

Artículo de reflexión

Cómo citar: Chartier, A. (2021).

La experiencia docente entre saberes prácticos y saberes teóricos. *Praxis Pedagógica*, 21(30), 5-24. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.30.2021.5-24>

ISSN: 0124-1494

eISSN: 2590-8200

Editorial: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Recibido: 23 de octubre de 2020

Aceptado: 30 de noviembre 2020

Publicado: 5 de agosto de 2021

Conflicto de intereses: los autores han declarado que no existen intereses en competencia.

La experiencia docente entre saberes prácticos y saberes teóricos¹

Teaching experience between practical and *savoirs théoriques*²

Experiência de ensino entre o saberes prácticos e saberes teóricos

Resumen

Hoy en día, dos modelos compiten para pensar la formación profesional de los profesores. Para el primero: es necesaria una buena difusión de los saberes de referencia para orientar las elecciones didácticas y pedagógicas (contenidos académicos pero también otras disciplinas científicas como la psicología del aprendizaje, la sociología de la escuela, etc.). Para el segundo, es en la acción y a través de ella como se avanza, lo que puede mejorarse mediante la elucidación reflexiva posterior. Buscamos la pertinencia de estos dos modelos analizando la práctica profesional de una maestra sobre su pedagogía de la escritura en la Sección Grande: sus elecciones estratégicas (progresión anual, distribución de los talleres), sus tácticas de interacción con los niños y sus fuentes de información (formación inicial y continua, lecturas personales, intercambios profesionales, etc.). En este caso concreto, podemos ver que una acción pedagógica coherente

Anne-Marie Chartier

Filósofa, doctora en Ciencias de la Educación por la Université Paris V. Profesora en el Institut Universitaire de Formation de Maîtres (1990-1996), investigadora jubilada y maîtresse de conférences en el Service d'Histoire de l'Éducation - Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) Lyon - Francia. anne-marie.chartier0054@orange.fr



- 1 El artículo fue publicado por primera vez en 1998 como el "L'expertise enseignante entre *savoirs pratiques* et *savoirs théoriques*, en la revista *Recherche & formation*. Année 1998 27 pp. 67-82. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1998_num_27_1_1475". En la revista *Praxis Pedagógica* se publica por primera vez en lengua castellana, con el permiso de la autora). Revisor de la traducción, Santiago Pérez Tamayo, profesor Universidad de Antioquia, santiago.perez@udea.edu.co
- 2 Se conserva el enunciado francés *savoirs théoriques*, ya que al traducirlo al inglés por *theoretical knowledge* su significado de saber teórico es completamente diferente a conocimientos teóricos

puede basarse en fuentes teóricas heterogéneas, que el practicante no ha tenido necesariamente en cuenta, aunque se haya beneficiado de ellas para su acción. Por otra parte, las actividades se eligen, se prueban, se perpetúan o se abandonan según criterios prácticos, y su elucidación a posteriori no conduce necesariamente a su cuestionamiento o mejora.

Abstract

Currently, two models are competition as regards the professional training of teachers. According to the former a good transmission of the reference savoir³ is necessary to influence the didactic and pedagogical choices (academic contents and also other scientific subjects such as psychology of learning, school sociology, etc.). According to the latter, it is in action and through action that improvements are made and can still be bettered through reflexive thinking afterwards. We have studied the relevance of these two models by analyzing the professional practice of a primary school teacher in her teaching of five-year-olds how to write: her strategic choices (progress all along the school year, distribution of workshops), her tactics of interaction with the children and her sources of information (preservice and inservice training, personal readings, professional exchange, etc.). In this particular case, it can be said that a consistent pedagogical action can rely on diverse theoretical sources, which the practitioner does not necessarily remember even if he or she has drawn a profit from them in his or her action. On the other hand, the activities are chosen, tested, carried on or given up according to practical criteria and their elucidation afterwards does not necessarily induce a teacher to question or improve them.

Resumo

Hoje, dois modelos competem para pensar sobre formação profissional de professores. Pela primeira vez: uma boa disseminação do saberes de referência é necessária referência para orientar as escolhas didáticas e pedagógico (conteúdo acadêmico, mas também outras disciplinas científicas, como psicologia do aprendizado, a sociologia da escola, etc.). Para o segundo, está na ação e através dela como você progride, o que pode ser melhorado por elucidação reflexiva posterior. Buscamos a relevância desses dois modelos analisando prática profissional de uma professora em sua pedagogia Escrevendo na grande seção: suas escolhas estratégico (progressão anual, distribuição de workshops), suas táticas para interagir com crianças e suas fontes informações (treinamento inicial e continuado, leituras intercâmbios pessoais, profissionais, etc.). Neste caso concreto, podemos ver que uma ação pedagógica coerente pode ser baseada em fontes teóricas heterogêneas, que o praticante não necessariamente levou em consideração, embora ele tenha se beneficiado deles por sua ação. Por outra Em parte, as atividades são escolhidas, testadas, perpetuadas ou são abandonados de acordo com critérios práticos, e sua elucidação para posteriori não leva necessariamente ao questionamento ou melhorar.

.....
3 Se conserva el enunciado francés *savoir*, ya que al traducir por *knowledge* su significado cambia.

Este artículo se centra en la relación entre la teoría y la práctica en la vida profesional de los profesores. Después de presentar dos modelos antagónicos de esta relación, presentaré el estudio de caso a partir del cual traté de decidir entre estos dos modelos: durante un año, fui a ver cómo una maestra llevaba a cabo su pedagogía de la escritura⁴ con niños de 5 a 6 años. En la última parte, volveré a los modelos iniciales para hacer una serie de observaciones basadas en mis hallazgos y para esbozar algunas perspectivas relativas a la investigación y la formación.

Introducción

Dos modelos de relación teoría-práctica

Los saberes⁵ forjados por los investigadores -independientemente de su disciplina- rara vez responden a las expectativas de los profesionales, como han comprobado muchas encuestas. Cuando los profesores recopilan información, favorecen la información directamente utilizable, el «cómo hacer» más que el «por qué», los protocolos de actuación más que las imposiciones o modelos explicativos. Su labor pedagógica se nutre a menudo del intercambio de «recetas», recogidas a través de encuentros y del azar. Las que han sido validadas por colegas con los que es fácil hablar y que son lo suficientemente flexibles como para permitir variaciones personales se adoptan más fácilmente que las establecidas en las publicaciones de los didactas. Los profesores que hablan de su profesión sitúan su acción en el ámbito de la moral (altruista o idealista) y del testimonio

.....

4 Del revisor de la traducción: La autora utiliza el concepto de *pedagogie de l'écriture* para abarcar las orientaciones metodológicas, los rituales escolares, las elecciones curriculares, las tácticas de interacción con los niños, la selección y apropiación de las fuentes de información para la enseñanza de la escritura. Y no la noción de *enseignement de l'écriture* utilizado dentro la tradición francófona. Se considera es una apuesta que busca reconocer el saber reflexivo sobre las prácticas de enseñanzas como fuente de la pedagogía, aspecto que permite comprender otros modos de producción (más prácticos y discretos) dentro del campo de la enseñanza escolar.

5 Del revisor de la traducción: La autora utiliza la palabra saberes (*savoirs*) enmarcándose en las ciencias de la educación (tradición pedagógica francófona), haciendo referencia a los saberes teóricos y prácticos que orientan las prácticas de enseñanza, puesto que, este es un campo en disputa por las ciencias humanas, sociales y experimentales, en tanto, la pedagogía no tiene una posición legítima y se encuentra fragmentada y dispersa en estos saberes de referencia.

personal, más que en relación con la evaluación objetiva de su eficacia o los saberes considerados como teóricos.

La pertinencia de este modelo general ya antiguo⁶ podría ilustrarse analizando el comportamiento de los profesores de primaria en el área que, según la literatura, se está convirtiendo en el tema central de los futuros debates en la escuela, la enseñanza de la escritura. En los años 70 y 80, la lectura era el centro de todos los debates, debates entre discursos teóricos o perspectivas teóricas, debates entre discursos innovadores, eruditos y activistas, debates entre prácticas y discursos. ¿Ocupará la escritura este puesto mañana? Uno puede creerlo cuando ve el aumento de publicaciones sobre la producción de la escritura, sobre los problemas ligados a la planificación, la gestión del texto y su revisión, pero también sobre los problemas que plantean los códigos gráficos u ortográficos. Sin embargo, los profesores ignoran generalmente⁷ las informaciones científicamente validadas, producidas por investigadores alejados del campo, publicada según las normas al uso en revistas especializadas, pero inutilizable directamente en el aula. Entre las innovaciones didácticas, buscan en primer lugar las que tendrían la virtud de entusiasmar a los niños y luchar contra el fracaso escolar. Esto es lo que M. Huberman denomina un «revestimiento de la ideología altruista». Los protocolos de investigación de los que se espera que produzcan milagros se transforman así en ejercicios escolares y las teorías se convierten en banderas para legitimar prácticas en las que los investigadores no se reconocen.

Otros investigadores proponen una clara separación entre el mundo de los saberes teóricos y los saberes de la acción⁸. Para abordar la cuestión del conocimiento profesional, habría que romper con el modelo riguroso pero irrelevante de la investigación aplicada. Al interrogar a los profesionales expertos sobre las teorías a las que se refieren, sólo conseguiríamos que produjeran discursos que son otros tantos artefactos o, lo que es peor, que los dejaran mudos. Por lo tanto, para lograr lo que Donald Schon llama «conocimiento en acción» (*knowings in action*)⁹,

.....
 6 Michael Huberman, «Répertoire, recettes et vie de classe : comment les enseignants utilisent l'information», *Education et recherche*, vol 5, n° 2, 1983, pp. 157-177.

7 Del revisor de la traducción: una cosa es que haya desconocimiento en los maestros y otra que estos ignoren los estudios por su distanciamiento con el campo de la enseñanza o el acontecer del aula

8 † Jean-Marie Barbier (bajo la dirección de), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, París, PUF, 1995

9 Del revisor de la traducción: Para la explicación del segundo modelo de

«hay que tener acceso, de una forma u otra, a datos directos o inmediatos extraídos de la observación de la acción»¹⁰. Investigación realmente derivada del «pensamiento y la acción de los profesionales»¹¹. permitiría comprender cómo se aprende y se practica un oficio (mediante el éxito, el fracaso, la transferencia, la interacción novato-experto) y cómo se mejora su eficacia. Si las prácticas no saben utilizar las teorías forjadas fuera de ellas, podrían en cambio producir su propia teorización. Así, cuando los investigadores realizan un trabajo reflexivo sobre el «conocimiento en acción», pueden dar a los profesionales el control explícito de lo que sólo sabían hacer implícitamente. Los relatos de la práctica, los análisis en situaciones de investigación-acción y el visionado de grabaciones de vídeo serían, por tanto, medios excelentes para mejorar la pericia de los profesionales de la escuela y para formar a los que están destinados a esta profesión.

Este segundo modelo toma prestados muchos de sus conceptos del mundo laboral, de la educación de adultos en las empresas. Da legitimidad al punto de vista de los actores del sector, diseñadores, inventores, y no sólo ejecutores. Al invertir el patrón más común de colaboración entre investigadores y profesionales, da credibilidad a los procesos de investigación-acción. Para nuestro ejemplo, la enseñanza de la escritura en la escuela primaria contemporánea, tal marco teórico permitiría interpretar las innovaciones sobre la producción de la escritura inventadas ayer o hoy por los movimientos pedagógicos militantes: así, las invenciones de Freinet, enseñando a sus alumnos a escribir con la imprenta, el diario de clase y la correspondencia escolar; o también los desarrollos positivos más recientes como los talleres de escritura, el uso de escritos sociales y los proyectos de publicación (novelas colectivas, libros de poesía, textos documentales)¹². Estas innovaciones se han difundido gracias a los contactos entre colegas y no por mandato institucional.

.....
 la relación entre la teoría y la práctica, la autora hace una lectura de la noción anglosajona *knowing in action* (singular) propuesta por Donald Schön y traduciéndola por su equivalente lingüístico en francés: *savoirs en action* (plural). Para efectos de claridad conceptual en esta traducción se respeta la procedencia de cada categoría, por lo que, se realiza la distinción entre la noción de conocimiento y saber.

10 Donald Schön, *El profesional reflexivo. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Editions Logiques, coll. Formation des maîtres, 1994 et « A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », in Jean-Marie Barbier, *op. cit.* pp. 202-222.

11 Jean-Marie Barbier, *id.*, p. 221.

12 Groupe de recherché d'Ecouen, Dir. Josette Jolibert, *Former des enfants*

Al esquematizar los puntos de vista, podemos, pues, oponer dos modelos de aproximación a las relaciones entre las prácticas de enseñanza y el discurso académico que podría servirles de referencia. El primer modelo parte de la base de que una buena difusión de todos los conocimientos es necesaria para orientar las elecciones didácticas y las prácticas pedagógicas, pero hasta ahora ha constatado regularmente sus límites, cuando no su fracaso. En el segundo modelo, la formación del profesorado se basa en «ver lo que se hace y oír lo que se dice» y no se puede mejorar apoyándose en conocimientos teóricos rigurosos, que ciertamente no son pertinentes para el trabajo en el aula. ¿cómo pensar la formación de maestros entre estos dos modelos? La cuestión es urgente porque la investigación pedagógica, que durante mucho tiempo fue llevada a cabo por activistas de campo, está adoptando cada vez más formas universitarias. Al mismo tiempo que la investigación se ha convertido en «científica», los investigadores se han alejado de los practicantes; al mismo tiempo, para campos como la lectura y la escritura, la masa de conocimientos accesibles ha crecido de forma desproporcionada al internacionalizarse. ¿Cómo clasificamos para la difusión? ¿Y cómo sabemos que los datos recogidos en un sistema escolar siguen siendo válidos en otro país?

Los próximos años pueden proporcionarnos los medios para decidir entre los dos modelos. En efecto, si los obstáculos a la recepción de los conocimientos provienen del bajo nivel de los profesores, las cosas pueden cambiar muy rápidamente. En Francia, los profesores de primaria se contratan ahora después de tres años de universidad. Están mucho mejor preparados para adquirir conocimientos teóricos, pero nadie puede decir todavía que, por esta razón, serán mejores profesores. Por otra parte, los teóricos del conocimiento de la acción no creen que una mejor cualificación académica vaya a conducir a mejores prácticas: saben que la adquisición de conocimientos profesionales plantea problemas tanto a los ingenieros o médicos como a los empleados y técnicos. Para ellos, la eficacia de la formación no depende de los conocimientos que se difunden, sino de la medida en que se reflexiona sobre las prácticas.

Quería probar la validez concreta de estos modelos trabajando en un estudio de caso. Basándome en el modelo de «conocimiento de la acción», traté de averiguar cómo una maestra podía «teorizar reflexivamente» su práctica profesional en relación con el aprendizaje de la escritura en el último año de la escuela infantil. Por el camino, intenté ver cómo constituía sus referencias

.....
producteurs de textes, Paris, Hachette, 1994.

y actualizaba su información. Elegí observar selectivamente su trabajo sobre la escritura por razones de contexto y método. En efecto, mientras que la cuestión de la escritura ocupa cada vez más a los didactas, las actividades tradicionalmente propuestas a los niños del primer tramo, entre 5 y 6 años, ya no son unánimemente aceptadas hoy en día, sin que se haya impuesto otra tradición. Además, la escritura de investigación ofrece una seguridad de método. El trabajo escrito constituye fácilmente un corpus de huellas, al que se puede volver después para pedir explicaciones y comentarios, para observar la evolución individual o para hacer comparaciones entre los niños, sin tener que utilizar una grabadora, una videograbadora u otro equipo pesado.

Teorizar una práctica pedagógica

Antes de esta experiencia, nunca había entrado en la clase de Florence Janssens y desconocía totalmente su pedagogía de la escritura. Por lo tanto, no la había elegido para ilustrar un enfoque concreto. Lleva unos quince años enseñando, es maestra formadora, tiene buena reputación entre los alumnos y trabaja en una zona de educación prioritaria con alumnos de entornos muy desfavorecidos, que no han conocido la escritura en sus familias. Vio en mi propuesta una buena manera de presentar su acción a los alumnos de su clase. Sabía que iba a tener un grupo de niños extremadamente difíciles al inicio del curso escolar, por lo que no tenía intención de embarcarse en ninguna innovación. Por lo tanto, las prácticas que observé eran sus prácticas habituales.

Los trabajos se desarrollaron a lo largo del año 1995-1996. Mi presentación resumirá brevemente la información recopilada durante las observaciones y discusiones a lo largo del año y durante el trabajo conjunto realizado en junio-julio para redactar un documento final¹³. De hecho, Florence no tuvo dificultad en explicarme los arreglos estables y ritualizados que había puesto en marcha para introducir a los niños en la escritura. Fue prolija en cuanto a los talleres de aprendizaje guiado que forman parte de una progresión construida, un poco menos en cuanto a las actividades

.....

13 Esta investigación fue objeto de dos ponencias, una de Florence Janssens, la otra de Anne-Marie Chartier, en el Simposio «Más allá del método clínico: consideraciones teóricas y prácticas sobre las interacciones alumno-profesor», organizado para Laurence Rieben y Marcel Crahay, en el marco de la conferencia internacional *The Growing Mind. Centenario del Birlh de Jean Piaget*, Ginebra, 14-16 de septiembre de 1996.

libres u ocasionales. Por otro lado, le costó más hacerme entender cómo interviene con los niños durante las actividades. Por lo tanto, describiré sucesivamente los talleres de aprendizaje, los talleres de producción libre, sus interacciones con los niños durante el trabajo, antes de llegar a sus marcos de referencia.

Los talleres de aprendizaje

Cada día tienen lugar dos talleres de un cuarto de hora, para los que me anuncia a principios de año una progresión que se seguirá realmente. En el taller de grafismo, las actividades propuestas ejercitan clásicamente la coordinación óculo-manual, la facilidad de movimiento y la estabilidad de las líneas, en grafismos decorativos o ejercicios de reproducción de formas. En el taller de escritura dirigida, que tiene lugar a la misma hora de la mañana, hace que un pequeño grupo de niveles homogéneos escriba bajo su constante orientación. Este segundo taller comenzó en enero, hasta cuando el resto de la clase, ocupada con ejercicios gráficos, pudo trabajar sin ella. En el taller de escritura, se pide a los niños que reproduzcan palabras o una frase relacionada con la vida de la clase, que ella escribe en la pizarra delante de los niños (nunca letras o sílabas). La escritura es escriba, las exigencias son imperativas pero muy progresivas (localizar el punto de partida del trazo, seguir una trayectoria, respetar el orden de las letras, controlar su forma y su tamaño, y para los que llegan a la escritura cursiva, su secuencia). Al final de los talleres, los niños se reúnen y cada uno presenta su trabajo al grupo. Florence les recuerda las instrucciones y les pide que digan «cómo lo han hecho». Lo mismo hace por la tarde, al final del taller de pintura y dibujo. Intenta que cada niño hable al menos una vez al día.

Los talleres de creación gratuitos

Además de estos talleres muy guiados, hay otras actividades en las que los niños pueden utilizar libremente herramientas (ordenador) o materiales de escritura (letras impresas en etiquetas o fichas). De hecho, ha eliminado los habituales «rincones de juego» (cocina, muñecas, garaje) y los ha sustituido por rincones de «lectura-escritura» (biblioteca, imprenta, lotería, rompecabezas, etc.). Los niños pueden escribir a máquina, utilizar letras de plástico, transferir sus nombres de pila, copiar textos expuestos en el aula y, más adelante, rehacer por iniciativa

propia una frase trabajada en el taller de escritura. Por ejemplo, algunos niños escribieron «Feliz Día de la Madre» más de diez veces en el Día de la Madre. El profesor se encarga de que las actividades se desarrollen sin problemas, observa el trabajo de los niños y lo comenta con ellos.

El año pasado, organizó ocasionalmente un taller gratuito de escritura a mano, en el que los niños intentaban escribir «tan bien como pudieran» textos de su propia invención. Los trabajos realizados debían ser «leídos» al adulto, que escribía el texto debajo del trabajo del niño. Este tiempo de dictado es una oportunidad de interacción interesante, pero requiere un adulto muy disponible; yo he desempeñado a menudo este papel durante mis visitas a la clase. Este taller puso de manifiesto la gran heterogeneidad del grupo: algunos niños ya tratan la escritura como una transcodificación de la palabra hablada, buscando organizar las correspondencias entre lo dicho y lo escrito, mientras que otros siguen trazando series de signos evocadores, a partir de los cuales reinventan un texto diferente en cada relectura.

Cuando enumera las actividades de escritura, Florence sólo incluye aquellas en las que los niños utilizan un instrumento de escritura. Así, deja de lado la producción colectiva de texto que se inserta en las actividades de lenguaje y lectura. Precipitados por el trabajo oral, los textos producidos se dictan al profesor, que escribe bajo la mirada de los niños. Esta actividad da lugar a un gran trabajo de reformulación y a numerosos ejercicios (búsqueda de palabras, observaciones sobre la puntuación, correspondencias grafema-fonema, etc.).

Interacciones anteriores a la actividad y durante la misma

Durante los talleres o al ver las producciones terminadas, la profesora no deja de hablar con cada niño. Desde su punto de vista, este es el punto más importante para la conducción del aprendizaje. ¿Qué dice, qué pregunta? Ella responde: *Depende*. ¿De qué depende? Tuve que volver varias veces sobre esta cuestión para que me explicara las claves que regulan su forma de actuar. Comprendí por fin sus reglas de acción cuando me comentó, ejercicio por ejercicio y en orden cronológico, el corpus de las producciones de algunos niños seleccionados para una observación más detenida y de los que tenía el rastro de las palabras intercambiadas en el acto. ¿Pero su dificultad para

explicarse viene de ella o de mí? ¿Habría sido comprendida más rápidamente por un colega? Sin embargo, una vez dicho esto, las cosas parecen muy claras.

¿Cómo lo hace? Al principio del año, aprovecha los talleres matinales para establecer buenos hábitos escolares. Tienes que escuchar las instrucciones, concentrarte en la actividad, realizarla hasta el final, aplicarte, juzgar si lo has hecho bien o no, etc. Así, las actividades de escritura y dibujo sirven para «aprender a prestar atención». Las conversaciones con los niños se centran en los aspectos más materiales (¿estás bien preparado? ¿Cómo pusiste el papel, cogiste el lápiz? ¿Recuerdas lo que tienes que hacer?) En cuanto el niño se involucra espontáneamente en la tarea (y este momento varía mucho de un niño a otro), la discusión se centra en la calidad del gesto y el trazo (¿Crees que has terminado o todavía no? ¿Lo has hecho bien? Muéstrame otra vez cómo lo haces). Por lo tanto, sus juicios, estímulos y exigencias se regulan en función del progreso que ve (o no) entre lo que el niño hizo ayer y lo que es capaz de hacer hoy. Como tiene una excelente memoria de cada niño, casi nunca necesita consultar las producciones anteriores para hacer estas comparaciones.

Pero esta estrategia va unida a otra que implica la verbalización sistemática del protocolo de ejecución. Al principio de la progresión (octubre para el taller de grafismo, enero para el taller de escritura), es ella la que nombra las formas o las letras, y luego describe en voz alta el gesto que debe realizar mientras lo ejecuta. Después, anima a los niños a describir ellos mismos su gesto, medio en voz alta y luego mentalmente. Al final del taller, cada niño debe presentar su trabajo al grupo repitiendo lo que hizo y cómo, con la ayuda del profesor (Para hacer el triángulo, ¿por dónde empezaste? muéstranos; para escribir «mamá», ¿cómo lo hiciste?). Según ella, estas verbalizaciones son muy eficaces para ayudar a los niños a mantenerse concentrados y a memorizar sus gestos, siempre que el ritual se establezca de forma muy persistente. Se dio cuenta de que en el taller de escritura, sólo cuando los niños dejan de estar totalmente absortos en la actividad de ejecución y empiezan a escribir con más facilidad, hacen observaciones sobre el código («Para el pastel, es necesario») o sobre el mensaje («Yo también, mi mamá hizo un pastel»).

Estos dos tipos de intervención se llevan a cabo simultáneamente, lo que los hace especialmente difíciles de descifrar para un

observador externo. Como cada niño progresa a su propio ritmo, la orientación de Florence varía de uno a otro. Por lo tanto, el observador tiene la sensación de que reacciona de forma ad hoc, sin reglas, o según consideraciones relacionales o emocionales (que también existen).

Verbalizar los marcos de referencia de la acción

Florence es consciente que estas diferentes actividades se refieren a una gran variedad de modelos. Me presentó los talleres de la mañana, haciendo hincapié en su carácter «tradicional»: adquisición de la motricidad fina, imitación de modelos, uso de la escritura caligráfica (mientras que los textos oficiales abogan por la cursiva). Argumenta su posición, sabiendo que va a contracorriente y quizás temiendo el juicio del profesor que soy, sobre todo porque no utiliza la escritura cursiva, que preconizan los textos oficiales, porque la considera prematura para alumnos como los suyos. Justifica la importancia de esta progresión grafomotriz refiriéndose a los profesores de primer grado. Se quejan de los malos automatismos (poner la O al revés, trazar las letras de abajo a arriba) que se adquieren definitivamente cuando se deja a los niños escribir libremente en el jardín de infancia, sin prestar suficiente atención a sus primeros gestos. Piensa que la escritura incómoda es agotadora y se convierte en un verdadero obstáculo para la escolarización en clases numerosas.

Por otro lado, la práctica del dictado a los adultos, tomada del trabajo de Laurence Lentin, y el taller de escritura libre tomado de los protocolos de investigación de Emilia Ferreiro, remiten a otros modelos teóricos, tratando la escritura en su dimensión de conocimiento del lenguaje y código simbólico. Por último, las actividades lúdicas proporcionan pistas sobre el interés o el desinterés de los niños, sus progresos o su resistencia a la escritura, ya sea tratada como un código simbólico, una herramienta funcional o un material lúdico para la imaginación. Asume el eclecticismo de estos modelos, tanto más fácil cuanto que cada taller corresponde a una dimensión particular de la escritura, trabajada sin interferir con las demás. Por lo tanto, no parecen ser contradictorios (no se deshace aquí lo que se ha construido en otro lugar, se hace otra cosa). Los talleres aparecen como dispositivos en convivencia pacífica, aunque pertenecen a estratos de investigación constituidos en diferentes momentos de la historia reciente.

Se trata de saber si la integración progresiva de las diferentes características de la escritura, abordada de forma desarticulada,

se produce en la cabeza de los niños. El profesor intenta producir estas conexiones en los intercambios individuales, a través de sus observaciones, sus respuestas a las peticiones, sus preguntas. Por ello, no puede limitarse únicamente a las actividades de escritura; de un paso a otro, se refiere a todas las actividades de la clase, vinculando el taller de artes gráficas con el de expresión plástica y el de escritura con la lectura y el lenguaje oral. Lo que la guía es un conjunto de saberes generales (empíricos o teóricos) sobre la relación de los niños con el aprendizaje y la autodisciplina, y sobre el papel que atribuye a la memoria y la atención; También es una multitud de posiciones axiológicas (lo que piensa de los objetivos de la escuela infantil, su papel como maestra, las limitaciones que tiene o no tiene derecho a imponer); sobre todo, es una multitud de saberes específicos sobre cada niño (lo que sabe de su situación familiar, su comportamiento en clase, su rendimiento anterior) Por último, toda situación de escritura, al dejar huellas inmediatamente perceptibles y duraderas (lo que no ocurre con el habla o la lectura), es una «buena forma» sobre la que puede injertar otros aprendizajes (autoevaluación, pero también adquisición del lenguaje, descripción de acciones, lectura, etc.). Así, en cada momento de la clase, la profesora selecciona pistas «destacadas» de entre toda la información de que dispone. Responde a ellos de forma intuitiva, según lo que considera un orden de urgencia y/o importancia; también según la cantidad de tiempo disponible para cada niño, en función de lo que esté ocurriendo en otra parte del grupo.

En cuanto sacamos un hilo del ovillo, todo viene, dice Florence. En la práctica, los talleres construyen un aprendizaje parcial de la escritura. Por otro lado, las relaciones profesor-alumno ponen (potencialmente) cada actividad en relación funcional con (casi) todo lo que ocurre en el aula. Por eso se siente incapaz de formular en un discurso organizado una realidad que «va en todas las direcciones», salvo para repetir lacónicamente que «todo está en todo». ¿Es esta interrelación un hecho básico de la experiencia pedagógica o es un signo de la experiencia adquirida? Los jóvenes a los que confía su clase suelen estar tan abrumados por las tareas de organización que ni siquiera pueden imaginar unos objetivos tan complejos. Este es uno de los problemas a los que se enfrenta en su papel de formadora de profesores: ¿cómo puede garantizar la transmisión de la práctica profesional? Por el momento, la pregunta sigue sin respuesta. Por otro lado, ahora podemos volver a la relevancia de los dos modelos de la relación teoría-práctica.

El saber hacer profesional entre las acciones y el discurso

Coherencia pragmática y coherencia teórica

El trabajo explicativo realizado por el profesor en respuesta a mis observaciones y preguntas parece confirmar la pertinencia del modelo de «conocimiento de la acción» e invalidar el otro modelo. En efecto, lo que podría parecer, desde un punto de vista teórico, la coexistencia heterogénea de actividades pertenecientes a modelos incompatibles (tratar la escritura como gesto motor / como código simbólico / como conocimiento lingüístico específico), aparece, desde el punto de vista del «conocimiento de la acción», como un sistema dotado de una fuerte coherencia pragmática (sea cual sea la opinión que se tenga de esta organización). Lo que la verbalización permitió sacar a la luz fue la representación estratégica que la profesora tenía de su acción a largo plazo, cuando aireaba las actividades, rituales u ocasionales, colectivas o individuales, guiadas o en fibra, con o sin progresión anual. Florence sabe a dónde va y esta seguridad le da una gran placidez ante los numerosos incidentes que salpican los días pero que no la hacen desviarse de su camino. Este proyecto se fue construyendo poco a poco, mediante ajustes sucesivos, y si bien es demasiado complejo para objetivarlo directamente en el discurso (para eso se necesita la ayuda de un «investigador» le da al practicante reglas de acción operativas para responder a cada situación.

El punto importante, sin embargo, no está ahí: al ayudar al profesor a teorizar lo que hace, ¿el investigador le ha hecho consciente de su propia experiencia? ¿Le dio la oportunidad de percibir reflexivamente una práctica que no se representaba pos? ¿O simplemente produjo un nuevo modo de representación, en un registro que es el de la investigación? En este caso, me veo obligado a señalar que la segunda hipótesis es la correcta. Florence ya conocía perfectamente lo que yo llamo su «estrategia» Incluso sabía hablar de ello con claridad, comentando situaciones concretas, o refiriéndose a los diferentes marcos temporales de su experiencia (el tiempo anual de su progreso y el del progreso de tal o cual niño; el tiempo de la organización ritual, diario o semanal; el tiempo de las interacciones, in situ o a posteriori, etc.). Por otro lado, al no tener yo en la memoria estos diferentes marcos temporales, no podía «escuchar» lo que me decía. La dificultad

esencial de la verbalización no era, pues, encontrar palabras para decir, sino objetivar una masa de información para un Tercero que no tiene los mismos criterios de selección que ella, mientras que cuando un practicante habla con otro practicante, sabe qué información (práctica) necesita su interlocutor. Entonces, tuvimos que ingeniárnoslas para que todo cupiera en un solo texto de resumen. O bien, las modalidades normales de verbalización siguen la interacción de preguntas y respuestas; pasar del diálogo al monólogo significaba pasar de un género discursivo a otro. ¿Este trabajo le enseñó algo sobre su práctica? A esta pregunta, Florence responde: *No realmente, excepto que ahora está más claro. ¿Ha cambiado su forma de actuar este año? «Me dije a mí mismo que estaba exagerando cuando pensé que la escritura cursiva era tan difícil». Este año, lo empecé temprano*". Su rechazo a la cursiva estaba muy sólidamente argumentado, sin embargo, y yo no había ofrecido ninguna opinión al respecto. ¿De qué le sirvió entonces este trabajo? Entender un poco lo que es la investigación, y tener material para su trabajo como formadora. De hecho, utiliza el texto que presenta los talleres, lo hace leer a los aprendices aunque no ha podido ver ningún efecto práctico por el momento *«excepto que me ahorra tiempo: no necesito repetir lo mismo todo el tiempo»*.

Prácticas profesionales y explicitaciones discursivas

Así pues, en lo que respecta a la labor de teorización, el verdadero problema que se planteó no fue el de hacer hablar a las prácticas mudas, ni el de representar un saber hacer ciego. Se trataba (estoy resumiendo las cosas un poco brutalmente) de partir del conocimiento en la acción y en el discurso para transformarlo en saberes de la escritura. Por ello, en lugar de oponer los dos modelos, quisiera subrayar, para cuestionarlos, su presupuesto común. Para ambos, hay dos mundos enfrentados, el de la práctica y el de la teoría. El mundo de los practicantes encontraría su coherencia en la secuencia de gestos profesionales y el mundo de los teóricos tendría una práctica discursiva teorizada o teorizante propia. Sin embargo, esta ruptura entre el hacer y el área es una ficción teórica. Lo que parece, por el contrario, a través del estudio de caso descrito, es que hay discursos que son parte integrante de la práctica (de las prácticas de enseñanza, así como de las prácticas de investigación científica). ¿Por qué se olvidan con tanta frecuencia? El malentendido proviene, me parece, del hecho de que los investigadores no reconocen otro discurso que el escrito teórico, monológico y cosificador, habiendo abolido las

marcas de su enunciación. Sin embargo, los profesionales hablan, pero lo hacen en redes de intercambios dialógicos permanentes, subjetivos, inacabados y entrelazados. Si las prácticas son mudas, en cuanto se desprenden de los actores, esto no significa que los practicantes sean mudos. A la inversa, los investigadores que producen textos «teóricos» olvidan que sus construcciones académicas, ya sean «puras», «aplicadas» o de «investigación-acción», son fruto de prácticas profesionales específicas; como practicantes de la investigación científica, ellos también están atrapados en redes de intercambios institucionales, redes sociales de trabajo, de poder y de conflictos que les permiten articular sus conocimientos y saberes, sus discursos y sus gestos profesionales. Tienen las mismas dificultades para hacerse entender por terceros externos que los profesores que hablan de sus prácticas a personas no especializadas.

En el ámbito de las prácticas escolares, un rodeo por la historia nos permite medir los principales inconvenientes de un enfoque que, mediante la oposición entre teoría y práctica, enfrenta el mundo de los investigadores y el de los profesionales. En las escuelas primarias, la virtual confiscación de las formas discursivas de la práctica por parte de los profesionales designados como «investigadores» es bastante reciente. En Francia, comenzó en los años 70, cuando la universidad empezó a invertir en este campo a través de las matemáticas, la lingüística y la psicología. En los años anteriores, fue en el ámbito profesional propiamente dicho donde se desarrollaron los discursos que establecían lo que eran y debían ser las prácticas. Puede tratarse de un discurso militante (Freinet puede considerarse el paradigma más perfecto) o jerárquico (los de los inspectores primarios y los inspectores generales en particular). Así que vemos lo que está en juego. Cuando un profesor desarrolla un proyecto, prueba un nuevo dispositivo y habla de lo que hace, lo que dice a sus alumnos, a sus colegas o a sí mismo está necesariamente relacionado con el discurso profesional que tiene lugar a su alrededor. Lo que dice puede estar en consonancia o en resistencia, en búsqueda de la conformidad o en rechazo crítico, pero siempre se alimenta de otros discursos que tiene delante. ¿Quiénes son los «profesionales del discurso» en la escuela? ¿De quiénes formaron los practicantes en el campo sus formas de decir, al mismo tiempo que formaron sus formas de hacer? El estudio de casos parecía apoyar el modelo de conocimiento en acción. De hecho, nos lleva a buscar referencias implícitas en el discurso explicativo del profesor sobre lo que hace, cuyo origen podría encontrarse. ¿Qué nos enseña el estudio de caso en este sentido?

Itinerario formativo: olvidar las lecturas, recordar los encuentros y las experiencias

En un contexto en el que se imponen las referencias académicas, en el que la formación se vuelve universitaria, los profesores acampan en su propio terreno y plantean lo que les pertenece por derecho propio: la práctica en el aula. Volviendo al caso presentado, Florence se presenta ante mí (que estoy del lado de la investigación y de los saberes teóricos) como una «practicante sin teoría», habiendo aprendido lo esencial en el campo, donde comenzó como sustituta en 1980 antes de sus años de formación docente, entre 1982 y 1985. Dice que ha conservado el recuerdo de sus cursos de formación y de las personas que la ayudaron (su inspectora de jardín de infancia y dos profesores).

Si comparo lo que dice sobre su itinerario con otros testimonios publicados¹⁴, encuentro expresado el mismo enfoque en «la experiencia del aula», el mismo deseo de eficacia, basado en la experiencia y los encuentros. Las cuestiones que se debaten (como los métodos de lectura), los conocimientos de los libros de referencia (psicología infantil, lingüística) se abordan a través del filtro de los intercambios entre colegas, teniendo siempre en cuenta las prácticas en el aula. En una encuesta realizada en 1985¹⁵, los profesores de jardín de infancia, incluso más que los de primaria, confiaban en los intercambios entre compañeros, los cursos de formación profesional y las reuniones pedagógicas para hacer avanzar su pensamiento. En ese momento, el 83% leía una revista profesional regularmente o de vez en cuando. Florence pertenecía a la asociación de maestras de párvulos, estaba suscrita desde hace tiempo a la revista *Education enfantine*. Se vuelve a suscribir de vez en cuando para «obtener ideas» «saber lo que pasa».

-
- 14 La revista *Perspectivas Documentativas en Educación* publica regularmente testimonios de profesores titulados «Chemins de praticiens». Todos los testimonios de los profesores insisten en la importancia de los equipos de trabajo que han conocido (grupo de activistas pedagógicos, actividades educativas extraescolares, equipos de investigación dirigidos por el INRP, asociaciones de profesionales, etc.). El único testimonio divergente es el de un antiguo maestro de primaria que se convirtió en profesor universitario de ciencias de la educación y que centra sus perplejidades pedagógicas en el debate teórico en curso en los años 70.
- 15 Raymond Ouzoulias, «Les instituteurs et les canaux d'information pédagogique», *Perspectives documentaires en Sciences de l'Éducation*, n° 6, INRP, 1985, pp. 77-94. Florence Janssens comenzó su carrera en una época en la que había inspectores especializados en escuelas infantiles, algo que ya no ocurre en la actualidad.

Así, las revistas aportan constantemente algo para actualizar las formas de hablar de lo que se hace (lo que no significa necesariamente cambiarlo). ¿Cómo es que los contenidos que cada persona ha extraído de ellos se mencionan tan poco en las entrevistas?

Aunque no puede citar de memoria ningún libro que la haya marcado, revela en el curso de las discusiones que ha leído y guardado de sus lecturas mucho más de lo que cree, ya que se puede encontrar el rastro de las referencias enterradas en las implementaciones pedagógicas. Por ejemplo, una exploración exhaustiva de la revista *Education enfantine* me permitió encontrar sus fuentes de información. No ha conservado nada de las sugerencias de los años 1981-1982 (entrar en la escritura por ideogramas o fonogramas), pero en cambio, los principios de los talleres de grafismo y escritura guiada se exponen a lo largo del año 1985-1986. Tal vez también haya un recuerdo de sus estudios para convertirse en psicomotricista que tuvo que abandonar. Cuando menciono el nombre de Liliane Lurçat, recuerda haber leído al menos un libro de esta autora. Evidentemente conocía a Laurence Lentin, había oído hablar de Emilia Ferreiro antes de que le diera a leer uno de sus artículos, pero estas lecturas y muchas otras que no pude traer a su memoria nunca se convirtieron en «referencias de libros». Los libros, las revistas, los instrumentos didácticos son tratados como lecturas de uso, es decir como cajas de herramientas para la clase, o como textos que dan para entender y pensar, sin que sea nunca necesario memorizar los títulos y nombres de autores (9)¹⁶.

De este modo, la información extraída de libros y artículos ha olvidado su origen y el profesor que la ha aprovechado puede, de buena fe, creer que procede de la «práctica». Del mismo modo, si ha mantenido vivo el recuerdo de ciertas personas (Florence dice de su inspectora «*fue ella quien me formó*»), no puede restituir el contenido de los intercambios, que sin embargo era tan importante.

Toda la información interesante, ya sea escuchada o leída, ha sido clasificada y procesada en conocimiento para la acción,

.....
16 Sobre la lectura/información que no memoriza sus fuentes, véase Anne-Marie Chartier, Jocelyne Debayle, Marie-Paule Jachimowicz, «Lectures pratiquées et lectures déclarées». Reflexiones en torno a una encuesta sobre las lecturas de los estudiantes en el IUFM”, *Los estudiantes y la lectura*, bajo la dirección de Emmanuel Froisse, París, PUF, 1993, pp. 73-98.

antes de convertirse en conocimiento en acción. Todos reformulan constantemente trozos de discurso pedagógico, a medida que vayan realizando las acciones, a medida que experimentan situaciones pedagógicas, a medida que perfeccionan los procedimientos de trabajo. O resulta que los colegas hablan el mismo idioma, aunque, por supuesto, cada uno haya digerido las cosas a su manera. Se podrían analizar así las famosas «recetas» cuyo valor de uso garantiza el valor de intercambio, como un signo típico de esta oralidad-práctica que señala áreas de intercambio posible: se pueden intercambiar recetas, si y sólo si, se ha reconocido un campo de práctica común, mientras que con cualquier colega, se pueden intercambiar interminablemente comentarios sobre la escuela «en general». El discurso oral relacionado con las prácticas permite así a los profesores identificarse como un cuerpo de practicantes, mientras que cada uno trabaja solo en su aula.

Conclusiones

Antes de concluir con algunas proposiciones, haré tres observaciones sobre el estudio de caso:

- En primer lugar, no veo qué buena información científica sobre la escritura podría añadirse a la consulta de Florence Janssens. En sus talleres tiene en cuenta todo lo que se puede tener en cuenta hoy en día, dado el estado de la investigación sobre el tema. Por otra parte, la fuerza de su posición es que mantiene varios puntos de entrada, por disposición, mostrando así que no confunde la coherencia teórica con la pragmática, ni la lógica de la investigación con la de la enseñanza. ¿Da buenos resultados esta forma de enseñar a escribir? No lo sé. Evaluar la eficacia de Florence sería otra investigación. Considera que sus resultados son mejores que antes, aunque el nivel final sigue estando por debajo de lo esperado. Es posible que algunos colegas obtengan mejores resultados con el mismo público de otras maneras. A falta de estudios sobre procedimientos comparativos, se basa en su experiencia y creo que tiene razón.
- Sin embargo, y este es mi segundo punto, ha desarrollado este programa sin formarse en lingüística, sin pasar horas leyendo en la biblioteca, sin preocuparse por los debates teóricos sobre el gesto gráfico o la psicogénesis de la escritura de la escritura. Las múltiples informaciones que ha asimilado

suficientemente para hacer trabajar a los niños provienen de fuentes orales al menos tanto como de las escritas. Al adoptar un nuevo ejercicio, al probar un nuevo taller, pone a prueba al mismo tiempo lo que va a tomar y dejar del discurso que les sirvió de «pasaporte» (el curso al formador escuchado durante el curso de formación, la introducción leída en la revista que presenta la ficha técnica, la conversación con el colega que propone una «receta»). Transforma el discurso original en un discurso para la propia práctica. Así pues, la investigación puede producir efectos en el aula, a través de los canales ordinarios de transmisión existentes, sin que el profesional haya recibido una formación particular, sin formar parte de un equipo de investigación, aunque el hecho de ser maestro formador ofrezca más oportunidades de contacto con el instituto de formación del profesorado. Una buena gestión de estos intercambios informales podría bastar en algunos casos para mantener actualizados los saberes útiles.

- Por otro lado, y este es mi último punto, dominar ese saber práctico no es suficiente para hacerlo trans-misible a otros. El interés de Florence por esta investigación se debe también a las dificultades que encuentra en su trabajo como formadora. Los estudiantes suelen ser tan incapaces como yo de comprender la lógica de sus acciones de inmediato. Según ella, rara vez saben aprovechar lo que ven, son incapaces de distinguir lo esencial de lo anecdótico, suelen confundir las actividades libres con el juego y «no escuchan» lo que dice sobre la realización de actividades. En la situación de formación inicial, esto es algo habitual. De hecho, los principiantes que se forman con buenos profesionales no perciben la complejidad de la aplicación, sino sólo la facilidad para impartir la clase. En este sentido, la verbalización del «conocimiento en acción» seguida de la escritura ha sido un proceso eficaz de teorización, no para mejorar la actuación del practicante frente a sus alumnos, sino la del profesor-formador frente a los aprendices noveles. Queda por ver cómo esta ayuda a la observación puede transformarse en una ayuda a la acción, cuando los propios alumnos se encuentran en el aula y se ven desbordados por la multiplicidad de tareas.

Obviamente, es imposible sacar conclusiones generales de un caso particular. Por otro lado, en el transcurso de este trabajo, he definido un nuevo objeto de estudio, una metodología para estudiarlo y algunas perspectivas de formación.

- El objeto de estudio es el discurso profesional, considerado desde el punto de vista de su valor de uso práctico. Tomar en consideración un objeto de este tipo quizás nos permitiría salir del callejón sin salida en el que se encuentra la oposición teoría-práctica, confiando a los teóricos la tarea de producir un conocimiento verdadero y a los profesionales la de ser eficaces. La mayor parte de lo que decimos y hacemos no entra en ninguna de las dos categorías.
- Las investigaciones metódicas podrían realizarse en tres direcciones, la primera tratando de describir cuándo y cómo se utilizan los discursos prescriptivos de la institución (programas, textos oficiales); la segunda, cómo hablamos de las herramientas de trabajo que utilizamos, ya sean de producción comercial (manuales, ficheros) o artesanal (preparaciones, proyectos de clase, recetas pedagógicas, innovaciones); la tercera, por último, cómo tratamos los conocimientos teóricos de referencia (contenidos disciplinares, saberes teóricos, conocimientos generales sobre la escolarización y el aprendizaje), especialmente en los centros de formación.
- Si mis hipótesis son correctas, debemos observar que las formas de apropiarse de estos diferentes registros del discurso son muy diferentes, según se trate de un novato (todavía instalado en una lógica estudiantil), o de un experto ya volcado hacia una lógica de uso práctico. Esto podría proporcionar elementos útiles para priorizar las emergencias de manera diferente y especificar las formas de trabajo en la educación inicial y continua.