

CONDICIONES DE LA FORMACION PROFESIONAL EN EL PROCESO DE INVESTIGACION

Françoise Cros¹

RESUMEN

La profesionalización con el proceso de investigación está siendo ampliamente usado por los centros de formación profesional, tanto inicial como continua. Este artículo analiza los componentes y las condiciones de este tipo de investigación. Se describe en que forma se aplica a nivel de la formación profesional y cuáles son las condiciones indispensables para que lo sea. Se toma como ejemplo el «memoire profesional» en formación inicial de los docentes en Francia, reconociendo que la formación inicial puede tener criterios más bien frágiles con relación a este tipo de investigación. Son varias las dimensiones que interviene, entre ellas, la formación alternativa, la variedad de los formadores o el desarrollo de la tutoría, la producción de saberes que no son teóricos y que tampoco son de pura acción pero que se producen en relación con las nuevas representaciones de una práctica.

INTRODUCCIÓN

Hace unos veinte años, una de las maneras más utilizada para la formación, fue seguir un proceso de investigación, sin que se supiera precisamente porqué. A menudo se trataba de formación continua en la cual, el que está en formación cuestiona su propia práctica y la analiza con las herramientas de la investigación.

Este dispositivo de formación se desarrollaba según una formación alternativa donde la persona sigue trabajando en su lugar profesional tomando tiempo para vincularse con los formadores y sus colegas de formación. Teniendo así dos lugares de formación: el lugar habitual de trabajo y el centro de formación.

El proceso de investigación, en general, empieza por interrogar de manera verbal su práctica, obligándole a transformarse, según la razón en un tomador de datos objetivos y a veces ajustándose a un proceso de experimentación social.

Pero no estamos seguros que este proceso permita mejorar la práctica propia del profesional. Que da autoridad para expresarse (puesto que quien hace investigación se aleja del terreno)

¹ Profesora de Universidad Centro de Investigación sobre la formación CNAM de Paris, Francia.

para darse a conocer (se obtiene un diploma que certifica una experiencia de investigación) o para alcanzar hasta una promoción profesional (logrando una posición superior en atención a que se es capaz de movilizar el saber teórico que no entienden sus colegas de trabajo), todo lo cual puede resultar evidente pero, respecto de los resultados sobre y para la práctica no estamos seguros.

En definitiva, quizás se desarrolla una especie de moda que llena lentamente los campos profesionales y que invita en cualquier formación profesional a desarrollar un proceso de investigación. Como cualquier moda, esta tenderá a morir, sin embargo, si detrás de esta opción se esconde una innovación fuerte y con resultados positivos para cualquier formación profesional, tal vez no sea así.

1. UNA MODA A VECES LLAMADA «PARADIGMA»

Tres importantes razones conllevan esta pasión para la investigación como herramienta de formación profesional:

- La primera razón viene de la academización de la formación profesional. Es decir, que la Universidad cambió estos últimos veinte años de identidad y de función social. Ahora no se limita a producir y proponer saberes teóricos sino a desempeñar otros papeles como los de consejera, de informador perito, de investigación-desarrollo, de formación de formadores, entre otras. Las actividades pluridisciplinarias están así en un nivel más importante. La universidad integra la formación en licenciaturas y masters profesionales, lo que significa la presencia de otros individuos que los propios universitarios. La referencia mayor no es entonces la asignatura sino un campo de prácticas. Jean Marie Barbier² escribe : « *Todo se pasa como si, en lugar de la doble competencia y de la doble identidad de los universitarios (que enseñan y que investigan), se pusiera en marcha y se declinara de muchas maneras, a menudo de manera muy difícil, una triple identidad (enseñanza, investigación y profesionalidad de un campo preciso) no al nivel de cada uno pero globalmente al nivel del conjunto de las personas reclutadas en referencia a una asignatura o a un campo de investigación preciso* ». Esta afirmación vale aún más en el campo de las ciencias sociales y humanas donde la mayoría de los nuevos universitarios recién llegados, aunque no sean tan

² Barbier J.M, Galatanu, O (1994) Comunicación hecha en un coloquio en Bélgica.

jóvenes, en asignaturas científicas como matemáticas o física, tienen una experiencia profesional en un campo preciso de prácticas.

- La evolución misma de las profesiones que se apoya sobre dos principios: el de la flexibilidad y el del proyecto. Es decir, que un profesional no se quedará en la misma profesión toda su vida. Puede estar en el mismo campo pero de manera muy diferente porque los cambios en la forma de ejercerlo o las demandas sociales no serán las mismas. Es por esto que es necesario, en cualquier formación, desarrollar lo que llamamos «la inteligencia de las situaciones» es decir, las competencias transversales que todavía no se ven. Se añade a esta dimensión la más indirecta manera de ver al ser humano, bastante lejos de la tradición cultural y de un ser que «se produce desde el interior de él», libre, independiente, produciendo él mismo sus propias ideas³ y su propia vida.

- En fin, se llega al descubrimiento del proceso meta cognitivo en relación con la práctica profesional. Concepto que proviene de autores como Dewey (Learning by doing) o Lewin (con la investigación acción). Esto muestra la reflexión en/sobre/ con la acción. Las teorías de la acción y la psicología intervinieron de manera importante en esta nueva concepción. Piaget, más conocido por el desarrollo psicológico de los niños, escribió muchas cosas sobre la reflexión, el pensamiento reflejo, el pre reflexionado y sobre todo, la toma de conciencia al nivel de los adultos. Dos autores, Argyris y Schön están en el centro de esto cuando hablaron del practicante-reflexionando como desarrollo de la práctica. En esta corriente se encuentran numerosos autores como Vermersch con la entrevista de explicitación, Altet y Perrenoud con el docente reflexionando, Saint Arnaud a propósito de la investigación acción, etc. Otros autores se sirvieron de esta corriente para combatir la desigualdad de consideración social entre los saberes que vienen de la practica y los que vienen de la teoría (la famosa ruptura entre teoría y práctica negada por unos como Latour) como Desroches quién, con el colegio cooperativo defendió una política de rehabilitación para la dignidad de los saberes de los obreros. La investigación sería así la herramienta de la puesta en marcha de esta meta cognición, es decir, una interrogación mediatizada de las prácticas verbalizadas y analizadas para una toma de conciencia de lo que hace el practicante y, en fin, la modificación de su mirada a propósito de esta práctica; esta modificación de la mirada permite la transformación

³ Es necesario decir que esto es una representación de la mayoría que unos sociólogos no están de acuerdo con ella como D. Martucelli (2002), *Gramática del individuo*. Paris : Folio Essais. El escribe: «El proyecto de una sociedad en la cual cada persona está ayudada por el interior nunca fue, en la práctica, una realidad histórica » (p.58).

misma de la práctica y un aumento de la rentabilidad. En nuestras sociedades la investigación parece muy positiva y es una manera de mejorar las profesiones que hasta ahora no tenían una imagen muy positiva para la gente. Además, el único lugar donde se produce investigación son los laboratorios que tienen que ver con las universidades, estas últimas tienen todavía este poder de producir saberes teóricos....

En resumen, vivimos una real revolución en la formación profesional cuando se hace un proceso de formación continua: la investigación parece un proceso indispensable, no para formar a profesionales de la investigación sino para desarrollar esta meta cognición sobre la práctica, meta cognición que produce cambios y evoluciones profesionales. Es decir, que la formación inicial se inspira ahora de la formación continua y vemos multiplicarse en los programas de formación inicial para profesiones de relación social, investigación, con contenidos, trabajos en grupo, tutoría entre otras muchas formas.

Pero, ¿en realidad podemos dudar que la investigación pudiera ayudar a la formación de un joven que no conoce nada de esta profesión y que, a menudo, tiene una idea falsa de ella? Aquí, el ejemplo de la formación inicial de los docentes permitirá entender los mecanismos que intervienen y sus límites.

2. UN EJEMPLO, LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES

Mirando la historia, la investigación como herramienta de la formación profesional de los docentes nació al mismo tiempo que la creación de los Institutos Universitarios de Formación de los Maestros (IUFM) en Francia, en 1991. El marco venía de un informe nacional que recomendaba una formación dejando más autonomía a los formándose permitiendo tener su propia manera de pensar en frente de una profesión que sigue cambiando más y más rápido.

Una formación que se haría por imitación o impregnación sería muy dañosa y los principios la rechazaban por una formación en que la persona está en disonancia en cuanto a la realidad, negando los esquemas ya presentes para construir sus propios saberes necesarios para el oficio.

Hablar de investigación como algo de espíritu amplio parecía irrealista. Entonces propusieron poner la investigación en una parte del dispositivo de formación, es decir, en lo que llamamos el «memoire profesional», que es un informe que contiene conjuntos de elementos del proceso

de investigación como la teoría, los datos y las interpretaciones de una situación real del profesorado que vive con el estudiante en su aula. El «memoire profesional» se encuentra también en formación de los asuntos sociales o para educadores.

Los formadores de docentes vienen en parte de la universidad, por otra parte de la antigua escuela normal y por otra parte del terreno (son docentes que tienen experiencia pero no tienen totalmente las competencias para formar a futuros docentes). Esta mezcla no permitía dar una definición clara de lo que es un «memoire profesional». Así cada uno hizo según su mejor entender. Hemos analizado uno de ellos y encontramos una gran variedad entre ellos según la manera de comprender lo que es investigar a propósito de la secuencia de su propia práctica. Unos hicieron un proceso experimental con alumnos testigos y otros no,... etc.

Sin embargo, se dieron cuenta que era muy difícil trabajar sobre el memoire sin vincularlo con todo lo que se hacía en formación como los módulos de cultura general y la pasantía en el aula que los estudiantes hacían durante la mitad de su tiempo de formación.

Es necesario precisar que esta formación profesional, en Francia, demora un solo año. Esto quiere decir que los estudiantes tienen poco tiempo para hacer esta investigación que vale para la nota final del tercer grado.

Apareció un conflicto entre los formadores: unos no creían en la pertinencia en formación de la investigación y querían que el memoire no valiera en la nota final, considerando que sólo la pasantía era lo más importante. El Ministerio estaba dividido y no puso reglas claras tanto que cada IUFM hacía lo que quería según las fuerzas presentes.

En realidad, la nueva idea que el «memoire» tuviera la virtud de formación enfadaba a algunos formadores. Es decir, los grandes desafíos de la introducción de la investigación sobre el objeto de su práctica en la formación profesional están todavía presentes. Es una revolución copernicana...Es una innovación muy frágil.

Hace más de diez años que el «memoire» existe en Francia y siempre mucha gente escribe a propósito de él, unos para decir que es malo y otros para decir que es una idea estupenda. Para este formador, el proceso de investigación tiene que inscribirse en cuadro elementos: la formación tiene que ser alternativa, el estudiante tiene que estar acompañado por un formador

y una tutoría, el tribunal tiene que ser público y que se trata de una producción escrita con matices.

3. LA FORMACIÓN ALTERNATIVA

Como lo decíamos antes, tal investigación no puede desarrollarse sin que el estudiante esté trabajando en el terreno profesional. El futuro docente tiene entonces la responsabilidad del aula por una parte. No está solo, un tutor le acompaña para aconsejarle, ayudarlo. Un formador del centro de formación viene a menudo a evaluarle, en tanto que, en el centro de formación, existen grupos para permitir al estudiante hablar de su nueva práctica e intercambiar con los demás.

El «memoire profesional» empieza por una pregunta a propósito de la práctica: puede ser un obstáculo encontrado o ser una curiosidad en cuanto a su profesión. Esta pregunta se hace a menudo con un lenguaje común y generalista; por ejemplo: «Como motivar a los alumnos al aprendizaje de la lectura ?». Esta preocupación aunque esté en términos muy generales tiene que ver directamente con la práctica. Un segundo ejemplo: «porqué no logro que mis alumnos se interesen en la lectura correcta o que considero como correcto, de modo que voy a estudiar esta área de manera a mejorar mi práctica». Al empezar, esta práctica, la primera acción es el «memoire» y también la final. No se trata de descubrir una nueva teoría a propósito del aprendizaje en lectura sino de mejorar la propia práctica, práctica que, de todos modos, será diferente a la de los demás. No hay pretensión universalista. El aula es el punto de inicio, central y de llegada. Es omnipresente a lo largo de la redacción y el estudiante, a medida que formaliza su práctica, la descubre como nueva y entiende mejor lo que hace y lo que quería hacer pero que no hace.

Más que una formación alternativa (Centro de formación/Terreno profesional) buscamos un equilibrio, a propósito de la pregunta de práctica, entre lo que los investigadores teóricos escribieron en los libros de pedagogía y lo que ocurre en el aula. Esta ida y vuelta parece a algunos como traidora en dos sentidos: no ahogarse en textos de investigación y tampoco no ahogarse en la práctica. El proceso de profesionalización se hace sobre las representaciones del mundo del trabajo que se modifican y que se alejan del pragmatismo. El placer del entendimiento toma el riesgo de instalarse más en el espacio del quehacer de la práctica.

La forma alternativa concebida primero, como un recurso, se hace imposible gestionar, es una especie de incognición paradójica que obliga al futuro docente a alejarse del descubrimiento de una práctica que se construye para sumergirse en un mundo de libros y de metodología. Apenas se instala la rutina, que ya se tiene, de construir un mundo de interrogación crítica: ¿cómo se puede formular una «buena» pregunta cuando se tiene sólo unos días de experiencia profesional? La responsabilidad frente del aula invade al estudiante sin que él tenga competencias para ponerse a distancia en un juego de posibilidades numerosas que contiene cada situación. Estas últimas advertencias fueron recurrentes en boca de los que participaron en la desaparición total del «memoire». Sin embargo, parece que el dispositivo de formación, en el cual se inserta el «memoire», toma en cuenta estas observaciones y las integra en las modalidades de acompañamiento; esto puede resultar en una formación profesional que se inscribe en el largo plazo y que se puede llamar formación profesional a lo largo de la vida profesional. Estas costumbres de preguntar su práctica se instalan al empezar la formación profesional; así se aprende a tomar distancia, en un proceso de interrogación que desarrolla una estructura psíquica en relación con esta práctica.

4. LOS FORMADORES

Lo que acabamos de escribir da una imagen de la multiplicidad de los formadores para esta profesionalización y para el «memoire profesional»: el futuro docente tiene a su lado un animador de análisis de práctica, un profesor que dicta cursos de resultados presentes de investigaciones teóricas sobre temas que tienen que ver con las preguntas hechas a propósito de las prácticas de los estudiantes, un tutor/practicante en la escuela, las cuales dicen relación con competencias relevantes en práctica, un formador-visitador de pasantía que evalúa de manera formativa y, en fin, un tutor, elegido en general por sus conocimientos en el tema del «memoire profesional» del futuro docente. El tutor sigue el trayecto del estudiante desde el inicio hasta el punto final y prueba ayudarle para dar sentido a todas las informaciones que vienen de las lecturas, observaciones y representaciones recogidas de personas diferentes. Este hilo rojo es como una guía: tiene competencias que le permiten unificar los aprendizajes. La experiencia enseña que el tutor posee una identidad todavía no precisa: según su estatus, su formación sin estar él mismo acompañado.

Cuando formaciones de formadores están organizadas, la puesta en común se reduce a agrupar las preguntas y experiencias de todos, nada más. No se trata de la pregunta central

que es: ¿cómo articular los numerosos y heterogéneos recursos de reflexión y de conocimientos que recibe cualquier docente? La pregunta central queda en la formación de formadores para acompañar en un proceso de investigación que tiene por metas la profesionalización en un campo profesional particular. Esto quiere decir que los formadores tienen que ser sobre todo practicantes que recibieron también una formación para investigar. La homomorfia de tal formación ¿es necesaria? Pocas investigaciones en formación a propósito del «memoire profesional» han sido abordadas hasta este punto.

Si la investigación profesional se ve como particular, con sus propios criterios, ¿como formar a formadores que tendrán que acompañar a futuros profesionales? O se debe considerar como una riqueza esta diversidad de formadores con sus representaciones muy diferentes de la investigación hasta enfrentar epistemologías opuestas. El futuro profesional, tomando en cuenta esta variedad, lo que le parece pertinente para él, sin sacrificar el contenido de su «memoire», ¿se incorporará al rito de una evaluación más bien normativa?

A menudo se olvida estudiar el momento del tribunal, cuando el estudiante sostiene oralmente su tema. Nos parece como revelador del aspecto profesional pues el tribunal está compuesto por universitarios, por practicantes, por pares, que revela las contradicciones y el rito de iniciación que permite ver que las soluciones a un problema son múltiples y que se busca siempre soluciones mejores cada vez y nunca definitivas.

5. ¿DE QUE INVESTIGACIÓN SE TRATA?

Hace unos veinte años que la cuestión de la investigación, cuando interesó a los practicantes para formarles y desarrollar competencias profesionales, se puso al centro del debate, sin saber de qué investigación se trataba, ¿cuál es su «quiddité»? Un artículo escrito por Jean Marie Barbier⁴ clarificaba esto y dividía la investigación en dos categorías: por una parte un proceso de investigación clásica con sus características (cambio de la pregunta social inicial, construcción de hipótesis, constitución de datos y producción de saberes); por otra parte, un proceso de investigación en estrecha relación con la acción de quien hace la investigación; investigación que se caracteriza por un proceso de identificación del objeto de investigación, la elaboración de hipótesis de acción con búsqueda de datos congruentes y por un producto no

⁴ Barbier, J.M. (1987), *La recherche en formation et en éducation*, Education Permanente, 87-109.

de la investigación propia sino de su proceso que permite un cambio de las prácticas de quien hizo la investigación.

Sabemos que toda tipología caricaturiza y pensamos que, en realidad, existe un continuo entre estos dos puntos:

- Por un lado, la investigación clásica, entendida por personas que no han leído todavía los trabajos de Latour y Woolgar⁵, es decir, compuesta de etapas lineales empezando por la definición estricta de un objeto de investigación, hipótesis de lectura posible del real para acabar en una producción de saberes o de «confirmación de lo que existe respecto de las relaciones puestas en las hipótesis» para respetar esta noción de cientificismo. En resumen, un proceso perfectamente determinista.

- Por otro lado, un proceso de investigación finalizada o vinculada con la acción, que tiene que ver con el compromiso directo en la acción que, él que conduce o el que está indirectamente comprometido en la investigación, la primera tarea será explicitar los objetivos de acción, delimitar, producir y analizar informaciones que tienen que ver con estos objetivos y finalmente, producir nuevas representaciones «que tienen que ver con uno o varios aspectos de la conducta de esta acción de transformación del real». Este proceso se apoya sobre la noción de racionalidad. Barbier subraya que este segundo tipo de investigación produce en el que actúa un cambio de sus propias representaciones en cuanto al terreno profesional. Y entonces, no puede actuar como antes. Pero, podemos preguntarnos si es la propiedad de esta investigación o de cualquier reflexión aguda a propósito de su trabajo que puede alcanzar cambios de representaciones. ¿Por qué la investigación llega ahora a la formación profesional incluida la formación inicial?

Podemos identificar diversos aspectos a partir de este esquema dicotómico:

El primer tipo de investigación reconstruye de manera fantasmagórica una investigación que no existió nunca. Ningún investigador hace de manera concreta como se dijo, es decir, tiene una visión muy clara al empezar su investigación, de su objeto y de sus hipótesis. Vale leer el testimonio de François Jacob en su libro «La statue intérieure» para entenderlo. El

^{5 5} Latour, B et Woolgar, S (1988), *La vie de laboratoire*. Paris : Editions La Découverte

investigador, por más científico que sea, discurre, va y vuelve y conjuga con la realidad de sus herramientas de observación. Jacob distingue dos aspectos en cualquier investigación, lo que él llama «una ciencia de día» y «una ciencia de noche». Escribe:⁶ *« La ciencia del día solicita razonamientos que se articulan como engranajes, resultados que tienen la fuerza de la costumbre. Se admira la magnífica manera de ordenar un cuadro como el de Vinci o una fuga de Bach... La ciencia de noche, al contrario, taconeá como un ciego. No sabe qué hacer, retrocede, transpira, se despierta de un salto. Dudando de todo, se interroga sin parar. Es una especie de taller de lo posible donde se construye lo que será más tarde el material de la ciencia. Donde las hipótesis se quedan en forma de sentimientos evasivos, de sensaciones brumosas. Donde los fenómenos no son todavía acontecimientos solitarios sin relación entre ellos... Lo que guía el espíritu no es lógica es instinto, intuición... ».*

Además, las investigaciones de ahora están hechas por equipos pluridisciplinarios, las disciplinas tal como estaban ya desde hace unos diez años tienden a desaparecer. La investigación antropológica hecha por Latour muestra incertidumbres e idas y vueltas de los investigadores más famosos en ciencia. Este autor escribe: *«La historia de las ciencias se hace más fácilmente con una relación entre la práctica de los investigadores y los objetos que producen. En lugar de estudiar ciencias reconocidas, mejor estudiar ciencias abiertas e incertidumbres».* Y valoriza el buen uso de la ignorancia! También dice cómo se fabrica un hecho que, de todas maneras, va a estar bajo una determinación social. Y podríamos también hablar del famoso «Themata» de Durand.

En otros términos, hablar del primer proceso tiene una función social: decir a los que no se inscriben en este paradigma de ilusión que no son «verdaderos» investigadores. Esta es una manera de distinguir a los buenos de los malos. Barbier no se equivoca cuando escribe en forma de denegación: *«Que no se equivoquen: esta distinción entre las dos grandes formas de investigación no reproduce la distinción/Hierarquía tradicional entre investigación fundamental e investigación aplicada».*

Esta imagen artificial de investigación «científica» es el paraíso perdido por los investigadores... De todas maneras, nadie sigue este proceso: es una construcción del espíritu. Este aserto deja un vacío: ¿qué sería verdaderamente (y poco en realidad) la investigación?

^{6 6} Jacob, F (1987), *La statue intérieure*. Paris : Odile Jacob, p. 340.

Pensamos ahora que este esquema envejeció y que se ve más como un espantapájaros: sin embargo, deja muchas heridas entre los investigadores antiguos en ciencias humanas...

El segundo tipo de investigación, en relación con el primero, tiene su identidad a partir de este modelo fantasmagórico. Toma en cuenta la acción en el centro mismo de la investigación y que ella misma está también en la acción humana. Este es el objeto de la investigación, es decir, que trabaja sobre el autor de esta acción. No pueden separarse. Además este proceso de investigación toma por objeto un cambio que está haciéndose. Incluye lo que hace la investigación y lo que actúa, sin poder separar los dos papeles. Esta tipología decía que la investigación-acción era una investigación hecha sólo sobre una acción, no obligatoriamente hecha por el investigador, éste pertenece al dispositivo. Es decir, la acción se ve como un objeto aislado, que tendrá efectos sobre el que actúa ya sea directamente o indirectamente. La investigación producirá un cambio en la acción según las metas esperadas (finalización). Este trabajo de investigación se ve como un compromiso del dispositivo en la acción, y los papeles de los actores como complementarios (investigadores y los que actúan).

6. INVESTIGACIÓN, INVESTIGADOR, PRACTICANTE: UN APRENDIZAJE EN LOS DOS MUNDOS

Parece que la investigación para la profesionalización pertenece a otro tipo de proceso. El investigador no es un profesional de la investigación y el practicante no es un experto en la práctica. No son dos papeles confirmados que se encuentran, sino son un mismo individuo que se mira aprendiendo a andar andando con lentes de investigación. El dispositivo desarrolla un papel capital. Dos movimientos juntos están presentes: el desarrollo de la profesionalidad por confrontación con el terreno profesional y la utilización de una mediación de aprendizaje que es el proceso de investigación apoyado en el terreno. Lo que quiere hacer esta investigación, no es producir saberes teóricos universales y globales, sino guardar estos saberes al nivel de la práctica singular de cada uno, abriendo una mirada de las posibilidades dadas por la acción en una misma situación. El proceso es mucho más importante que la producción misma de saberes para la comunidad científica. El componente de formación de este proceso de investigación está en la abertura del espíritu del practicante sobre las numerosas posibilidades de la realidad según las interpretaciones (proceso hermenéutico) con la ayuda de las preguntas que surgen de este proceso (proceso heurístico). Elegir parece para

el practicante más amplio y le da una impresión de tener más libertad en su práctica y poder hacer acciones más pertinentes en cuanto a sus metas.

La investigación se hace parada de la práctica (entonces es necesario agrupar a los futuros docentes en los centros de formación) para tomar tiempo, no de preguntar, pero sí de analizar las representaciones que permiten elegir tal acción más que tal otra. Esta manera de preguntar permite ver estas representaciones en forma diferente y permite tomar distancia con lo que se suele hacer.

Durante la formación, doy a menudo un ejemplo para que la gente entienda lo que quiero decir. Es un hombre que tiene una barba muy larga hace más de veinte años. Un día un hombre le pregunta: «Señor, ¿cuando usted duerme, su barba la pone sobre o debajo de las sabanas?». A partir del momento de esta pregunta, el hombre no pudo dormir buscando siempre como ponía su barba antes...

El proceso de investigación sería entonces la aguja que pincha para impedir instalar las cosas automáticas sin examinarlas en su pertinencia. Es necesario instalar esta actitud al empezar la formación inicial con un acompañamiento diferente de la formación continua. Esta actitud interrogante y que busca apoyarse sobre datos de hecho, no impide las rutinas que vienen después, cosas indispensables para el practicante.

Pero, no es suficiente porque otros procesos de formación pudieran permitir efectos de interrogación a propósito de su práctica: por ejemplo, los talleres de análisis verbal de las prácticas, aunque, como lo dijimos, las referencias teóricas y sus formas no fuesen numerosas. Los objetivos de estos talleres desarrollan una postura reflexiva, de toma de distancia con la práctica. Entonces que podemos decir de la investigación profesional: ¿cuales son sus cualidades propias?

7. UNA PRODUCCIÓN DE SABERES

El proceso de investigación profesional es singular, sobre todo cuando tiene como objeto cuestionar su práctica. Esta investigación permite clarificar verbalmente la pregunta hecha al terreno antes de la descripción del acontecimiento. No se trata de trabajar sobre lo que se ha vivido sino sobre una problemática, unos obstáculos o ayudas y buscar lo implícito.

Para retomar el ejemplo anterior, el que se forma va a buscar lo que le hace más sentido en relación con sus propias preocupaciones y con las normas de la profesión. Después va a hacer hipótesis y leerá resultados de investigaciones teóricas en psicología, pedagogía o sociología. Va a descubrir la complejidad del objeto y sus ramas. Durante este tiempo, se dará cuenta que el objeto o la pregunta que le parecía tan sencilla se hace más compleja cada vez.

El tutor ayuda al estudiante a elegir entre estas numerosas maneras de interpretar que le parezcan más pertinentes para el tipo de público (alumnos). Así la interpretación sociológica o cultural puede ser interesante a condición que el estudiante esté en un colegio con público teniendo dificultades que vienen del nivel sociológico, por ejemplo de violencia. Mezclando de manera fuerte observaciones y referencias teóricas, el estudiante construye un dispositivo metodológico riguroso de recogida de datos, dispositivo que le sirve de mediación entre sus propias impresiones y los datos del terreno. Entonces, se produce disonancia entre las primeras representaciones y los datos, lo cual genera una toma de conciencia y un deseo de ir más lejos en las preguntas. Es así como paredes enteras de ingenuidad caen y se toma conciencia de la multiplicidad de las interpretaciones a propósito de una sola pregunta de práctica. Cada interpretación tiene su propia proposición de actuar posible; la investigación abre un abanico evitando dar la responsabilidad de lo que no funciona bien a la persona misma. Es el conjunto de muchos criterios que provocan dificultades en la profesión y el estudiante sabrá descomprometerse a fin de no tener que llevar sobre él mismo toda la culpabilidad de la situación.

Este tipo de investigación produce saberes de acción, es decir «*enunciados asociados a representaciones o sistemas de representaciones no todavía estabilizados, relativos a la generación de secuencias de acción*». Estos enunciados permiten al estudiante elegir entre un conjunto de representaciones para producir acciones diferentes, sin por lo tanto agotar la producción de estos enunciados de las representaciones, está recibiendo resultados de la investigación. A diferencia del análisis de prácticas, el estudiante emplea como mediación las herramientas de investigación y, si compara su proceso con los de sus pares, lo hace siempre para trabajar una problemática que le ayuda a destacarse del práctico-práctico para dirigirse hacia los trabajos teóricos y volver con datos recogidos rigurosamente para producir nuevas y numerosas representaciones que podrá después elegir para actuar y así podrá jugar en esta multiplicidad de acciones posibles.

8. COMUNICACIÓN DE RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

La investigación no existe sin difusión pública escrita de sus resultados. La particularidad de esta escritura, en la investigación profesional, está en la puesta en evidencia para el lector del proceso mismo de investigación. Como dijimos, la investigación profesional empieza con la práctica y vuelve a la práctica concreta en su singularidad. Lo más importante es el camino que hizo el estudiante en su parte de generalización y de empatía. Es una herramienta de comunicación diferida, que no puede apoyarse sobre indexaciones de situación y tampoco con los gestos. Se trata de una escritura particular que no es descriptiva, tampoco narrativa pero que contiene muchos de estos elementos para que el lector entienda de qué se trata como objeto de investigación.

La escritura tiene partes de exposición de la problemática fondeada en una realidad particular, partes de teoría que clarifican y enriquecen la problemática, dándole un estatus más global, una exposición de elecciones de herramientas metodológicas y de su pertinencia en cuanto a las hipótesis de acción que nacieron de la problemática, un trabajo que se apoya sobre los datos hasta la justificación de la práctica elegida y cambiada de la primera, quizás muy innovadora.

La escritura compromete al estudiante en sus elecciones de prácticas y su justificación, lo expone a la mirada del otro y es esto lo que necesita argumentar y buscar en ello las cosas implícitas. Esta escritura, más que otras, tiene una función epistémica. Emmanuel Berl⁷ escribe: «*Escribo no para decir lo que pienso, pero para saberlo*». Es decir, que la escritura produce para el que escribe pensamiento nuevo, un descubrimiento de lo que no se conocía, es como un desvelo.

En otros términos, la escritura de los resultados de esta investigación, que a menudo se llama «Mémoire profesional», está constituida de muchas cosas, con ritmos diferentes, formas de expresión con contenidos heterogéneos. Por ejemplo, las exposiciones más teóricas toman sentido con la práctica real.

⁷ Berl, E (1992), *Tant que vous penserez à moi*. Paris : Grasset, p. 27.

En conclusión, si la investigación profesional o la finalidad de profesionalización es famosa en la formación profesional es porque tiene una visión pertinente de la práctica que no es reproducir lo hecho por otra persona, no es imitación, sino que es la búsqueda de su propio entendimiento de la realidad en una construcción autónoma. Sin embargo, este tipo de investigación requiere condiciones particulares. Constituye una herramienta de formación y como tal, su proceso es más importante que lo producido porque produce una actitud de búsqueda, una relación con la práctica más fluente y a mayor distancia de sus propias e inmediatas representaciones.

BIBLIOGRAFIA

Argyris, C et Schön, D (1996), *Le praticien réflexif*. Paris: Editions Logiques.

Argyris, C et Schön, D (1989), *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publ.

Barbier, J.M., éd. (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.

Barbier, J.M ; Berton, F et Boru, J.J. (1996), *Situations de travail et de formation*. Paris : L'Harmattan.

Barbier, J. M. (2004), « Voies nouvelles de la professionnalisation » In Lenoir, Y (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Laval : Presses de l'Université de Laval (Québec), pp.23-46.

Clot, Y (1999), *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

Cros, F, éd. (1999), *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire*. Paris : L'Harmattan.

Lahire, B (1998), *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.

Piaget, J (1974), *La prise de conscience*. Paris : PUF.

Saint Arnaud, Y (1992), *Connaître par l'action*. Sherbrooke : Presses de l'université de Montréal.

Vermersch, P (1994), *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. Paris : ESF.

Wittorski, R (2001), *La professionnalisation en questions*. INRP/Emergences, Questions de recherche en éducation, 2, pp. 33-49.