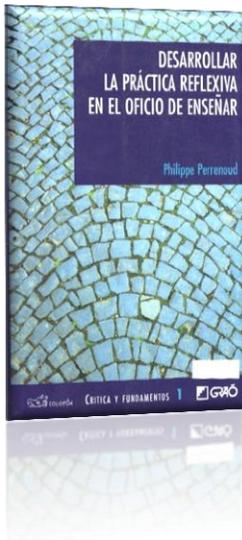


De la práctica reflexiva al trabajo sobre el *habitus*¹

PERRENOUD, Phillippe²



La práctica reflexiva postula de forma implícita que la acción es objeto de una representación. Se da por supuesto que el actor sabe lo que hace y que, por tanto, puede cuestionarse los móviles, las modalidades y los efectos de su acción.

¿En qué se convierte la reflexión cuando su objeto desaparece, cuando su propia acción escapa al control del actor? No es porque esté bajo efectos hipnóticos o en un estado de inconsciencia. Tampoco es porque no tenga la menor idea de lo que hace. Es porque no sabe exactamente cómo lo hace y, en el día a día, lo hace y no se somete a razones imperativas para concienciarse de ello.

Desde el punto de vista histórico, el paradigma reflexivo se remonta a los oficios técnicos o científicos. Ahora bien, cuando un ingeniero calcula, cuando un arquitecto diseña los planos, cuando un médico prescribe un tratamiento, el carácter eminentemente racional de los *procedimientos* enmascara el carácter parcialmente inconsciente de la *actividad*. La dimensión reflexiva no le confiere forzosamente la cualidad de sensible, puesto que se centra en primera instancia en los distanciamientos deliberados del procedimiento, basados en la experiencia y en una especie de intuición (Petitmengin, 2001). En realidad, si intentamos analizar, por ejemplo, con el enfoque de Vermersch, lo que entendemos por el «sexto sentido», *know how*, *insight*, *vista*, *Gestalt* y otras formas de designar a un pensamiento que no se ciña a las reglas del arte, probablemente encontraremos el pensamiento prerreflexionado y el inconsciente práctico.

Cabe la posibilidad de que la insistencia en el componente reflexivo, asociada a la lucidez y al pensamiento consciente, haya impedido a Schön y a sus congéneres reconocer abiertamente que toda acción compleja aunque, en apariencia, sea fundamentalmente lógica o técnica, únicamente es posible a base de funcionamientos inconscientes. En los oficios de lo humano, los profesionales no rechazan radicalmente esta idea, pero quizás sea por una razón poco acertada: la dimensión intersubjetiva evoca los mecanismos de negación y de rechazo y, por lo tanto, el inconsciente freudiano. Es decir que, se trata del *inconsciente práctico*, el que han acotado durante varios años los trabajos sobre la acción

1 Este capítulo se basa en los aspectos esenciales de un artículo aparecido en *Recherche et Formation*, con el mismo título (Perrenoud, 2001d).

2 Tomado de *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*, Barcelona, Editorial Graó 3ª. Ed. 2007, pp. 137-162.

prerreflexionada basados en la entrevista de explicitación (Vermersch, 1994; Vermersch y Maurel, 1997) y los trabajos de ergonomía, psicología y sociología del trabajo dirigidos a un análisis preciso de la actividad (Clot, 1995, 1999; Guillevic, 1991; de Montmollin, 1996; Jobert, 1998, 1999; de Terssac, 1992, 1996). Inevitablemente, suscribimos la teoría piagetiana del inconsciente práctico y los *esquemas* (Piaget, 1973, 1974; Vergnaud, 1990, 1994, 1995, 1996) Y su correspondiente sociológica, la teoría del *habitus*, vinculada a la obra de Bourdieu (1972, 1980), recientemente reanudada por Lahire (1998, 1999) Y Kaufmann (2001), o incluso ampliada por filósofos (Bouveresse, 1996; Taylor, 1996).

Igualmente, se vislumbra una confluencia con los trabajos sobre la transferencia y las competencias, que hacen hincapié en los procesos de *movilización* de recursos cognitivos que permanecen mucho tiempo en el inconsciente, si no en su existencia, por lo menos en su funcionamiento. Esta «extraña alquimia», de la que habla Le Boterf (1994), no es otra cosa que el funcionamiento del *habitus* que, enfrentado a una situación, lleva a cabo una serie de operaciones mentales que garantizará la identificación de los recursos pertinentes, su transposición eventual y su movilización orquestada para producir una acción adecuada. La alquimia es extraña porque la «gramática generativa de las prácticas» no es una gramática formalizada (Perrenoud, 2000a).

La conjugación entre estas distintas corrientes permitirá plantear y, probablemente, empezar a resolver la cuestión que aquí nos ocupa: ¿cómo se puede articular el paradigma reflexivo y el reconocimiento de un inconsciente práctico? El problema se plantea desde un punto de vista teórico (Perrenoud, 1976, 1987, 1994a, 1996c, 1999b) igual que en el marco de formación de los enseñantes (Faingold, 1993, 1996; Perrenoud, 1994a, 1996e).

¿Acaso podemos reflexionar sobre nuestro propio *habitus*? ¿Qué precio tendremos que pagar por la labor de concienciación? y, ¿adónde nos llevará esta reflexión? ¿Acaso da rienda suelta a los esquemas o se limita a alimentar situaciones de sorpresa, de vergüenza y de malestar?

La ilusión de la improvisación y la lucidez

Toda reflexión sobre la acción propia o de los demás lleva consigo una reflexión sobre el *habitus* que la sustenta, sin que el concepto, y todavía menos la palabra, se utilicen de forma general. Todos sabemos que se ponen en juego facultades estables, que designarán el carácter, los valores, las actitudes, la personalidad y la identidad. De ahí a aceptar que lo que sostiene su acción se le escapa en parte, dista sólo un paso que normalmente nadie franquea de buen grado.

Nuestra cultura individualista favorece lo que Bourdieu ha denominado «la ilusión de la improvisación». Cada uno se imagina que «inventa» sus actos, sin percibir la *trama* constante de sus decisiones conscientes y todavía más, sus reacciones en casos de urgencia o rutinarios. Resulta difícil medir el carácter repetitivo de las propias acciones y reacciones, y todavía resulta más difícil percibir de forma reiterada los efectos negativos de no hacer caso, asustar o ridiculizar a tal alumno o alumna, de formular consignas, de impedir que los aprendices reflexionen por sí mismos anticipando sus preguntas, etc.

Todo el mundo se resiste a la idea de que se mueve por *habitus sin tener conciencia de ello* y, todavía más, sin llegar a identificar los esquemas en juego. Nuestro deseo de control nos lleva a sobrestimar la parte consciente y racional en nuestros móviles y nuestros actos. Si bien es cierto que, a veces, admitiremos que es más eficaz o expeditivo actuar sin demasiada reflexión y dejar que se desaten los «automatismos». Pero nos gustaría creer que se trata de una renuncia deliberada, que podríamos recuperar el control con la condición de quererlo así.

Sin embargo, nada de esto es cierto. La concienciación choca enseguida con la opacidad de la propia acción y, todavía más, con los esquemas que la sostienen. Exige una labor intelectual y solamente es posible con la condición de invertir tiempo en ésta y de adoptar un método y los medios apropiados (vídeo, escritura o entrevista de explicitación, por ejemplo). Este intento puede fracasar porque, a menudo, debe enfrentarse a los potentes mecanismos de negación y defensa.

En la reflexión sobre la acción, poner en entredicho la parte de nosotros que conocemos y asumimos no resulta una tarea fácil. Todavía es más difícil e incómodo ampliar la reflexión a la parte de pensamiento prerreflexionado o inconsciente de nuestra acción. Nadie desconoce que lo que *hace* es, en última instancia, la expresión de lo que *es*. Nadie está totalmente ciego a la importancia que revestiría poder acceder a la gramática generativa de sus prácticas menos reflexionadas. Sin embargo, incluso el practicante más lúcido prefiere cuestionarse sus saberes, su ideología y sus intenciones, más que sus esquemas inconscientes.

Nuestra vida está hecha de repeticiones parciales. Las situaciones no varían hasta el punto de obligarnos, cada día, a inventar respuestas nuevas. La acción suele ser una repetición, con variaciones menores, de una conducta que ya se ha adoptado en una situación similar. La repetición, aunque sea menos apasionante que la invención permanente de la vida, está en el centro del trabajo y de toda práctica, pese a que las microvariaciones exigen microajustes de los esquemas.

Si una postura y una práctica reflexivas tienen como objetivo regular la acción, no existe ninguna razón para que se detengan en el umbral de la parte menos consciente del *habitus*. Queda por saber si una concienciación junto con una reflexión puede dar rienda suelta a esta parte de uno mismo.

Aprender de la experiencia

El ser humano es capaz a la vez de improvisar ante situaciones insólitas y de aprender de la experiencia (Dubet, 1994) para actuar de forma más eficaz cuando se presenten situaciones similares. Este aprendizaje resulta, en su forma más trivial, de una forma de *entrenamiento*: la reacción será tanto más rápida, más segura y más eficaz cuanto que el actor evite repetir los errores y las dudas desde las primeras ocasiones. Este entrenamiento puede ser involuntario, limitarse a un ajuste progresivo, mediante pruebas y errores; puede, en el otro extremo, pasar por un trabajo reflexivo intencionado e

intensivo, permitido para que, la próxima vez, el practicante esté mejor «preparado», puesto que, entretanto, se habrá *ejercitado por anticipación*, del mismo modo que un piloto de rallys o un esquiador recorren mentalmente la ruta o la pista antes de la salida. Entonces, «trabajar el gesto» insiste en afinar, diferenciar o coordinar mejor los esquemas perceptivos y motores cuyo gesto constituye la aplicación.

En cuanto nos interesamos por una práctica en la que «decir significa hacer», en la que el alcance de los *gestos* es, ante todo, simbólico, parece inútil aumentar hasta el infinito la perfección de los gestos, en el *sentido* estricto de la palabra. Su eficacia depende del sentido que los demás le otorguen. En realidad, la claridad, la seguridad, la precisión, la elegancia de los gestos del enseñante no son, más que su voz, su postura o su vestimenta, ajenos a su presencia en clase, y a la forma de establecer la relación pedagógica. Pero las «gesticulaciones» del pedagogo no agotan su práctica.

¿Podemos extender el razonamiento a las acciones que no podríamos reducir a los movimientos bien controlados y coordinados? Si el concepto de *gesto profesional*, central en algunos enfoques de la formación de los enseñantes, es una metáfora perfectamente admisible, es justamente gracias a la unidad de lo que sostiene la acción humana: esquemas que no cambian de forma radical de naturaleza, de modo de génesis y de modo de conservación según si se trata de una acción visible o de una conducta más compleja, simbólica o en parte inaccesible por la observación directa.

Por otra parte, cuanto más nos alejemos de las situaciones estereotipadas, más ridícula parecerá la repetición obsesiva del gesto, ya sea físico o simbólico. La práctica pedagógica es una intervención singular, en una situación compleja que nunca se reproducirá de forma exactamente idéntica. Indudablemente, hallamos puntos comunes pero nunca los suficientes para que sea pertinente perfeccionar los automatismos, excepto en cuanto a pequeños detalles como, por ejemplo, el uso de una pizarra negra o de un retroproyector. En el ámbito de la acción simbólica, el enseñante deberá adaptarse a situaciones parcialmente nuevas, aunque siempre presenten algunas analogías y, por tanto, ofrezcan la posibilidad de volver a utilizar o transponer elementos de respuesta creados con anterioridad.

Seguramente, la paradoja radica en que, para adaptar la acción a lo que tiene de *singular* la situación, es importante concienciarse de lo que tiene de *trivial*. En realidad, esta familiaridad, es lo que pone en marcha los esquemas creados y disuade al actor de plantearse preguntas y deliberar.

Podríamos decir que la práctica reflexiva, no contenta con chocar con la opacidad de nuestro *habitus*, se empobrece por la rapidez y la eficacia con las que resolvemos las situaciones cotidianas.

Sin lugar a dudas, aprender de la experiencia consiste en servirse de momentos excepcionales para comprender lo que somos y lo que valemos. Pero también supone distanciarse de los esquemas, del listo-para-pensar, del listo-para-reaccionar que evita, en un período de tiempo normal, plantearse demasiadas preguntas antes de actuar.

Este ahorro de energía y de duda es considerable, pero puede retener al practicante en una experiencia que no le enseña nada, que no se ha elaborado, cuestionado ni expresado con palabras. No hay práctica reflexiva completa sin diálogo con su inconsciente práctico, es decir, sin concienciación.

Pasar de una reflexión sobre la acción a un trabajo sobre la parte menos consciente de su propio *habitus* no es en absoluto fácil. Un practicante reflexivo puede encerrarse en una visión muy racionalista de la acción o, si posee una cultura psicoanalítica, atenerse a un inconsciente freudiano y considerar que no se aplica más que en situaciones con fuertes componentes relacionales y emocionales. Incluso si el practicante acepta que está hecho de mil rutinas que, sin ser rechazadas, funcionan en parte por su inconsciente, no le resulta fácil concienciarse de ello.

Por lo tanto, resulta de sumo interés explorar las relaciones entre la reflexión sobre la acción y el trabajo sobre el *habitus*.

Detrás de lo práctico... el habitus

La reflexión *en* la acción (Schön, 1994, 1996) puede contribuir a modificar el proceso en curso. La reflexión *sobre* la acción se desarrolla más bien en el período posterior, inmediato o más tardío. Mediante el pensamiento hace referencia a una acción cumplida. ¿Qué puede hacer de ella?

La acción es, por naturaleza, fugitiva, nace, se desarrolla y concluye. Sólo quedan restos, unos en la memoria del actor, otros en su entorno, incluido el pensamiento de sus compañeros o adversarios del momento. Poco importa que todo suceda en una fracción de segundo o en varias semanas: una vez concluida, la acción pertenece al pasado, únicamente podemos *reconstituirla*, a la luz de los testimonios que aportan las personas, los escritos y los restos materiales, igual que un juez de instrucción se traslada al lugar del crimen, o un historiador o un periodista reconstruyen los hechos a partir de testimonios e indicios.

Siempre hay un desfase entre la acción y su representación posterior, parcial y fragmentaria, producto de una reconstrucción que nunca es definitiva. Una experiencia nueva, una prueba nueva, un conocimiento nuevo o un contexto nuevo pueden esclarecer con efectos retroactivos una acción pasada, cambiar su sentido o colocarla en otra perspectiva. Su representación se puede enriquecer en función de una labor voluntaria de investigación, análisis, reconstrucción, o de forma más inconsciente, en consonancia con el proceso de racionalización y de esquematización característicos de nuestra memoria. La representación de la acción se empobrece según el olvido o el rechazo, que borran y desvanecen las huellas y los recuerdos. Además, una acción localizada, a menudo se basa en un conjunto de acciones parecidas y pierde sus características singulares.

Si la memoria de la acción puede evolucionar, su «realidad objetiva», por el contrario, queda fijada para siempre. Éste es el motivo por el cual nadie puede, en sentido estricto, retomar una acción, igual que un escultor, un pintor, un músico o un autor «reanudan»

una obra en gestación, hasta que se cansan o quedan satisfechos. Lo que se haga al día siguiente constituirá una acción *nueva*.

Lo que sostiene la acción

Trabajar sobre la propia práctica es, en realidad, trabajar sobre un conjunto de acciones comparables y sobre lo que las sustenta y les asegura cierta invariabilidad. Significa, igual que el bailarín, el atleta, el comediante o el amante, prepararse para hacerlo mejor o de otra forma «la próxima vez», y significa, al mismo tiempo, acordarse e intentar anticipar, reflexionar sobre la acción que ha de llegar en función de la acción terminada.

Un artesano, un artista o un deportista dicen que trabajan cada uno sus gestos, así como con su coordinación. Este trabajo sobre la perfección del gesto, mil veces repetido, podría hacer pensar que se «esculpe» directamente la acción. En realidad, se trabaja lo siguiente:

- Saberes procedimentales (técnicas, métodos).
- Actitudes y los rasgos de la personalidad (deseo de superarse, autocontrol, motivación, desapego o implicación).
- Diferentes componentes de la condición física y mental (fuerza y tono muscular, respiración, agudeza perceptiva, relajación, concentración).
- *Esquemas de acción incorporados*, que fundamentan las dimensiones estructurales de la acción, ya sea «concreta» (perceptiva, motriz), simbólica (actos de palabra) o puramente cognitiva (operaciones mentales).

Entre estas disposiciones relativamente estables, nos detendremos en la última categoría, utilizando la noción de *habitus* para designar el conjunto de esquemas de los que dispone un individuo en un momento determinado de su vida.

Bourdieu (1972, 1980), siguiendo a Aristóteles y a Santo Tomás (Héran, 1987; Rist, 1984), define el *habitus* como la «gramática generativa» de las prácticas de un actor, dicho de otro modo, un:

[. . .] sistema de disposiciones duraderas y que se pueden transponer que integra todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones, y posibilita el cumplimiento de tareas enormemente diferenciadas, gracias a las transferencias analógicas de esquemas que permiten resolver los problemas del mismo modo. (Bourdieu, 1972, pp. 178-179)

Vergnaud llama *esquema* a «la organización invariable de la conducta para un tipo de situación concreta» (1990, p. 136). Lo que está muy cerca de la clásica definición piagetiana:

Llamaremos esquemas de acción a lo que, en una acción, se puede transponer, generalizar o diferenciar de una situación a la siguiente, es decir, lo que tiene en común con las diferentes repeticiones o aplicaciones de la misma acción. (Piaget, 1973, p. 23-24)

La noción de *habitus* subraya la integración de los esquemas en un sistema y en una «gramática generativa» de nuestros pensamientos y nuestros actos. Puesto que el *habitus* es un conjunto de *disposiciones interiorizadas*, captamos exclusivamente sus manifestaciones, a través de los actos y de las formas de ser en el mundo. Un observador es el único que puede inferir la existencia de los esquemas, a partir de la relativa estabilidad de las conductas de un individuo en situaciones similares. Asimismo, tras constatar en numerosas ocasiones que un enseñante duda en el momento de sancionar a sus alumnos y alumnas rebeldes y aplaza al máximo cualquier acto de represión, el observador llega a la conclusión de que existe una *estructura estable* (esquema o configuración de esquemas y actitudes) que permite prever con bastante precisión la conducta del individuo en una situación del mismo estilo.

Hay que destacar que un esquema en sí mismo no constituye un conocimiento, en el sentido de una representación de lo real. Vergnaud lo considera como un «conocimiento-en-acto», y afirma de este modo, paradójicamente, que no se trata de un conocimiento, en el sentido corriente de la palabra. Se trata de la estructura oculta de la acción, su valor permanente, cuya forma de conservación es bastante misteriosa, una forma de memoria diferente de la memoria de evocación, una «memoria del cuerpo» o, de hecho, un conjunto de huellas en el sistema nervioso central y el cerebro que funciona sin que el individuo tenga que «recordarlo». Esto explica el hecho de que muchos de nuestros esquemas de pensamiento y de acción escapen a nuestra conciencia.

El inconsciente práctico

El *habitus* procede por una parte de un inconsciente que Piaget (1964) ha calificado de *práctico*. Según Vermersch:

Uno de los puntos importantes que debe subrayarse consiste en que este enfoque, en términos de concienciación, define un inconsciente especial que no precisa, para ser concebido, de la hipótesis del rechazo propia de la propuesta freudiana. Este inconsciente o, de forma más descriptiva, este no consciente se define por el hecho de que corresponde a los conocimientos prerreflexionados, es decir, a los conocimientos que el individuo ya posee de forma no conceptualizada, no simbolizada y, por lo tanto, anterior a la transformación que caracteriza la concienciación.

En este sentido, la teoría de la concienciación de Piaget es, al mismo tiempo, una teoría del no consciente cognitivo normal.

Lo que es esencial es que hayamos definido así una categoría de no consciente que se puede hacer consciente. Es decir, mediante la que sabemos cómo llegar a la conciencia, mediante una conducta especial que constituye un verdadero trabajo cognitivo (y no una terapia).

(Vermersch, 1994, pp. 76-77)

¿Acaso hay dos inconscientes? Uno sería accesible para la concienciación a base de una labor paciente, pero que no amenazaría al individuo. El otro, del que trata el psicoanálisis, sería de acceso mucho más difícil, puesto que el individuo que, no obstante, sufre y elige de forma voluntaria la terapia, invierte al mismo tiempo toda su energía para *no saber*.

Nos parece más útil sostener que el habitus es *único*, pero que la concienciación de uno u otro esquema o conjunto de esquemas supone una labor mental que se distingue según la naturaleza de la acción, por una parte, y los envites de la concienciación, por la otra.

Podemos imaginar:

- En uno de los polos del ámbito profesional, los esquemas cuya resistencia a la concienciación obedece únicamente a la opacidad «funcional» de la práctica y a la dificultad de la explicitación, de la expresión con palabras.
- En el polo opuesto, los esquemas -de agresión, seducción, culpabilización y angustia-, cuya concienciación se topa con los mecanismos activos de rechazo, con el presentimiento de que podrían desencadenar cambios irreversibles y sorprendentes. Incluso en este caso, subsiste una dimensión cognitiva:

Lo que hace difícil el acceso a estos contenidos inconscientes neuróticos es a lo que conducen. Lo que, por otra parte, no impide que el inconsciente del neurótico también tenga que recorrer el camino cognitivo de una elaboración conceptual, por lo que ambos terminan por ser necesarios.

(Vermersch, 1994, p. 85)

Entre estos extremos, situaremos el conjunto de los esquemas cuya concienciación, sin quebrantar los fundamentos de la identidad y la personalidad, podría hacer vacilar un instante la imagen de uno mismo, herir el amor propio o alterar la comodidad moral del individuo. Cuando éste se concientia de un esquema de acción que le permite excluir o humillar constantemente a los demás sin asumir la responsabilidad, el actor implicado no se siente muy orgulloso de sí mismo. Incluso un esquema aparentemente inocente que, por ejemplo, sostiene un error repetitivo de cálculo o de anticipación, puede ocasionar un momento de incomodidad en cuanto se hace consciente.

Quizás sería preciso distinguir entre la resistencia a la concienciación de un simple esquema de pensamiento o de acción, de la resistencia a la concienciación del *sistema* de pensamiento o de acción en el que se ensambla este esquema y, sobre todo, de la economía psíquica y de los móviles de los que es testigo, así como las experiencias inaceptables o molestas a las que remite su génesis, ya sea en la primera infancia (enfoques psicoanalíticos clásicos) o en las condiciones de vida actuales (enfoques sistémicos de la escuela de Palo Alto, por ejemplo). Tener en cuenta el sistema del que participa un esquema seguramente sería pertinente incluso en los ámbitos en que las apuestas «psicodinámicas» están menos vigentes. Por ejemplo, seguro que determinados esquemas que generan errores crean sistema y, por tanto, desafían una intervención

didáctica puntual. Es su coherencia lo que asegura su estabilidad y el deseo de preservar lo que constituye la resistencia a la concienciación.

Otra complejidad: la misma acción a menudo procede a la vez de la conciencia y del inconsciente, ya sea puramente cognitivo o no:

- Los esquemas inconscientes funcionan en numerosas ocasiones, por lo menos en el estado de vigilia, según informaciones y representaciones plenamente conscientes; nuestras visiones del futuro, nuestros recuerdos, nuestras intenciones, nuestros saberes explícitos y nuestras hipótesis son los modos de operar o los productos de los esquemas mentales de los que no tenemos conciencia, aunque *produzcan* «estados de conciencia».
- La conciencia no es un estado simple, estable, irreversible; no dejamos de entrever y olvidar algunos de nuestros funcionamientos, o de captar sus aspectos y momentos, sin percibir claramente el todo; lo que ayer era inconsciente puede ser consciente hoy, y a la inversa.
- El grado de concienciación varía; cuando trabaja sobre lo «preconsciente» o lo «prerreflexionado», Vermersch (1994) da prioridad a las acciones cuyo esquema «aflora» en la conciencia del individuo; los psicoterapeutas intentan facilitar el paso a la plena conciencia de funcionamientos profundamente arraigados e inhibidos; la ergonomía se dirige hacia un inconsciente no rechazado, pero difícil de acceder mediante la introspección.

Por consiguiente, no hay un ámbito en el que la práctica reflexiva remita pura y simplemente a informaciones, representaciones, saberes y técnicas explícitas, y otro en el que prevalega el no consciente. La *combinación* es permanente. Las operaciones mentales conducen a los estados de conciencia, pero ellas mismas los producen y los hacen evolucionar, en gran medida, poniendo en juego esquemas *inconscientes*. Ninguna acción material se desarrolla sin recurrir a regulaciones precisas que provienen del inconsciente práctico.

En definitiva, una práctica reflexiva que se extienda al *habitus* se enfrenta a una terrible complejidad.

Lo concienciación y sus motores

El individuo no accede directamente a los esquemas en sí, sino que se construye una *representación* de ellos que pasa por una *labor* de concienciación.

La cuestión fundamental radica en saber si la concienciación consiste en un epifenómeno o si, en determinadas condiciones, permite al individuo controlar su propio *habitus*. Podríamos llamar *schéma* al resultado de la labor de concienciación de un esquema (Perrenoud, 1976). Por supuesto, el concepto de *schéma* no admite ninguna definición estable. Algunos autores hablan indistintamente de esquema y de *schéma*. Otros hablan de un esquema de acción como de una planificación, un guión o una secuencia *inconsciente* (Raynal y Rieunier, 1997). Alterar el significado de vocablos de la vida

cotidiana (planificación, guión, *schéma* o secuencia) que evocan una planificación consciente de la acción, para designar los procesos que pueden ser inconscientes, me parece una importante fuente de confusión (las nociones de *habitus* o de *esquema* evitan esta imperfección).

Me parece más claro conservar el sentido común de estos conceptos, vinculado a la intencionalidad de la acción. Con esta mentalidad, definiría un *esquema* como una representación simplificada de lo real, tanto de una acción como de una serie de acciones. Cuando un *schéma* de acción se elabora mediante la concienciación de la estructura invariable de una acción, y por tanto, del esquema que la fundamenta, no suprime de forma inmediata el esquema, que puede seguir funcionando en la práctica, y no lo sustituye forzosamente en el control de la acción.

Sin embargo, una elaboración reflexiva y metacognitiva únicamente tiene sentido si proporciona al actor un cierto control de su inconsciente práctico. ¿De qué sirve saber cómo funcionamos si no logramos cambiar?

La esperanza de controlar el inconsciente práctico es el motor principal de la concienciación. Si esta esperanza se frustra, el actor no tiene ningún motivo para continuar.

Éste es el motivo por el que es importante identificar las condiciones de la concienciación y sus posibilidades de proporcionar cierto control del cambio. Parece que la concienciación puede producirse en función de:

- El modo de génesis de los esquemas.
- Lo que está en juego al expresarlo con palabras.

Los procedimientos incorporados resisten menos que los esquemas construidos en función de la experiencia.

Los procedimientos incorporados

Determinados esquemas se desarrollan en consonancia con la práctica regular de un procedimiento o, de forma más general, de la adopción de un *habitus social* (Kaufmann, 2001). Un procedimiento o una costumbre pueden guiar una acción precisa y adecuada, pero ésta únicamente será eficaz, rápida y segura después de un entrenamiento que, en cierto modo, *transforme el conocimiento procedimental en esquema*.

La incorporación y la rutinización de un procedimiento evitan de forma progresiva el hecho de recordarlo. La regla no vuelve a la memoria hasta que se debe hacer frente a un incidente crítico que hace fracasar el esquema, a una divergencia de puntos de vista o a una simple sorpresa, por ejemplo, en cuanto una tercera persona exclama: «Ah, tú lo haces así. Yo no.» Del mismo modo, cuando un esquema surge de la rutinización progresiva de un procedimiento, el trabajo reflexivo puede desencadenar su recuerdo.

Este recuerdo parece facilitar la concienciación, pero también puede impedir una percepción lúcida del esquema. En realidad, incluso si es el origen de un procedimiento, un esquema «vive su vida», en función de la experiencia.

Se diferencia, se enriquece, se hace más complejo o, por el contrario, se debilita, se degrada, se envilece en función de las exigencias de la acción. Se aleja del procedimiento inicial, sin que dicho alejamiento sea consciente. Por ello, el esquema actual no se capta de verdad, mediante la reconstitución del procedimiento inicial.

Los esquemas contruidos según lo experiencia

Según la experiencia, se construyen otros esquemas, sin que nunca hayan sido la traducción de un procedimiento explícito. Entonces, propiamente hablando, el individuo no sabe cómo lo hace.

Puede vivir con este «misterio» porque, en gran medida, estos esquemas se introducen en una acción consciente y racional que garantiza el éxito en el inconsciente del actor:

Decir que un operador de control de una central nuclear o que un informático ponen en marcha acciones no conscientes, no conceptualizado parece un absurdo. Pero esta objeción confundiría los saberes teóricos que fundamentan la acción, los saberes procedimentales sistematizados y formalizados que necesariamente se conceptualizan (o en todos los casos lo han hecho en el momento de su adquisición), con lo que Malglaive (1990) llama los saberes de utilización que se han contruido a partir de la acción, en la acción y que no se han formalizado o lo han hecho poco.

Dicho de otro modo, en toda acción, incluso la más abstracta, la más conceptualizada a partir de los conocimientos y los objetivos que se supone que controla, hay una parte de conocimientos, de pensamiento privado, que no está formalizada ni se ha hecho consciente. (Vermersch, 1994, pp. 72-75)

El grado de experiencia depende de esta parte poco formalizada, que es variable de un actor al otro, mientras que todo el mundo tiene acceso a los mismos procedimientos. Así que, no basta con reafirmar o volver a explicar las reglas, puesto que el problema se sitúa a uno y otro lado de las reglas. Lo cual nos lleva a la concepción de competencia desarrollada en ergonomía, entendida como «dominio del desfase entre el trabajo prescrito y lo que realmente debe hacerse para asegurar el resultado» (Jobert, 1998,1999).

En otras obras, hemos hecho la distinción (Perrenoud, 1996e) entre diversas modalidades según las que se combinan esquemas sumamente o totalmente inconscientes con la acción racional o la reemplazan:

- La identificación del *momento oportuno* de aplicar los saberes o los principios no está totalmente guiada por estos saberes y principios; dicha identificación, esencial

en todas las tareas complejas, incluido el ámbito tecnológico, proviene de esquemas que no son totalmente codificables en forma de conocimientos llamados «condicionales»; proviene de lo que a veces llamamos intuición, «impresión visual», «sexto sentido» o «sentido clínico» del practicante.

- La parte menos consciente del habitus interviene en la *microrregulación* de toda acción racional, de toda conducción del proyecto, en la medida en que ninguna teoría permite prever cada detalle de la situación y deja una parte a la apreciación del actor.
- En la gestión de la *urgencia*, incluso cuando disponemos de una teoría y de un método que podrían guiar la acción en circunstancias más tranquilas, el tiempo y la presión obligan a recurrir a esquemas que movilizan de forma superficial el pensamiento racional y los saberes explícitos del actor.

Por tanto, sería una falacia representar el actor ordinario como la coexistencia de Dr. Jekyll y Mr. Hide. El inconsciente práctico no es una faceta oculta de nuestra existencia, se aloja en gran medida en los recovecos de nuestras acciones conscientes. Salvo en un estado de inconsciencia, siempre sabemos lo que hacemos y por qué. Igual que Dios, por lo que se dice, el inconsciente práctico está en los detalles. Cuando una enseñante exige que cada alumno le diga adiós con un apretón de manos y mirándole a los ojos, sabe lo que hace y cree saber por qué. Lo que ella desconoce, es cómo transforma insidiosamente este ritual en inquisición o en dominación y la satisfacción que halla en imponerse e imponer cada día lo que muchos considerarían un castigo.

El fracaso como motor de la concienciación

De hecho, al practicante no le importa no saber exactamente cómo actúa, siempre y cuando consiga su objetivo:

En psicología de la cognición ha sido probablemente Piaget, después de Claparede, el que ha estudiado de forma más sistemática el desfase que existía entre el éxito práctico y la comprensión de lo que provocaba el éxito de dicha acción, más tardía desde el punto de vista genético. Este desfase refleja claramente que se puede tener éxito sin conceptualización. (Vermersch, 1994, p. 76)

Vermersch nos recuerda una vez más, apoyándose en Piaget, lo siguiente:

La concienciación solamente se desencadena bajo la presión de los fracasos y los obstáculos con que tropieza el individuo cuando desea lograr los objetivos que lo motivan. La causa de la conducta de concienciación es esencialmente extrínseca al individuo. Si, en su confrontación con el entorno, no se encontrara con obstáculos que pudiera superar, la máquina cognitiva estaría estropeada. (Vermersch, 1994, pp. 84-85)

Desde el fracaso total de la acción hasta su éxito aproximado, la concienciación viene impulsada por un deseo de mayor control. El saltador de pértiga a punto de lograr el récord mundial, cuando se esfuerza desesperadamente por ganar un centímetro, no es

muy distinto del que intenta conseguir un resultado mínimo. Ambos tienen los mismos motivos para concienciarse de su forma de saltar: hacerlo mejor.

Por lo tanto, el trabajo sobre el *habitus* es, casi siempre, un trabajo originado por la diferencia entre lo que hace el autor y lo que le gustaría hacer, independientemente de si se siente totalmente fracasado o simplemente alejado de sus ambiciones.

Cuando el objetivo es fácil, valorizado, imposible de abandonar, y cuando el fracaso se hace patente y no se puede imputar a la fatalidad o a los demás, el proceso de concienciación se pone en marcha. Desgraciadamente, no siempre es fácil medir los resultados en un «oficio imposible», y todavía menos hallar la distancia justa entre la autosatisfacción beata y la autodenigración destructora. Además, un enseñante enlaza un número impresionante de pequeñas decisiones. Más que al saltador de pértiga obsesionado por un resultado único, debe enfrentarse a multitud de retos grandes y pequeños, sin saber siempre lo que resulta de su acción, ya sea porque sólo hace efecto a medio plazo, o porque la evaluación se ve obstaculizada por el curso de los acontecimientos.

Por consiguiente, el enseñante no está en la misma situación que el atleta que paga el precio de la concienciación porque su progresión y sus medallas dependen de ello. En un oficio de lo humano, cada uno se ocupa de varios usuarios y persigue numerosos objetivos, sin tener criterios seguros para saber si se consiguen. Cuando no lo hacen, el practicante puede refugiarse en mil excusas: la falta de tiempo, de medios, de apoyo de la jerarquía, de cooperación de los colegas o de los usuarios. Con todo lo serio que pueda ser, un enseñante puede vivir en cierta confusión y no siempre tendrá la energía y la fuerza deseadas para «salir adelante» (Fernagu Oudet, 1999).

Las resistencias a la concienciación

Solamente los filósofos valoran incondicionalmente la lucidez. Los seres humanos normales combinan la voluntad de saber y la de no saber.

La concienciación presenta riesgos. El más fácil consiste en una especie de desorganización de la acción. Lo que era simple con el «piloto automático», puede hacerse más difícil cuando hay que hacerlo a conciencia. Un colega interesado por la explicitación cuenta, por ejemplo, que un día, en un restaurante, fascinado por una camarera capaz de acordarse de multitud de pedidos sin tomar nota y de llevar a cada comensal exactamente lo que había solicitado, le preguntó: «¿Cómo se lo hace?». Y ella le respondió: «Pues... no lo sé». Unos minutos más tarde, tomando la nota de otra mesa, había perdido su maestría... La historia no dice si la recuperó al día siguiente o si se sintió definitivamente inquietada por una cuestión aparentemente inocente. De esta anécdota, podemos sacar la conclusión de que no es necesario remitirnos a la infancia y a Freud para desestabilizar a un practicante, e incluso para sumirlo en una crisis.

El riesgo inherente a la concienciación de un esquema aislado o de un aspecto del *habitus* no está únicamente ligado al *trabajo* de explicitación, a la carga cognitiva que lo

acompaña y a la pérdida de una forma de inocencia cognitiva. El riesgo también afecta al impacto de los descubrimientos sobre uno mismo que puede suscitar todo ejercicio de lucidez. Es normal experimentar una ambivalencia. El «conócete a ti mismo» no es la aspiración de todos.

Por tanto, nada asegura que el desajuste entre el éxito pretendido y la acción efectiva sea un motor suficiente de la concienciación. Sobre todo, es cierto en el caso de un oficio que, como el deporte o determinadas artes, no se vertebra únicamente en la superación de uno mismo y en el rendimiento. En un oficio uno debe perseverar, ya sea en un año bueno o malo, y poder seguir trabajando y mirándose en el espejo.

El coste de la concienciación aumenta en los oficios de lo humano, puesto que no se trata únicamente de falta de habilidad, rapidez, vista o coordinación de los movimientos, sino que también de poder, crueldad, tolerancia, paciencia, preocupación por uno mismo y los demás, relación con el saber y un montón de cosas más cuya concienciación no dejará a nadie indemne, incluso si ello no procede del psicoanálisis. Por otra parte, esta última terapia no se escoge más que para responder a un *sufrimiento*. No basta con el deseo de producir mejores resultados.

Éste es el motivo por el que es importante que una *postura reflexiva* tome el relevo cuando la resistencia de la realidad no basta para provocar la concienciación y equilibrar el coste y los riesgos. Esta postura supone probablemente una intensa necesidad de cumplir con su «misión» y un nivel elevado de exigencia hacia uno mismo y, por tanto, la voluntad de comprender y superar lo que impide tener éxito, incluso cuando nadie puede reprochar nada.

La noción de *conciencia profesional* adquiere en este punto un sentido nuevo: también pasa por un esfuerzo constante de concienciación de la forma en que afrontamos los obstáculos, tanto tiempo como quede y que pensemos poder hacerlo mejor comprendiendo mejor cómo se hace y transformando en consecuencia las prácticas.

Pero la concienciación y el trabajo sobre el habitus también suponen sin duda una relación especial con la vida, el gusto por el juego o por el riesgo, una forma de identidad y de búsqueda de uno mismo...

De la concienciación al cambio

¿Por qué asumimos el trabajo y los riesgos, aunque sean pocos, de toda concienciación? ¿Por juego, por curiosidad, por narcisismo, por exigencia de lucidez...? A veces. Pero sobre todo para ejercer control sobre el propio habitus, disciplinarlo, reforzarlo, transformarlo, por ejemplo, para ser menos impulsivo, menos agresivo, menos inhábil, menos desconfiado, menos egocéntrico, más imaginativo, más audaz, más reflexivo, estar más distanciado, menos angustiado, etc.

Si no podemos cambiar nada de nuestra forma de ser y de hacer, ¿por qué deberíamos

molestarnos en reflexionar? ¿Por qué deberíamos poner al desnudo mecanismos inconscientes que a partir de entonces tendremos que asumir si esta lucidez desemboca en la impotencia?

El deseo de cambiar nace de la decepción, del descontento de lo que hacemos. Lo que una persona quiere hacer evolucionar, es en primer lugar su *práctica*, entendida como la repetición de actos similares en circunstancias análogas. Cuando la repetición persiste a pesar de sus buenas resoluciones y de su intento de controlarse, dominarse y disciplinarse, termina por decirse que está impulsada por un esquema o varios esquemas de pensamiento y de acción que escapan a su conciencia y a su voluntad más de lo que desearía.

Es entonces, pero solamente entonces, cuando se hace necesario llevar a cabo un trabajo sobre el *habitus*, independientemente de que lo llamemos forma de ser, costumbre, rutina, automatismo, conducta neurótica, obligación, carácter, personalidad, e incluso «reflejo».

Los desafíos del cambio son múltiples, desde el éxito de la acción más técnica hasta la relación con el mundo. Puede ocurrir que pasemos de forma insensible de uno a otro.

De la rutinización de un procedimiento...

El sentido de un trabajo sobre el *habitus* no parece de entrada necesario cuando la acción se declara racional y se afirma como la aplicación de saberes y de principios explícitos. En este caso, la regulación racional puede parecer no exigir ninguna concienciación de los esquemas del practicante, en todo caso, un *nuevo examen crítico* de la teoría o del método, dicho de otro modo, de los conocimientos procedimentales que se supone fundamentan su acción. El actor se une a un nuevo procedimiento, más prometedor, que en ocasiones le ha sido propuesto como tal o que deduce en otros ejemplos de nuevos conocimientos teóricos.

Quedará incorporarlo y transformarlo en un esquema eficaz. Al mismo tiempo, será necesario desactivar los esquemas vigentes para tratar el mismo tipo de situaciones, lo que puede resultar laborioso. Una persona no cambia de un día para otro su forma de atarse los zapatos, de sonarse o de andar, aunque apruebe este cambio, lo desee de forma racional y no oponga ninguna resistencia inconsciente. Si bien en la memoria de un ordenador, podemos sustituir un programa por otro, en la mente humana, este proceso funciona de forma distinta: la eliminación de viejas rutinas lleva su tiempo; los esquemas no desaparecen de nuestra «memoria inconsciente», sino que los negamos, censuramos o inhibimos, debido a que pueden resurgir en situaciones de emergencia o de tensión y entrar en conflicto con los aprendizajes más recientes.

Enfrentado a un aprendizaje práctico, cada uno vuelve a descubrir que en cada acción rutinaria interviene una parte del inconsciente práctico, que asegura rapidez y eficacia y procura un sentimiento de control, que se perderá provisionalmente tan pronto se incorporen nuevos procedimientos.

Además, incluso un cambio de procedimiento técnico, sin desafíos relacionales, afectivos o ideológicos aparentes, supone determinadas pérdidas importantes y la renuncia a rutinas que han acabado por formar una parte de identidad, que contribuyen a dar sentido a nuestra existencia y que, en ocasiones, han desarrollado una dependencia.

En este punto, nos encontramos ante una paradoja: el inconsciente práctico en cuestión es el más anodino, el más alejado del inconsciente que interesa al psicoanálisis, en el orden de lo cognitivo y de lo sensorial y motor. Pero, precisamente porque pretende optimizar un procedimiento racional, el actor se resistirá a la idea de que también se trata del inconsciente. Quizás los deportistas de alto nivel y sus entrenadores lo admitan a partir de ahora, mientras que otros practicantes desean creer que la razón y el método de entrenamiento voluntario controlan sus más mínimos gestos.

... a la búsqueda de la identidad

Si la transformación de los gestos más técnicos pone en juego el *habitus*, evidentemente esto todavía sucede con mayor frecuencia en relación con las prácticas de los oficios de lo humano, en los que los juegos con la alteridad, el poder, la seducción, la incertidumbre y la dependencia colocan en todo momento al profesional en los límites de lo que solamente la razón permite comprender y captar.

La transformación del *habitus* todavía es más fácil cuando no se trata de traducir saberes nuevos en acción, sino de hacer evolucionar la imagen de uno mismo, la confianza en uno mismo, su relación con el mundo y los demás, todo lo que se traduce de forma subjetiva en carencias, angustia, malestar, descontento, falta de estima por lo que somos, dudas sobre la propia identidad o sobre el sentido del trabajo e incluso de la vida.

En este caso, el deseo de cambio no se dirige necesariamente, por lo menos al principio, hacia una acción identificada. Puede alimentarse por una relación desgraciada con el mundo, por experiencias de las que salimos heridos, frustrados, avergonzados o molestos. Como resultado de un primer análisis, la persona adivinará que su forma de ser en el mundo es un conjunto de esquemas de acción y de reacción, que conducen constantemente a huir de las propias responsabilidades, a buscar un chivo expiatorio, a ver peligros por todas partes, a mostrarse agresivo o suspicaz, etc.

Una vez más, el trabajo sobre el *habitus*, comoquiera que lo llamemos, no es el primer proyecto. En un primer momento, lógicamente imaginamos que todos los problemas provienen de una carencia o de un defecto global, falta de paciencia o de tolerancia, alergia a la injusticia, gusto por controlarlo todo o amor por el orden. Será necesario llevar a cabo un gran trabajo para imaginar que hablamos de esquemas de acción relacionados con determinadas situaciones y no de rasgos caracteriológicos, cualidades o defectos que caracterizan a la persona en todos los contextos.

Trabajar sobre uno mismo

En cualquier circunstancia, trabajar sobre la diferencia entre lo que hacemos y lo que desearíamos hacer significa, a fin de cuentas, trabajar *sobre uno mismo*, ya sea para aumentar el propio rendimiento o para transformar una relación desgraciada o poco hábil con el mundo y los demás.

Trabajar sobre uno mismo puede entenderse en el sentido psicoanalítico, lo que invitaría a buscar en la infancia y el inconsciente cosas profundas y activamente inhibidas. Este modelo se pone en evidencia de forma pertinente en determinados aspectos de los oficios de lo humano. Por otra parte, por ejemplo, es así en el caso del deportista de alto nivel que se entrena intensamente. En el éxito en la competición, el narcisismo, la agresividad, el imaginario, las angustias o el gusto por el riesgo importan tanto como la forma. Trabajar sobre uno mismo también se puede entender en un sentido menos «freudiano», para designar una actividad de concienciación y de transformación del habitus que, sin ser anodina, no pone en marcha obligatoriamente mecanismos de defensa tan potentes como el análisis freudiano del inconsciente.

A menudo, empezamos este trabajo para aumentar el control de las situaciones con que nos topamos o sus resultados en un registro bien definido: ir más rápido, más arriba, más lejos, con menos vacilaciones, cambios o errores. La preocupación de una acción eficaz puede ceder progresivamente el lugar a la búsqueda de sentido y de evidencias: vivir mejor con uno mismo, luchar contra las propias dudas, las angustias o los momentos de depresión. Se trata siempre de *desarrollarse*, en el sentido más amplio de la palabra, dicho de otro modo, de afirmar la identidad, de concebir y de llevar a buen fin los proyectos, de aumentar la propia capacidad de afrontar la complejidad del mundo y de vencer los obstáculos de nuestros proyectos.

Esta intención, pocas veces carece de *ambivalencia*, ya que, para controlar mejor la práctica, afirmar la propia identidad, ampliar los conocimientos y aumentar las capacidades de uno mismo, tiene un precio. Sí, requiere tiempo, dinero, esfuerzos, renuncia a otras actividades, paciencia, inseguridad, fracaso, humillaciones y a veces tensiones con el entorno. Este coste intelectual, emocional y relacional sólo se admite si las satisfacciones esperadas son suficientes, en el marco de la autoestima o de otros registros.

No obstante, el propio *cambio* es lo que cuesta más, aunque lo deseemos: trabajar sobre uno mismo a veces obliga a *convertirse en otro*. La danza o el deporte de competición cambian a los practicantes mediante una disciplina de hierro y los sufrimientos que se imponen. En los oficios de lo humano, el cambio de uno mismo reviste otra naturaleza, no es el fruto de un ejercicio intensivo, sino el resultado de un retorno reflexivo sobre las propias formas de hacer, acompañado de la voluntad obstinada de modelarlas. Más que sobre su peso o su musculatura, se trata de actuar sobre la propia agresividad, la relación con el saber, la forma de hablar o de moverse en clase, los prejuicios, las atracciones y los rechazos, las capacidades y las actitudes. Estas transformaciones de las prácticas pueden llevar consigo un cambio de identidad.

Los jóvenes prodigios del deporte o las artes, sometidos a un entrenamiento severo, lo viven en ocasiones como una forma de violencia, que niega su identidad, su necesidad de autonomía, su deseo de *far niente*. Aunque se trate de adultos, los deportistas y los artistas tienen necesidad de un *coach*, que encarne a una especie de superego. Pueden llegar a odiar a aquel que les insta a «volver a empezar, volver a intentarlo, esforzarse más...».

En un oficio de lo humano, resulta difícil delegar este papel de superego a los demás. Los asesores y los formadores de adultos pueden funcionar como entrenadores, pero se negarán a ejercer una violencia simbólica comparable con la que se permite en otros ámbitos. El practicante que trabaja sobre uno mismo, aunque sea con ayuda, debe ser a la vez víctima y verdugo; como víctima, la persona quiere ser fiel a sí misma, a veces sumergida en su mediocridad, impúdica; como verdugo, se «esfuerza» por convertirse en otra persona.

En algunos oficios, el éxito pasa por una transformación voluntaria de la apariencia física o corporal: vestirse, maquillarse, hacer ejercicio diariamente o privarse de comer para desempeñar su papel. La ambivalencia del individuo es visible, puesto que la privación, el trabajo y el dolor son tangibles, incluso si los sufrimos por una buena causa. La ambivalencia no es menor en los oficios de lo humano; es incluso tan dolorosa y ascética como para transformar los esquemas de pensamiento y de acción más arraigados, desbaratar las representaciones inocentes pero cómodas, o poner en entredicho los saberes que pensábamos que eran seguros, por ejemplo, en el ámbito de la educabilidad.

Trabajo visible, trabajo invisible

La competencia de un experto consiste en hacer las cosas bien incluso cuando las condiciones de la práctica no son las mejores. El velocista aprende a correr contra el viento, el solista a tocar con un piano desafinado y el agricultor o el navegante a enfrentarse a los caprichos de la meteorología. A su vez, el enseñante aprende a dar la clase con los ruidos de la ciudad, a 30°C a la sombra o el viernes a última hora...

El experto intenta, si puede, optimizar las condiciones de trabajo y prepararse para la propia acción, lo que es difícil incluso en condiciones favorables que, por otra parte, no están nunca garantizadas ni son duraderas. Así, en el día a día, un enseñante elige las actividades y las prepara para optimizar su acción, teniendo en cuenta la historia y lo que sabe de sus alumnos y sus familias, de la escuela, de los espacios de trabajo, de lo que esperan sus colegas y de los recursos disponibles.

A pesar de estos preparativos, el análisis retrospectivo de una acción indica con bastante frecuencia que, si no van bien las cosas, se debe a una preparación insuficiente: falta de información, de anticipación, de contactos previos, de comprobación del material, etc. Esto no implica necesariamente una falta de conciencia profesional o de competencia. La enseñanza es un desafío que exige una preparación perfecta.

Los pilotos de fórmula 1, como las estrellas del mundo del espectáculo o los cirujanos, saben perfectamente que durante el impulso de la acción, sus oportunidades se verán

disminuidas por una preparación incompleta. Por lo tanto, se esforzarán mucho por el ascenso, rodeados de un equipo de asesores y especialistas. En una clase, los retos parecen menos importantes y las decisiones y actividades son tan numerosas y van tan seguidas que no podemos prepararlas todas como si cada vez se tratara de un acontecimiento excepcional. Los enseñantes no disponen de tantos recursos materiales y humanos como los profesionales de la competición y algunos otros. Afortunados son los profesores que se benefician de la colaboración de un preparador de experiencias o de trabajos de laboratorio en las disciplinas científicas. Los demás deben conformarse con sus propios medios. Sin embargo, la preparación de la clase representa en principio poco más o menos la mitad de su tiempo de trabajo. ¿Y qué hacen durante este tiempo?

Este trabajo de preparación no se hace en el impulso de la acción, sino durante la fase previa. ¿Proviene por ello de la acción puramente racional? Hay diversos motivos para dudar de ello:

- La preparación de secuencias didácticas es un pozo sin fondo, el enseñante pone fin a ello con una actitud pragmática, al buen tuntún, cuando considera que «funcionará», a sabiendas de que lo podría hacer mejor, pero que le esperan otras tareas, sin contar la vida fuera del trabajo...
- Para luchar contra el aburrimiento y la rutina, el profesor se embarca en grandes preparaciones y deja de lado otras tareas importantes.
- Sigue su inspiración, sus gustos y sus disgustos, en función de los descubrimientos, los momentos de cansancio y la acogida que los alumnos reservan a sus propuestas.
- Una parte del esfuerzo se hace en la incertidumbre, a falta de poder comprobar una idea, evaluar el nivel de los alumnos o prever el clima.
- Determinadas preparaciones exigirían una forma de lucidez costosa, un retorno doloroso a lo que ha sucedido o sucede habitualmente.
- La parte del bricolaje didáctico (Perrenoud, 1983, 1994a) exige una planificación rigurosa; el enseñante se lanza al ruedo, sin lograr siempre dosificar su esfuerzo.
- Detrás de los aspectos técnicos, hay angustias, sueños, irritación, en definitiva, personas y relaciones.
- Hay cosas eficaces que no hacemos porque no sabemos o no nos gusta hacer. Las sustituimos por otras, menos adecuadas. Así, un profesor a quien no le gusta escribir o se siente incapaz de hacerlo, se pasará horas consultando «textos de autor» para ilustrar un concepto, mientras que otro podrá redactar en pocos minutos un texto adecuado.

Por consiguiente, nos equivocaremos si limitamos el análisis de las prácticas y la labor sobre el *habitus* a lo que ocurre *en clase*. La práctica también consiste en el trabajo entre bastidores, solitario o en equipo, en el aula, la sala de profesores, el centro de documentación o en casa, e incluso en el bar o en el autobús.

Es un trabajo poco conocido, difícil de descifrar y de descomponer. Conocemos un poco mejor la vertiente «corrección de los deberes», porque procede de la evaluación. Otras correcciones, más triviales, escapan a la mirada «docimológica»: las de los cuadernos y otros trabajos no puntuados. A esto, se añade la preparación de cursos o actividades, que proviene de una «ergonomía didáctica» todavía poco desarrollada. Sin olvidar todo lo que participa de los pensamientos dispersos, de la relectura de los acontecimientos, los sueños y los miedos y de la reflexión sobre la acción y sus condiciones.

Un profesor tiene la ventaja de que puede practicar su oficio con las manos libres y la mirada en el vacío. Se plantea algunas preguntas sobre sus alumnos o el sentido de su trabajo, se prepara para determinados conflictos, anticipa ciertas reacciones e intenta explicar lo que ha pasado. Durante todas estas operaciones mentales, desde el pensamiento más meditado hasta el sueño, su *habitus* está en funcionamiento, en sus componentes conscientes e inconscientes.

Lo que está en juego fuera de la clase influye en lo que pasa y forma parte de la práctica. Por lo tanto, no hay ningún motivo para excluir a este continente oscuro del análisis. No obstante, tendemos a dar privilegio a los momentos más interactivos y, entre los períodos de preparación, si se habla de ello, las tareas más objetivables. Los trabajos sobre explicitación proponen herramientas para analizar también la inacción aparente y los tiempos de latencia, que no están vacíos de pensamientos ni de emociones, incluso si, en apariencia, el enseñante no está «en acción».

La orquestación de los habitus

Los actores dicen lógicamente que actúan mejor cuando sus compañeros tienen talento y les «sacan» lo mejor de ellos mismos. Los enseñantes podrían decir lo mismo, pero no cuentan con la elección de los alumnos, ni de sus padres, ni tampoco de su jerarquía o de sus colegas. Deben, como se dice popularmente, «apañárselas» con lo que tienen, por lo menos, a corto plazo.

A medio plazo, igual que un músico virtuoso se esfuerza por no tocar en una orquesta mediocre, un enseñante experimentado intenta controlar en parte su entorno profesional, por ejemplo, escogiendo un determinado centro o un nivel, integrándose en un equipo o haciendo elecciones tácticas que preserven su autonomía.

La elección de sus compañeros procede del *habitus*, tanto consciente como inconsciente, igual que la organización de las condiciones de trabajo. No obstante, hay una importante diferencia: los compañeros de un enseñante son igualmente individuos y actores, que funcionan como él, anticipan, reflexionan y aprenden de la experiencia, pero que también están sumergidos en las rutinas y en la construcción singular, limitada y a veces rígida, de la realidad.

En la medida en que la acción es interacción y cooperación, el sistema de acción entra en crisis si uno de sus actores evoluciona de forma unilateral. En realidad, ya no responde a las expectativas de sus colegas y a la inversa. En las situaciones más absurdas, en el nivel

más técnico, basta con una regulación explícita para que el ajuste se realice. Cuando los cambios son más profundos, es difícil comprender por qué la orquestación de los *habitus* se deforma, a falta de disponer de dicho concepto. Se genera malestar, sentimiento de discordancia, ineficacia, confusión, pero la regulación no es fácil. Supongamos, por ejemplo, que un enseñante sigue una larga formación (Gordon, 1979) y se entrena de forma intensiva para la escucha activa y para el «mensaje-yo », hasta el punto de orientar su *habitus* en este sentido. Cuando vuelve a su clase, su equipo, su institución, su familia y su círculo de amigos, ha cambiado y reacciona de forma distinta en caso de conflicto, duda, angustia o cansancio. Si es lo suficientemente consciente de ello, podrá explicar este cambio y hacerlo comprender, e incluso convencer a sus colegas. Si no se da cuenta de su evolución, si cree que es el mismo o no quiere comprender que no se le comprende, los grupos afectados pueden dejar de funcionar correctamente o incluso entrar en crisis.

El hecho de tener en cuenta la orquestación de los *habitus* puede conducir a estrategias de formación o de cambio dirigidas a los grupos. Un paradigma similar está en la base de las terapias de grupo o de familia (Watzlawick, 1978a, b; Watzlawick y Weakland, 1981; Watzlawick, Helmick Beavin y Jackson, 1972; Watzlawick, Weakland y Fish, 1975).

Si no es posible, si no queremos bloquear o limitar el cambio mediante la rigidez de las expectativas y los modelos de interacción establecidos, será importante que el actor que cambia se responsabilice de su diferencia y pase por un período de transición, de forma abierta, explicándose, dando las claves, o dando prueba de paciencia y renunciando a poner en marcha de forma inmediata e integral sus nuevos conocimientos o convicciones.

Una práctica reflexiva, ya sea en solitario, en equipo o en el marco de un grupo de análisis de prácticas, debería ayudarnos a todos a adquirir conciencia de la dificultad de cambiar solo. Para un enseñante, puede suceder que los alumnos y alumnas y sus padres ejerzan una influencia estabilizadora, incluso conservadora, más fuerte que sus colegas o su jerarquía. De ahí la importancia de una formación y de un recurso a la metacomunicación.

La orquestación de los *habitus* obliga al que cambia, no solamente a un trabajo sobre sí mismo, lo que no resulta fácil, sino también a una nueva negociación de los compromisos y las costumbres que rigen sus relaciones con los demás. Los terapeutas que tratan a individuos asumen esta dimensión. Saben que su paciente está atrapado entre una invitación a cambiar, surgida de la terapia, y una prohibición de cambiar, surgida del medio de vida. La contradicción todavía es más fuerte si el paciente es un «paciente designado», en quien recae el peso del mal funcionamiento de un grupo. En el análisis de prácticas y, más globalmente, en la formación de adultos, la consideración del ecosistema de los formados y de la orquesta de la que forman parte todavía es incipiente, debido, en parte a que no está lo suficientemente teorizada.

Del análisis del sentido común o un trabajo controlado

Si toda práctica reflexiva afecta inevitablemente a las disposiciones estables que fundamentan la acción, puede hacer que éstas existan *indirectamente* y de forma implícita, o que conduzcan de forma explícita hacia el *habitus*.

En la mayoría de casos, a falta de una conceptualización fuerte y compartida de lo que fundamenta la práctica de una persona, nos limitamos a tratarla en el ámbito del *sentido común*, hablando sin orden ni concierto de rasgos de personalidad, actitudes, normas, valores, obsesiones, pulsiones, fantasmas, etc. Ello tiene tres consecuencias:

1. Una acentuación de los aspectos *conscientes*, que pueden enumerarse, mientras que resulta muy difícil hallar las palabras para describir las estructuras de la acción.
2. Una concentración sobre *los acontecimientos* (observables y explicables) por oposición a las estructuras (ocultas y abstractas).
3. Una tendencia, ya que se trata del inconsciente, a recurrir a interpretaciones psicoanalíticas *salvajes* más que a la explicación de un inconsciente práctico; entonces, pasaremos muy rápido a una «teoría» de los deseos, móviles, pulsiones, complejos y otros aspectos muy generales de la economía psíquica de una persona.

Podremos deducir algunas *condiciones* para que el trabajo reflexivo sobre el *habitus* supere al sentido común:

- Una cultura teórica mínima en ciencias cognitivas, en psicoanálisis y en antropología de las prácticas.
- Una intención común y deliberada de trabajar en este nivel, y por tanto, de atribuir la prioridad a las *estructuras invariables* de la acción, sin detenerse en lo anecdótico (incluso si se trata de un punto de partida obligado).
- Una aplicación para *describir* la acción más que buscar inmediatamente los móviles, una gran *prudencia* en las interpretaciones que la cargan de intencionalidad y sentido excesivos.
- Una *ética* coherente y una gran claridad *conceptual*, que permita saber dónde está el límite entre un análisis del *habitus* invertido en la acción profesional y otros métodos como un psicoanálisis colectivo o una dinámica de grupo.

Estamos sobrados de análisis disparatados, puesto que es difícil analizar las prácticas sin referirse, por lo menos de forma implícita, al *habitus*, sea cual sea la forma de designarlo. Quedan por desarrollar los métodos más rigurosos.

Análisis de la práctica y trabajo sobre el habitus

En un grupo de análisis de la práctica, no dejamos de fijarnos en el *habitus*, pero este enfoque suele estar implícito, por motivos a la vez deontológicos, teóricos y metodológicos:

- El análisis de la práctica solamente es posible con la condición de mantener la ficción según la que, hablando de la práctica, no se habla del practicante y de su *habitus*. Un practicante no puede contar sinceramente lo que hace al precio de determinado *desconocimiento* de las interpretaciones que su relato podría suscitar. Por ello, seguramente es imposible dirigir un grupo de análisis compuesto por psicoanalistas o sociólogos. Los primeros no perderán de vista ni un segundo el sentido psicoanalítico de lo que entregan al grupo, en términos del inconsciente y de la estructura psíquica profunda, los segundos harán lo mismo en el registro de los condicionamientos de la cultura, la posición y la trayectoria sociales. Por consiguiente, los más prudentes no dirán nada mientras que los más presuntuosos entregarán un relato construido de suerte que sugiera sutilmente la «interpretación correcta». Los practicantes «ordinarios» no funcionan de forma diferente, pero sus mecanismos de defensa están menos rodados. Puede ser que el análisis de prácticas tenga como condición de posibilidad una forma de inocencia, puesto que en un grupo que descodifique y nombre demasiado bien lo que fundamenta las prácticas, cada uno se sentirá desnudo más allá de lo razonable.
- No siempre disponemos de las palabras y los conceptos que permiten hablar del *habitus*. El vocabulario psicoanalítico es el más popular, pero está repleto de sobreentendidos; el vocabulario de la psicología, la antropología o la ergonomía cognitivas no es conocido. Este obstáculo podría atenuarse al precio de la adquisición de una cultura y un idioma comunes bastante precisos para describir el *habitus*. Pero quizás sea saludable que no encontremos fácilmente las palabras para denominar las disposiciones estables de un practicante. Una vez designadas, podrían confinarlo en una especie de «caracterología,,; impulsivo, inquieto, activista, versátil, etc.
- Hay que captar la repetición de determinados «escenarios" para identificar los esquemas con cierta fiabilidad. Ahora bien, un grupo de análisis de la práctica reflexiona en general a partir de una situación única. Por tanto, sólo puede «flirtear" con el trabajo sobre el *habitus*, desvelar pistas o formular hipótesis. Corresponde a un practicante proseguir solo la labor a partir de un conocimiento más íntimo del conjunto de sus reacciones en situaciones parecidas.

Un grupo de análisis de la práctica no es el lugar por excelencia para un trabajo sobre el *habitus*, aunque «prepare el terreno". En ese punto, nos aferramos a uno de los lazos fructíferos entre los intercambios sobre las prácticas y la reflexión solitaria. Escuchar preguntas que nunca nos hemos planteado e hipótesis que rompen ciertos tabúes puede iniciar una reflexión que no se habría desencadenado de forma espontánea.

Sin menospreciar el papel incitador de los grupos de análisis de la práctica, es importante considerar que no se trata de dispositivos concebidos para trabajar sobre el *habitus* de los participantes. El trabajo en equipo es un contexto todavía menos adecuado para este ejercicio de alto riesgo.

Un acuerdo de asesoramiento se presta mejor a ello, pero no es una fórmula muy habitual

en el ámbito de la educación. Si esta dimensión de la práctica reflexiva no debe convertirse en una aventura solitaria y excepcional, no es inútil reflexionar sobre las estrategias que se utilizarán.

Quizás sea necesario, como paso previo, hacer hincapié en el reconocimiento de un inconsciente práctico en el ámbito profesional y en el interés de ampliar la práctica reflexiva en este sentido.

Hacia el análisis del trabajo

Las estrategias que permiten trabajar el inconsciente práctico pueden apoyarse, con una leve modificación, en los trabajos sobre la videoformación pero, sobre todo, en la explicación y sus vínculos con la fenomenología, que remite por sí misma a las uniones posibles entre la etnometodología (Coulon, 1993; de Fornel, Ogien y Quéré, 2001) y la teoría del *habitus*.

También podríamos inspirarnos en métodos de análisis de la actividad en ergonomía y psicología del trabajo, por ejemplo, el método del doble (Oddone, 1981) o el método de autoconfrontación (Clot, Faïta, Fernández y Scheller, 2001).

Antes de buscar métodos precisos, quizás la vía más efectiva consistiría en desarrollar una teoría del trabajo en general y del *trabajo enseñante* en particular, en sus dimensiones conscientes e inconscientes.

Los enfoques ergonómicos del trabajo enseñante todavía son bastante raros y dispersos. Durand (1996) se inspira directamente en la ergonomía cognitiva. El enfoque sociológico de Tardif y Lessard (1999) se centra en las tareas más que en lo que las fundamenta. Por mi parte, he intentado hacer un enfoque en términos de *habitus* y de competencias (Perrenoud, 1996c, e).

Evidentemente, podemos inspirarnos, intentando transponer a la enseñanza trabajos de ergonomía (Leplat, 1997; de Montmollin, 1996; Theureau, 2000), de psicología de trabajo (Clot, 1995, 1999; Guillevic, 1991) o de sociología de trabajo (de Terssac, 1992, 1996; Jobert, 1999). O también en los trabajos sobre los saberes de acción (Barbier, 1996) y el aprendizaje mediante el análisis del trabajo (Barbier y otros, 1996; Clot, 2000; Samurçay y Pastré, 1995; Werthe, 1997).

Si bien en la actualidad disponemos de modelos provisionales para conceptualizar el inconsciente práctico, carecemos de herramientas para describir esta parte del *habitus* y, todavía más para acompañar la concienciación y la transformación. Desde este punto de vista, la ampliación de la práctica reflexiva a las dimensiones inconscientes de la acción queda pendiente de pensar y realizar. El hecho de tenerla presente permite, no obstante, superar determinados límites de los trabajos de Schön y Argyris.