



VOL. 14, Nº 3 (2010)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 03/06/2010

Fecha de aceptación 25/07/2010

LOS RIESGOS INHERENTES A LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA NARRATIVA DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL EN LOS PORTAFOLIOS ELECTRÓNICOS

The risks inherent in the institutionalization of the narrative of the professional experience in the electronic portfolios



François Victor Tochon
Universidad de Wisconsin-Madison
ftochon@education.wisc.edu

Resumen:

Este trabajo aborda críticamente la integración de las historias de vida de la enseñanza a través de portafolios electrónicos utilizados para la cualificación profesional. La narrativa y la investigación biográfica se entiende cada vez más como una ayuda para el desarrollo personal y profesional. Su uso como prueba de la práctica reflexiva en el marco de una estandarización de competencias, sistematiza la autodocumentación, que es considerada como la continuidad de la vida profesional. Este estudio examina algunas contradicciones inherentes a las diferentes lógicas de la formación, la evaluación y la administración de la educación. El estudio muestra los riesgos potenciales de la integración de estas lógicas, cuando es manipulada y reducida a definiciones operativas desde una lógica factual. Se abordan de forma específica el riesgo de la reificación de los conceptos, la confusión de las lógicas, el reduccionismo de la causalidad considerada, las diferencias de lectura de un acontecimiento y la legitimidad de un enfoque desde el pensamiento complejo. Las soluciones propuestas para explorar las prácticas se dan desde un ángulo más filosófico centrado en la profundización en la perspectiva del sujeto más que en la documentación administrativa.

Palabras clave: relato de vida, portafolio, gestión de la formación, formación de profesorado, desarrollo profesional, riesgos, institucionalización.

Abstract:

This critical study talks about the writings integration of the education life within the framework of electronics portfolios used in order to ameliorate the professional qualification. The narrative and biographic investigation is more and more understood as a help for personal and professional development. It's using as a practical reflexive proof in the framework of a competences standardization systematize the auto documentation whose then considered on the continuity of the professional life. That study examines some inherent contradictions to the different logics of the education, the evaluation, and of the education administration. She indicates the potentials risks of such integration when she is instrumentalized and reduced to operational definitions according to factual logic.

The risk of concepts reification, the logics confusion, the reductionism of the considered causality, the differences of an event reading, and the legitimacy of an approach of the complex thought are also approached. Some solutions are proposed to explore the practices under a view more philosophical focusing on the deepening of the subjective perspective rather than the administrative documentation.

Key words: *Live story, portfolio, education management, teachers education, professional development, risks, institutionalization.*

1. Introducción

Este artículo se centra en un aspecto específico del relato de vida de los docentes, como es el de la integración institucional de los portafolios electrónicos. El portafolio se ha extendido como un instrumento privilegiado para la evaluación de competencias profesionales, articulado según estándares que ahora forman parte de la legislación de los estados. Por lo tanto nosotros, como formadores de profesores, estamos inmersos en una lógica formativa de integración en los marcos lógicos del reconocimiento oficial de calidad profesional. Los profesores en ejercicio están también cada vez más sujetos a estas exigencias. Por ejemplo, en Wisconsin, los profesores reciben al final de su formación inicial, una licencia que les permite enseñar durante cinco años, durante los que deben documentar un plan de desarrollo profesional que a menudo toma la forma de un portafolio. En el plan de desarrollo profesional, el relato de vida (relato de experiencias vividas) y de las relaciones profesionales, constituye una parte importante del mismo. El relato de vida se convierte así en su escaparate social y profesional, por lo que queda sometidos, de una u otra forma, a la lógica de *Facebook*. Es esta lógica y sus implicaciones lo que quiero examinar en este artículo. Esta revisión crítica no quiere decir que no haya aspectos positivos en este proceso innovador en marcha. Los aspectos positivos han sido ampliamente descritos en los estados del arte (Mosconi, Beillerot & Blanchard-Laville, 2000; Tochon & Black, 2007). Sin embargo, es importante prever los posibles abusos del sistema cuando, en muchos países, ha madurado. Hablo aquí de "sistema" y no personas, de la buena voluntad y de la profesionalidad de muchos formadores que participan en lo que suele llamarse una evolución de la formación. En este desarrollo, las instituciones de formación están tratando de popularizar una forma de obtención de datos que antes se situaba en el ámbito de lo privado, como es el diario de experiencias. Esta generalización puede ser problemática cuando se instrumenta de una manera comparable a la de la vigilancia y el control de la población.

En los últimos años he tenido la oportunidad de experimentar distintos aspectos del relato de experiencia profesional en la formación de maestros, ya sea en la formación inicial con profesores de idiomas en prácticas, que debían crear un portafolio para demostrar haber alcanzado los estándares de competencias en su formación práctica (Tochon y Negro, 2006), o

en el estudio de videos de grupos de trabajo (Tochon, 2002a y 2007). Mi marco de referencia es la semiótica aplicada, un marco amplio, flexible y sutil en el que el significado de los signos se percibe como una práctica dinámica más que como un léxico cuyo contenido semántico es definido completamente según reglas operativas que garantizan su funcionalidad. En este estudio crítico intentaré identificar algunas de las limitaciones de los enfoques que recientemente han llevado a reforzar las estructuras evaluativas de la formación, mediante la incorporación de los relatos de experiencia y la reflexión sobre la práctica en el desarrollo personal y profesional, incluidos en instrumentos como los portafolios electrónicos. Al dar ejemplos vividos para ilustrar mi argumentación, trataré de identificar los principios susceptibles de transformar el panorama actual en una dirección más filosófica que psicológica, mejor en mi opinión para profundizar en la formación y la enseñanza.

El primer concepto que voy a examinar con sentido crítico es aquél según el cual una investigación narrativa y biográfica puede apoyar el desarrollo personal y profesional de los profesores en formación. No pongo en duda la hipótesis subyacente en esta relación específica -que me parece plausible en el entorno de la libre elección de contenidos y formatos-, sino el marco estructural en el que esta suposición se hace operativa y el concepto de operatividad sistemática y sistémica que se construye.

2. Investigación biográfica narrativa como ayuda al desarrollo

Considero útil iniciar este estudio crítico con una advertencia. Muchos autores en el área consideran que es suficiente mostrar un relato acerca de su experiencia profesional, para hacer un trabajo de profesional reflexivo que sea testimonio de su desarrollo profesional. El cambio de interpretación que lleva a considerar la actividad de escribir como actividad intrínsecamente reflexiva, de tal modo que se impone como evidencia de aprendizaje en las profesiones interactiva -como lo evidencia la institucionalización de los portafolios en la formación de profesorado- es el resultado de una confusión que debe ser cuestionada. Se trata de una tradicional confusión entre el indicador de competencia (o de rendimiento) y la competencia en sí (o el rendimiento, puesto que la forma cómo se entiende la competencia sólo difiere ligeramente de las modalidades anteriores del paradigma conductista). De alguna manera, se toma un objeto de escritura como una prueba de un sujeto en exploración, de una actividad subjetiva. Se presume entonces que podemos crear las condiciones que satisfagan las necesidades de desarrollo hasta el punto de poder comprobar su operatividad mediante el uso de criterios genéricos de competencia.

Pero quizá esto no funcione así. He aquí un ejemplo entre otros (voy a tratar de apoyar los argumentos críticos de este estudio con experiencias vividas de formación e investigación). Una de mis asistentes quiso indagar sobre la naturaleza de la actividad reflexiva de los maestros de primaria en formación. Entrevistó para ello a catorce profesores durante un curso centrado en la práctica reflexiva (en la Universidad X del Medio Oeste). Durante la entrevista, grabada, se enunciaron un número impresionante de datos cualitativos desde su reflexión. Pero se dio cuenta, ya que fue sugerido en las entrevistas, que los entrevistados no incluían todos los datos acerca de la naturaleza de su reflexión. Propuse a esta asistente considerar esta actividad auxiliar de la investigación en la educación como un proceso de revelación, en el que se pudiera añadir un "a decir verdad". Ella podría detener la grabadora y pedir al entrevistado que mostrara la verdad sobre su pensamiento. Este cambio en el protocolo de investigación ha dado lugar a un resultado sorprendente: todos (en una

muestra sin duda no representativa de los profesores en formación -recuérdese que estamos en el marco de una investigación cualitativa-, una vez que el micrófono estaba apagado, indicaron que habían "fabricado" sus reflexiones. Se las habían "inventado" para que parecieran más veraces. Sus experiencias les parecían banales (al menos desde su percepción) y querían darles más "chicha", más consistencia, más "cuerpo", con el fin de ser bien considerados por su formador y no pasar por nulidades (y alcanzar, por qué no, la calificación de excelencia). La mayoría habían "fabricado" completamente algunos de los eventos relatados. El estudio ha sido publicado (Thompson-Cooper, 2003), clarificándose muchas cuestiones en el mismo.

El formador tiene dos "funciones" institucionales en la Universidad referida: él forma y él evalúa. Se trata de una institución, como la mayoría de las instituciones estadounidenses de formación, en la que se da una formación profesional intensiva, con una evaluación constante e integrada en el proceso de formación. En estas circunstancias, los profesores en formación reaccionarán de manera diferente si saben que serán evaluados por la "calidad" de sus palabras. Esta situación de evaluación les empuja a enriquecer su relatos con todos los trucos, métodos y estilos que elevan la narración al nivel del arte de la "realización", de una puesta en escena que de visos de realidad. En otras palabras, el uso de los relatos de experiencia profesional como un indicador de competencia, se transforma en un instrumento para la argumentación, cuyo objeto es la narración como demostración de crecimiento identitario.

Se da por supuesto que el crecimiento discursivo se acompaña de un crecimiento identitario y profesional. El riesgo es que la identidad discursiva tenga prioridad sobre la identidad en la acción, que se desarrolla así desde los enfoques centrados exclusivamente en el crecimiento personal, un concepto propuesto por Jung (1973) para describir la máscara social y superficial, que no está necesariamente vinculado a la profundización de las lógicas de la acción. Por otro lado, la cosificación de la identidad profesional que operamos en nuestra formación, debido a la introducción de tecnologías "narratológicas" como el portafolio, es una forma avanzada de lo que se denomina a menudo "esencialización" de los constructos, que Bourdieu (2002) denominó la naturalización de los significados atribuidos a los fenómenos sociales. Soy consciente de que muchas instituciones de formación en Europa -especialmente Francia- se organizan para no mezclar la evaluación institucional y la actividad de formación, pero el formato de la experiencia narrativa como una herramienta de comunicación institucional, entraña un modelo formal que incluye su propia perversión. Si nos situamos en un paradigma de la prueba, debemos convenir que la prueba se habrá de construir.

En el marco de los planes de formación *stricto sensu*, es posible que la construcción sea beneficiosa e incluso deseable. Daríamos así a los profesores en formación los medios para crear su *persona* [sic], su papel y su identidad profesional, para perfeccionar su máscara hasta el punto de estar muy seguros de sí mismos para enfrentarse a los acontecimientos de la clase y a los numerosos retos que plantea tener veinte o treinta miradas constantemente sobre uno mismo, al menos en ciertos momentos de la jornada de trabajo. Pero al hacerlo, debemos darles también formación sobre la forma de concebir y apropiarse de un marco filosófico original. Cada palabra es importante: concebir, apropiarse, filosófico, original. Permítanme explicarme.

La literatura de investigación sobre relatos de experiencia profesional, hace quince años, podía ser vista como una ola refrescante de innovaciones que llevaban la formación a la autenticidad del sentido explorado en común, sobre un saber inevitablemente fugitivo, tan

difícil de aprehender mediante palabras, parece haber llegado a ser a menudo insípida, debido a distintos factores: la banalización del relato de vida, el mimetismo del vocabulario adoptado y de los objetos explorados, la invisibilidad del marco de referencia o la falta de un marco conceptual original, la ausencia de creatividad metodológica, la reiteración de clichés, el no tomar en cuenta la estética, la falta de profundidad, la falta de una dimensión filosófica, la creación de una comunidad centrada en autograticación... El relato de la experiencia profesional se ha *macdonalizado* (Ritzer, 2004), ha perdido su sabor. En última instancia, los relatos *precongelados* dan una sensación de *recalentado*, de que nuestros profesores en formación pasan sus experiencias por el microondas. El portafolio ha *preformateado* la reflexión, de tal forma que a veces uno se pregunta dónde se ha producido aquella. Hay razones para esto tanto individuales como institucionales y sociales, pero también hay razones más sutiles que se encuentran en la lógica adoptada y en el método de evaluación propuesto, dos puntos que se discuten a continuación.

La locura de hacer más en menos tiempo y con menos recursos, ha colonizado todos los continentes. La formación ha sido atrapada por lo que Latouche (2004) ha llamado el "monstruo" ideológico neoliberal. Y nos va a destruir a menos que lo destruyamos. El diseño de la formación debe seguir siendo fiel al espíritu que informa las técnicas. Los profesores en formación no son panaderías de prefabricados en las que los componentes llegarán a ser operativos para distribuir el pan de los conocimientos, si se sigue el manual de instrucciones. Las competencias no son pequeñas galletas que se fabrican en serie. Incluso en la panadería la tendencia es reivindicar la autenticidad para sustituir la gran distribución. En las Ciencias de la Educación, se ha hecho tanto hincapié en el producto, que se ha llegado a olvidar el proceso de producción (Tochon, 2002b). El relato de experiencia debe fundarse en un retorno al proceso. Pero el proceso es diferente para cada persona. La evaluación es una operación de valorización (creación o perpetuación de los valores), cuyo proceso de generalización es velado. La inclusión de la experiencia narrativa en una evaluación preestablecida, la reduce a una forma de adoctrinamiento regida por los valores ocultos porque la forma en que los conceptos propuestos se utilizan como herramientas de poder no es accesible.

Proponer procedimientos de evaluación, haciendo caso omiso de todos los argumentos filosóficos, no se justifica ni en la producción de los robots. La Robótica sin una filosofía conduce a las guerras de robots; la evaluación sin una filosofía perpetúa la discriminación social. Se discrimina a las personas según criterios de obediencia y reproducción más que de creación y de genio. Mientras no se revise este marco de evaluación, mientras no se cuestionen la lógica reduccionista que guía las modas actuales para la valoración de la actuación profesional, se producirá una aproximación a cada individuo mediante un enfoque en el que la simplicidad argumentativa se tendrá como evidencia. Debemos abandonar su contexto interpretativo para comprender que la estructura de la instrumentación tiene prioridad sobre la lógica del actor. En la sección que sigue, intentaré explicar los componentes de esta lógica y su arbitrariedad, para explorar las formas posibles de flexibilizar los sistemas de formación para superar estas contradicciones.

3. Principios para el cambio de transformación de la experiencia narrativa en un sentido más filosófico

El portafolio profesional debe ser reconsiderado, no como una tabla de especificaciones o matriz de competencias, sino como una obra estética, artesanal, en y para la cual el profesional se busca y se encuentra en fragmentos y reúne elementos con sentidos

dispersos para darles coherencia, al construirlas en un plano teórico y filosófico. Bourdieu nos ha dado un ejemplo en su último libro póstumo (2002). Si fue primero publicado en alemán, lo que ha conmocionado a más de un francés, es probable que lo que pretendió con esta acción es que se le reconociera una cierta dimensión filosófica (aunque una respuesta a la Ilustración pueda considerarse sobre la base de Descartes y Diderot). En este libro, Bourdieu propone su método como una exploración de la singularidad sociológica. El relato de vida le permite descifrar los estratos de su hábito en muchas operaciones de desvelado que atestiguan la constitución social de sus propios movimientos identitarios. Los conceptos que aborda con gran finura son a la vez sujetos y objetos. Se definen en su movimiento, en su proceso, no como el resultado de la sedimentación que los congelará de una vez para siempre y los escleroseará. Los conceptos se exponen en su propia dinámica filosófica. Sirven como material para dar sentido histórico a una conectividad, a una resonancia. Bourdieu ha reinventado así una forma de arqueología biográfica, que permite reconstruir ciertas confluencias comportamentales, en un proyecto que difiere en muchos aspectos del propuesto por Foucault.

La metodología es inconcebible sin filosofía. La Psicología de la Educación debe recuperar sus fuentes filosóficas. Encontramos en la historia de la Filosofía fuentes de las que podemos extraer importantes lecciones para reorientar los conceptos transmitidos masivamente en la formación, reducir la contaminación estructural y aumentar el potencial de los actores. La primera operación esencial de limpieza es la de eliminar de la evaluación el papel que tiene hoy. ¿Quiénes somos (quiénes nos creemos) realmente los formadores para ser jueces del relato de la experiencia de quienes se están formando? La sentencia debe ser revocada. Volvamos a la idea del amigo crítico o exploremos el potencial de los iguales. La evaluación ha sido instrumentada y tecnificada y, sin embargo, una evaluación no debe y no puede ser concebida fuera de la expresión de una filosofía. Si se pone el acento en la exploración filosófica de la biografía profesional, la evaluación cambia de papel y deviene una fuerza activa al servicio de la conceptualización, no una estructura cuya racionalidad es, *a priori*, impuesta de forma contradictoria en función de la intención del que la ejerce.

Aristóteles ya señalaba que *la techné*, la instrumentación, debía estar sometida a enormes dosis de prudencia en cuanto a sus consecuencias prácticas (*phronesis*), que ambas no deben concebirse la una sin la otra y que deben estar sujetas a la sabiduría teórica (*sophia*). Esta demostración fue retomada por Kant (1784). La crisis de la modernidad puede ser explicada por la interpretación limitada y restringida que se ha hecho del concepto de razón del Siglo de las Luces. La razón ha sido reducida a una razón instrumental que excluye otras dos dimensiones que estaban presentes en el edificio de la razón práctica kantiana: (cómo se debe actuar) y la razón teórica (cómo se valora el mundo). La educación no tiene sentido más que al integrar las tres dimensiones. Habermas volvió sobre esta cuestión al afirmar, en 1992, los riesgos de abandono de las dimensiones kantiana de la razón: el pensamiento crítico es el requisito previo de toda aplicación.

Una educación más democrática es, por definición, más dialógica, una libertad de elegir que debe ser negociada en la forma de integrar los procesos educativos, en particular en lo que respecta a su instrumentalización. De lo contrario, una instrumentación como la de los portafolios en la formación, en la que los fines son ideales, puede extenderse de forma administrativa y monológica, sin las precauciones necesarias, lo que podría convertirla en un instrumento del totalitarismo. La organización y el control de los medios necesarios para alcanzar objetivos claramente especificados, son un medio coercitivo para secuestrar las libertades individuales en la picota del pensamiento instrumental (Fuenmayor, 1991). Así pues, la lógica que sustenta la hipótesis de una relación óptima entre la escritura narrativa

biográfica y el crecimiento personal y profesional, se reduce a un modo de pensar reificador, peligroso en el plano social. La visión de un mundo instrumental incluye riesgos que van en contra de sus objetivos ideales. En este sentido, las personas se deben adecuar a la estructura en lugar de llegar a ser agentes creativos.

La causalidad lógica utilizada en la demostración de la naturaleza operativa de la producción del significado es en sí misma reduccionista. La transformación identitaria es holística más que lineal y no responde a una trayectoria predeterminada. Así como la definición de la razón ha experimentado el reduccionismo inherente a su operacionalización, en un sistema de formación considerando desde el ángulo de la generalización y la replicación, como si el mismo modelo pudiera aplicarse a todos, también la perspectiva propuesta más a menudo en las instituciones educativas incluye una reducción implícita de la lógica educativa a un solo tipo de causalidad, un aspecto por otra parte poco discutido y muy raramente cuestionado (Heidegger, 1954; Foucault, 1986; Fuenmayor y López-Garay, 1991). La modernidad ha reducido todos los tipos posibles de la causalidad a la causalidad causa-efecto, denominada causalidad factual). Esta causalidad es dualista, lineal y sujeta a la lógica temporal. La filosofía griega distinguía además tres tipos de causas: la causa material que explica de lo que está hecho un objeto (una estatua de bronce, por ejemplo); la causa formal, que estimula la percepción o la evocación de un objeto en función de su forma o diseño; la causa pretendida, que se refiere al fin que motiva la acción o el objeto. La lógica de la intervención educativa actual se basa en la causalidad factual, a pesar de la influencia - mediante el modelo propuesto y su propósito declarado-, de las otras dimensiones de la causalidad que ponen en duda la lógica reduccionista que muestran los sistemas causa-efecto. En otras palabras, incluso si es posible, verosímil y virtualmente probable, que el propio relato en la acción desencadene en los profesores en formación procesos de cuestionamiento que contribuyan a una forma deseable de desarrollo profesional, su integración en un sistema de autodocumentación reduccionista y además regido por los principios simplistas y superficiales de la causalidad factual, va en contra del fin perseguido, que no es sino una mejor comprensión de las situaciones educativas. Esto no es más que proponer un desarrollo de un pensamiento complejo dentro de un modelo simplista. El modelo "económico" de recursos humanos, en términos de normas que responden a las tablas de especificaciones perfectamente establecidas en los portafolios, mediante pequeñas casillas de verificación que permiten comprobar la presencia o no de los componentes definitorios de la competencia, está en contradicción flagrante con el desarrollo del pensamiento complejo.

Pude visitar como formador y consultor muchas instituciones de formación de profesores en varios países dentro y fuera de Europa y me di cuenta de que, cada vez que las instituciones se quejaron de que no podían formalizar plenamente su sistema para asegurar una gestión eficaz, sucedía que su sistema de portafolio guardaba una dimensión compleja que el perfeccionismo excesivo en la definición del contenido y el formato de las rúbricas podía haber reducido y destruido. Los sistemas eficaces son sistemas simples. La eficiencia es una construcción basada en la ilusión de que podemos reducir las complejas realidades de la formación a la causalidad factual. Su valor es el de no tener otro que no sea el dictado por el sistema. Una reducción óptima conduce a una pérdida del sentido óptimo. Cuando el significado se ha perdido, no se actúa más que en función de la forma. Esto sucede en la mayoría de las situaciones "devaluadas", en el que la complejidad ha sido recortada, escaneada, perfilada, digitalizada, hasta tal punto que todo el mundo se pasa el día intentando cumplir con los criterios para los que el sentido de las respuestas no tiene mayor importancia. La importancia se construye sobre la prueba de que la tarea se ha hecho, considerándose que si todos los criterios se cumplen al haber sido puestas las pequeñas cruces

en los pequeños cuadrados, entonces el significado existe. El significado está en el instrumento. Este es el resultado de la reificación metodológica propia de la Psicología científica: el concepto se define por el instrumento. Hemos creado pues los instrumentos del no-sentido y los hemos generalizado tan rápidamente que nadie nota que pasa el día completando pequeñas casillas que no tienen ningún significado, pero cuya cumplimentación se ha convertido en imprescindible como condición de cualquier informe administrativo, del éxito, de la honorabilidad, de la legitimidad científica y del salario mensual. En estas condiciones, los formadores se han convertido en banqueros acumulando intereses sobre las cruces que amasan durante días y han perdido la memoria de aquellos momentos en que hablaban a sus profesores en formación y visitaban las aulas. Como los instrumentos de exploración emiten campos electromagnéticos de gran alcance, a los que el cuerpo está inevitablemente conectado durante horas, porque no tenemos aún ningún programa de voz para rellenar pequeñas cruces, y los procesos neurológicos se basan en las emisiones electromagnéticas, cada vez más los funcionarios pierden la memoria a corto plazo y se convierten en una mera extensión de la máquina; la máquina les dice qué hacer porque ya no tienen tiempo ni espacio mental para pensar. El mejor consejo podría ser el de empezar a escribir nuevamente nuestras impresiones sobre el papel antes de que éstas desaparezcan.

En resumen, a pesar del fuerte potencial de las modalidades de formación basadas en el relato biográfico de la experiencia profesional, su institucionalización en un sistema reduccionista va en contra de los objetivos del propio enfoque, a menos que se ofrezcan múltiples formatos para elegir, que incluyan mucha libertad creativa, que se estructuren a partir de no-formalismos, de no-formatos y de modalidades compatibles con el pensamiento complejo. El pensamiento instrumental separado de la Filosofía, de la prudencia práctica y de la sabiduría, es probablemente uno de los mayores peligros a los que se enfrenta la humanidad. Esto está relacionado con la superpoblación y la masificación de los informes sobre el conocimiento y es la fuente de dictaduras y totalitarismos potenciales. El "investigador situado" (Tochon, 1999) no necesita pistas para profundizar en el sentido de la experiencia.

4. La acción narrativa: hacia una transformación pacífica

Habermas (1992, p. 26), siguiendo a George Mead, señaló que no hay individualización sin socialización y viceversa. La idea de que la verdad puede residir como un conjunto de proposiciones en la conciencia de un sujeto, se analiza así de forma crítica en relación con dos de sus limitaciones: la primera es la dependencia del lenguaje, vehículo social de una cultura (en la que la verdad está asociada a una comprensión sociocultural); la segunda es la definición del sujeto como un ser aislado. Quiero añadir que no podemos mantener una concepción estática de la verdad. La verdad se concibe en la dinámica de la situación, como un proceso y no como un producto terminado y de alguna manera predeterminado. Así, en línea con las propuestas de Habermas, la verdad no se manifiesta más que en el intento de "decir la verdad".

El intento de revelar algunas verdades acerca de fenómenos rara vez abordados en el ámbito universitario, puede situarse en la resistencia al molde que constriñe las estructuras. *Parresía* significa en griego antiguo, tomar la palabra para decir la verdad (Foucault, 1991). Esto permite a los pensadores argumentar realidades que cuestionen el *statu quo*. Yo definiría así la investigación social como aprehensión de verdad (Tochon, 2002c; Zembylas & Fendler, 2007): estas reflexiones están destinadas a reactivar el potencial de descubrimiento y de compromiso del discurso académico. La autoetnografía tiene un valor formativo, pero debe

estar liberada de los grilletos que suponen las estructuras usuales de la investigación. En esta línea de pensamiento, yo propuse en un libro titulado “El Yo extranjero” (2002c) considerar la investigación como un “decir la verdad”, como un relato de la verdad acerca de las situaciones. Los participantes de la investigación exploran la validez de sus representaciones de las distintas situaciones profesionales en las reuniones de los grupos de investigación. Algunos utilizan la retroalimentación del vídeo en la actuación profesional. Los participantes intentan ponerse en situación de comunicar realmente, en lo que Bruner (1990) define como una *conversación significativa*: decir la verdad reposa en conversaciones en las que nos atrevemos a hablar de cosas que nos afectan, abordando cuestiones relacionadas con lo que buscamos y enfrentándonos a nosotros mismos, con preguntas reales, de vital importancia. Así, este enfoque puede ser integrador y consiste en crear comunidades de aprendizaje oral, sin que las notas escritas puedan ser explotadas por otros y se desvíen de sus objetivos originales. En este contexto, se tratan cuestiones que son importantes para nosotros, con respeto. No es una percepción colectivista de intervención social: la práctica reflexiva es plural y diversa. Las diferentes posiciones se consideran enriquecedoras y el objetivo no es el de aprender a pensar de la misma manera. Incluso si un consenso sobre los proyectos conjuntos es un producto deseable y deseado a partir de conversaciones significativas, porque ese consenso lleva a la acción, esta armonía es el resultado de un respeto de la diversidad, ya que cada nota diferente juega un papel y la diferencia es un enriquecimiento.

La intersubjetividad es concebida dentro de la comunicación (Habermas, 2001). El mundo de los significados envuelve a los sujetos como modos de vida. Para que quienes son partícipes de en un modo de vida estén dispuestos a comunicarse, deben reunirse distintas condiciones que han de responder a ciertas cuestiones: ¿Se me entiende? ¿Nos entendemos? ¿Es esto cierto y está debidamente representado en detalle y con precisión? ¿La acción propuesta es moralmente apropiada? Todo lo que se dice no está escrito y todo lo que está escrito no se dice (Alin, 2006). Una alternancia de medios debe ser utilizada si se quiere abrir el espacio para hablar y utilizar el poder transformador de la acción comunicativa. Tal espacio de comunicación abierto debe estar organizado, debe ser voluntario y, en cierto modo, debe ser algo inusual. No puede ser establecido formalmente porque la comunicación pierde su espontaneidad y por lo tanto su poder. Y este es uno de los desafíos que enfrentan los actores institucionales. El “decir la verdad” es raro y valioso y requiere de condiciones para emergencia.

En este sentido, Ulrich (2008) ha desarrollado criterios heurísticos que permiten a los ciudadanos recuperar el control sobre sus acciones. De acuerdo con Habermas (2001), identifica las condiciones para un diálogo genuino en la sociedad. Los heurísticos que propone para alcanzar este objetivo asocian la filosofía crítica a la práctica en la planificación de los sistemas sociales. La planificación de un sistema social, como el portafolio electrónico, debiera ser objeto de consulta y discusión entre las partes interesadas, incluidos los profesores en formación. En primer lugar, la acción concertada debe ser objeto de una publicidad suficiente, anticipada, y de una planificación que permitan la inclusión de personas con diferentes puntos de vista, incluyendo a los opositores a la acción considerada, cuyos argumentos puedan ser utilizados para promover la reflexión. En segundo lugar, la dimensión colaborativa supondrá la ausencia de coerción para que los argumentos más diversos pueden expresarse y para que los argumentos más relevantes puedan prevalecer. Para ello, los participantes deben tener los mismos derechos de implicarse en la conversación y de emitir opiniones. Por último, el principio probablemente más difícil de implementar, es

el de prohibir la “lengua de palo”¹, rechazar la ilusión y la mentira. No podemos aceptar el cinismo de ciertas prácticas discursivas. El esfuerzo de estructurar debe ir acompañado de esfuerzos para abrir las estructuras y flexibilizarlas, de acuerdo con las partes implicadas. La colaboración entre las distintas partes (profesores en formación, enseñantes, formadores, directivos) es el medio plazo del cambio social y educativo. Escuchar al otro y su integración mediante la decentración, está en el corazón de una acción ética y de una ética de la acción.

5. A modo de conclusión

Este estudio crítico tiene diversas implicaciones. Existe el riesgo de que las prácticas biográfico-narrativas de los profesionales, una vez desvinculadas de la filosofía que las ha creado y circunscrita a los sistemas de categorización de los agentes administrativos, apresen a los actores en una lógica de evaluación totalitaria que filtre todo lo que no se adecue a su definición. El personal de ciertas administraciones puede, en la euforia de la innovación, abusar de esta confesión de nuevo género, utilizándola para fines que no estaban previstos inicialmente. Por ejemplo, la dirección de una escuela puede pedir una copia de los videos en los que un maestro haya podido tener un comportamiento inapropiado; un administrador selecciona el papel dado a los formadores sobre la base de su actitud frente al nuevo sistema. El abuso puede provenir de los profesores en formación, como fue el caso del norte de Francia, cuando dos profesores en prácticas abrieron un sitio Web en la que documentaban su percepción de las acciones de sus formadores y directivos basándose en narraciones que podríamos calificar de insultantes. Pero existen otros riesgos, en vista de la extensión de los sistemas de conocimiento con una dimensión narrativa en otras profesiones y en todos los niveles de escolaridad. Por ejemplo, en un debate sobre la ampliación de la narrativa experiencial a la documentación de cualificación profesional, un especialista en sistemas de seguridad se mostró muy preocupado por el hecho de que la generalización del relato de la experiencia profesional en portafolios electrónicos pudiese abrir al público los registros anteriormente guardados en los archivadores de la administración, ya que la protección administrativa de una contraseña es siempre relativa. Como las mafias son a menudo más rápidas que los gobiernos para identificar los profesionales en ascenso en las distintas ocupaciones, anticipó que si el sistema se extendiera mucho, la digitalización daría acceso a esta información -sin que sus gestores tuvieran aún conocimiento- a gente sin escrúpulos que podía contar con los mejores en vías socialmente indeseables. La generalización de los relatos de experiencia profesional en los portafolios también permitiría identificar más rápida y eficazmente las personas que deban ser neutralizadas. En otras palabras, él consideraba que esta innovación elevaría el nivel de riesgo para la población en general.

Cualquier persona puede escribir su relato de la experiencia en un blog y algún día podría encontrar en *Youtube* o *Dailymotion* imágenes de su acción privada o profesional tomadas y comentadas por otros, como hemos visto algunos profesores filmados sin tener constancia de ello por un estudiante que han utilizando un teléfono celular, y particulares, filmados en su propia casa a través de la cámara de su ordenador accionada mediante control remoto. El relato de vida se hace cada vez más compacto, ya que cada vez tenemos menos tiempo. Se resume la vida en la Wikipedia, descargamos mini-historias de vida de los sitios web. La historia de la vida se ha reducido en profundidad y longitud a la dimensión de las viñetas usadas como evidencia de la acción y de prueba de competencia.

¹ “Langue de bois”. Es una forma de expresión que, particularmente en materia política, pretende disimular una incompetencia que toca a un sujeto, proclamando trivialidades abstractas, pomposas o que se basan más en los sentimientos que a los hechos.

Los riesgos se han abordado en este artículo se centran en la generalización y la institucionalización de estos instrumentos de relación social, cuando se utilizan con fines de certificación de competencias. Los profesores y formadores que he tenido la fortuna de entrevistar en Francia en relación con estas cuestiones, están muy lejos de ser unánimes sobre la bondad de la difusión de la experiencia narrativa. Se señala con razón que el relato privado tiene una dimensión de autenticidad que nunca podrá tener una historia pública. Una formadora señaló que el portafolio no le impedirá tener reuniones de discusión personal, ya que considera mas formadoras. Ella anima a sus profesores en formación a eliminar la información innecesaria de sus portafolios para proteger su privacidad, lo que probablemente reduce la tarea del rectorado que, por otra parte ¿tiene tiempo para leer? Pero cuando un profesor en prácticas es sometido a una supervisión profunda, cualquier inspector puede solicitar la revisión del portafolio. Se pasa pues de la descripción de los fenómenos evanescentes de la práctica a su reificación para su juicio social. Pero todos los tópicos típicos y bien estudiados de la lectura se vuelven a encontrar en los portafolios: el lector es creador, aporta en su lectura sus preinterpretaciones, determinadas por su experiencia anterior. La retroalimentación del autor del relato de vida es fundamental, pues si no se da, el formador también puede fabricar acontecimientos ficticios a partir de sus errores de la lectura o de una lectura superficial, cuando, a menudo, tiene treinta portafolios que evaluar. A veces la percepción del alumno e instructor sobre un tema es completamente diferente, pero también ocurre que la lectura de la descripción narrativa de un acontecimiento se interpreta de acuerdo a hipótesis que no comparten absolutamente el profesor en formación o el enseñante que describió su experiencia. En resumen, todos estos elementos más precauciones que las que se toman actualmente.

Agradecimientos

Me gustaría agradecer a las instituciones que me confiaron el debate sobre el desarrollo de su sistema de gestión de portafolios y a muchos formadores de cada institución que accedieron a ser entrevistados y contar sus historias sobre este tema. Agradezco también a los profesores en formación que accedieron a revisar y discutir sus historias y experiencias y a quienes participaron en grupos de discusión que han ayudado a impulsar este debate. En particular, doy las gracias (por orden alfabético) al CRIS Lyon 2 y al IUFM de Lyon, IUFM de Martinica, IUFM de Reims, al sector tecnológico de la Conferencia de Directores de IUFM y a la Universidad Técnica Yildiz de Estambul.

Referencias bibliográficas

- Alin, Ch. (1996). *Etre formateur. Quand dire c'est écouter*. Paris: L'Harmattan.
- Aristotle (-350/1984). Rethoric. In J. Barnes (Ed.), *The Complete Works of Aristotle*, vol. 2. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Bourdieu, P. (2002). *Ein soziologischer Selbstversuch* (Sociological Self-Analysis). Frankfurt: Suhrkamp.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Foucault, M. (1986). *The Care of the Self*. Trans. Robert Hurley. New York: Pantheon.
- Foucault, M. (1991). Governmentality. In G. Burchell, C. Gordon and P. Miller (Eds), *The Foucault effect: studies in governmentality*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Fuenmayor, R. (1991). The scene for interpretive systemology. *Systems Practice*, 4(5), 401-418.

- Fuenmayor, R., and López-Garay, H. (1991). The Scene for Interpretive Systemology. *Systems Practice*, 4-5, 401-18.
- Habermas, J. (1992). *Postmetaphysical thinking: Philosophical essays* (trans. William Mark Hohengarten). Cambridge, MA: MIT Press.
- Habermas, J. (2001). *Vérité et justification* (éd. and trad. de Rainer Rochlitz). Paris: NRF Gallimard.
- Heidegger, M. (1954). The Question Concerning Technology. In Martin Heidegger. *Basic Writings* (pp.284-317). New York: Routledge and Kegan Paul.
- Jung, C. G. (1973). *Dialectique du moi et de l'inconscient*. Paris: Gallimard.
- Kant, I. (1784). What is enlightenment? In *Foundations of the metaphysics of morals.*, ed. Immanuel Kant. New York: Bobbs-Merrill.
- Latouche, S. (2004). *Survivre au développement*. Paris: Mille et une nuits.
- Mead, H. G. (1938). *The philosophy of the act*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mosconi N., Beillerot J., Blanchard-Laville C. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris : L'Harmattan.
- Ritzer, G. (2004). *The MacDonalidization of society*. Revised Edition. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Thompson-Cooper, M. K. (2002). Practicum students' confessions on truth-telling in reflections: Kurosawa's dreams. In F. V. Tochon (Ed.), *The foreign self* (pp. 101-158). Madison, WI: Atwood.
- Tochon, F. V. (1999). The Situated Researcher and the Narrative Reference to Lived Experience. *International Journal of Applied Semiotics*, 1, 103-114.
- Tochon, F. V. (2002a). *L'analyse de la pratique assistée par vidéo* (Video-Based Analysis of Practice). Sherbrooke, QC: Sherbrooke University, CRP Publishers. En español: Tochon, F. V. (2003). *El análisis de la práctica con ayuda del video*. Rio Cuarto, Argentina: Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Tochon, F. V. (2002b). *Tropics of Teaching: Productivity, Warfare, and Priesthood*. Toronto, ON: University of Toronto Press.
- Tochon, F. V. (2002c). Introduction. In F.V. Tochon (Ed.). *The foreign self* (pp. 9-30). Madison, WI: Atwood.
- Tochon, F. V. (2007). From Video Cases to Video Pedagogy: Video Feedback In An Educational Culture Sharing Differences. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron & S. Derry (Eds), *Video Research In The Learning Sciences* (pp.53-66). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tochon, F. V., & Black, N. J. (2006). Psychosemiotic Analysis of Reflective Conflict and Equilibrium in a Video Study Group. *International Journal of Applied Semiotics*, 5(1-2), 219-233.
- Tochon, F. V., & Black, N. J. (2007). Narrative analysis of electronic portfolios: preservice teachers' struggles in researching pedagogically appropriate technology integration. *CALICO Monograph Series "Preparing and developing technology-proficient L2 teachers"*, 6, 295-320.
- Ulrich, W. (2008). *A brief introduction to Critical Systems Heuristics*. Available from: http://www.geocities.com/csh_home/cst_brief.html
- Zembylas, M., & Fendler, L. (2007). Reframing emotion in education through lenses of *parrhesia* and care of the self. *Studies in Philosophy of Education*, 26(4), 319-333.