

La reflexión sobre la práctica. Una aproximación pedagógica.

The reflective practice. A pedagogical approach.

Fraño Paukner Nogués (Profesor de Filosofía. Académico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule)

Publicado en la revista Boletín de Educación de la Universidad Católica del Norte. N° 36, 2005 (ISSN 0716-0437)

Resumen

En este artículo se realiza una aproximación al concepto de reflexión sobre la práctica desde tres puntos de vista: como actitud natural humana, como elemento cognitivo de desempeño profesional y como práctica profesional colectiva. Para ello, primero se hace una revisión histórico conceptual del tema buscando en diversos autores sus aportes a la discusión, para luego concluir con una operacionalización del tema en el ámbito pedagógico.

Palabras clave: Reflexión, práctica, pedagogía.

Summary

In this article an approach to the concept of reflection on the practice is made from three points of view: as a human natural attitude, as a cognitive element of professional performance and as a collective professional practice. First, a conceptual historical revision is done looking in diverse authors their contributions to the discussion, to conclude with an application of the subject in the pedagogical field.

Key words: Reflection, practice, pedagogía.

- Introducción

Escribir sobre este complicado tema supone estar dispuesto a nadar en aguas profundas y procelosas, toda vez que, como concepto relativamente moderno –aunque antiguo como actitud- supone tratar con elementos culturalmente ajenos al horizonte de competencias que, regularmente, se entienden como propias del hombre de la sociedad contemporánea. Digámoslo sin ambages: existe una fuerte presión social, sobre todo en el discurso de los medios

de comunicación –en especial la televisión- para evitar la reflexión en las personas y dejarlas a merced de las tendencias que quieren imponer los grupos de poder que usan los medios de comunicación para influir.

Basta con recordar el delicioso libro de C.S. Lewis, *Cartas del Diablo a su Sobrino*, para caer en la cuenta de que la reflexión hace que el hombre descubra cosas incómodas e inconvenientes para aquellos que pretenden mantenerlo sumiso y manipulado. Reflexionando, pensando, dialogando, el hombre se descubre a sí mismo; descubre al mundo rico de matices, de tonalidades y de puntos de vista; y conoce a Dios. Por eso el Diablo aconseja a su sobrino que, para dominar a las personas, evite a toda costa, distrayéndolas, que reflexionen. Ahora bien, es evidente que hay una relación directa entre educación y capacidad de reflexión.

En su emocionante libro *Between Struggle and Hope, The Nicaraguan Literacy Crusade*, Valerie Miller recuerda una cita de un libro de Penny Lernoux, en donde Anastasio Somoza García, dictador de Nicaragua por muchos años, se refirió a su idea del progreso del país –al parecer, para Somoza progreso de Nicaragua significaba enriquecimiento de su familia y de su círculo de amigos- con estas palabras: “No quiero gente educada. Quiero bueyes” (1985, 20) Educación significa pensamiento, pensamiento significa reflexión y reflexión significa la capacidad de ser consciente de lo que uno hace y volver a ello críticamente. En suma, reflexión implica la capacidad de pensar sobre uno mismo en relación con el mundo que lo rodea y, de este modo, lograr una comprensión de la actividad humana en el mundo.

Ahora bien, reflexión, como actitud genérica humana que puede entenderse como actitud de vida, puede también ser concebida instrumentalmente como una herramienta de aproximación a ciertas realidades que, sin un abordaje reflexivo no pueden ser conocidas en su totalidad o, lo que es peor, no pueden ser conocidas en absoluto. En nuestro caso, nos debemos abocar a una deliberación sobre el concepto de “reflexión sobre la práctica” en el ámbito del trabajo docente. Se hace necesario, entonces, partir explicando el sentido de los términos.

Por reflexión entenderemos aquí, siguiendo en principio una línea etimológica, la capacidad de volver sobre uno mismo para pensarse. En un estupendo artículo llamado *Ensimismamiento y Alteración*, medita Ortega sobre la diferencia entre los animales y las personas. Mirando los monos en el zoológico del Retiro, el pensador llega a la conclusión de que los animales son pura alteración, es decir, viven vertidos hacia el exterior porque no tienen un sí mismo, una conciencia de sí en la cual refugiarse. El ser humano, en cambio, puede ensimismarse luego de doblarse, de flectarse, de flexionarse. Es decir, el animal vive sólo el mundo exterior porque no tiene mundo interior. Por eso, cuando no hay estímulos externos que llamen su atención, el animal se duerme. El hombre, en cambio, cuando no tiene estímulos externos, se queda a solas con él mismo y puede dedicarse a pensar su mundo interior. Por ello Platón definía la filosofía como diálogo del alma consigo misma en torno al ser y Descartes, al comienzo de

su Discurso del Método, hace ver como máximo logro epistemológico el haber quedado desocupado, en pleno invierno, sin nada más que hacer que estar sentado junto a una estufa y sin pasiones que lo turbaran para poder dedicarse por entero a sus pensamientos.

Por práctica entenderemos aquí las acciones que una persona intencionadamente realiza en el mundo circundante, es decir, alguna actividad dirigida a provocar algún movimiento o cambio en su relación con la realidad. Demás está decir que cuando caracterizamos la práctica como “propia” nos referimos a la suerte de introspección que significa autoevaluar o autocontrolar las acciones de un mismo.

Para mejor entender los términos de este trabajo, se hace necesario distinguir tres ejes de tratamiento de este tema.

- La reflexión como elemento (fundamentalmente actitudinal) propio del ser humano en general, que lo define como tal y que le permite realizarse mejor en su relación con el mundo.
- La reflexión como elemento específico del desempeño cognitivo (fundamentalmente profesional) en actividades específicas, como la práctica pedagógica.
- La reflexión como práctica colectiva de trabajo profesional, especialmente en el ámbito pedagógico.

Para comprender bien el significado y evolución de esta temática, en ambos sentidos, es necesaria una revisión histórico-conceptual de ella. Empero, es importante destacar que esta revisión no pretende ser exhaustiva. Sin duda, muchos pensadores que de sobra merecen estar aquí no son nombrados. Hemos seleccionado aquellos cuyos planteamientos nos parecen más influyentes.

1- La reflexión como rasgo inherente a la naturaleza humana.

1.1 Una aproximación ética: Aristóteles.

En los párrafos cuarto y quinto del libro VI de la Ética a Nicómaco, Aristóteles propone una distinción de las actividades humanas que permite, en consideración a los fines a que se ordenan, establecer una suerte de taxonomía de las acciones humanas entre las cosas que pueden ser de otra manera, es decir, frente a la posibilidad de modificar la realidad. Aristóteles distingue básicamente dos tipos de actividades:

- a- Póiesis, que ha dado lugar a los vocablos “poesía”, “poema” y “poeta”, se refiere a aquellas actividades que se ordenan a la producción de algo distinto de la actividad misma, esto es, una obra, un producto que tiene existencia distinta del creador. Aristóteles llama “disposición productiva” o “disposición

racional para la producción” a la aplicación de la razón humana para lograr cosas que no se producen ni necesaria ni naturalmente. Es decir, a esta disposición existe para producir cosas susceptibles de existir o no existir. Esta actividad humana está destinada a la producción de cosas que son distintas del hombre y, por lo tanto, son absolutamente irreductibles. En la póiesis, el creador utiliza los materiales y las técnicas más idóneas que, como medios, deben ser valorados sólo en función de su adecuación a la obra. La relación medios-fin, en este esquema, no está sujeta a consideraciones de carácter moral, sino sólo a lo que Aristóteles llama “razón verdadera”. Pongamos un ejemplo. La escultura El Pensador, de Auguste Rodin, es una estructura de metal de tamaño natural que representa un hombre caucásico, desnudo y sentado en actitud supuestamente pensativa. Como obra, la escultura es distinta de Rodin y sólo la unen a él dos vínculos. Rodin la diseñó y Rodin la construyó. Huelga, por tanto, toda referencia a las motivaciones, elecciones, sentimientos e intenciones que Rodin tuvo. La escultura es bella, es antigua, es cara, es valiosa. Es todo esto, o no lo es, independiente de Rodin, muerto por lo demás hace muchos años.

- b- Praxis, que ha dado lugar a palabras como “práctica” y “práctico” se refiere a aquellas actividades en que no hay un producto distinto, es decir, a aquellas actividades que son, en sí mismas, fines. Aristóteles habla aquí de la prudencia, concebida como una virtud que permite discurrir bien sobre lo que es bueno para vivir bien, en general. Concluye Aristóteles diciendo que es prudente el hombre reflexivo. En las actividades prácticas se realiza un ideal de vida, esto es, la operacionalización de cualidades éticas –virtudes- que hacen que la vida de una persona sea distinta de otras. Praxis menta la actividad de la persona en cuanto al desarrollo de su vida, entendida esta como la suma de las decisiones que la persona toma y en las cuales están involucrados principios, medios, fines y valores. La persona y su vida son reducibles una a otra y, en este contexto, no puede haber disociación entre fines y medios, toda vez que el fin se alcanza en los medios y no con los medios. En este sentido, la construcción de una vida supone la actualización de valores y principios y jamás llega a constituirse en algo acabado. Un ejemplo podría ser, siguiendo a Aristóteles, la vida del administrador o del político consiste en regir su vida en función de elegir lo que es bueno para él mismo y para las demás personas. Lo mismo podríamos decir de la elección de los amigos, la que debe hacerse sobre la base de la comunidad de vida, de principios, valores, actividades y sueños compartidos que una amistad puede significar. La amistad es una actividad práctica. Sin embargo, es necesario añadir una cosa más. Para Aristóteles, la forma suprema de praxis es la teoría, es decir, el ejercicio del pensamiento puro, autovalidante y que se resuelve en la contemplación.

Tomando pie en esta distinción aristotélica, es posible comenzar a tejer la fina trama que la definición de la reflexión sobre la propia práctica implica. Desde este punto de vista, la reflexión es un elemento absolutamente inherente a la

práctica, pues no es posible que una vida busque acercarse a un ideal que implica conceptos y valores sin que medie un proceso de pensamiento y evaluación constante, especialmente si la entendemos desde el punto de vista del bien vivir, caro a la tradición clásica, sobre todo al mismo Aristóteles, en que la prudencia aparece como la virtud racional por excelencia.

Cuando nos referimos a la póiesis, estamos mentando simplemente la disposición de medios para conseguir un fin. Cuando hablamos de praxis, nos referimos a medios que deben corresponder a ciertos marcos éticos previamente establecidos y aceptados que deben ser adecuados en vista a un fin a través del pensamiento de orden superior. Por esta razón no resulta contradictorio hablar de teoría como forma suprema de praxis, dado que teorizar es pensar sin intención de transformación, es decir, pensar por mor del pensamiento y no del producto asociado a él. La vida humana contemplativa, en este sentido es la mejor, éticamente hablando, dado que se resuelve en el pensamiento. Por eso Aristóteles define a Dios como “pensamiento que se piensa a sí mismo”.

Reflexión sobre la propia práctica significa, en este contexto, la capacidad racional de desarrollar una praxis, es decir, una actividad de valor intrínseco guiada por la virtud de la prudencia y ordenada al bien (bien vivir) en general, es decir, a la búsqueda de lo bueno para uno mismo y para los demás.

1.2- Una aproximación antropológico-cultural: Gadamer.

Hans-Georg Gadamer, veinticinco siglos después de Aristóteles, tomando pie en Hegel, hace una magistral reflexión. En el primer capítulo de su famoso libro *Verdad y Método*, Gadamer repiensa los Conceptos Básicos del Humanismo y se lanza a una profunda y erudita disquisición sobre el concepto de “formación”.

¹

Luego de una exhaustiva revisión histórica y epistemológica sobre el desarrollo del concepto, sus acepciones e importancia para las ciencias del espíritu, Gadamer llega finalmente a los planteamientos de Hegel sobre el hombre, en los que se plantea claramente que el hombre debe “ascender a la generalidad”, esto es, lograr un desarrollo espiritual que le permita elevarse.

Partiendo del concepto de un ascenso a la generalidad, Hegel logra concebir concebir unitariamente lo que su época entendía bajo formación. Este ascenso a la generalidad no está simplemente reducido a la formación teórica, y tampoco designa comportamiento meramente teórico en oposición a un comportamiento práctico, sino que acoge la determinación esencial de la racionalidad humana en su totalidad. La esencia general de la formación humana es convertirse en un ser espiritual general. El que se abandona a la particularidad es “inculto”; por ejemplo el que cede a una ira ciega sin consideración ni medida. Hegel muestra que quien

¹ La palabra alemana utilizada por Gadamer es *Bildung*. Los traductores aclaran que han elegido la palabra castellana formación porque es la que mejor recoge el doble sentido que el término alemán tiene, a saber, cultura y posesión de la misma.

así actúa lo que le falta en el fondo es capacidad de abstracción: no es capaz de apartar su atención de sí mismo y dirigirla a una generalidad desde la cual determinar su particularidad con consideración y medida (1997,40).

Difícil resulta sustraerse a la fuerza argumentativa de este potente texto y no caer en la tentación de especular largamente sobre él. Empero, se hace necesario insistir sobre un par de aspectos. Tomando pie en estos planteamientos resulta claramente justificada la pretensión de que la educación contemporánea se ordene a lograr en las personas mayores capacidades de pensamiento abstracto, toda vez que de ello depende el ascenso personal y el desarrollo de la cultura. La abstracción tiene que ver con la generalidad y lo contrario, el abandono a la particularidad es una muestra de incultura.

También se hace necesario considerar la dinámica relación que esto plantea al considerar el concepto de práctico reflexivo que después será acuñado por Giroux, en el marco de la Teoría Crítica. Asimismo, esta distinción será muy importante para entender los planteamientos acerca de la relación entre teoría y práctica que nos entregará Wilfred Carr. Ruego al lector tener en cuenta estos elementos cuando llegue el momento, más adelante, de enfrentarnos con dichos autores.

Sigamos la reflexión de Gadamer sobre los planteamientos de Hegel. No basta con asegurar el momento del ascenso a la generalidad, sino que hay que pensar también en el retorno a la individualidad.

Reconocer en lo extraño lo propio, y hacerlo familiar, es el movimiento fundamental del espíritu, cuyo ser no es sino retornar a sí mismo desde el ser otro. En esta medida toda formación teórica, incluida la elaboración de las lenguas y los mundos de ideas extraños, es mera continuación de un proceso formativo que empieza mucho antes. Cada individuo que asciende desde su ser natural hacia lo espiritual encuentra en el idioma, costumbres e instituciones de su pueblo una sustancia dada que debe hacer suya de un modo análogo a como adquiere el lenguaje. En este sentido el individuo se encuentra constantemente en el camino de la formación y de la superación de su naturalidad, ya que el mundo en el que va entrando está conformado humanamente en lenguaje y costumbres. Hegel acentúa el hecho de que es en éste su mundo donde un pueblo se da a sí mismo la existencia. Lo que él es en sí mismo lo ha elaborado y puesto desde sí mismo.

Con ello queda claro que no es la enajenación como tal, sino el retorno a sí, que implica por supuesto enajenación, lo que constituye la esencia de la formación (1997,43).

Las palabras son elocuentes y permiten apreciar lo que el autor quiere llamar a la atención del lector. Aunque luego Gadamer siga con su reflexión hablando del sentido común, del juicio y del gusto, nos ha dejado lo que la Ilustración ha decantado al pensar la formación humana desde el decantado que la tradición humanista (desde Grecia hasta la Ilustración) ha dejado como tributo a las ciencias del espíritu. La formación es un proceso racional de movimiento sinérgico entre la interioridad y la exterioridad del hombre, siendo la

formación, como desarrollo de la abstracción, la responsable de hacer que el hombre pueda salir de sí para generalizarse y luego volver a su propia interioridad. Este proceso dialéctico –en los términos hegelianos- supone la capacidad del hombre de volver sobre si mismo, de doblarse, de flexionarse.

1.3 Una aproximación psicológico-pedagógica: Dewey.

En su ya clásico libro *Cómo Pensamos* (1989), John Dewey, en la versión revisada y ampliada del año 1933 ² –la primera versión data del año 1910- nos deleita con una serie de disquisiciones , muy pertinentes y bien situadas, acerca de la necesidad de lograr en las personas el pensamiento reflexivo como epítome del pensamiento humano.

La tesis de Dewey es asaz sencilla: el ser humano piensa y no puede dejar de hacerlo, pero si quiere que su pensamiento sea eficaz y de calidad, debe ordenarlo lógicamente y metódicamente, con lo cual se transforma en pensamiento reflexivo. Dicho de otro modo, la “actividad reflexiva” como Dewey la llama, es el pensamiento lógicamente ordenado –que parte de premisas y busca conclusiones- y metodológicamente estructurado –que trabaja con hipótesis y sus verificaciones- que se ordena a fines previamente establecidos. Aunque Dewey no puede ocultar –tampoco lo pretende- la orientación positivista propia de su pragmatismo cuando plantea el método científico por antonomasia, creemos que acierta al destacar el pensamiento reflexivo como el mejor. En el prefacio a la primera edición (1910) lo plantea con mucha claridad:

Nuestras escuelas están abrumadas por la multiplicación de materias, cada una de las cuales presenta a su vez su propia multiplicación de contenidos y teorías. Nuestros maestros creen que todo ello hace más pesada su tarea, pues tienen que tratar con los alumnos de manera individual y no ya en su conjunto. Para no desembocar, por este camino, en la pura dispersión, es necesario encontrar algún signo de unidad, algún principio de simplificación. Este libro expresa la convicción de que el imprescindible factor estabilizador y concentrador se encuentra finalmente en la adopción de la actitud mental y del hábito de pensamiento que denominamos científicos (1989,13).

Las elocuentes palabras de nuestro autor hablan por sí solas. El tratamiento que la cultura escolar suele darle a los insumos del pensamiento, a aquellas cosas que nosotros llamamos “contenidos”, los que viene en clave de dispersión que surge de su sola multiplicidad, es el de tratamiento epistemológico individual, esto es, intentar abarcar con ellos a cada uno de los estudiantes es lugar de buscar la manera de unificar a los estudiantes en la consecución de un solo tipo de pensamiento. La simplificación de que habla Dewey es un tipo de reducción

² Se hace necesario destacar que el subtítulo del libro es *Nueva Exposición de la Relación entre Pensamiento Reflexivo y Proceso Educativo*.

epistemológica tendiente a buscar en la multiplicidad temática la unidad del método.

Para lograr lo anterior, lo que Dewey sugiere es simplemente que la educación deje ser al educando y aproveche las disposiciones naturales que lo llevan a mostrar, en forma espontánea, capacidades y disposiciones para el pensamiento científico –metódico y reflexivo. Escuchemos nuevamente al propio John Dewey. “...la actitud innata y pura del niño –caracterizada por una vivísima curiosidad, una imaginación fértil y el amor a la investigación experimental- se aproxima mucho, muchísimo, a la actitud del espíritu científico” (1989, 13).

El pensamiento reflexivo es connatural al hombre y constituye su disposición mental prístina, pero se pierde. Y se pierde simplemente porque la molición lleva al hombre a satisfacer su curiosidad natural con productos de segunda (prejuicios, dogmas, opiniones prestadas) con los cuales se siente alejado del estado de duda que le incomoda. Sin embargo, este estado de duda es el acicate para el pensamiento y la investigación. La idea, entonces, es mantener el pensamiento inquisidor y curioso y la educación debe ordenarse a ello. A la pregunta ¿por qué el pensamiento reflexivo tiene que constituir un objetivo de la educación? (esta pregunta es el título del capítulo dos) Dewey responde que porque hace valer al pensamiento, esto es, posibilita la acción con un objetivo consciente; posibilita las preparaciones sistemáticas y los inventos; enriquece las cosas con los significados; controla y enriquece el valor y forma el pensamiento (1989, 33-37).

2- La reflexión desde y sobre la práctica como rasgo inherente al desempeño profesional.

2.1- Una aproximación técnico-metodológica: Schön.

Sin duda, uno de los autores que más ha tratado el gran y multifacético campo de la práctica profesional reflexiva es Donald Schön. Desde su sitial como catedrático del Massachusetts Institute of Technology (MIT) el profesor Schön ha reflexionado largamente sobre el cambio de paradigma que significa un giro desde la racionalidad técnica hacia la reflexión desde la acción. Sus libros *El Profesional Reflexivo* (1998) y *La Formación de Profesionales Reflexivos* (1992) constituyen un profundo y arduo trabajo para delucidar el tipo de pensamiento que los profesionales desarrollan mientras ejecutan su práctica.

Schön insiste sobre la necesidad de superar la racionalidad técnica, la que surge cuando “la actividad profesional consiste en la resolución de problemas instrumentales que se han hecho rigurosos por la aplicación de la teoría científica y de la técnica” (1998, 31). En cambio, “la reflexión desde la acción surge de la aplicación de la habilidad artística en situaciones de carácter único e incertidumbre” (1998, 152).

Aunque Schön no se refiere explícitamente a la formación de profesores, sus planteamientos, comunes a todas las profesiones, proporcionan un excelente marco para entender la práctica pedagógica. La tesis de Schön es simple: “la práctica reflexiva adopta la forma de una conversación reflexiva con la situación” (1998, 259). De esta sencilla propuesta surgen profundas implicaciones que nos llevan, en última instancia, a concebir la práctica profesional como una instancia de diálogo epistemológico y/o social. El proceso consiste en hacer dialogar la pericia del profesional con el contexto de significados en los cuales en el que se inscribe. En el ámbito educacional esto es especialmente fecundo. Concebir el proceso educacional como un diálogo de significados nos abre las puertas de una nueva concepción de la actividad docente, especialmente al considerar la formación del propio docente. “Cuando un profesional se convierte en investigador dentro de su propia práctica, se mete en un proceso continuo de autoeducación” (1998, 262). Estas palabras de Schön no son sino la expresión intelectual de un viejo adagio caro a la tradición normalista en nuestro país y que reza, sencillamente: “el profesor que deja de aprender debiera dejar de enseñar”.

Ahora bien, esto debe darse en un ámbito de libertad y autonomía y esto, precisamente, representa el problema para Schön. Los profesores han sido formados y trabajan en ámbitos en que el conocimiento está preformado y ellos deben administrarlo. Cualquier intento, por parte del profesor, de transformarse en un profesional reflexivo es potencialmente peligroso para la estabilidad del sistema escolar burocratizado (1998, 290-291).

2.2- Una aproximación metodológico-pedagógica: Stenhouse, Carr y Giroux.

Sin duda, el pensador que planteó por primera vez este concepto y que dedicó gran parte de su trabajo a él es Lawrence Stenhouse. Desde el Centro de Investigación Aplicada a la Educación, en la Universidad de East Anglia, en el Reino Unido, Stenhouse logró, durante la década de los setenta, una visión del desarrollo curricular vinculado a la investigación. El libro *La Investigación como Base de la Enseñanza* trae un excelente prólogo escrito por María Antonia Casanova, en el que, en forma magistral, plantea un resumen de la propuesta epistemológica de Stenhouse. El siguiente texto, tomado de allí, nos permitirá apreciar la riqueza epistemológica y humana de la propuesta:

Las aplicaciones generalizadas dando como válidos unos resultados determinados, obtenidos por medio de investigaciones “de despacho”, basadas en niveles estadísticos de confianza, solamente resultan aprovechables si puede aplicarse el mismo tratamiento a toda la población. Pero, ¿sucede esto en educación? Que dos o cinco alumnos presenten un mismo fallo en la realización de un trabajo, ¿significa que todos deben

desarrollar igual tipo de actividad para superarlo? ¿o será necesario detectar el momento del proceso de su aprendizaje en que han fallado, para proponer a cada alumno el tipo de actividad que le ayude a remontar el fallo? Si trasponemos el ejemplo al campo de la medicina, con las predicciones estadísticas generalizadas estaríamos proponiendo que a todos los enfermos con un mismo síntoma (fiebre) se les aplicara el mismo tratamiento, sin investigar la causa que lo hubiera producido. Aquí vemos más claramente la barbaridad que se propone con este procedimiento, porque las consecuencias son inmediatas y graves. En enseñanza la situación es menos patente, porque esas consecuencias son más a largo plazo y no tan evidentes. Pero la situación es semejante, por supuesto, y no poner los medios de superación supone reincidir permanentemente en el tan reiterado “fracaso escolar” y no hacer nada efectivo para que no se produzca. Y la solución, como vemos, no está en medidas generales para toda la población escolar y para todo el profesorado: cada profesor, cada alumno, cada grupo de alumnos, cada centro...son únicos, por lo que requieren tratamientos específicos, solamente válidos para ellos, pero, al menos, efectivamente superadores del problema, cosa que no ocurre con la propuesta de soluciones idénticas para todos, que, a la larga, no resuelve nada y, por tanto, es una solución (en caso de que llegue a serlo) más lenta que la individualizada.

Por todo esto, se vuelve en la actualidad a los estilos naturalistas o etnográficos de investigación educativa, que nos hablan de realidades y casos concretos a los que es posible aplicar soluciones claras y eficaces.

Investigando en la acción, las aulas son los laboratorios y los profesores, los investigadores, que comprobarán en ellas la teoría educativa. Así, la investigación educativa puede definirse como la realizada en el contexto de un proyecto educativo y enriquecedora de la labor educativa.

Al tratar, a continuación, del concepto de investigación sobre el que lleva adelante sus experiencias, reitera las bases que ya hemos comentado, al hacer una crítica del paradigma psicoestadístico y sus limitaciones para aplicar a la educación las conclusiones halladas por su medio. Concluye en la necesidad del tratamiento individualizado en la educación (que ejemplifica con las diferencias de métodos utilizados en agricultura y jardinería, equiparando la educación a esta última) y en que la enseñanza debe ser una respuesta, en cada caso, a la observación y vigilancia atenta al aprendizaje. El tratamiento estadístico es válido para otros aspectos, y cabe replantearse su uso adecuado en el campo educativo.

La mejora de la enseñanza vendrá, pues, por el desarrollo del “arte” del profesor y por el reforzamiento de su juicio, que partirá tomando la acción educativa como hipotética y experimental, para pasar a comprobar su validez en la práctica diaria (1998, 11-13).

Es difícil tratar de sustraerse a la fuerza argumentativa de este elocuente texto. La investigación en el aula, el profesor como investigador y el currículo como producto de procesos de investigación, aparecen aquí validados desde el paradigma epistemológico de la investigación cualitativa, específicamente la investigación-acción. Sería difícil hallar un texto en que se hiciera una mejor apología de ambos temas. Se propone un marco teórico en que se concibe una nueva sinergia para el mejoramiento de la calidad de la educación mediante la investigación, por parte del profesor, de su práctica pedagógica y, al mismo tiempo se propone un marco metodológico en que se da por superada la presencia hegemónica del positivismo en educación. Pero, hay más. La caracterización del

trabajo del profesor como arte, nos lleva directamente a la vieja discusión reivindicativa de la labor social del profesor desde la perspectiva moral.

Recordemos el ya clásico texto de Jacques Maritain, *La Educación en este Momento Crucial* “ La educación es un arte, y un arte particularmente difícil. No obstante pertenece por su misma naturaleza a los dominios de la moral y de la sabiduría práctica. La educación es un arte moral (o más bien una sabiduría práctica en la que va incorporado un arte determinado).” (1981, 13) La línea argumentativa está clara. En el caso de Maritain, por seguir una línea aristotélico-tomista, su concepto de fondo es el de praxis, que corresponde a la acción con sentido social, dentro del ámbito ético. Ya vemos insinuada aquí la distinción que hace Hornilla (1999,23) al caracterizar lo que él llama el Paradigma Iluminativo o Práctico, que sirve de antecedente epistemológico al Paradigma Crítico. Carlos Marcelo, explicando el paradigma de la Orientación Social-Reconstruccionista, lo plantea magistralmente.

Esta Orientación Conceptual guarda una estrecha relación con la Orientación Práctica que hemos descrito anteriormente. Desde el punto de vista Social Reconstruccionista, la reflexión no se concibe como una mera actividad de análisis técnico o práctico, sino que incorpora un compromiso ético y social de búsqueda de prácticas educativas y sociales más justas y democráticas, concibiéndose a los profesores como activistas políticos, y sujetos comprometidos con su tiempo. Kemmis caracteriza la reflexión desde este enfoque en los siguientes términos:

- 1- La reflexión no está determinada biológica o psicológicamente, ni es puro pensamiento, expresa una orientación hacia la acción y refiere a las relaciones entre pensamiento y acción en las situaciones históricas en que nos encontremos.
- 2- La reflexión no es una forma individualista de trabajo mental, ya sea mecánica o especulativa, sino que presupone y prefigura relaciones sociales.
- 3- La reflexión no es ni independiente de los valores ni neutral; expresa y sirve a intereses humanos, políticos, culturales y sociales particulares.
- 4- La reflexión no es ni indiferente ni pasiva ante el orden social, ni meramente propaga valores sociales consensuados, sino que activamente reproduce o transforma las prácticas ideológicas que están en la base del orden social.
- 5- La reflexión no es un proceso mecánico, ni es simplemente un ejercicio creativo en la construcción de nuevas ideas; es una práctica que expresa nuestro poder para reconstruir la vida social, al participar en la comunicación, en la toma de decisiones y en la acción social

Se puede comprobar que la Orientación Social-Reconstruccionista en la Formación del Profesorado guarda una relación directa con la teoría crítica aplicada al currículum o la enseñanza. De esta forma, la formación del profesorado ha de desarrollar en los alumnos disposiciones para el análisis del contexto social que rodea a los procesos de enseñanza-aprendizaje (1999, 49).

Este clarificador texto de Carlos Marcelo nos sitúa en el centro de la problemática acerca de la cual estamos discutiendo. Reflexión, en este contexto, se enmarca dentro de lo que podríamos llamar actitud problematizadora frente a la realidad, es decir, aquel paradigma que ve al sujeto humano como esencialmente cuestionador y curioso frente al mundo.

Dicho sea de paso, desde otros referentes, reflexión puede significar otra cosa. Carlos Marcelo, citando a Calderhead, dice: “Para mostrar un ejemplo de la dispersión semántica del término reflexión, utilizaremos la enumeración que realiza Calderhead: *‘práctica reflexiva, formación del profesorado orientado a la indagación, reflexión-en-la-acción, el profesor como investigador, el profesor como sujeto que toma decisiones, profesor como profesional, el profesor como sujeto que resuelve problemas’* (cursivas en el original) son conceptos que teniendo mucho en común, se refieren a realidades matizables”. (1999, 46) En este contexto también podemos caracterizar al profesor como un generador de conocimiento. Txema Hornilla, hablando de un programa de formación docente basado en la pedagogía crítica, lo plantea muy bien: “Responde, por tanto, a una concepción del profesor como un sujeto que aprende y es capaz de construir conocimiento a partir de su propia implicación personal y profesional. Es una concepción del profesor como un práctico reflexivo que en la actualidad se viene asumiendo por diferentes investigadores y formadores en el ámbito de la formación del profesor”. (1999, 77) Si optamos por seguir a Kemmis, es necesario plantear que, en el marco conceptual de la pedagogía crítica, reflexión sobre la práctica significa fundamentalmente investigación contextualizada de la práctica pedagógica, la que aparece como el gran elemento ausente de esta propuesta de marco de calidad para la formación inicial docente.

Es importante estacar que esta actitud es la que mejor permite realizar procesos de evaluación. Rafael Porlán lo deja muy claro: “ Un enfoque investigativo de la evaluación supone poner el énfasis en los problemas profesionales de los profesores. Se programa para abordar, de forma creativa, las dificultades prácticas y los dilemas conceptuales de nuestra actividad docente, y se evalúa para comprobar los efectos, deseados o no, que el nuevo programa tiene en la práctica”. (1996, 63-64) El paradigma se nos muestra en toda extensión y alcance. El profesor debe ser un investigador de su propia práctica y para ello debe desarrollar una capacidad/actitud de autorreflexión y aurocorrección constante.

Citando a Tanner y Tanner, José Gimeno Sacristán nos dice que el papel del profesor puede darse en tres niveles. A nosotros nos interesa el tercero. “ En un tercer nivel, se sitúa el profesor creativo-generador que, junto a sus compañeros, piensa sobre lo que hace y trata de encontrar mejores soluciones, diagnostica los problemas y formula hipótesis de trabajo que desarrolla posteriormente, elige sus materiales, diseña experiencias, relaciona conocimientos diversos, etc. Diríamos que trabaja dentro de un esquema de investigación en la acción. Aquí el profesor, evalúa, diagnostica, interpreta, adapta, crea, busca nuevos caminos” (1998, 214). Este nivel, sin que se diga explícitamente, corresponde al nivel de la autorreflexión.

El concepto de autorreflexión, caro a la tradición crítica, aparece claramente expresado por Menéndez Ureña “El lector familiarizado con la Filosofía moderna habrá relacionado inmediatamente la escueta caracterización de

“autorreflexión”, dada al final del párrafo anterior, con tres grandes figuras del pensamiento occidental moderno: Hegel, Marx y Freud. Efectivamente, el mismo Habermas señala que la experiencia de emancipación mediante el desenmascaramiento crítico de poderes opresores objetivados es algo común a la Fenomenología hegeliana, a la crítica de la Ideología de Marx y al Psicoanálisis de Freud” (1998, 28). La conclusión salta a la vista: la autorreflexión crítica significa el desenmascaramiento de poderes opresores. En el ámbito pedagógico, esta capacidad se transforma en una actitud de permanente alerta epistemológica. El profesor debe responder a una serie de exigencias tales como posibilitar que el alumnado adquiera instrumentos y técnicas de trabajo, favorecer su proceso de aprendizaje y el ejercicio del pensamiento crítico y contribuir a la interpretación y comprensión de un mundo caracterizado por la existencia de múltiples estímulos formativos (Hernández y Sancho, 1994, 22).

Para apurar un poco más esta discusión, es necesario mentar también un concepto acuñado por Henry Giroux y que da cuenta de la necesidad de lograr en el profesor competencias que vayan más allá de la tradicionalmente entendidas, que lo caracterizan más como un técnico.

Los maestros y los administradores deben tratar de entender cómo las ideologías dominantes de etnicidad, clase, género y raza han dejado una huella en la forma en que piensan y actúan. Esto sugiere que necesitan comprometerse con un diálogo crítico entre ellos, y trabajar con grupos externos a las escuelas para luchar por las condiciones ideológicas y materiales necesarias para que funcionen de acuerdo a lo que Stanley Aronowitz y yo hemos denominado *intelectuales transformadores*. Los maestros deben operar dentro de condiciones que les permitan reflexionar, leer, compartir su trabajo con otros, producir materiales curriculares, y publicar sus logros dentro y fuera de sus escuelas locales (GIROUX y Mc LAREN, 1998, 85-86).

Las palabras de estos autores dan en el blanco de la cuestión. Si el profesor ha de lograr en sus alumnos competencias de pensamiento crítico, debe primero lograrlas él mismo.

Ha llegado el momento de insistir en una distinción que sugerimos para entender la formación inicial docente con miras a su ulterior práctica profesional y que, desde la escuela piagetiana, hemos llamado nivel pre-operativo y nivel operativo.

El nivel pre-operativo corresponde a la adquisición de competencias, en el ámbito más bien psicológico, que implica la adquisición de una actitud de autorreflexión, entendida ésta como una disposición natural y permanente hacia la curiosidad que debe ser saciada con investigación. En este nivel de formación se deben sentar las bases para la construcción permanente del sujeto como curioso investigador, autocrítico y sin autocomplacencia. Usando las asertivas palabras de Gloria Pérez Serrano, (la disposición a la autorreflexión) “debiera estar entre las

propiedades racionales de las acciones prácticas y los métodos que los profesores usan para dar sentido o explicar sus conductas en los contextos en los cuales viven". (1998,125) En el contexto planteado, la autora está aludiendo a la existencia de un ethos que luego puede ser estudiado por la etnometodología. Si nos atenemos a los conceptos clásicos, llegaremos a la conclusión de que estamos mentando la adquisición de un hábito que debe necesariamente manifestarse en una disposición permanente (conducta). En otras palabras, en una virtud. Lo anterior se apoya también en la situación de que un alumno de formación inicial docente no tiene práctica sobre la cual reflexionar.

El nivel operativo corresponde al ejercicio de la reflexión sobre la práctica en el campo educacional. En este ámbito, ya lo llamemos formación continua, aprendizaje continuo (Marcelo, 1999, 22-23) o formación permanente (Imbernón, 1994, 88) lo que se menta es el automonitoreo y autocorrección de la propia práctica en el aula. En este nivel hay práctica sobre la cual reflexionar, pero si no hay desarrollo previo de la actitud, no habrá auténtica reflexión fruto de un proceso de investigación. José Gimeno Sacristán lo plantea esta situación con palabras muy elocuentes:

La transformación del contenido pedagógico ha ocurrido de alguna forma ya, por ejemplo, cuando el profesor analiza y critica los propios libros de texto o cualquier otro material, al ver que no satisfacen las necesidades de su estilo o las de sus alumnos en un ambiente determinado.

Ese razonamiento pedagógico es fruto de un proceso de reflexión sobre la propia práctica, que no puede ser proporcionado con efectividad vicariamente en la formación inicial, ni puede extraerse de la experiencia por sí misma, a menos que se reflexione sobre la propia práctica. Exige, como condición de partida, un cierto grado de formación pedagógica y un determinado nivel en el dominio de la propia materia, de lo contrario la única transformación real del contenido es la que realizan los materiales didácticos de los que dependerá necesariamente el profesor. Durante la formación inicial, lo que sí es posible es hacer conscientes a los profesores de sus concepciones epistemológicas iniciales, explorando las alternativas posibles según el área de que se trate (POPE y SCOTT, pág. 120). La Reflexión sobre todas estas dimensiones del saber relacionadas con el contenido del *curriculum* es una de las funciones fundamentales de las Didácticas Especiales en la formación del profesorado (1998, 222).

Carlos Marcelo García (1999, 22-23) citando a Menze, propone una teoría de la formación categorial, que define como un proceso dialéctico de tres etapas de reflexión: intuición y práctica con las cosas, distanciamiento de la realidad para comprender y comprender el significado de las cosas. Esto nos lleva al centro del tema cuando hablamos de reflexión a este nivel: estamos aludiendo al desarrollo de categorías de análisis.

Resumiendo nuestras ideas, entonces, postulamos que la formación docente puede ser considerada desde la reflexión sobre la propia práctica pedagógica. Esta **práctica reflexiva** puede darse en dos niveles: el nivel pre-operativo, que supone la adquisición del hábito, de la actitud autorreflexiva y que debiera lograrse durante la formación inicial; y el nivel operativo, que supone el

ejercicio constante de autoreflexión investigativa y que debiera desarrollarse durante el trabajo docente en el ámbito escolar, en donde los profesores acceden a una segunda línea de aprendizajes. En este nivel surge lo que normalmente se llama formación continua o permanente. La diferencia de grado dada en los dos niveles puede ser entendida utilizando la asertiva propuesta de Francisco Imbernón “Ya que la tarea fundamental de la formación inicial consiste en el análisis global de las situaciones educativas y en la comprensión global de situaciones de formación, mientras que, en el caso de la formación permanente, consiste en el análisis de la propia práctica pedagógica” (1994, 48).

Carr y Kemmis, refiriéndose a la profesión docente, plantean esta problemática en forma magistral: “Sin embargo, también es cierto que la profesión sigue siendo conformista en muchos sentidos. A diferencia de las épocas anteriores, el conformismo no se obtiene actualmente con la imposición de currícula obligatorios o mediante sistemas rígidos de inspección y control. Hoy se trata de algo mucho más insidioso y sutil, que se consigue a través de la oferta de “paquetes” prediseñados, creando una profesión dotada de opiniones limitadas acerca de su propia profesionalidad y mediante la actividad consumista de ciertas comunidades escolares que reclaman que escuelas y profesores vivan con arreglo a cánones conformados en una cultura y una sociedad cuya predilección por el conformismo, a su vez, es producto de una época en que se podía suponer garantizada una gran unidad de criterios en cuanto a los valores sociales y educacionales” (1988, 20).

El texto citado nos plantea en forma directa y cruda el tema que nos ocupa. Cuando hablamos de la profesión docente, ¿qué mentamos? Podemos decir que, según la concepción tradicional, nos estamos refiriendo a un tipo especial de trabajo, de profesión, en que se trabaja con personas que tienen su dignidad y derechos, que son valiosas, únicas e irrepetibles y cuya formación es muy importante a la hora de concebir el aporte que harán al futuro del país. Para realizar este importante trabajo, el profesor debe recibir una formación lo más completa y sólida posible basada en la posesión intelectual de algunos conocimientos propios de dos ámbitos: el disciplinar y el pedagógico. Demás está decir que en algunos niveles, como el universitario, los conocimientos del campo de la Pedagogía se consideran irrelevantes y hay gran resistencia, por parte de los docentes universitarios, a capacitarse en el ámbito de las Ciencias de la Educación. Es posible que a esta propuesta, sobre todo si se da en el marco de alguna reforma educacional, la necesidad de manejar algunos conocimientos de políticas educacionales y de gestión escolar, para mejor entender el sentido de la propuesta gubernamental y estar capacitado para llevar a cabo la descentralización inherente a las propuestas reformistas, sobre todo en América Latina (Corrales, 1999, 8).

Empero, en la concepción crítica, esta formación profesional asume connotaciones absolutamente distintas. Podemos decir, sin temor a equivocarnos, que en este paradigma, el profesor es concebido como un profesional autónomo capaz de regular su trabajo mediante la investigación y reflexión constante sobre

su práctica pedagógica –profesional-. Usando entonces la autonomía profesional, así concebida, como piedra de toque, nos es más fácil reformular nuestra tesis: la autonomía que supone la práctica pedagógica no se extiende sólo al ámbito de la gestión curricular y administrativa. La autonomía planteada en el paradigma crítico se extiende a los aspectos epistemológicos surgidos de la investigación-reflexión sobre la práctica pedagógica. Al parecer, las reformas educacionales no pretenden reformar a los profesores hasta el punto de ser capaces de criticarla a ella misma. En definitiva, las reformas quieren profesionales con capacidad de implementación de sus propuestas, pero no con capacidades de generación de conocimiento crítico, sobre todo si este se vuelve hacia la propia reforma. Escuchemos de nuevo a Carr y Kemmis “Queda claro, pues, que el desarrollo profesional de los enseñantes no se refiere únicamente a ampliar su autonomía de juicio o la gama de clientes frente a quienes tienen responsabilidades y obligaciones; implica asimismo una noción más generosa de la clase de conocimientos que la investigación debiera proporcionar”.(1988, 28) Queda claro que el profesor debe ser un investigador y que su formación debe orientarse hacia la adquisición de competencias para insertarse en la sociedad, especialmente en el ámbito educacional, con las actitudes y talante propios de un investigador social que debe propender al cambio social desde su práctica pedagógica. Stenhouse, al acuñar la noción de “profesionalidad prolongada” refiriéndose al trabajo del profesor, propone las características propias de este tipo de profesional-investigador-transformador social:

- El compromiso para el cuestionamiento sistemático de la propia enseñanza como base para el desarrollo.
- El compromiso y las destrezas para estudiar la propia enseñanza.
- El interés para cuestionar y probar la teoría en la práctica mediante el uso de esas destrezas (Stenhouse, 1991, 144).

Cuando Stenhouse propone su Proyecto Curricular Humanista (conocido como HCP por sus iniciales en inglés) insiste en una nueva relación entre el sujeto y el orden social. En esta propuesta, la acción social competente no puede definirse con independencia de la comprensión social de los sujetos, la que se reinterpreta a medida que se desarrolla la comprensión. La adquisición del conocimiento técnico se basa en la comprensión social que el sujeto desarrolla. (Elliott, 2000, 239)

Es importante, empero, hacer una distinción si queremos atenernos a los hechos. El concepto del profesor como profesional investigador queda definitivamente acuñado cuando el elemento crítico fundamental de la relación entre teoría curricular y teoría social es incorporado a la propuesta hecha en la década de los setenta por Stenhouse (Carr y Kemmis, 1988, 38). El gran aporte de Stenhouse puede resumirse así: el profesor debe ser un investigador de su propia práctica docente logrando, en el proceso, generar sus propias teorías curriculares. Sólo ahora queda cerrado el rizo epistemológico. El profesor debe investigar-reflexionar su práctica y llegar al nivel metacognitivo que le permita teorizar sobre el currículo, pero debe tener claridad respecto de la idea de sociedad desde la

cual realiza su práctica pedagógica y como ese mismo esfuerzo debe derivar en propuestas de transformación social. En este contexto, entonces, el profesor surge como un investigador social que debe, ante todo, ser capaz de pensar el currículo desde la perspectiva de los fundamentos de la sociedad en que se desarrolla. El currículo es una construcción social y debe ser estudiado y comprendido como tal desde las condiciones histórico sociales en que se concreta (Kemmis, 1998, 44).

Ahora bien, si este elemento es difícil de lograr en el ámbito de la formación inicial, mucho más complicado resulta cuando el profesor está ya inmerso en el ámbito laboral. La formación inicial debe asegurar, entonces, el levantamiento de estas competencias en los futuros docentes.

Para llevar a buen término estas disquisiciones, es necesario enfrentar ahora una última aproximación al tema, sin la cual sentimos que quedaría trunco. Hemos hablado largamente sobre la reflexión, en general, y sobre la reflexión sobre la práctica, en particular, desde una perspectiva individual. Debemos ahora, para cerrar bien el rizo de nuestras reflexiones, concebir el tema desde una perspectiva colectiva.

3- La reflexión como práctica colectiva

3.1- Una aproximación comunicativa: Habermas.

El filósofo alemán contemporáneo Jürgen Habermas (nacido en 1929), sin duda se nos presenta como el padre de lo que, con algún cuidado, hemos dado en llamar Pedagogía Crítica y que no es sino entender la práctica pedagógica desde la racionalidad comunicativa. Tratemos de explicarnos. Habermas aporta una gran propuesta epistemológica que puede entenderse –siendo una sola cosa- desde dos vertientes. Desde la vertiente histórico-social, Habermas propone una forma de superar la dicotomía Modernidad-Postmodernidad entendiendo que la Modernidad es un proyecto inacabado que contiene elementos que pueden ser rescatados y resignificados con una nueva mirada. Los ideales de la Ilustración no se pueden perder, sino que deben ser entendidos desde nuevos referentes teóricos. Básicamente, la racionalidad instrumental, cara a la Modernidad y que significó su ruina, debe ser reemplazada por la racionalidad comunicativa. La Postmodernidad es una propuesta irracional y por ello nunca fue una alternativa válida para superar la pesadez racionalista y antimetafísica de la Modernidad. Desde la vertiente epistemológico-pedagógica, Habermas propone entender la comunicación como enfoque general de la existencia (Rodríguez, 1999, 29). Esto supone una nueva visión de la racionalidad humana no desde el paradigma de conocimiento y control (instrumental) propuesto por la Modernidad, ni desde el

paradigma de lo relativo y placentero (nihilista) propuesto por la Postmodernidad, sino desde la comunicación, elemento fundamental de la naturaleza humana.

Con estas propuestas, Habermas logra ofrecer un nuevo sustento epistemológico que permita superar los problemas derivados de la transición histórica desde la Modernidad hacia la Postmodernidad y echar las bases de una nueva comprensión del hombre, de la sociedad y, en lo que a nosotros interesa, de la educación. Para darle soporte a su propuesta, Habermas introduce un concepto muy generador que permite comprender el sentido y la profundidad de su propuesta. Este concepto es el de "Mundo de la Vida". Este constructo pretende dar razón de la sinérgica y armónica relación que debe haber ente el nivel social y el nivel individual, entre la sociedad y las personas. Este concepto que engloba lo dialéctico con lo funcionalista sirve de base para su propuesta de acción comunicativa.

Para explicar mejor su idea de acción comunicativa, Habermas distingue otras acciones, a saber, la acción teleológica, la acción regulada por normas, la acción dramatúrgica y la acción comunicativa. Martín Rodríguez Rojo (1999, 31) lo explica muy bien. La acción teleológica (estratégica) es cuando se buscan los medios para conseguir algún fin. En este caso la acción se orienta, instrumentalmente, a organizar medios en vistas a la consecución de un fin previamente establecido. El oyente recibe la obligación impuesta de atenerse a la utilización de los medios propuestos. Esto corresponde a lo que conocemos por pedagogía por objetivos, es decir, al modelo tecnológico didáctico. En este paradigma los profesores se dedican a implementar lo legislado por la normativa correspondiente (Estado) y es el típico problema que plantean las reformas educacionales. El problema se agudiza cuando, además de la actitud instrumental de los prácticos (profesores de aula) que se sienten obligados a implementar una reforma decretada desde arriba, el Estado no cumple con el objetivo descentralizador que las reformas educacionales, como una forma de legitimarse, suponen.³

La acción regulada por normas es una acción eminentemente social, en el sentido de que supone un grupo que se constituye en una comunidad legislativa que genera normas para la actuación de las personas en base a valores, principios y tradiciones compartidas. Al llevar esto al ámbito educacional, tenemos todas aquellas teorías que generan grandes metarrelatos de acuerdo a los fines de la sociedad y que deben ser acatados por los educadores.

La acción dramatúrgica corresponde a aquella situación, tan típica en nuestra vida cotidiana, en que nos transformamos en actores que representan un

³ A propósito de este tema, sugiero la lectura del excelente artículo de Javier Corrales, Aspectos Políticos en la Implementación de las Reformas Educativas. (Documento número 14 publicado por el PREAL en julio de 1999). En las páginas 8-9, dice: " El problema es que, a pesar de que muchos gobiernos han emprendido proyectos de descentralización desde fines de la década de los setenta, nunca se puede confiar en que estén completamente comprometidos con los presuntos objetivos de la descentralización".

papel y adecuamos nuestra acción al auditorio cumpliendo con la regla de oro de la actuación: que los espectadores vean al personaje y no al actor. En el ámbito pedagógico, esta acción se traduce en la mimetización que los establecimientos y los actores educativos realizan con lo que se espera de ellos desde el punto de vista estatal o, lo que es peor, ideológico.

La acción comunicativa es, por excelencia, la acción interactiva. Del dominio de esta acción está relegado todo lo que suene a imposición, individualismo, egocentrismo, dominación, autoritarismo, búsqueda de intereses particulares, solipsismo, pragmatismo e imposición. La acción comunicativa busca el diálogo, el consenso y el entendimiento desde una racionalidad emancipadora. La acción comunicativa es vitalista, surge del mundo de la vida, es comunitaria y busca los acuerdos entre las personas. Cree en el consenso. Es axiológica porque cree en el valor de las normas consensuadas, sabe escuchar se compromete con los demás en la búsqueda de convencimiento intersubjetivo.⁴ Su arma de trabajo es el lenguaje y su grito de batalla es “hablando se entiende la gente”. Dado que cree en la cooperación entre las personas, su estilo de trabajo será siempre colaborativo.

En el contexto habermasiano es relativamente fácil entender la presencia y la relevancia de la reflexión, dado que el tipo de comunicación y diálogo que Habermas plantea no pueden ser entendidos sino en el contexto de la reflexión que necesariamente supone el uso del lenguaje, especialmente en aquellos contextos en que, por su grado de especificidad o complejidad, requieren de mayor trabajo para la explicitación o comprensión de los temas. Dicho en términos directos, la acción comunicativa habermasiana es una forma de reflexión social.

3.2- Una aproximación comunitaria: Freire

Paulo Freire, educador brasileño nacido en 1921 y muerto en 1997, fue conocido en primer lugar por sus métodos de alfabetización. El método de Freire, desde sus supuestos epistemológicos, se puede entender perfectamente como una reflexión sobre la práctica cotidiana como una forma de dar sentido al proceso educativo, especialmente en el ámbito de la alfabetización.

Los postulados de Paulo Freire, en general, pueden resumirse así. La conciencia humana es constructiva y transformadora y el mundo se conoce a través de la práctica educativa material. La comunicación humana se basa en el diálogo, es decir, en la confrontación de ideas desde posiciones equivalentes y sin distinciones.

La crítica es la dimensión pedagógica para la educación libre. Esto significa que el hombre comienza a ser sujeto social cuando construye su conciencia crítica en una práctica social histórica (en contacto con otros hombres) y materialmente

⁴ Desde su raíz epistemológica, convencer significa co-vencer, es decir, vencer juntos. El convencimiento supone un entendimiento en que no hay ganador y perdedor, sino dos ganadores.

situado. La construcción de la conciencia crítica es un proceso relacional y comunicacional dado que el mundo es una realidad natural y cultural a la vez. Al tomar conciencia de la naturaleza se forma la cultura. Lo social es una construcción real que realizan los hombres en una interacción concreta. Esta interacción debe ser dialogal y el diálogo debe ser horizontal, es decir, un acto de reflexión-acción.

La experiencia de ser humanos se da en transformación, esto es, transformando el mundo. La comunicación dialogal, entonces, posibilita el cambio social. El conflicto cultural es reivindicado, es decir, la pedagogía es una acción integradora que permite aprender el respeto a la legitimidad de los otros y de sus elementos heterogéneos y distintos de los míos. Aquí surge la crítica y se consolida la pedagogía liberadora. La crítica es una pedagogía humanista, propia del hombre libre cuando éste se libera de su ingenuidad-enajenación histórica.

- Conclusiones

Resumiendo y consolidando ahora las ideas de todos los pensadores, podemos decir que la reflexión sobre la práctica implica el desarrollo de una actitud que supone la utilización de categorías de análisis del pensamiento abstracto vueltas sobre uno mismo con el objeto de lograr instancias de autoconocimiento y automodificación de la conducta, en este caso, del desempeño profesional. Los autores citados insisten, desde diferentes puntos de vista, en la necesidad de que el pensamiento reflexivo regule las actividades humanas. Kant, en su famoso libro Pedagogía, reflexionando sobre la educación del hombre, dice una frase lapidaria: "lo que importa, sobre todo, es que el niño aprenda a pensar" (1991,39). Aprender a pensar, en nuestro contexto, significa aprender a reflexionar, entendiendo esto como una forma superior de pensamiento que se ordena a la autorregulación y, por tanto, se transforma en la praxis última: la ordenación de las actividades del sujeto en función de los fines a los que se ordena y de la autoconciencia que dicho proceso dinámico supone.

Dado lo anterior surgen naturalmente algunas preguntas: ¿qué significa, en última instancia, reflexionar sobre la propia práctica? ¿Cómo sería un profesional reflexivo? ¿Qué organización metodológica supone realizar una práctica reflexiva? Y, por último, ¿qué surgiría de aplicar esto al ámbito pedagógico? Hagamos el intento de responder a estas interrogantes.

- ¿Cómo sería un profesional reflexivo?

Uniendo los planteamientos de los autores investigados y conformando con los elementos que ellos plantean una especie de perfil, podemos caracterizar al profesional reflexivo como un pensador autocrítico y crítico del entorno que concibe su trabajo como dinámico y cambiante. Este profesional piensa en lo que hace mientras lo hace y, producto de ese pensamiento, va corrigiendo su

desempeño en función de los resultados del mismo y del grado de satisfacción alcanzado por sus clientes y por él mismo. Dependiendo de los resultados del examen, el profesional busca acciones remediales, las que pueden implicar mejorar sus conocimientos, buscar nuevos referentes teóricos, adquirir nuevas competencias, trabajar sus actitudes, buscar nuevas formas de relaciones humanas y con el entorno, incursionar en nuevas técnicas, buscar nuevos insumos, etc. En definitiva, el profesional reflexivo es el que está dispuesto, siempre y en todo momento, en función del mejoramiento de su desempeño, a **revisar el paradigma de su quehacer profesional.**

- ¿Qué organización metodológica supone realizar una práctica reflexiva?

Respecto a la segunda pregunta, es tiempo de insinuar una distinción que haremos más adelante, pero que conviene barruntar ahora. La base antropológica de la práctica reflexiva se da en dos niveles: el nivel preoperativo caracterizado por una actitud o hábito de reflexión y el nivel operativo caracterizado por una cierta metodología para la operacionalización de la práctica reflexiva.

El nivel preoperativo supone la adquisición de una actitud permanente, un habitus constituido como rasgo del carácter y que supone una conciencia crítica y autocrítica espontánea y que surja naturalmente. Así como el científico o el policía deben desarrollar capacidades para la observación, la deducción y la inferencia y cuya máxima expresión llega a constituirse en una especie de instinto, una suerte de olfato especializado para descubrir pistas y atar cabos, el profesional reflexivo debe desarrollar la capacidad de autojuzgarse y autocorregirse en forma permanente sin esperar los hitos profesionales que pudieran significar la necesidad de hacerlo, como el estar sujeto a procesos de evaluación externa o puesto a prueba temporalmente por un empleador como requisito para la firma de un contrato indefinido.

El nivel operativo supone la adquisición de ciertas herramientas técnicas – epistemológicas y metodológicas- con las cuales desarrollar protocolos de práctica reflexiva en el quehacer profesional cotidiano. Esto implica lograr coger el algoritmo de la reflexión en la práctica y desarrollar ésta de acuerdo con aquel. En líneas muy gruesas, esto podría suponer una estructura de diseño metodológico que tuviera diagnósticos, monitoreo constante, preguntas al cliente, evaluación de proceso y producto, impacto, etc.

- ¿Qué surgiría de aplicar esto al ámbito pedagógico?

Responder a la tercera pregunta nos lleva a las turbias y profundas aguas de la reflexión pedagógica. Un profesor práctico reflexivo – al decir de Henry Giroux- sería un profesional capaz de realizar varios quiebres. Ante todo, debiera poder romper con el peso de aquella tradición pesada y rígida que lo lleva a seguir el modelaje que la cultura escolar ha impuesto y que tiene que ver básicamente con la reproducción del tipo de enseñanza expositiva y frontal típica de la mayoría

de los establecimientos educacionales, por lo menos en Chile. También debiera ser capaz de producir el quiebre de la reproducción cultural actual transformándose en un sujeto crítico de la cultura en función del futuro. Oigamos nuevamente a Kant: “ Un principio del arte de la educación, que en particular debían tener presente los hombres que hacen sus planes es que no se debe educar a los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana; es decir, conforme a la idea de humanidad y de su completo destino. Este principio es de la mayor importancia” (1991, 36).

Por último, el pedagogo reflexivo de su propia práctica debiera ser capaz de quebrar la concepción estática y vertical del conocimiento “atesorado” y utilizar fuentes frescas de conocimiento, desde el propio capital cultural de los alumnos hasta los nuevos referentes teóricos para entender las ciencias y las humanidades.

Un pedagogo de este nuevo cuño no permitiría que los proyectos de cambio, cuando son buenos y lo convencen, llegaran sólo hasta la puerta del aula, sino que apreciaría cada propuesta de innovación como una oportunidad de mejora.

REFERENCIAS

- ARISTÓTELES: *ÉTICA A NICÓMACO* (Traducción de María Araujo y Julián Marías). Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1989.
- CARR, W; KEMMIS, S: *TEORÍA CRÍTICA DE LA ENSEÑANZA*. Barcelona, Ediciones Martínez Roca, 1988.
- CORRALES, J: *ASPECTOS POLÍTICOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS*. Documento originalmente preparado para la Serie sobre Reforma y Gestión Educativa del Banco Mundial. Preal, Documento 14, (1999).
- DEWEY, J: *CÓMO PENSAMOS: NUEVA EXPOSICIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE PENSAMIENTO Y PROCESO EDUCATIVO*. Barcelona, Paidós, 1989.

ELLIOT, J: *LA INVESTIGACION-ACCION EN EDUCACION*. Madrid, Morata, 2000.

GADAMER, H: *VERDAD Y MÉTODO*. Salamanca, Ediciones Sígueme, 1997.

GIROUX, H; MC LAREN, P: *SOCIEDAD, CULTURA Y EDUCACIÓN*. Madrid, Miño y Dávila, 1998.

HERNÁNDEZ, F; SANCHO, J: *PARA ENSEÑAR NO BASTA CON SABER LA ASIGNATURA*. Barcelona, Paidós, 1994.

HORNILLA, T: *FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO Y CALIDAD DE LA ENSEÑANZA*. Servicio Editorial Universidad Del País Vasco, 1999.

IMBERNON, F: *LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO*. B. Aires, Paidós, 1994.

KEMMIS, S: *EI CURRICULUM: MAS ALLA DE LA TEORIA DE LA REPRODUCCIÓN*. Madrid, Morata, 1998.

MARCELO, C: *LA FORMACION DEL PROFESORADO PARA EL CAMBIO EDUCATIVO*. Barcelona, EUB, 1999.

MARITAIN, J: *LA EDUCACIÓN EN ESTE MOMENTO CRUCIAL*. B. Aires, Club de Lectores, 1981.

MENENDEZ , E: *LA TEORIA CRITICA DE LA SOCIEDAD DE HABERMAS*. Madrid, Tecnos, 1998.

MILLER, V: *BETWEEN STRUGGLE AND HOPE The Nicaraguan Literacy Crusade*. Colorado, Wetsview Press, 1985.

PEREZ, G: *INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: RETOS E INTERROGANTES*. Madrid, La Muralla, 1998.

PORLÁN, R: *CAMBIAR LA ESCUELA*. Buenos Aires, Editorial Magisterio del Río de la Plata, 1996.

SCHÖN, D: *LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES REFLEXIVOS*. Barcelona Paidós, 1992.

SCHÖN, D: *EL PROFESIONAL REFLEXIVO*. Barcelona, Paidós, 1998.

STENHOUSE, L: *INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DEL CURRÍCULUM*. Madrid, Morata, 1991.

STENHOUSE, L: *LA INVESTIGACIÓN COMO BASE DE LA ENSEÑANZA*. Madrid, Morata, 1998.