

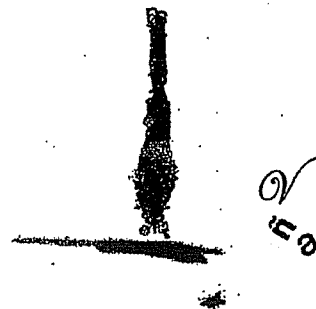
que se entiende inherente a estas prácticas, la perspectiva por la que se opta en la propuesta para su indagación es la *multirreferencialidad*,<sup>9</sup> por entender que solo desde este enfoque es posible abordar en su materialidad concreta, y no meramente retórica, las múltiples facetas inherentes a la complejidad que las caracteriza.

El conjunto de experiencias de intervención mencionadas se constituye en puntos de anclaje para la construcción de alternativas específicas que con el tiempo dan lugar a la configuración de una propuesta concreta. Sobre la base de los primeros avances, y su paulatina profundización a partir de procesos de triangulación y validación, va cobrando fuerza, a su vez, la idea de hacer de dicha propuesta un dispositivo<sup>10</sup> de formación en el *análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza*.

En consonancia con estas postulaciones, los diferentes capítulos y apartados de este libro se orientan a explicitar y fundamentar cómo se construyen desde los procesos formativos las relaciones entre reflexión e intervención respecto de las prácticas de la enseñanza, a presentar alternativas y vías de entrada al análisis de dichas prácticas en atención a las principales dificultades reconocidas desde la posición de formador y, en diálogo con estas ideas, a dar cuenta de herramientas conceptuales y metodológicas que permitan abordar el análisis didáctico de las prácticas de enseñanza y su inclusión en prácticas docentes en sentido amplio.

CAPÍTULO 1

# Enseñanza y prácticas reflexivas



✓  
150

9. El concepto de multirreferencialidad se asume en coincidencia con pensadores franceses, principalmente Jacques Ardoino (1990/1993). Alude a una perspectiva que permite el abordaje de objetos/problemas complejos desde la convergencia de disciplinas y enfoques diferentes, sin que la búsqueda de complementariedad comprometa las diferencias que los caracterizan.

10. Junto a la primera aproximación ya señalada respecto de la perspectiva en el uso de este término, cabe agregar que, en este caso, se alude al dispositivo en términos pedagógicos en una doble manifestación: como dispositivo de formación y como dispositivo de análisis. Por otro lado, en tanto se procura profundizar en los aspectos relativos a la configuración de este tipo particular de dispositivo formativo, precisar el alcance que se le asigna será un aspecto a considerar puntualmente tanto en el plano teórico como metodológico.

### **Demarcaciones conceptuales**

Las propuestas que se desarrollan en el campo de la enseñanza y de la formación de docentes bajo el lema de la reflexión parecen expresar conceptos totalmente novedosos cuando se trata, en realidad, de una reconceptualización de enfoques asociados desde hace tiempo a la mejora del trabajo docente.

Podría hablarse de toda una constelación de ideas interrelacionadas con la reflexión del profesor como:

La profesionalización de los enseñantes, la autonomía docente, el profesor como investigador de su práctica, los profesores como intelectuales reflexivos, etc. La mayoría con un denominador común, la crítica y la búsqueda de alternativas al modelo de racionalidad tecnocrática o instrumental que ha dominado el debate y pensamiento en la formación y perfeccionamiento del profesorado en las décadas precedentes (Salinas Fernández, 1994: 81).

Coinciden en esta perspectiva los discursos de políticos, administradores y teóricos. Sin embargo, no siempre esta coincidencia se mantiene cuando se abandona el campo de las declaraciones para referir a situaciones de las prácticas cotidianas donde –indudablemente– hay que enfrentar las posibilidades y limitaciones del proceso reflexivo.

El problema ya no se plantea en términos de si los profesores reflexionan o no sobre sus prácticas —ya que de alguna manera pareciera que lo hacen—, sino en explicitar el contenido y los modos de incursionar en tal reflexión, que resulta indicativo del tipo de racionalidad que orienta esas prácticas y, por tanto, de los procesos de cambio derivados de ellas. No obstante, es frecuente encontrar referencias a la reflexión del profesor como base necesaria para el cambio y sostén de las reformas escolares, sin asumir el valor de tal explicitación, lo que deriva, en muchos casos, en la banalización del discurso que sostiene esta propuesta.

El interés por discriminar perspectivas de análisis, y el rastreo que realizamos en esta dirección, nos permite la identificación de un número significativo de autores que generaron producciones específicas sobre la temática. Pueden así mencionarse algunos como John Peters, Jesse Goodman, Victoria J. Marsick, de quienes identificamos ponencias sobre el tema, y Gary D. Fenstermacher, Donald Schön, Laurence Stenhouse, John Elliot, Daniel P. Liston, Kennet. M. Zeichner, Stephen Kemmis, entre otros, autores de capítulos de libros u obras completas destinadas al tratamiento de la cuestión.

Resulta ejemplificador, en este sentido, presentar brevemente consideraciones a partir de los primeros reconocimientos realizados desde John Peters (1987), Jesse Goodman (1987) y Victoria Marsick (1991), en tanto dan visibilidad —aun inscribiendo en una proximidad de enfoque— a las diferencias de foco y énfasis que colocan en sus aportaciones.

Peters (1987) señala que la reflexión pone en tensión dos conceptos clave: prácticas habituales o rutinarias e intencionalidad. Desde su visión acerca de la teoría de la actividad, las rutinas son inherentes a la misma. La cuestión, en todo caso, radica en precisar si tales rutinas son producto de la prueba y el error; resultado de hábitos incorporados en términos de automatismos, por ende, no adaptables o, por el contrario, en tanto prácticas habituales, se asumen como marco de referencia de las acciones cotidianas sin perder de vista las intencionalidades que están en juego en cada caso. En este último sentido, refiere a rutinas sobre las que operan planos de reflexividad y que por lo mismo pueden ser aplicadas más extensivamente. La reflexión, en consecuencia, estaría en la base de la génesis de rutinas flexibles y adaptables en función de las intencionalidades. Para ello, estas deben tener cierto nivel de detalle, ser suficientemente consistentes y sugerir una base amplia de orientación para los sujetos, de modo de posibilitar la transferencia.

Goodman (1987) plantea que la reflexión parece ser un eslogan que, en su uso, remite a significaciones diferentes que requieren clarificación. Esto demanda, desde su perspectiva, confrontar con enfoques tecnocráticos y, sobre esta base, proponer nuevas formas de relación teoría-práctica. En este

marco, señala la necesidad de avanzar teóricamente desde una interrogación más fuerte acerca del tema, para lo cual remite básicamente a tres áreas de problematización:

1. El *objeto de la reflexión* en el que incluye tres niveles que es necesario discriminar claramente si de lo que se trata es de no centrarse en problemas utilitarios sino sustantivos. Al respecto distingue: a) las técnicas, orientadas a alcanzar ciertos objetivos puntuales y precisos; b) la relación entre principios y *práctica educativa* que apunta a establecer las consecuencias derivadas de peculiares relaciones entre acciones y creencias; y c) matices morales y políticos en el discurso educativo.
2. El *proceso de reflexión*, que en tanto se orienta a la resolución de problemas, requiere la integración de ciertas formas de pensamiento, muchas veces disociadas en el análisis de los procesos de la práctica: el pensamiento racional y el pensamiento intuitivo. En tal sentido, considera como antítesis de una pretensión de reflexividad lo que podría definirse como pensamiento rutinario, circunscrito a pautas predeterminadas y, sobre todo, dependiente de principios basados en la tradición y la autoridad. Recupera, en cambio, la potencialidad en su necesaria convergencia del pensamiento racional —que procesa de modo lógico, secuencial y ordenado, con énfasis en el razonamiento deductivo—, y el pensamiento intuitivo —que da lugar a la imaginación y la creatividad.
3. Por último, refiere a las *actitudes* necesarias para la reflexión: apertura de pensamiento y escucha de opiniones divergentes; de respuesta, orientadas a hallar sentido, aplicar información en una dirección determinada y considerar sus consecuencias e implicaciones y, por fin, entusiasmo.

Marsick (1991) entiende que ser críticamente reflexivo significa buscar presunciones, valoraciones y creencias que subyacen en las acciones. En esta dirección, si se intenta asumir una posición crítica frente a la racionalidad técnico-instrumental, es necesario prestar mayor atención al planteamiento de problemas. En esta clave de lectura propone especificar el foco de atención, con el necesario enmarque en el contexto, que posibilite la comprensión del problema. Observa que a partir de ello, secuencialmente, será posible sugerir el planteo de acción para luego reinterpretar la situación a la luz de las consecuencias generadas. Se podrían reconocer, al respecto, dos circuitos: el primero, simple, de prueba de la misma estrategia o variaciones directas de ella; el segundo, doble, orientado a la indagación crítica de razones del fracaso de las

decisiones asumidas. Este último circuito se asociaría más claramente con una posición de reflexividad en tanto procura profundizar bajo la superficie; para descubrir valores, presunciones y juicios desde la autorreflexión combinada necesariamente con el diálogo y el trabajo en equipo. Advierte, asimismo, sobre una cuestión central no siempre considerada, como la organización necesaria para una mayor productividad en esta tarea, la que se vuelve dificultosa, de no mediar modificaciones en las condiciones de trabajo en las instituciones.

Llegados a este punto en nuestras indagaciones y conscientes de la variedad y diversidad de autores y contextos en los que esta temática es objeto de análisis y debate, un texto de Ángel Pérez Gómez (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1992) nos permite el acceso a un primer nivel de síntesis de diferentes aportaciones sobre la cuestión.

En la intención de incursionar en los dilemas planteados sobre formación de docentes vinculados a concepciones acerca de la enseñanza, el autor comienza refiriéndose a perspectivas básicas sobre la cuestión. Distingue, en tal sentido, cuatro que considera sustantivas: *académica*, *técnica*, *práctica* y de *reconstrucción social*, en las cuales a su vez es doble reconocer corrientes y/o enfoques que las enriquecen o singularizan. Deja claro, al mismo tiempo, que como ocurre con toda propuesta de clasificación, particularmente en ciencias sociales —aun en aquellas más depuradas—, refleja límites difusos y difíciles de encuadrar por lo cual en algunas necesariamente se visualiza la intersección de perspectivas.

Entre las cuatro perspectivas mencionadas, que dan lugar a investigaciones diversas de amplia difusión y circulación de resultados, optamos; dada su estrecha relación con la problemática en estudio, por exponer consideraciones respecto de las designadas como *práctica* y de *reconstrucción social*.

En relación con la *perspectiva práctica*, Pérez Gómez alude a dos enfoques que se fueron diferenciando claramente con el tiempo: el *tradicional*, que se apoya básicamente en la experiencia práctica, y el *reflexivo sobre la práctica*. En tanto perspectiva, nos importa detenernos particularmente en la consideración que de ella realiza por cuanto, al hacerlo, esboza una caracterización de la enseñanza que desde nuestra visión entendemos de especial fertilidad: Al respecto, el autor afirma:

Se fundamenta en el supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles, y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. Por ello el profesor/a debe concebirse como un artesano, artista o profesional clínico que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad

para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula.

La formación del profesor/a se basará prioritariamente en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica. La orientación práctica confía en el aprendizaje a través de la experiencia con docentes experimentados, como el procedimiento más eficaz y fundamental en la formación del profesorado y en la adquisición de la sabiduría que requiere la intervención creativa y adaptada a las circunstancias singulares y cambiantes del aula (Pérez Gómez, 1992: 410).

En lo que hace al enfoque tradicional, coincidiendo con Zeichner (1990, cit. en Pérez Gómez, 1992), señala que concibe *la enseñanza como actividad artesanal* y que, en consecuencia, el conocimiento sobre ella se fue acumulando lentamente desde el ensayo y error a lo largo de los siglos, dando lugar a una "sabiduría profesional transmitida de generación en generación" desde el "contacto directo y prolongado con la práctica experta del maestro experimentado". Debido a ello, "el conocimiento profesional resultante es tácito, escasamente verbalizado y menos aún teóricamente organizado" y se presentifica en "el buen hacer del docente-experimentado", a la vez que "se aprende en un largo proceso de inducción y socialización profesional del aprendiz".

De manera similar, según advierte Pérez Gómez, Elliot (1989, cit. en Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1992) considera que este aprendizaje se asienta en una modalidad de práctica intuitiva y fuertemente rutinizada, por ende no reflexiva, que se va constituyendo en el mundo privado del aula y en una situación de aislamiento profesional. El conocimiento resultante, acumulado a lo largo de décadas y siglos,

se encuentra inevitablemente impregnado de los vicios y obstáculos epistemológicos del saber de opinión, inducido y conformado por las presiones explícitas o tácitas de la cultura e ideología dominantes [...], saturado de mitos, prejuicios y lugares comunes no fácilmente cuestionados (Pérez Gómez, 1992).

En razón de ello, en la visión del autor, con la que acordamos, sin el apoyo conceptual, teórico-metodológico de la investigación educativa, como de la reflexión sistemática y compartida sobre la práctica, el proceso de socialización del profesorado tiende a reproducir los obstáculos acumulados en la práctica empírica bajo las presiones de las culturas académicas e institucionales dominantes.

En cuanto al *enfoque reflexivo sobre la práctica*, el autor remite a diferentes estudiosos que concretan aportes al debate sobre la cuestión, como:

Stenhouse (1984), *docente como investigador en el aula*; Eisner (1985, cit. en Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1992), *enseñanza como arte*; Schön (1983, 1987, cit. en Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1992), *profesor/a como práctico reflexivo*, entre otros. Sobre esta base apunta:

Con la crítica generalizada a la racionalidad técnica, desde diversos frentes teóricos y distintas comunidades académicas, aparecen metáforas alternativas para representar el nuevo papel que debe jugar el profesional enfrentado a situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas. [...] Aunque cada una de estas imágenes y metáforas del docente y de la enseñanza ofrece matices distintos y énfasis diferentes, a todas ellas subyace el deseo de superar la relación lineal y mecánica entre el conocimiento científico-técnico y la práctica en el aula. Más bien parten de reconocer la necesidad de analizar lo que realmente hacen los profesores/as cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida del aula, para comprender cómo utilizan el conocimiento científico y su capacidad intelectual; cómo se enfrentan a situaciones inciertas y desconocidas, cómo elaboran y modifican rutinas, experimentan hipótesis de trabajo, utilizan técnicas, instrumentos y materiales conocidos y cómo recrean estrategias e inventan procedimientos, tareas y recursos (Pérez Gómez, 1992: 412).

A criterio de Pérez Gómez, para comprender la riqueza de estos planteamientos que, por otra parte, explican su efervescencia en las últimas décadas del siglo pasado, conviene entender la evolución histórica de las ideas que le dan fundamento que, si bien pertenecen a contextos de emergencia distantes en el espacio y en el tiempo, concluyen convergiendo en un movimiento teórico-práctico de suma vitalidad y reconstrucción permanente. Movimiento que procura, básicamente, evitar el carácter reproductor, acrítico y conservador que tipificaba al enfoque tradicional sobre la práctica. Así, señala:

Resulta obligado en este recorrido reconstructivo reconocer a Dewey como una de las primeras y más significativas aportaciones a favor de la enseñanza como actividad práctica, con su famoso principio pedagógico de aprender mediante la acción (*learning by doing*) y su no menos influyente propuesta de formar un profesor/a reflexivo que combine las capacidades de búsqueda e investigación con las actitudes de apertura mental, responsabilidad y honestidad (Pérez Gómez, 1992: 413).

Según el autor, para Dewey, la reflexión es un proceso en el que se integran actitudes y capacidades, de modo que el conocimiento de la realidad

surge de la experiencia de la misma e impregnado de sus determinantes. La investigación y la intervención reflexiva, abierta y sincera, configura en consecuencia, el pensamiento creador del ser humano, apegado a la realidad pero al mismo tiempo reflexivo y crítico ante ella.

La obra de Schwab (1974) es mencionada como el segundo gran hito de este movimiento que se aleja progresivamente de las restricciones de la racionalidad técnica. Su libro *The practical: a language for curriculum* supone un punto de obligada referencia en el rastreo histórico de la crítica a las empobrecedoras implicaciones del planteamiento tecnocrático en educación. Apoyado en la distinción aristotélica entre discurso técnico y discurso práctico, defiende decididamente que la enseñanza es más una actividad práctica que técnica, ya que implica el flujo permanente de situaciones complejas y problemáticas ante las cuales el profesor/a debe elaborar criterios racionales de comprensión y propuestas argumentadas tendientes a la concreción de los fines generales en proyectos de intervención situacionales. En consecuencia, la formación del profesorado no podrá considerarse como una mera responsabilidad académica de adquisición de conocimientos teóricos, supuestamente útiles para la práctica, sino fundamentalmente como la preparación de un profesional capaz de intervenir en el arte de la práctica.

Recogiendo esta herencia y haciendo anclaje en tales ideas, será Stenhouse (1984) en Gran Bretaña quien, según Pérez Gómez, clarifique el papel del arte en la enseñanza desde su postulación del profesor/a como investigador y, con ello, la elaboración del conocimiento pedagógico a partir de la misma práctica. En lugar de procurar y enfatizar el conocimiento teórico-externo, su propuesta privilegia una reconceptualización que transforme tal conocimiento desde la práctica. En lo que califica como un salto histórico, expone las ideas de Fenstermacher (1989), que entiende en consonancia con los planteamientos de Schwab, aun cuando a su juicio no sea del todo estricto incluirlo en la línea que desde Stenhouse a Elliot está configurando esta corriente crítica.

Respecto del enfoque reflexivo de la práctica, plantea una distinción de tres perspectivas claramente discriminadas:

- *reflexión como acción mediatizada instrumentalmente*, que se orienta a imitar las prácticas de enseñanza que la investigación empírica ha encontrado eficaces. La fuente de conocimiento es en consecuencia una autoridad exterior y en este marco, el conocimiento teórico dirige la práctica;
- *reflexión como proceso de deliberación entre diversas y a menudo encontradas orientaciones de enseñanza*, en la que también la fuente

de conocimiento es la autoridad externa, pero el modo de conocer ya es deliberativo, a través del contraste con colegas y en función de las necesidades del contexto. El conocimiento, entendido como relativo, no dirige la acción, sino que la informa u orienta; y por último:

- *reflexión como reconstrucción de la experiencia*, que opera mediante tres fenómenos paralelos: a) *reconstruir las situaciones donde se produce la acción*, atendiendo a características antes ignoradas o reinterpretando y asignando nuevo significado a las características ya conocidas; b) *reconstruirse a sí mismos como profesores/as*, adquiriendo conciencia de las formas en que estructuran sus conocimientos, afectos y estrategias de actuación; y c) *reconstruir los supuestos acerca de la enseñanza aceptados como básicos*, lo que implicó analizar críticamente las razones y los intereses individuales y colectivos que subyacen a los principios y formas dominantes de concebir la enseñanza.

Esta última perspectiva marca para Pérez Gómez un punto de superación de los planteos respecto de la reflexión en la acción, y lo hace en tanto propone la reconstrucción dialéctica del quehacer docente, abordando también las condiciones políticas, sociales y económicas que inciden en su pensamiento y acción, así como el escenario en el que interviene. Es a partir de este planteo que ya se sitúa en la perspectiva de reconstrucción social:

La reflexión así desarrollada es una forma de practicar la crítica con el objetivo de provocar la emancipación de las personas cuando descubren que tanto el conocimiento como la práctica educativa son construcciones sociales de la realidad que responden a intereses políticos y económicos contingentes a un espacio y a un tiempo y que, por tanto, pueden cambiarse históricamente.

En este último enfoque de la reflexión, el conocimiento es un proceso dialéctico, los profesores/as construyen su propio conocimiento cuando se sumergen en una conversación, tanto con la situación, como con los supuestos que orientan su acción en ese escenario concreto. El conocimiento que se ofrece desde fuera no es aceptado más que con valor metafórico, teniendo siempre presente que ha sido generado en otro espacio y tiempo por otras personas, en condiciones peculiares y dentro de una situación problemática siempre en cierta medida singular. El docente se enfrenta necesariamente a la tarea de generar nuevo conocimiento para interpretar y comprender la específica situación en que se mueve. Así, dentro de este enfoque de reflexión, el conocimiento al incluir y generar una

forma personal de entender la situación práctica, transforma la práctica (Pérez Gómez, 1992: 421-422).

Desde nuestra visión, el planteo que afina en la reconstrucción crítica de la experiencia resulta particularmente relevante por sus posibles derivaciones en la generación de propuestas de formación, por lo que se incorpora como parte sustantiva de nuestro andamiaje conceptual.

En la perspectiva de *reflexión en la práctica para la reconstrucción social*, se agrupan aquellas posiciones que, con matices diferentes, conciben la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social impregnada de opciones de carácter ético en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento durante todo el proceso de enseñanza. El profesor/a es considerado como un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender los procesos implicados en la enseñanza como las condiciones en que esta tiene lugar.

Dentro de esta línea, por su amplio espectro es posible

considerar la inclusión de aquellos autores que se manifiestan abiertamente defensores de trabajar y desarrollar en la escuela y en el aula una propuesta ética concreta de justicia, igualdad y emancipación social [...] (Giroux, Smith, Zeichner, Apple, Kemmis), hasta aquellos otros que desde posiciones más liberales defienden la coherencia ética entre los principios, intencionalidades y procedimientos educativos democráticos, sin especificar de antemano un modelo concreto de sociedad (Stenhouse, Elliot, McDonald) (Pérez Gómez, 1992: 422).

El enfoque de crítica y reconstrucción social enfatiza tres aspectos fundamentales a tener en cuenta en los programas de formación de profesores: 1) la adquisición por parte del docente de un bagaje cultural de clara orientación política y social, en el que las disciplinas de las ciencias humanas son consideradas parte central de los contenidos en el currículo de formación; 2) el desarrollo de capacidades de reflexión crítica, para desenmascarar la influencia de la ideología dominante en las prácticas cotidianas en el aula, en el currículo, en la organización de la vida en la escuela, en los sistemas de evaluación, entre otras cuestiones; 3) el desarrollo de actitudes consonantes al compromiso del profesor/a como intelectual transformador. Actitudes de interés, iniciativa y búsqueda, de experimentación y crítica, de trabajo solidario y colaboración. A partir de estos planteos, y en contraposición a quienes sostienen que los profesores/as deben mantener una clara neutralidad política, se considera que

tanto la intervención del docente en el aula como los programas de formación del profesorado deben enmarcarse en posiciones políticas respecto de la institución escolar y su contexto social. De ello se desprende la necesidad de hacer explícitos estos supuestos, analizarlos y someterlos a crítica y escrutinio público, en franco contraste con cualquier ficción de neutralidad.

A pesar de su significativo grado de desarrollo teórico, este enfoque se mantiene en un plano de marginalidad por su escasa influencia en las prácticas de formación de profesores.<sup>1</sup>

### La reflexividad crítica

Entre las vías que posibilitan la reflexividad crítica, nos importa detenernos en el enfoque de investigación/acción y su relación con la formación de profesores por la fuerza que adquieren en nuestro país las propuestas vinculadas a la investigación desde el discurso de las políticas educativas en el contexto de las reformas de los años noventa para la formación de docentes.

Pérez Gómez (1992), en el marco del trabajo ya mencionado, señala que, como parte de la perspectiva de reflexión sobre la práctica y reconstrucción social, desde fines de la década del sesenta, se desarrolla en Gran Bretaña una importante corriente pedagógica de significativa influencia en la mayor parte del mundo anglosajón, que tiene como principales representantes a Stenhouse y Elliot.

Según Stenhouse (1989), la enseñanza es un arte, por lo que no puede considerarse como una rutina de gestión mecánica o ingenieril; arte en el que las ideas se experimentan en la práctica de manera reflexiva y creadora. Esta visión lo conduce a rechazar el enfoque por objetivos dominante en los setenta, el cual enfatiza en el desarrollo del currículo las tareas instrumentales que asocian principios y rutinas empíricamente verificadas con la idea de una enseñanza eficaz. Como contrapartida, propone un modelo procesual en el que los valores que rigen la intencionalidad educativa se erigen y concretan en principios de procedimiento que orientan los diferentes momentos de la enseñanza. En este modelo, el propio profesor/a deviene constructor/a de

1. Cabe señalar que no hemos podido corroborar, en consonancia con esta observación realizada por Pérez Gómez, si con el curso del tiempo estos programas alcanzaron otro grado de incidencia en experiencias concretas en prácticas de formación. De todos modos, el conjunto de las propuestas realizadas en el marco de estos enfoques parecieran haber tenido más presencia en el ámbito de los debates académicos entre diferentes comunidades que en el campo de la intervención. El autor comenta dos experiencias destacables, realizadas dentro del Programa de la Universidad de Wisconsin-Madison, en el que trabaja Zeichner y en el Programa desarrollado por Kemmis en la Universidad de Deakin, Australia (Pérez Gómez, 1992: 424).

las propuestas curriculares, para lo que requiere potenciar el desarrollo de su actividad intelectual y creadora que le permitan definir y trasladar a las prácticas en el aula los valores educativos significados como prioritarios. Es por ello que, para este autor, no puede haber desarrollo del currículo sin desarrollo del profesorado, lo que reclama más que una formación puramente académica, una preparación para intervenir en procesos de investigación de las prácticas, reflexionar sistemáticamente sobre ellas y utilizar los resultados en la mejora continua. Investigar en el aula como ámbito natural implica enfrentarse a problemas singulares que deben experimentarse desde estrategias de intervención singulares adecuadas a cada contexto y situación.

Para Elliot (1989), la investigación/acción emerge en Gran Bretaña, al menos como embrión, como una vía para desarrollar el currículo en las escuelas en instancias de innovación. De ahí que desde el punto de partida, su propósito sea incidir en las prácticas antes que producir conocimiento. Con este alcance, sus principales presupuestos serían los siguientes:

1. Mejorar la práctica comprendida como una actividad ética y no instrumental exige un proceso continuo de reflexión de todos los que participan en ella. Como el propósito central de la enseñanza es la concreción de valores sustantivos, cuya realización es difícil de anticipar en la medida que su concreción está siempre condicionada por el contexto, el único modo racional y ético de intervenir es mediante la reflexión permanente en la acción y sobre la acción.
2. La investigación en y sobre la acción debe abarcar todos aquellos aspectos que puedan estar incidiendo en la realización de los valores considerados educativos. En este sentido, se trata de una reflexión sin final preestablecido, en la que cada momento de reflexión conduce a un nuevo momento de experimentación en la acción sobre la que es nuevamente indispensable que se reflexione.
3. En este espiral de ciclos de experimentación reflexiva en el entrecruzamiento de momentos de acción y reflexión, para Elliot, se transforma la práctica, ya que se modifican los participantes y la situación. Los participantes desarrollan su capacidad para la discriminación y el juicio en situaciones humanas complejas, conflictivas, inciertas y singulares, al verse inducidos a recomponer esquemas estandarizados de pensamiento, presionados por las evidencias que devienen del proceso dinámico de interacciones que se producen en el aula y las instituciones educativas.
4. Las propias exigencias de la naturaleza de la reflexión hacen que la investigación/acción no pueda concebirse como un fenómeno

solitario en la mente de un profesor/a recluido en su aula. Requiere diálogo, debate de pareceres y expectativas y demanda, de forma ineludible, el contraste intersubjetivo y plural, para poder paliar los efectos de una argumentación unilaterial.

5. La investigación/acción –que integra en un mismo proceso la investigación, el desarrollo profesional y la práctica– conduce a una concepción que rechaza decididamente la estricta división del trabajo impuesta por la racionalidad instrumental en la que los roles y tareas especializadas se distribuyen en posiciones jerárquicamente organizadas. En esta perspectiva, la intervención de los especialistas externos al aula y a la institución solo podrá justificarse en la medida en que sea facilitadora de las prácticas reflexivas de quienes participan directamente en los procesos educativos. Esto solo es posible cuando tales agentes abandonan una posición privilegiada y hegemónica y participan de manera negociada y abierta en procesos de colaboración.

Tanto para Stenhouse como para Elliot, el conocimiento especializado tiene un valor instrumental de servicio y apoyo a los procesos de reflexión. Desconocer este planteo, como ha ocurrido en muchas experiencias a lo largo de la historia de la educación y particularmente en lo relativo a la formación de docentes, conduce a provocar la alienación del maestro, con la natural consecuencia de imponerle un conocimiento que no domina, que le es ajeno y que abandonará fácilmente ante las perentorias exigencias de los complejos procesos en sus prácticas.

En consonancia con estas postulaciones, nos resulta pertinente incorporar aportes de Kemmis (1999), recuperando del conjunto de sus trabajos las ideas expuestas en el texto "La investigación/acción y la política de reflexión", que dejan en claro su postura radical asociada a la teoría social crítica y resultan de particular relevancia con relación a la investigación/acción y el debate que nos importa abrir sobre la cuestión.

En este escrito se expone como tesis central que la reflexión constituye un acto político que acelera o aplaza la realización de *una sociedad más racional, más justa y satisfactoria*. Respecto de la *naturaleza de la reflexión*, se precisa que está orientada a la acción, es social, política y su producto es la *praxis* en tanto acción informada y comprometida. En esta línea de sentido, se delinear en términos argumentativos una serie de observaciones mencionadas como parte de la tesis, entre las que destacamos:

1. Frente a la tendencia a pensar la reflexión como un proceso psicológico que se produce en el plano mental y que deriva en la separación-esci-

sión entre pensamiento y acción, el autor entiende la reflexión como un proceso dialéctico. Se configura como *metapensamiento* atento a establecer relaciones entre pensamientos y acciones en un contexto determinado. En este sentido y, en consonancia con las tres formas de razón planteadas por Aristóteles (técnica o instrumental, práctica y teórica o especulativa) distingue tres formas de reflexión: la *reflexión orientada a la resolución de problemas*, la *deliberación práctica* y el *pensamiento especulativo*. La primera, de índole técnica y de uso frecuente, identifica un problema y concibe soluciones para resolverlo, seleccionando los medios desde líneas de acción alternativas. La segunda va más allá de los medios y se plantea la evaluación de situaciones complejas, procurando determinar lo apropiado desde el punto de vista moral: básicamente decidir qué línea de acción será la más sabia y prudente. La especulativa, por último, se constituye desde la crítica y reconoce que los contenidos de nuestro pensamiento conforman y son conformados por las situaciones históricas en que nos encontramos.

De todos modos, en ninguna de estas opciones –técnica, práctica o de reflexión crítica– se puede, según Kemmis, entender la reflexión sin referirse a la acción y al contexto. Para comprenderla, es necesario saber cómo se orientan los actores a la acción por la reflexión y cómo se orientan a sí mismos en relación con el contexto histórico en el que deben actuar.

2. Tres razones permiten comprender, en la perspectiva del autor, que la reflexión está situada y orientada socialmente: la primera se desprende de su relación con el lenguaje en el marco de la conversación, aun cuando la reflexión pueda entenderse como la conversación de la mente consigo misma; la segunda deviene de reconocer que las ideas y comprensiones que dan forma y contenido a nuestra reflexión nos vienen dadas a partir de un mundo de sentidos y significados socialmente construidos. Por fin, la tercera, por cuanto los frutos de la reflexión, nuestras acciones, cobran significado y significatividad en un mundo social en el que justamente los otros nos comprenden a partir de estas y en referencia a las formas de vida que compartimos con los demás.
3. La reflexión, en tanto está al servicio de los intereses humanos, implica siempre un proceso político. En dirección a fundamentar este argumento de su tesis, Kemmis recupera los planteos de Habermas<sup>2</sup> acerca de los tres intereses constitutivos del conocimiento, asociados a su vez con las formas aristotélicas de la razón. Intereses a los que se

2. Como lo hace en otros trabajos de su autoría.



corresponden modos de reflexión que siempre son políticos, dado que tienen lugar en un contexto donde los intereses propios de las distintas personas se expresarán de diferente manera. Así, la reflexión técnica acepta como dado el contexto social y su objetivo es solucionar problemas en el marco de principios predefinidos como válidos; la reflexión práctica tiene como propósito el examen discursivo de los criterios y la acción, juzgando lo apropiado en el marco de un ámbito de comunicación y articulación de concepciones acerca de lo bueno; el objetivo de la reflexión crítica es descubrir el proceso a partir del cual llegaron a aceptarse estos criterios y develar su conformación histórica y social, y organizar la acción social hacia la emancipación. Es por todo esto que la reflexión no es de ninguna manera apolítica. En tal sentido, lo que distingue a las tres formas de reflexión no es si son políticas, sino hasta qué punto problematizan su carácter como tal. Por ello, no se presenta nunca como *contemplación sosegada*.

4. Lo planteado acerca de la reflexión en cuanto proceso social y político orientado a la acción, que forma parte de la historia, debería dejar en claro en la perspectiva del autor de que la reflexión es ideológica.<sup>3</sup> Esto es así, por cuanto nuestras ideas y el modo en que reflexionamos se vinculan directamente con las expectativas sobre los efectos sociales de nuestros pensamientos: a quién están dirigidas nuestras acciones, quiénes entendemos serán nuestros coactores, los modos y el registro del lenguaje que empleamos y las cuestiones que pensamos nos sitúan ideológicamente. Y nuestra reflexión lo es también en tanto que sostiene, reproduce o desafía y transforma esta serie de relaciones. Y lo es en la medida que, desde ella, elegimos implícita o explícitamente, qué se debe dar por hecho y qué tratar como problemático en las relaciones entre pensamiento-acción y el orden social en que vivimos.
5. La reflexión es una práctica que posibilita la transformación de la *materia prima* de nuestras experiencias en determinados productos (comprensiones, compromisos y acciones) que son la expresión del poder de reconstituir la vida social. Ello requiere el análisis profundo de las situaciones históricas y sociales que la enmarcan y, a su vez, el estudio de sus consecuencias. Así considerada, la reflexión no puede ser concebida como un mecanismo o ejercicio puramente especulativo en la construcción de interpretaciones o significados. En todo caso,

3. Para Kemmis, "la ideología, considerada como objeto, es el 'residuo' cultural y cognoscitivo de valores, actitudes y creencias que sostienen económica, social y políticamente una sociedad mediante la reproducción de nuestras ideas" (1999: 103).

es el poder de analizar y a la vez transformar las situaciones; expresa en el ser humano su capacidad de agenciamiento en tanto productor de la historia, sin que ello signifique perder conciencia de ser a su vez producto de ella.

Para mejorar la reflexión, en su perspectiva y como correlato de las ideas expuestas, se demanda *explorar la doble dialéctica entre pensamiento y acción, individuo y sociedad*. Ello es posible desde un programa que dé lugar a que los individuos y los grupos participen "en una investigación/acción ideológica, crítica y participativa, de colaboración y emancipadora" (Kemmis, 1999: 108).

Los métodos de investigación, acordes a su planteo respecto de la reflexión como práctica, requieren el análisis concreto en las situaciones particulares de la *relación mutuamente constitutiva entre el pensamiento y la acción*, que delinear precisamente el objeto y la temática de la reflexión en un caso determinado; y la *relación mutuamente constitutiva entre el actor y el mundo social del que forma parte*. Para ello, los estudios deben tener acceso a las categorías de pensamiento, compromisos y orientaciones a la acción por parte de los actores en cada situación. Deben también ser prácticos, orientados a la asunción de decisiones y a la comprobación en la acción, lo que implica, en definitiva, asumir también el compromiso de interpretar las consecuencias de la reflexión en la acción. En este contexto, Kemmis refiere a la idea de *espiral de autorreflexión*. En esta clave de análisis, entiende que el estudio de la reflexión a través de la autorreflexión debe ser dirigido por un interés emancipador, el interés constitutivo del conocimiento de la ciencia social crítica. Como consecuencia, es necesario *adoptar los métodos de la investigación/acción crítico-ideológica, participativa, en colaboración y emancipadora*.

La investigación/acción emancipadora promueve una espiral autorreflexiva, conformada por ciclos de planificación, acción, observación, reflexión, replanificación, nueva acción-observación-reflexión. En función de ello, según el autor, es *concretamente crítica* en la medida que involucra a los participantes en la reflexión crítica sobre prácticas concretas, el entendimiento alcanzado respecto de dichas prácticas y las situaciones históricas en que se desarrollan. Es participativa, en cuanto otorga protagonismo a los propios actores, además de ampliarse a menudo para integrar a otros; y es colaborativa en cuanto el conjunto de actores intervienen en la comunicación, en la toma de decisiones y en la acción sobre las prácticas objeto de indagación; como sobre el mismo proceso de investigación/acción. De esta manera significada, consideramos que implica un aporte relevante que marca una clara

distancia de otras visiones respecto de las prácticas reflexivas asociadas a la investigación/acción.

En lo relativo al discurso científico, los participantes en colaboración en estos procesos de investigación/acción intervienen en la formación y ampliación de teoremas críticos sobre sus prácticas, comprensiones y situaciones. En tal sentido, articulan sus propias teorías desde sus propios lenguajes y a partir de ellos organizan la ilustración, creando condiciones bajo las cuales les sea posible explorar sus propias comprensiones sobre la acción y planificar las estrategias y tácticas que puedan contribuir a la transformación del orden social vigente. De allí que, desde un interés emancipador, la investigación/acción procura siempre el desarrollo del proceso autoformativo de los miembros.

Dentro de este marco de referencia, al decir de Villar Angulo (1995), los profesores no son participantes desinformados en procesos de investigación, a los que se les pueda adjudicar el papel de meros recursos de colaboración en proyectos de investigación educativa. Sus preguntas y los esquemas conceptuales que usan para encuadrar sus prácticas y sus escritos adoptan el formato de estrategias formativas de suma valía para avanzar en un mayor nivel de profundidad en los conocimientos que alcanzan desde sus propios razonamientos profesionales.

Las ideas de Dino Salinas Fernández (1994) expuestas en su trabajo "Reflexión del profesor: la novedad de un viejo principio" al que ya aludiéramos, nos resultan especialmente significativas en consonancia con las aportaciones hasta aquí analizadas:

Hay términos o conceptos que, con el tiempo, se ponen —o se imponen— de moda en el lenguaje más o menos especializado de un ámbito de trabajo o pensamiento. En ocasiones su función es la de sustituir viejos conceptos con similar significado; en otras, adjudicar significado a nuevas ideas u objetos. Sin embargo, en otras, suele suceder que conceptos aparentemente novedosos quizás no son tan nuevos, sino que se trata de reapariciones de ideas ya reivindicadas en anteriores, más o menos lejanas tradiciones de pensamiento, aunque es posible que dicha reaparición vaya acompañada de una reconceptualización de aquellas viejas ideas (Salinas Fernández, 1994: 81).

Desde su visión, este es el caso del concepto de *reflexión del profesor*, utilizado recurrentemente en los últimos años, en diferentes instancias, con diversos propósitos y también con significados distintos, aunque siempre asociado, al menos en términos declarativos, a la mejora del trabajo de profesores/as.

Sobre esta base, sugiere que para comprender realmente su alcance el "procedimiento no es acudir al diccionario pedagógico, ni al sentido común, sino situarlo adecuadamente en el marco teórico e ideológico que le da cobertura y significado".

En esta línea de sentido, considera que uno de los problemas que derivan en la vulgarización del discurso teórico sobre la enseñanza

es la costumbre de tratar de ejemplificar categorías o constructos de carácter teórico, en la figura de un hipotético profesor de supuesta pureza epistemológica: profesor tradicional versus profesor innovador [...]. Así, por ejemplo, frente a la figura de ese profesor o profesora que reflexiona codo a codo con otros colegas de su escuela deliberando sobre aquello que hacen, el por qué lo hacen y cómo podrían hacerlo, y tomando decisiones informadas e inteligentes; suele dibujarse, como antagónico, a ese otro profesor, técnico de la enseñanza, aplicador de decisiones ajenas, dócil a las regulaciones administrativas, individualista, encerrado en su aula a cal y canto, tradicional y hasta probablemente dogmático y rutinario (Salinas Fernández, 1994: 82).

Lo cierto es que, en perspectiva del autor, estas delimitaciones extremas a las que aparentemente tan acostumbrados estamos con frecuencia nos alejan de la cotidianeidad escolar, "cotidianeidad que viene a situarse entre los extremos ejemplificados y desde la que hay que hallar las posibilidades y limitaciones del proceso reflexivo de los profesores".

Así, el problema ya no debiera quedar circunscrito al acto en sí de reflexionar por parte de los profesores, sino a la consideración del valor y alcance de tal reflexión y de sus límites como motor de fundamentación y cambio cualitativo de las prácticas de enseñanza.

### Saberes, conocimientos y condiciones de posibilidad

Frente a la diversidad de perspectivas y enfoques, recuperamos en un mayor nivel de profundización, las ideas de Fenstermacher (1989) y Zeichner (1993), por la relevancia de sus aportes, las diferentes ópticas a las que remiten y la posibilidad de rastrear desde ellos problemáticas reconocidas a partir de las propias experiencias en procesos de formación de docentes.

Gary Fenstermacher (1989) aborda la cuestión que nos ocupa, a partir de un eje de análisis: las relaciones entre la investigación acerca de la enseñanza y los modos en que los profesores piensan sobre lo que hacen. Señala así

que las mejoras en las tareas de enseñanza tienen directa relación con las diferentes maneras de encarar su estudio y ubica al investigador en el lugar de la producción y al profesor en el de quien está a cargo de utilizarla. Esta idea es luego rectificadora de algún modo cuando en trabajos posteriores aclara que en realidad ambos, docentes e investigadores, producen conocimientos pero de distinto tipo. De todas maneras, establece una distinción entre la lógica de producción de conocimiento y la lógica de uso del conocimiento, asignando a la investigación la función de aportar al perfeccionamiento de los razonamientos prácticos de los profesores y no a la generación de programas de actividades deducidas de sus resultados. Posición que fundamenta en el reconocimiento de tales razonamientos como de mayor incidencia en los cambios en educación.

El aporte de la investigación educativa a la práctica estaría dado, en consecuencia, por la posibilidad de sostener postulaciones que modifiquen el valor de verdad de las premisas sobre las que se asienta el pensamiento práctico en los profesores. Para sostener su argumentación, utiliza ejemplos diversos de casos demostrativos del logro de una mayor eficiencia en las prácticas de la enseñanza debido a cambios en las formas de pensar de los profesores por efecto de datos provistos desde estudios sistemáticos. Sin embargo, reafirma que son los propios profesores los que determinan las nuevas prácticas, que derivan de la modificación en sus razonamientos y no de la deducción de reglas estrictas de acción emanadas directamente de la investigación. Podría inferirse entonces que su postura no establece, como pareciera desprenderse en primera instancia, una jerarquización de actividades y posiciones, sino que marca una necesaria discriminación entre ellas. Así, afirma:

Los razonamientos prácticos, o cierta manera similar de reconocer las propiedades intencionales, pasionales, intuitivas y morales de la acción humana, son los métodos para transformar lo que empíricamente se conoce y se comprende en la práctica [...]. De ahí que, [...] cuando se sostiene que la investigación es beneficiosa para la práctica, el criterio de beneficio debería ser el perfeccionamiento de los razonamientos prácticos en las mentes de los profesores (Fenstermacher, 1989: 165).

Es desde estas postulaciones que advierte sobre los límites que se plantean al apelar a la colaboración entre las tareas y objetivos de la ciencia, que no siempre tendrían la posibilidad de dar cuenta de necesidades de la práctica profesional. La investigación puede ayudar a mirar lo que está aconteciendo, pero es desde la reflexión acerca de lo que debería estar aconteciendo en

los espacios educativos que emergen respuestas normativo-prescriptivas que operan como orientadoras de las acciones de los profesores.

En la formación, al promover la revisión de los razonamientos prácticos que sustentan las prácticas y presentar evidencias sobre sus principales premisas, el formador ayuda al profesor a reconocer algunas problemáticas antes no visualizadas. La continuidad de este proceso, para Fenstermacher, hace del docente un estudioso de sus propias prácticas. Desde su perspectiva, entonces, la mera producción de conocimiento acerca de la enseñanza no contribuye por sí misma a la formación de profesores. En realidad, el punto central estaría en la posibilidad de que el formador, en tanto estudioso de la enseñanza, pudiera incidir en que los docentes se conviertan a su vez en estudiantes de su enseñanza.

Al poner la mira de su indagación en los argumentos prácticos de los profesores, Fenstermacher intenta una vía de acercamiento entre la investigación educativa y la práctica. En tal sentido, señala que los argumentos prácticos representan un instrumento analítico ineludible para ayudar a los docentes a posicionarse como profesionales reflexivos. Advierte, sin embargo, que el trabajo en torno a tales argumentos no permite, en muchos casos, dilucidar los supuestos subyacentes. En ocasiones, más que examinar o dialogar sobre ellos, surgen posturas defensivas, se presentan de modo tal que justifican las razones básicas sobre las que asientan en lugar de develar conflictos y ambigüedades presentes en muchos casos en las prácticas. De ahí la utilidad del conocimiento derivado de la investigación para la reflexión y, por ende, la necesidad de articularlo con los que generan los profesores:

Respecto del planteo de este autor, podrían señalarse algunas observaciones, principalmente la no consideración de las limitaciones sociales e institucionales. En rigor, no presta especial atención a las creencias de los futuros profesores sobre el contexto social, político y cultural de la escolarización. Justamente es esta observación, planteada en términos críticos, el punto de partida de las postulaciones que Kenneth Zeichner (1993) desarrolla sobre el tema y que resultó indicativa de ciertas pistas a profundizar.

Este autor recalca que bajo la aparente semejanza existente entre quienes suscriben el lema de la reflexividad hay importantes diferencias de perspectiva. Así, una lectura cuidadosa permite advertir que la idea de práctica reflexiva se vincula en el ejercicio profesional, exclusivamente con la comprensión del propio quehacer y, en el caso de la formación, con el propósito también excluyente de que los futuros docentes internalicen tanto actitudes como habilidades propiciatorias del análisis permanente de sus prácticas. Más aún, se podría afirmar en relación con estos planteos que no solo hay una restricción en cuanto a limitar el tratamiento de los problemas áulicos, descontextu-

tualizándolos, sino que se apela a la reflexión como una vía para garantizar una mayor eficiencia en relación con prácticas prescriptas. Sobre todo, en un momento en que las políticas educativas, amparadas en discursos democratizantes, vuelven a asignar a los profesores el lugar de ejecutores de decisiones adoptadas por otros, incluso cuando los estudios realizados sobre las reformas muestran la inutilidad de esta posición.

Por ello Zeichner, si bien reconoce que docentes, formadores de docentes e investigadores de la educación pretenden genuinamente avanzar generando una alternativa que dé respuesta a las políticas de los gobiernos, insiste en un llamado de atención respecto de los límites que pueden derivarse en ciertos casos. Desde su lectura, hay cuatro formas de utilizar el concepto de reflexión que obstaculizan el desarrollo de una mayor autonomía en los profesores:

1. Uno de los usos más corrientes del concepto de *reflexión* supone ayudar a los profesores a que reflexionen sobre el ejercicio de su actividad, con el objeto primordial de reproducir en su práctica lo que la investigación presume haber encontrado eficaz y que se constituiría, por tanto, en base de conocimiento para la enseñanza.
2. En consecuencia con la racionalidad técnica, como en el caso anterior, el proceso reflexivo se centraría en las estrategias y medios de instrucción utilizados por los docentes, excluyendo lo relativo a los fines, los valores y a cuestiones de la esfera de la ética en el campo de la enseñanza, en tanto que de ellas se derivan problemáticas que se entienden ajenas al ámbito de competencia de los docentes.
3. Las prácticas reflexivas se centran en el propio ejercicio docente, sobre los alumnos o sobre ambos, dejando de lado las condiciones sociales de la escolarización que influyen en su trabajo en el aula. Sesgo individualista que hace más difícil a los profesores afrontar estos aspectos estructurales de su trabajo.
4. Gran parte del material del movimiento de la práctica reflexiva insiste en la reflexión de cada profesor en forma individual. No se entiende la reflexión como práctica social, en la que el colectivo docente aborda el conjunto de las problemáticas vinculadas con su quehacer. Obviar esta posición lleva a los docentes a considerar las dificultades como personales, incluso, en ocasiones, como fracasos individuales, sin relación con lo que sucede a otros colegas o con las estructuras de las instituciones y de los sistemas educativos.

Quizás en este marco, desde una mirada que es a la vez recuperación y crítica, Zeichner entiende que es posible aprovechar la propuesta de

Fentesmacher, siempre que se le asigne un campo más amplio de inscripción, lo que hace ineludible una referencia contextual. No obstante, queda claro el núcleo de su propuesta cuando afirma:

Si uno de los objetivos esenciales de los programas de formación del profesorado consiste en capacitar a los futuros docentes para que puedan dar buenas razones de sus planes educativos, y si estos planes han de tener en cuenta las realidades sociales de la escolarización, los formadores de profesores deben encontrar fórmulas para estimular un análisis reflexivo de estas realidades (Zeichner, 1993: 47).

Desde la lectura crítica de modalidades que en algunos casos adoptan las propuestas inscriptas en el lema de la *reflexión* y el *profesional reflexivo*, podemos inferir que tienen muy poca relación con la auténtica promoción del desarrollo del profesorado; una de las principales vías de efectiva democratización de los procesos de reforma escolar. Más aún, en lugar de acentuar la autonomía en relación con intenciones, decisiones; acciones, se crea con frecuencia una ilusión de desarrollo que mantiene de maneras sutiles la posición subordinada de los docentes. La interacción simultánea de múltiples factores y condiciones genera problemas que no pueden resolverse a partir de reglas o técnicas preestablecidas; de ahí la necesidad de un conocimiento emergente, elaborado en el propio escenario de las prácticas. Sin embargo, así como no cabe esperar la pertinencia o adecuación exacta de formulaciones explicativas elaboradas fuera de dicho contexto, tampoco sería lícito reducir el análisis a las explicaciones y propuestas elaboradas desde las prácticas mismas sin que medie la consideración crítica de la incidencia en ellas de los intereses dominantes en la cultura social y escolar.

En este marco, y en proximidad con otros estudiosos del tema, tanto Zeichner como Fenstermacher manifiestan que es preciso superar la relación planteada en términos dilemáticos entre la sensibilidad experiencial y la indagación teórica. Si interesa el conocimiento de las prácticas, reconociendo las peculiaridades de cada situación concreta, no se pueden obviar las necesarias relaciones entre el bagaje intelectual, fruto de la propia experiencia y el saber público de la ciencia y las artes disponibles. Es en este punto en que juegan un papel fundamental los procesos reflexivos entendidos como comprensiones situacionales. Los docentes construyen en forma permanente su propio conocimiento, cuando se posicionan en esta suerte de conversación tanto con la situación como con los presupuestos subjetivos que orientan su pensamiento y su acción en cada escenario concreto. A ello hay que integrar, sin duda, el conocimiento que, generado en otros tiempos y espacios, sirve de soporte

teórico, permitiendo al docente nuevas construcciones de orden conceptual desde las cuales interpretar y comprender las problemáticas de situaciones de la práctica objeto de análisis. Coincidiendo con este planteo, cabría preguntarse si en contextos en que las limitaciones y restricciones sociales e institucionales son tan fuertes, es posible obviar, sin pecar de ingenuidad, el análisis de sus efectos en las prácticas docentes.

En clave de síntesis de las líneas de investigación y postulaciones hasta aquí presentadas, resultan valiosos los aportes de Zeichner y Tabachnick (1991). Como resultado de sus estudios, identifican cuatro grupos de propuestas en la práctica reflexiva en EE.UU., destacables por su impacto a partir de la importante producción editorial que sobre la cuestión circula en nuestro contexto. Cada una enfatiza una problemática eje como objeto central de los procesos de reflexión: los contenidos (con Shulman como principal representante), los resultados de investigaciones formales, los aspectos procedimentales en la enseñanza; las peculiaridades de los sujetos del aprender; y, por último, los contextos sociales y políticos de la escolarización. En abreviada caracterización se las presenta como: 1) académica, que pone el énfasis en el papel de los contenidos y el conocimiento de la disciplina como la forma más apropiada de preparar a los profesores para ejercer su trabajo; 2) de eficiencia social, que estaría asociada a la enseñanza como un proceso de toma de decisiones en cuyo marco plantearía las relaciones investigación-práctica de la enseñanza; 3) la designada como evolucionista centra su preocupación en el desarrollo del aprendizaje en los estudiantes como base para determinar los contenidos de la formación de los futuros profesores; 4) la tradición reconstruccionista social, cuya idea central es potenciar un impulso democrático y emancipatorio por parte de los profesores, implica un compromiso con la reflexión como práctica social y constituye como eje de preocupación la relativa a los contextos sociales de la escolarización.

Lo que resulta de especial interés en esta clasificación es la posterior inclusión, por estos autores, de una quinta orientación designada como *reflexión genérica*, expresión que, paradójicamente, desde su ambigüedad devendría en categoría fértil para comprender el porqué de ciertos discursos sobre el tema a los que ya se hiciera referencia. Se trata en este caso de una preocupación por la enseñanza reflexiva en general, sin importar el contenido de la reflexión, sus fundamentos, su intencionalidad. La idea central es que las acciones de los profesores serían mucho mejores si fueran más deliberativas e intencionales. Basándose en la distinción inicial realizada por Dewey [1933] 1989<sup>4</sup> entre

4. En su libro *How We Think* (trad. cast.: *Cómo pensamos*, Barcelona, Paidós, 1989), Dewey caracteriza la acción rutinaria como aquella que está dirigida primordialmente por el impulso, la tradición y la autoridad. En este marco, la realidad se percibe como no problemática y se constituye en barrera para el reconocimiento

acción reflexiva y acción rutinaria, pareciera que este razonamiento no necesitara dirigirse a aspectos como el contenido, los procedimientos, los sujetos, el contexto. Sin embargo, y esto ha sido señalado por distintos autores en diversas producciones y contextos, en la medida que todos los profesores son reflexivos en algún sentido acerca de su propio trabajo, es claro que un planteo de reflexividad en términos generales resulta insuficiente. La idea de que la enseñanza mejora solo si los profesores deliberan más y son más racionales en relación a sus acciones no resulta convincente. Lo central es el tipo de reflexión a que se convoque, tanto por su contenido y su intencionalidad como por los modos de abordarla. El propósito es que los profesores estudien la enseñanza de forma deliberativa, conozcan lo que están haciendo, por qué lo hacen y qué sucederá como resultado de su tarea (Zeichner, 1992).

No podemos dejar de mencionar en relación con estos planteos, la impronta de P. Jackson (1988), particularmente desde sus ideas expuestas en el libro *La vida en las aulas*. Más allá de la recuperación directa de esta obra del autor —a la que haremos especial referencia en otro capítulo—, nos parece oportuno mencionar por las relaciones con el tema que nos ocupa, que el prólogo a la primera edición española, a cargo de Jurjo Torres Santomé (1991: 11), tiene como sugestivo título: "La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas"<sup>5</sup>.

Jurjo Torres plantea, retomando a Doyle (1986, cit. en Torres Santomé, 1991), que la mayoría de las investigaciones sobre la enseñanza se orientaron hacia los procesos que tienen lugar en las aulas en un sentido restringido, en relación con el aprendizaje, perdiendo el nexo de acciones e interacciones con la institución escolar como contexto en el que se desarrollan. Es precisamente el trabajo de Jackson, que Jurjo Torres califica de pionero —apreciación en la que coincidimos—, el que, basado en metodologías cualitativas indaga otros

to y la experimentación de puntos de vista diferentes. En el caso de maestros y profesores, conduce a la aceptación acrítica de las situaciones que enfrentan cotidianamente, a la aceptación de objetivos y medios definidos por otros para ellos. La acción reflexiva, en cambio, desde su visión, supone una consideración activa y cuidadosa de sus creencias y prácticas a la luz de los fundamentos que las sostienen y las consecuencias que de ellas derivan. En esta perspectiva, la reflexión no puede ser entendida como una serie de pasos o procedimientos preespecificados a seguir por los profesores, sino una manera de afrontar los problemas que se les presentan. Implica intuición, emoción y pasión, por lo que excede el proceso de solución lógica y racional de problemas. Es por esto que, además de actitudes como apertura intelectual, responsabilidad y sinceridad, supone siempre la consideración de por lo menos tres consecuencias provocadas por el propio ejercicio docente: personales, académicas y socio-políticas. En tanto las aulas son ambientes en los que se suceden acontecimientos a un ritmo vertiginoso e impredecible que reclaman constantemente decisiones espontáneas, la reflexión tiene que dar lugar también a la consideración de hechos inesperados. De ahí que su planteo, en definitiva, reclame un equilibrio entre reflexión y rutina, pensamiento y acción.

5. Sugestivo, por cuanto en el momento en que Jurjo Torres escribe este prólogo, en España se ha extendido considerablemente en el mundo académico el debate acerca del papel de los procesos reflexivos en la práctica profesional de los profesores y por ende en sus procesos de formación.

significados de la actividad en el aula y en el contexto escolar. En efecto, Jackson es reconocido como uno de los primeros investigadores que otorga significativa atención a los comentarios que los profesores realizan sobre lo que en realidad sucede al interior de las aulas. Esto le permite advertir que la enseñanza es una actividad mucho más compleja de lo que se acostumbra a pensar. De ahí también, su posición respetuosa como investigador ante el papel de la práctica.<sup>6</sup>

La exploración realizada permite develar planos de diferenciación más significativos. A la vez, reconocer la confluencia de nuestros propios puntos de mira con teóricos cuyas postulaciones de origen remiten a las tradiciones práctica y crítica, que posteriormente van a delinear lo que podría plantearse como reflexividad crítica.<sup>7</sup>

### Líneas de síntesis

En el decurso de este recorrido exploratorio, con niveles de profundización creciente en la lectura crítica de diferentes aportes fuimos ganando en potencialidad heurística, tanto en la generación de interrogantes como en la recuperación de posibles indicios y pistas para la delimitación de categorías centrales y la emergencia de nuestras propias construcciones.

El movimiento que postula el concepto de *práctica reflexiva*, de inusitado desarrollo en las últimas décadas del siglo pasado —en particular desde los ochenta en adelante—, aun desde sus diferencias, ha orientado sus planteamientos enfatizando la necesidad de cambios en los enfoques para la formación del profesorado como un camino ineludible para concretar propuestas diferentes en los procesos de práctica profesional. Las producciones que dan

6. Jurjo Torres tiene a su cargo, además, la introducción a la publicación que surge como resultado de la selección de ponencias presentadas al Congreso Internacional de Didáctica "Volver a pensar la educación", realizado en La Coruña en septiembre de 1994, que se edita en 1995. Publicación que en el vol. 2, *Prácticas y discursos educativos*, incluye una serie de trabajos nucleados bajo el subtítulo "Repensar la función docente", referidos al papel del profesorado y en relación a ello a problemáticas relativas a su formación y desarrollo profesional, a cargo entre otros, de varios de los autores mencionados en este capítulo. Un conjunto de coincidencias que pudimos reconocer en estas presentaciones muestran un retorno progresivo a la tematización de la cotidianeidad escolar, en particular a la vida en las aulas en estrecha relación con perspectivas que enfatizan el papel de procesos reflexivos y críticos por parte de profesores. Ejes que cobran fuerza particular en los años noventa con los debates y reflexiones sobre la función social del profesorado y las necesarias transformaciones a operar en sus procesos de formación. Advertimos también que todas estas ideas tienen especial resonancia en representantes de comunidades académicas definidas por el pensamiento crítico en educación; en particular en España, Portugal y en el mundo anglosajón.

7. En esta clave de lectura, además de los aportes ya desarrollados, son esclarecedoras las producciones de José Contreras Domingo, Remés Amatus, Miguel Pereyra y Lourdes Montero Mesa entre los principales en España, Ivor Goodson en Inglaterra, Thomas Popkewitz y Henry Giroux en EE.UU.

cuenta de su emergencia y desarrollo muestran adherentes en diferentes países del mundo, en buena parte de los casos asociados a procesos de reforma educativa.<sup>8</sup>

Diversos autores coinciden en señalar que el apogeo de estos enfoques encuentra su razón en una combinación de factores como condiciones de posibilidad. Entre ellos, sin duda juegan un papel significativo los planteamientos que, en el contexto de dichas reformas, reivindican la autonomía profesional de maestros y profesores en tanto agentes curriculares significativos, enrolando en posiciones que avalan lo que podría caracterizarse, en nuestra expresión, como *profesionalización genuina* del quehacer docente. Posiciones que toman distancia de los discursos populistas y demagógicos —frecuentes también en tiempos de reformas— que en definitiva aluden a la reflexión en términos simplistas, pero no ingenuos ni desinteresados, que amparan una suerte de ilusión respecto de la reflexión en tanto mantienen a los profesores de manera solapada, en algún sentido sutil, en una postura dependiente que anula sus potencialidades emancipatorias y de efectiva autonomía profesional.

El análisis de discursos que dan cuenta del debate sobre la cuestión en diferentes contextos nos deja en claro el énfasis en la necesidad de una estrecha relación entre prácticas reflexivas y una apuesta en los procesos de cambio a una efectiva democratización de las instituciones educativas y de las prácticas docentes al interior de las mismas.

Junto a esta vinculación a procesos de reformas globales en educación, se enuncian otras razones, entre las que entendemos destacables: a) el reconocimiento de las limitaciones de las investigaciones proceso-producto en los estudios sobre la enseñanza y la formación del profesorado; b) el importante desarrollo de la psicología cognitiva, en particular los estudios orientados a explorar en el pensamiento del profesor y la resolución de problemas en diferentes instancias de los procesos de enseñanza; y c) el desarrollo y a su vez legitimación de abordajes cualitativos, interpretativos, en particular de corte etnográfico y desde la narrativa, estudios que acentúan el contexto de descubrimiento en las investigaciones acerca de la enseñanza.

8. No se nos escapa que estos enfoques se desarrollaron también en otros escenarios, respecto de lo cual obtuvimos indicaciones desde las referencias y citas de principales autores analizados y que dejamos de lado en función de un recorte necesario procurando ganar en profundidad en las vías de entrada, lo que no hubiera sido factible de seguir desagregando las consultas en nuestro rastreo exploratorio de fuentes. Cabe simplemente mencionar con sentido ejemplificador, que Kenneth Zeichner, en su trabajo "El maestro como profesional reflexivo" (1993), al que ya aludimos, menciona como países en los que se concretaron esfuerzos en esta línea de pensamiento, además de los ya citados, a India, Tailandia y Singapur.



1. Las investigaciones de Doyle (1986) marcan una clara ruptura respecto de lo que fue definido como paradigma proceso-producto, cuyo fracaso denuncia su incapacidad tanto respecto de la posibilidad de acercar una mayor comprensión acerca de los complejos procesos de enseñanza como en la búsqueda y generación de contenidos sustanciales a incorporar en la preparación de profesores. Básicamente se entiende que sus aproximaciones resultaron poco sensibles para acercarse a las diversas facetas de la vida del aula y el trabajo de los enseñantes, para explicar sus aspectos inciertos e indeterminados a la vez que multidimensionales. Estudios que quedan apresados en la *caja negra*, desde los límites que se plantean en las relaciones entre el aprender y el enseñar en términos exclusivamente causales. Fracaso que pareciera convocar al renovado interés por la obra de Dewey y sus postulaciones acerca de las *prácticas reflexivas* y de Jackson en su mirada sobre *la vida en las aulas*, la perspectiva de profesores y los abordajes desde la investigación.
2. Los desarrollos de la psicología cognitiva que, como contrapartida a la psicología conductual focalizada en los aspectos observables de la conducta, se interesó especialmente por describir y comprender los procesos mentales en los que descansan actividades complejas, se constituyen también en condiciones propiciatorias para la producción de los discursos acerca de la reflexividad. En este marco, las indagaciones sobre los procesos en juego cuando los profesores planifican su trabajo –en las instancias de anticipación, interactividad y de valoración posactuación– y las diferencias entre expertos y novatos o principiantes en sus cogniciones al llevar a cabo diferentes secuencias en la estructura global de una actividad. En suma, estudios que procuran un mayor entendimiento del pensamiento del profesor, de las relaciones entre cómo piensan y actúan y, como consecuencia, de los vínculos entre la teoría y la práctica.
3. El auge de los abordajes que enfatizan el contexto de descubrimiento se configura también como condición de emergencia de los enfoques reflexivos en la enseñanza y la formación de docentes, dada la importancia que asignan –particularmente en el caso de los estudios etnográficos y de la investigación/acción en educación– a los significados que construyen los sujetos implicados respecto de los hechos investigados.
4. En suma, y como consecuencia de los factores mencionados, junto a otros probablemente, pareciera ser que la orientación reflexiva concita un importante nivel de acuerdo entre quienes apuestan a la

- mejora en la enseñanza y otorgan para eso un papel relevante, si bien no excluyente, a los procesos de generación de conocimientos por parte de los profesores y, por ende, a las herramientas conceptuales y metodológicas de las que necesitan apropiarse para participar en dicha mejora desde una posición de autonomía intelectual y, a la vez, con conciencia social y ética.
5. En términos generales, la divisa de la reflexión surge internacionalmente como reacción contra la visión de los profesores como técnicos que solo se dedican a ejecutar las decisiones tomadas por otros, desde posiciones de autoridad. Posiciones vinculadas tanto a formas de división intelectual del trabajo, que asignan centralidad particularmente a académicos –investigadores universitarios–,<sup>9</sup> en la generación de ideas respecto de la enseñanza, como a concepciones de reforma de arriba hacia abajo que circunscriben a los profesores a un papel pasivo de meros aplicadores. En esta dirección reivindican, en cambio, su figura de *agentes curriculares significativos*, es decir, como profesionales con capacidad para intervenir activamente en la definición del qué, cómo, por qué y para qué de su trabajo, así como el de las instituciones en las que trabajan. Como sujetos a los que, en consonancia con este punto de mira, se les reconoce que también disponen de teorías y pueden contribuir a la generación de nuevos conocimientos sobre la enseñanza.
  6. El concepto de profesional reflexivo admite como punto de partida la riqueza, esa suerte de *maestría* que se expresa en las prácticas de los *buenos*<sup>10</sup> maestros y profesores. Es claro que, en simultáneo, se entiende que el proceso de comprender y mejorar el propio ejercicio docente requiere volver sobre la propia experiencia, proceso que debiera prolongarse a lo largo del desarrollo de toda la trayectoria profesional.
  7. El concepto de reflexión no es neutral, no está libre de valores, por lo que las distintas teorías que le otorgan entidad manifiestan diversas visiones de la naturaleza humana y de sus potencialidades. Acordar

9. Sin que esto signifique –tal como lo advierten diferentes autores que suscriben estas posiciones– que esta visión implique un rechazo de lo que producen las universidades, lo que en todo caso sería paradójicamente irreflexivo. Solo se trata de señalar que la producción no es de exclusivo resorte de las universidades y que es necesario otorgar a maestros y profesores el estatuto profesional del que han sido despojados, que les reconozca su función como productores de conocimiento sobre las prácticas en las que intervienen cotidianamente.

10. *Buenos*, en su doble connotación epistemológica y moral según lo planteara inicialmente Fenstermacher.

con esta perspectiva significa asumir la práctica reflexiva en sí misma con un énfasis distinto según los programas. De ahí la necesidad de interrogarnos acerca de los significados y sentidos que se le atribuyen y los propósitos de su inclusión como núcleo fundante en las propuestas de formación del profesorado.

CAPÍTULO 2

**Prácticas reflexivas,  
profesionalización docente  
y procesos de formación**

