

ARTIGOS

LA NOCIÓN DE "PROFESIONAL REFLEXIVO" EN EDUCACIÓN: ACTUALIDAD, USOS Y LÍMITES

MAURICE TARDIF^IJAVIER NUNEZ MOSCOSO^{II}

RESUMEN

Constatando el alto impacto y la influencia de la noción de "profesional reflexivo" de Schön en el campo de la educación a nivel internacional, el presente artículo propone repensar la interpretación y el uso que se le ha dado, en particular en el estudio del trabajo docente y en la formación del profesorado. La tesis central que se defiende es que, a la luz de la tradición de la filosofía y de las ciencias humanas y sociales que estructuran el contexto intelectual de emergencia de esta idea, en educación se maneja una versión empobrecida y limitada de la reflexión. Asimismo, el trabajo pretende revitalizar el debate sobre lo que se entiende por reflexión, rescatando tres modos alternativos de pensarla: como experiencia social, como reconocimiento e interacción y como crítica de las ideologías y las relaciones de dominación.

PROFESIONAL • REFLEXIÓN • POLÍTICAS • FORMACIÓN DE DOCENTES

THE NOTION OF THE "REFLECTIVE PROFESSIONAL" IN EDUCATION: RELEVANCE, USES AND LIMITS

ABSTRACT

This article proposes to rethink the interpretation and use of Schön's concept of the "reflective professional", taking into consideration its high impact and influence in education at the international level, especially in the study of teaching and teacher training. The central thesis supported here is that, in the light of the tradition and philosophy of the humanities and social sciences that structure the intellectual context of the emergence of this idea, the field of education uses an impoverished version and limited reflection. In addition to that, the study aims to revitalize the debate on what is meant by reflection, recovering three alternative ways of thinking about it: as a social experience, as recognition and interaction and as criticism of ideologies and relations of domination.

PROFESIONAL • REFLECTION • POLICIES • TEACHER EDUCATION

^I Universidad de Montreal,
Centre de Recherche
Interuniversitaire sur la
Formation et la Profession
Enseignante (CRIFPE),
Montreal, Canadá;
maurice.tardif@umontreal.ca

^{II} Universidad de Montreal,
Centre de Recherche
Interuniversitaire sur la
Formation et la Profession
Enseignante (CRIFPE),
Montreal, Canadá;
javier.nunez.m@gmail.com

LA NOTION DE PROFESSIONNEL RÉFLEXIF EN ÉDUCATION: ACTUALITÉ, UTILISATIONS ET LIMITES

RÉSUMÉ

Guidé par la constatation du large impact et de l'influence qu'exerce la notion de "professionnel réflexif" développée par Schön dans le domaine de l'éducation à l'échelle internationale, cet article se propose de repenser l'interprétation et l'utilisation de cette notion, particulièrement en ce qui concerne le travail enseignant et la formation des professeurs. La thèse centrale est que, si la lumière de la tradition philosophique et des sciences humaines et sociales structure le contexte intellectuel de l'émergence de cette idée, l'éducation, quant à elle, n'utilise qu'une version appauvrie et limitée de cette réflexion. De plus, le présent travail prétend revitaliser le débat sur ce que l'on entend par réflexion, en reprenant trois modes alternatifs de l'appréhender: comme expérience sociale, comme reconnaissance et interaction et comme critique des idéologies et des rapports de domination.

PROFESSIONNEL • RÉFLEXION • POLITIQUES • FORMATION DES ENSEIGNANTS

A NOÇÃO DE "PROFISSIONAL REFLEXIVO" NA EDUCAÇÃO: ATUALIDADE, USOS E LIMITES

RESUMO

Constatando o alto impacto e a influência da noção de "profissional reflexivo" de Schön no âmbito da educação em nível internacional, este artigo propõe que sejam repensados sua interpretação e uso, sobretudo no estudo do trabalho docente e na formação dos professores. A tese central defendida é que, à luz da tradição da filosofia e das ciências humanas e sociais que estruturam o contexto intelectual de emergência dessa ideia, na educação é utilizada uma versão empobrecida e limitada da reflexão. Além do mais, o trabalho pretende revitalizar o debate sobre o que se entende por reflexão, resgatando três modos alternativos de pensá-la: como experiência social, como reconhecimento e interação e como crítica das ideologias e das relações de dominação.

PROFISSIONAL • REFLEXÃO • POLÍTICAS • FORMAÇÃO DE PROFESSORES

DONALD SCHÖN (1930-1997) ES UNO DE LOS PERSONAJES QUE HA MARCADO FUERTEMENTE el campo de la educación a nivel internacional, principalmente a través de la idea del “profesional reflexivo” (1983). Esta idea ha sido integrada ampliamente en la investigación educativa y en la formación de profesores (CORREA MOLINA; THOMAS, 2013) en un gran número de países occidentales, llegando incluso a inspirar numerosas reformas y movimientos educativos hasta el día de hoy.

A pesar de su profunda influencia dentro del campo de la educación y de las políticas educativas, se hace necesario recordar un hecho indiscutible: tanto en el plano semántico como en vistas de los numerosos vínculos con la historia antigua y más reciente de las ideas, la noción de “reflexión” excede ampliamente tanto el territorio de las ciencias de la educación como el del pensamiento de Schön.

En nuestra opinión, se puede decir que la noción de reflexión se encuentra arraigada en tradiciones de larga data provenientes de la historia de la filosofía y de las ciencias humanas y sociales en general. Precisamente, el objetivo de este artículo es discutir de modo crítico la noción de reflexión (y sus numerosas derivaciones: reflexividad, pensamiento reflexivo, profesional reflexivo, reflexión práctica, reflexión-en-la-acción...), tal y como ha sido interpretada, introducida y empleada en las ciencias de la educación sobre la base de los trabajos de Schön y, sobre todo, recuperar las tradiciones de pensamiento

reflexivo que han sido omitidas favoreciendo una visión basada casi exclusivamente en este último autor.

Para ello, dos partes constituyen este trabajo. En la primera se precisa brevemente los motivos y argumentos que nos hacen pensar que la visión de la reflexión y del profesional reflexivo en educación parece limitada y unilateral. En la segunda parte, sin aspirar a la exhaustividad, se presentan otras tradiciones de pensamiento reflexivo que ameritan, a nuestro juicio, ser integradas en una visión más amplia y rica del profesional reflexivo que enriquezca el uso que se hace sobre todo en el plano de la formación de profesionales de la educación.

EL PROFESIONAL REFLEXIVO EN EDUCACIÓN: LLEGADA, USO Y CONTEXTO INTELECTUAL

EL PRACTICANTE REFLEXIVO: DE LAS IDEAS PRINCIPALES A SUS LÍMITES

Apenas surgidas las ideas de Schön sobre el profesional reflexivo (ARGYRIS; SCHÖN, 1978a, 1978b) ellas suscitaban rápidamente un enorme interés, no solo en el dominio de la formación de profesores, sino también en la formación de adultos, en trabajo social, en pedagogía universitaria, en medicina (sobre todo en el sector de enfermería) y otras muchas formaciones profesionales. Los trabajos sucesivos de Schön (1983, 1991, 1993) adquirieron una audiencia internacional, generando un gran número de debates. Desde los años 1990, en casi todas las reformas a la formación de los profesores en los países anglosajones, latinoamericanos y europeos se empleó buena parte del aparato conceptual schöniano sobre la reflexión, el profesional reflexivo, la reflexión-en-la-acción, el aprendizaje a través de la acción, etc., perdurando hasta hoy en día (CORREA MOLINA; THOMAS, 2013).

¿Cómo se puede entender la idea de profesional reflexivo? La tesis central de Schön (1993) es que los profesionales no actúan en el mundo real como los técnicos o los científicos en el laboratorio; la actividad profesional no es un modelo de las ciencias aplicadas o de la técnica instrumental debido a que ésta es en gran parte improvisada y construida durante su desarrollo. En este sentido, un profesional no puede contentarse con seguir “recetas” o con “aplicar” los conocimientos teóricos anteriores a la acción que realiza, dado que cada situación profesional que él vive es singular y exige de su parte una reflexión en y sobre la acción, acción construida en parte por el profesional que debe dotarla de sentido, precisamente lo que Schön (1993) denomina el *problem setting*. Así, la experiencia y las competencias profesionales contribuyen a gestionar la práctica y a hacerla más autónoma.

Estas son, a grandes rasgos, las ideas que la formación de profesores en numerosos y variados países intenta forjar como habilidades y/o

competencias en los futuros profesores (SÁNCHEZ-TARAZAGA, 2016), cuyo postulado de base es que el profesor no puede ser considerado un técnico que aplica conocimientos aprendidos en la universidad o un funcionario que sigue métodos pedagógicos impuestos por un programa o por un ministerio. El profesor que actúa como profesional mantiene forzosamente un vínculo reflexivo con su trabajo, es decir que posee la capacidad de reflexionar sobre la acción, lo que le permite entrar en un proceso de aprendizaje continuo que representa una característica determinante de la práctica profesional (SCHÖN, 1993). En este sentido, la reflexión unida directamente a la acción que la sostiene es una de las fuentes más importantes de aprendizaje profesional. Asimismo, el profesional schöniano debe ser capaz de tomar una distancia crítica frente a ella, por ejemplo, verbalizando, objetivando y evaluando, con la finalidad de mejorar e incluso de introducir correcciones e innovaciones en el plano pedagógico. La coherencia de este ideal profesional con el propuesto actualmente en la gran mayoría de los programas de formación de profesores resulta evidente.

Sin embargo, como suele suceder con gran frecuencia en el mundo de las ideas, las concepciones de Schön provocaron numerosas reacciones críticas que se han ido amplificando y diversificando. Asimismo, se han realizado numerosas síntesis y hoy disponemos de una importante tradición crítica en torno a los trabajos de este autor (BEAUCHAMP, 2006; DESJARDINS, 1999).

A grandes rasgos, se puede identificar dos tipos de problema generados por las ideas schönianas. En primer lugar, se puede considerar que ellas son oscuras, limitándose a entregar intuiciones o indicaciones generales sobre procesos extremadamente complejos, sin detallarlas de manera rigurosa. Por ejemplo, la idea de "reflexión-en-la-acción" corresponde a este género de intuición brillante, pero insuficiente para comprender exactamente cómo las personas piensan cuando trabajan o actúan. No es suficiente afirmar que la "reflexión-en-la-acción" releva de saberes tácitos, del bricolaje o de un proceso artístico creativo para comprender de qué se trata. En el mismo sentido, decir que la reflexión es "un diálogo con la práctica" no nos permite avanzar y solo pospone el problema de la definición de la terminología en juego y de las realidades a las que corresponde.

En segundo lugar, se critica el aspecto extremadamente formal de la reflexión profesional. Se sabe que el profesional reflexivo "reflexiona" lógicamente sobre su práctica y en la práctica, pero ¿cuáles son los contenidos de estas reflexiones y sobre qué tratan exactamente? No parece claro, sobre todo porque los contenidos y los límites de lo que se denomina "práctica profesional" no están suficientemente definidos. Por ejemplo, un profesor que reflexiona sobre su práctica o en su práctica ¿en qué o sobre qué reflexiona? ¿Lo hace sobre las encrucijadas éticas y

políticas de su trabajo, los contenidos de enseñanza, las relaciones con los alumnos, las dificultades en la gestión de la clase, las desigualdades escolares? Incluso, si todos estos elementos forman la materia de la reflexión del profesor, se trata de elementos extremadamente variados como para ser unificados a través de ideas simples como la reflexión antes, durante y después de la acción.

A la luz de ambas críticas, lo más sensato parecería tomar las ideas de Schön por lo que son en realidad: intuiciones originales y pistas estimulantes sobre problemas complejos que ameritan ser explorados en profundidad y en ningún caso soluciones teóricas a problemas científicamente precisos sobre la acción y el pensamiento profesional. Por lo demás, la documentación científica de los últimos 25 años no muestra que las nociones de “profesional reflexivo” y/o de reflexión hayan conducido a la formulación de una teoría acabada; por el contrario, solo han dado lugar a controversias interminables o a la multiplicación de definiciones opuestas o a variantes diversas.

Como lo afirma Erazo (2011), algunos autores vinculan las ideas de Schön con las de Dewey y, en menor grado, con las de Max Van Manen. Sin embargo, en nuestra opinión, esta filiación no es la única que se puede realizar. Efectivamente, el contexto científico e intelectual en el cual se sitúa Schön es mucho más rico que la herencia que hemos recogido en educación; sus ideas hacen eco en corrientes de la filosofía, de la epistemología y en las ciencias humanas y sociales desarrolladas durante los años 70 y 80 e incluso antes, corrientes que constituyen la verdadera fuerza del origen del giro reflexivo, estructurándose en torno a temas transversales a diversas disciplinas como las citadas anteriormente.

En este contexto, proponemos abordar algunos de estos temas que revelan la presencia y la potencia de la noción de reflexividad en el contexto previo a Schön y durante el desarrollo de sus propias ideas.

EL CONTEXTO INTELECTUAL VINCULADO A LA NOCIÓN DE REFLEXIÓN

La crítica del positivismo y de la racionalidad

- Los años 1960-1970 estuvieron marcados en Europa y Norteamérica por una crítica global al positivismo. Se observa en efecto un importante retroceso del empirismo lógico y de la filosofía analítica (con la excepción de Inglaterra), que sufren una serie de fuertes críticas de la mano de las tesis del segundo Wittgenstein (1975), de Kuhn (1972) y de Popper (2007). El empirismo y el comportamentalismo sufren igualmente duros golpes, sobre todo con la demolición que realiza Chomsky (1967) de la teoría skinneriana del aprendizaje del lenguaje. Estas críticas conducen a postular que no existen hechos brutos, ni datos puros ajenos a una teoría o, más globalmente, al pensamiento y a sus operaciones constitutivas. Contrariamente a lo que sostienen los positivistas, los

hechos están siempre impregnados de teorías, es decir, de creencias previas. Asimismo, lejos de constituir datos brutos y directamente constatables, nuestras sensaciones y percepciones corporales en todo momento son filtradas, organizadas e interpretadas por la cognición. La relación entre el pensamiento y el mundo (o de la teoría y los hechos) no tiene nada de transparente; al contrario, ésta constituye el problema central de la epistemología del conocimiento científico u ordinario.

La crítica al positivismo se amplifica durante las décadas siguientes con la sociología de las ciencias, el socioconstructivismo y el postmodernismo, que piensan las teorías científicas como construcciones sociales, juegos de lenguaje, producciones contingentes de la vida de los laboratorios. De este modo, la crítica que Schön hace al positivismo y su idea de tomar en cuenta el pensamiento del profesional en su trabajo para comprender su actividad son típicas de esta época.

En Europa la situación resulta similar, aunque la crítica al positivismo se extiende más ampliamente a la racionalidad tanto filosófica como científica, estatal e institucional. Desde los años 60 y 70 se asiste al nacimiento de lo que se puede llamar el "pensamiento de la deconstrucción", de la mano de Derrida (1967), Foucault (1969), Deleuze (1969), Kristeva (1969), entre otros autores. Rápidamente, estos pensadores adquieren una audiencia internacional, particularmente en Estados Unidos y Europa. El comienzo de los años 80 está marcado por el desarrollo del postmodernismo, iniciado por Lyotard (1970) y seguido por los trabajos de Maffesoli, Vattimo, Lipovestky, Rorty, etc. Estos filósofos se entregaron a la tarea de repensar los saberes racionales (incluso aquellos de las ciencias humanas como testimonia la obra de Foucault) y de deconstruirlos, evidenciando su relación con el poder, la "metafísica y la ciencia occidental" y "la violencia racional".

Asimismo, estos años se caracterizan por la muerte del Sujeto, el nacimiento del postestructuralismo, el retorno a Nietzsche y al postmodernismo. Un gran número de estos autores se esfuerzan por restablecer una visión artística de la acción y del pensamiento, mostrando la incapacidad de los saberes racionales en dar cuenta de la singularidad de los seres, de las situaciones, de los deseos, etc. Muchos de ellos se inspiraron en las ideas de Heidegger (1958) sobre la técnica y se esforzaron por criticar la visión tecnicista y tecnocrática del mundo social.

Finalmente, estas tesis postmodernistas esclarecen la caída de los modos tradicionales de legitimación de la sociedad; dando espacio a las dimensiones artísticas de la acción y de la crítica a la racionalidad técnica, no se puede más que identificar la profunda convergencia con las intuiciones de Schön.

El retorno del actor

La crítica al positivismo y a la racionalidad preocupa sobre todo a los filósofos y a los epistemólogos. ¿Cuál es la situación del lado de las ciencias sociales entre los años 60 y 70? Se observa en primer lugar un declive del pensamiento marxista. En este período, el neomarxismo y la escuela de Frankfurt carecen de un vínculo concreto con Marx y el materialismo histórico de las décadas precedentes. Estas décadas están marcadas por el comienzo de las “ciencias sociales estándar”, de la mano de Durkheim y Weber que levantan el proyecto (seguido por muchos: Bourdieu, Giddens, Habermas, Luhmann, entre otros) de elaborar una “gran teoría de la sociedad”, sin lograr engendrar un paradigma científico unitario.

Tanto el eclipse del marxismo como las dificultades de las grandes teorías sociológicas se vieron acompañadas de una renovación importante que se puede denominar el retorno del “actor”, fenómeno que se gesta principalmente en las décadas de los 50 y 60 extendiéndose hasta los 90 con los trabajos de Goffman (1973), Garfinkel (2007), Schütz (1987), Touraine (1992), Boudon (1996) y Sartre (1960).

Por actor no se debe entender un sujeto psicológico, sino un principio de inteligibilidad de lo social, en el sentido en que no se puede comprender una actividad social (como enseñar y aprender en la escuela) sin tomar en cuenta las disposiciones, motivaciones, significaciones o las intenciones de aquel que actúa con otros actores en una situación social dada. Asimismo, la actividad social nunca es el resultado de una ley social (por ejemplo, la lucha de clases para Marx) o de una coerción social (externa como las “normas” de Durkheim o interna como el *habitus* de Bourdieu), al contrario: el principio del actor indica que la actividad social implica en realidad márgenes de maniobra, elecciones, decisiones de la parte del actor comprometido en la interacción y en las situaciones sociales contingentes. La actividad social se transforma en una producción o una co-construcción que deriva en parte de las actividades y de las interacciones significativas de los actores o, como lo dirá más tarde Giddens (1987), de sus competencias y de su reflexividad.

Esta visión hace de la reflexividad un tema central en las ciencias sociales, en la medida en que las actividades sociales presuponen constantemente una regulación de los actores. Por ello, la acción social no es la consecuencia de una conducción automática ni de una coerción externa o interna; ésta implica una “creatividad del actuar” (JOAS, 1999), que el actor guía gracias a la conciencia reflexiva de su propia actividad y a la interpretación de los puntos de vista de los otros actores. Así, el “saber-actuar” de los actores sociales no domina ni precede la acción, sino que se reflexiona y se incorpora en la acción en la medida de su desarrollo.

La articulación resulta bastante fuerte entre esta visión del actor social y la del profesional schöniano, en la medida en que éste último no aplica un saber técnico sino que produce una práctica a través de la relación reflexiva que él maneja con ella.

La fuerte emergencia del cognitivismo

Para completar este breve panorama del contexto intelectual en el cual se sitúa el pensamiento de Schön, es necesario destacar que se observa durante los años 60 y 70 fenómenos similares en psicología: el psicoanálisis comienza su retirada aparentemente irreversible; en el mismo momento, en Norteamérica, el conductismo se repliega junto con el declive del positivismo y del empirismo. Durante estas décadas, es innegable que se asiste a un cierto apogeo del cognitivismo en sentido amplio, incluyendo a la vez al constructivismo piagetiano, las teorías representacionistas y computacionales y las teorías socioconstructivistas y culturalistas.

No obstante, la idea central del cognitivismo, sin distinciones entre sus variantes, defiende que la actividad humana (e incluso la animal hasta cierto punto) es irreductible a un comportamiento reflejo o a una conducción inconsciente, sino que ésta necesita al contrario de bases representacionales, de una guía y regulación por el pensamiento, de un tratamiento activo de los conocimientos y de las operaciones intelectuales de alto nivel aplicadas reflexivamente en la acción en la medida de su desarrollo. Con el cognitivismo, la actividad humana supone una inteligencia, una cognición, a saber lo que se denomina hoy competencias o saberes de acción. Piaget (1992) va aún más lejos, mostrando que la actividad del sujeto en el mundo es necesaria para la construcción de su propia inteligencia: la acción ya no es el resultado de un comportamiento inteligente, ella es la que permite la edificación de la inteligencia. Así, al contrario de la mayor parte de la tradición filosófica occidental, la cognición y la acción cesan de ser aprehendidas como dos realidades separadas.

Desde los años 80, el cognitivismo penetra masivamente en el campo de las ciencias de la educación anglosajonas y en el dominio de la formación de profesores. En este mismo período, las investigaciones estadounidenses dejan de estudiar los comportamientos del profesor desde una óptica conductista, esforzándose en tomar en cuenta el "pensamiento de los profesores", sus saberes, sus representaciones y sus creencias. La American Educational Research Association (AERA) publica, bajo la dirección de M. C. Wittrock (1986), la tercera edición del gran *Handbook of research on teaching*. Esta obra contiene numerosos capítulos que proponen síntesis de miles de investigaciones sobre el pensamiento y los conocimientos de los profesores. Ahí se encuentran textos fundadores que marcarán la investigación en este dominio

hasta nuestros días: Clark et Peterson, “Teachers’ thought processes”; Doyle, “Classroom organization and management”; Fenstermacher, “Philosophy of Research on Teaching”; y Shulman, “Paradigms and research programs in the study of teaching”. Todos estos autores buscan promover una interpretación cognitivista de la enseñanza, esforzándose en vincular los comportamientos (o acciones) del profesor a su pensamiento, sus conocimientos, sus representaciones, sus juicios. En la misma época, la orientación cognitivista se ve considerablemente reforzada por el movimiento de profesionalización de la enseñanza en Estados Unidos, que reclama la edificación de un “*knowledge base*” específico a la profesión docente.

Sin embargo, durante esta misma década, el cognitivismo en educación no es homogéneo y presenta numerosas corrientes que persisten incluso hasta hoy. En Norteamérica, varios trabajos se inspiran en el cognitivismo computacional y consideran al profesor como un experto. Este profesor experto se caracteriza por la riqueza de sus planes mentales y por la adecuación rápida y focalizada de estos planes a las situaciones concretas de enseñanza. Él posee un repertorio de rutinas de enseñanza eficaces y sabe adaptarlas a la acción en curso. Con respecto a los novicios, como lo muestra Tochon (1993) en un síntesis de esta corriente investigativa, los profesores expertos

[...] tienen una facultad de decodificación y de elaboración de la información en su memoria de trabajo superior; ellos retienen mejor la información pertinente, son más sensibles a las estructuras y modelos subyacentes a la información. En las tareas verbales, su alto nivel de inferencia les permite discriminar la información según su grado de pertinencia. Ellos juntan la información de manera más eficaz y tienen un acceso más rápido y mejor a los recuerdos útiles.¹ (TOCHON, 1993, p. 131)

Asimismo, se encuentran en el mismo período otras corrientes que defienden concepciones más bien cualitativas y constructivistas, que ponen el énfasis en la articulación entre pensamiento del profesorado y su actividad, en el carácter situado y anclado de la cognición y en la dimensión esencialmente narrativa del saber de los profesores (BUTT; RAYMOND; YAMAGISHI, 1988; CLANDININ; CONNELLY, 1986; ELBAZ, 1983). Finalmente, otros investigadores más cercanos a la etnometodología, al interaccionismo-simbólico y a la fenomenología se interesan en los saberes cotidianos, las competencias sociales, las reglas de acción enraizadas en el mundo vivido de los profesores : la clase, la escuela, el oficio, etc. (CALDERHEAD, 1987; MEHAN, 1978; WOODS, 1986).

En definitiva, más allá de las corrientes teóricas, el pensamiento de los profesores en la acción se impone desde los años 80 como un paso

¹ No original: “ont une faculté d’encodage et d’élaboration de l’information dans leur mémoire de travail supérieure; ils retiennent mieux l’information pertinente, sont plus sensibles aux structures et modèles sous-jacents à l’information. Dans les tâches verbales, leur haut niveau d’inférence leur permet de discriminer l’information selon son degré de pertinence. Ils rassemblent l’information de manière plus efficace et ont un accès plus rapide et meilleur aux souvenirs utiles”.

obligado de las investigaciones sobre la enseñanza y la formación de los docentes. Es por ello que sostenemos que las ideas de Schön, formuladas en el mismo momento, son una variante del cognitivismo, en la medida en que ellas ponen sistemáticamente en exergo la dimensión cognitiva del aprendizaje y del ejercicio de la enseñanza. Dichas ideas afirman que el actuar profesional pasa por el manejo de las capacidades reflexivas de alto nivel: relato de la práctica, toma de distancia crítica, pausa en la acción para pensarla mejor, reflexión-en-la-acción, *problem-setting*, *problem-solving*, etc.

Una excepción en educación: el movimiento de educación popular

Fundado a la vez en experiencias prácticas de alfabetización en Brasil durante los años 60 y en elementos teóricos provenientes de las ideas de la teología de la liberación y del (post)marxismo, el movimiento de educación popular nace de la mano del pensamiento de Paulo Freire (1921-1997). Si bien es cierto, que la variedad de las ideas de Freire, sintetizadas desde sus primeras publicaciones (1967), encuentran el punto más impactante para su época en la *Pedagogía del oprimido* (1970), una idea atraviesa toda la obra de este autor brasileño: lograr la valoración y la emancipación del pueblo a través del desarrollo del pensamiento crítico. En este sentido, para Freire hay que terminar con la "educación bancaria" imperante (donde los alumnos reciben conocimientos y los archivan) para dar paso a una educación "dialogante" (donde los alumnos forman parte activa en los procesos de aprendizaje).

A través de una impresionante síntesis del pensamiento de Marx, Horkheimer, Lukács, Jaspers y Marcel, entre otros autores, Freire recoge sobre todo el trabajo de Marcuse (1969), particularmente en lo que concierne a la denuncia de los mecanismos mediante los cuales el capitalismo logra crear la "servidumbre voluntaria" de los individuos, utilizando los más variados modos de violencia. La educación se transforma en el único medio para lograr el cambio necesario hacia una sociedad más justa, mostrando a las personas que han sido convencidas de que no poseen conocimientos que, al contrario, los tienen y retomarlos es sentido último de la educación: la humanización del hombre perdida tras el adiestramiento con fines exclusivamente económicos.

Esta breve y muy general descripción del pensamiento de Freire debe ser completada por dos comentarios. El primero es que, a nuestro juicio, uno de los aspectos más relevantes de Freire es que sus ideas son concebidas desde el terreno educativo y, aún más, desde la labor del profesor. ¿Qué es un profesor en este contexto? Un profesor no es un "transmisor" de conocimiento, sino ante todo un "creador de las posibilidades" de construcción y producción del conocimiento, un pensador crítico y un analista de su propia práctica. ¿Cuál es entonces el rol del profesor? El profesor posee, sin lugar a dudas, un

rol de transformación social a través de su aporte al desarrollo del pensamiento crítico de las nuevas generaciones. Además, el profesor no actúa con recetas: en gran parte su trabajo se co-construye con los alumnos, no es planificado completamente fuera de la situación de clase y, por ello, es una labor que se completa en sentido estricto en su dimensión social, para ella y con ella. El segundo comentario tiene relación con la evolución de la influencia de Freire. El impacto del pensamiento freiriano no se hizo esperar y rápidamente se difundió en toda Latinoamérica, para atravesar el Océano Atlántico y difundirse en Europa, particularmente en Francia donde funda en gran medida los movimientos y asociaciones de educación alternativa y de animación sociocultural. Asimismo, no se debe olvidar que inspiró reformas e iniciativas educativas de carácter nacional en diversos países, sobre todo en materia de alfabetización. Pese a ello, la envergadura y la influencia de las ideas de Freire comienzan a mermar en los años 80 y 90, para, poco a poco, abandonar casi por completo los sistemas educativos, relegándolas a iniciativas más aisladas. De esta manera, pareciera que la idea del profesional reflexivo de Schön está no solo contenida en el pensamiento de Freire, sino además radicalizada y pensada desde su dimensión más pragmática: la praxis del profesor.

DEL CONTEXTO INTELECTUAL AL CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO: LA “UTILIDAD” DE LAS IDEAS DE SCHÖN

Este breve horizonte de corrientes que va de los años 60 a los años 80 muestra que la concepción de las ideas de Schön se nutre de los grandes temas y referentes teóricos y científicos que estructuran las ciencias humanas y sociales de su época: la crítica de la racionalidad tecnocientífica, la reflexividad de las prácticas sociales, el retorno del actor, las dimensiones cognitivas de la acción, los aspectos artísticos, creadores y constructivos de la actividad, entre otros. El pensamiento de Schön no remonta únicamente a Dewey, sino que se encuentra en la cruce de su época que es en gran parte también la nuestra.

A nuestro juicio, Schön tiene la originalidad de ser uno de los primeros en problematizar las cuestiones de la racionalidad, la cognición y la reflexión en el dominio tradicional de las formaciones profesionales universitarias. Sin embargo, se debe situar sus ideas en el contexto intelectual norteamericano y europeo. A pesar de ello, resulta sorprendente constatar cómo las ciencias de la educación, a partir de los años 80, redujeron esta rica herencia del pensamiento reflexivo presente en las ciencias humanas y sociales y en la filosofía a casi exclusivamente la visión de Schön. Es el caso particularmente de las ciencias de la educación francófonas, las que descubren a Schön principalmente desde los años 90 y sobre todo 2000, recuperando el tema del “profesional reflexivo” para transformarlo en un verdadero *leitmotiv* aplicado a la formación de profesores y a las prácticas docentes.

Esta hegemonía del modelo schöniano se va a cristalizar posteriormente en las reformas de la formación de profesores y en las nuevas políticas educativas sobre la profesionalización de la enseñanza: el "profesional reflexivo" se vuelve una verdadera panacea en los más variados países y sistemas de formación de profesores. De esta manera, el fecundo y original aporte de Schön que nos debería haber sensibilizado al estudio de otras corrientes y tradiciones de pensamiento reflexivo, fue reducido rápidamente durante los años 1990 y 2000 a eslogans reformistas en el marco de nuevos programas de formación de profesores. Al final, al focalizarse en el ideal schöniano, las ciencias de la educación empobrecieron ampliamente la diversidad de su propia tradición reflexiva y los vínculos que las unían a las ciencias humanas y sociales.

Resulta imposible en el marco de este artículo reconstruir la totalidad de los eventos históricos y de los factores que contribuyeron a este empobrecimiento, pero podemos formular tres hipótesis vinculadas a elementos contextuales que podrían dar una idea:

1) En los años 80 en Norteamérica, una década más tarde en Europa y hacia finales de los 90 y principios de los años 2000 en Latinoamérica, la concepción de Schön se extiende al mismo tiempo que el movimiento de profesionalización de los profesores (SÁNCHEZ-TARAZAGA, 2016). Este movimiento pone a las ciencias de la educación, a los formadores e investigadores en la mira, imponiéndoles instaurar formaciones e investigaciones eficaces para la práctica docente. Esta dirección confiere a las ciencias de la educación una importante responsabilidad política: formar una mano de obra profesoral de calidad, capaz de asegurar el éxito de todos los alumnos. Al mismo tiempo, la profesionalización genera una cierta ruptura con la visión estrictamente sabia de la formación universitaria, preconizando una formación que posee como centro de gravedad el actuar profesional (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 1998). Dicha visión de la profesionalización logra progresivamente desplazar, en el seno de las facultades, departamentos y programas de educación, los conocimientos teóricos y críticos de las ciencias humanas y sociales, a favor de los saberes y competencias utilizables en la práctica profesional y la formación práctica. En este contexto, nuestra hipótesis es que el profesional reflexivo juega un rol crucial para los formadores universitarios, ya que posee una visión conceptual de la práctica docente coherente con la cultura universitaria, poniendo a la vez el énfasis en el actuar profesional y la formación del profesional a través de la acción. Así, para un buen número de formadores y de investigadores universitarios, el profesional schöniano permite responder a la vez a las exigencias académicas tradicionales vinculadas a la teorización de las prácticas docentes y a las nuevas exigencias de

formación profesional eficaz o pragmática requeridas por el movimiento de profesionalización.

2) El movimiento de profesionalización se acompaña también a partir de los años 80 de otra exigencia importante: otorgar una voz a los profesores, conocer el valor de su experticia y la pertinencia de sus saberes de experiencia. Esta exigencia proviene de la voluntad de los promotores de la profesionalización de edificar el *knowledge base* (SHULMAN, 1986) en el cruce de las investigaciones científicas y de los saberes profesionales de los profesores. El profesional reflexivo se transforma en una figura ideal del profesor profesional, que los investigadores universitarios desean a la vez formar y trabajar con él en las clases y las escuelas para colaborar en la construcción del *knowledge base* o simplemente para transformarla bajo la forma de una competencia transversal (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONOMICO– OCDE, 2005; SÁNCHEZ-TARAZAGA, 2016). En este contexto, aparecen nuevas prácticas de investigación en educación y particularmente en formación de profesores, que ponen en relación investigadores y profesores. Se destacan entre ellas la investigación colaborativa, el análisis de prácticas, los relatos de práctica, la investigación-acción y la co-construcción de conocimientos entre universitarios y profesionales. De este modo, las ideas schönianas juegan un rol fundamental que permite a los formadores y a los investigadores afrontar las rudas exigencias de la profesionalización en colaboración con los contextos escolares y los profesores. Transformándose sutilmente en “profesionales reflexivos”, los docentes se vuelven interlocutores válidos para los universitarios y sus prácticas profesionales cesan de ser rutinarias, volviéndose la cristalización de una inteligencia profesional en acto: ellas meritan ser estudiadas.

3) Finalmente, en un plano más amplio, el contexto entre los años 1980 y 2000 está marcado tanto en Europa como en América del Norte y del Sur por numerosas reformas de la formación de profesores, integradas a políticas y reformas más vastas; descentralización, derecho de acceso, libertad de elección de los padres, autonomía de las unidades y de los actores locales, estandarización y evaluaciones nacionales, políticas de rendición de cuentas, etc. Es sabido que estas políticas y reformas educativas están vinculadas a su vez a cambios sociopolíticos importantes como la masificación del neoliberalismo, la mundialización de la economía y de las tecnologías de la información y la comunicación, la transformación del Estado, etc. Tanto en los sectores privados como en los servicios públicos (salud, educación, justicia...), en esta época se vive la imposición de nuevas regulaciones bajo ideas tales como economía de mercado, competencia, eficacia, estandarización, comparación internacional, etc. Las instituciones universitarias y las de formación de profesores deben asumir el paso de estos cambios, racionalizar sus prácticas, mejorar sus resultados, controlar y disminuir sus recursos y

responder a las necesidades económicas y sociales. La profesión docente ya no se puede contentar con enseñar a todos los alumnos en una escuela democrática: ella debe también llevarlos al éxito y a los logros.

En este panorama político e ideológicamente cargado, las ciencias de la educación acogen la obra de Schön. De modo paradójico, mientras que este autor pretendía ser un crítico de la racionalidad instrumental y de la visión tecnicista de los profesores, nos parece que su idea del profesional reflexivo ha sido ampliamente instrumentalizada y alterada por las ciencias de la educación, en su voluntad de demostrar el carácter eficaz y la utilidad social de su contribución a la formación de profesores desde los años 90.

En síntesis, el profesional reflexivo se transforma en símbolo del profesor competente formado en las universidades, capaz de lograr aprendizajes en sus alumnos. La cuestión que preocupa hoy a la mayor parte de los formadores universitarios en enseñanza es saber cómo llevar a los futuros profesores a reflexionar sobre sus prácticas para mejorarlas. La reflexión que se exige de los nuevos profesores es generalmente vista como un proceso mental subjetivo e individual que, en gran medida, retoma la reflexión inspirada en Descartes. En otros términos, la reflexión es vista esencialmente como un proceso metódico y analítico: pausa y control del curso espontáneo del pensamiento, análisis de las representaciones en juego, prudencia en cuanto a las opiniones precoces, postura crítica, capacidad de formular juicios argumentados, etc.; ella se transforma en una suerte de facultad intelectual subjetiva, una disposición vacía y universal de las prácticas y de la movilización de competencias. Es por esta razón que ella se integra a la gran mayoría de los referenciales de competencias requeridas en los profesores en los sistemas educativos de Europa, Norte América y Latinoamérica: la reflexión es presentada como una competencia genérica, una "metacompetencia" o como una especie de metacognición.

RIQUEZA DE LAS TRADICIONES REFLEXIVAS PARA (RE) PENSAR EL TRABAJO DOCENTE LA REFLEXIÓN COMO EXPERIENCIA SOCIAL

Las ciencias sociales contemporáneas ponen la reflexión en el corazón de las actividades sociales. Esta tesis es sostenida sobre todo por autores como Beck, Giddens y Dubet, quienes no conciben la actitud reflexiva como una estricta disposición intelectual (el pensamiento reflexionado) sino como el resultado de las transformaciones que caracterizan a nuestras sociedades actuales. En efecto, con respecto a las sociedades precedentes, las sociedades contemporáneas parecen fundamentalmente sociedades de elección y de proyectos. Esto quiere decir que los comportamientos sociales no pueden ser definidos

principalmente por los estatus, los roles y las normas. En *La société du risque* [La sociedad del riesgo] (2001, p. 283), Beck habla de una “individualización de la vida” que hace emerger nuevas formas de vida en detrimento de aquellas de la sociedad industrial, a través de las cuales “los individuos construyen, articulan y ponen en escena su propia trayectoria personal”.² En su obra sobre *Les conséquences de la modernité* [Las consecuencias de la modernidad] (1994), Giddens destaca cómo la actitud reflexiva generalizada en nuestras sociedades proviene en parte de los saberes sociales producidos por las ciencias sociales, pero también de modo masivo y cotidiano por la sociedad de la información. Estos saberes (que tratan sobre todo: sexualidad, pareja, educación, niños, gestión financiera, inmobiliaria, inversiones, jubilación, etc.) contribuyen a la reflexividad de los individuos y favorecen “el examen y la revisión constante de las prácticas sociales, a la luz de las nuevas informaciones que conciernen a las prácticas mismas, lo que altera constitutivamente su carácter”³ (GIDDENS, 1994, p. 45).

Todo ello significa que lo que hacemos de nuestra vida no está fijado previamente por los roles rutinarios y los estatus estables: por ejemplo, los adultos, madre o padre de una familia, marido, esposa, profesor, la masculinidad o la feminidad, las relaciones con nuestro cuerpo que pueden ser modificadas hasta cierto punto gracias a las tecnologías estéticas, todo aquello que conforma nuestra individualidad, son posibles elecciones. Estamos todos condenados a reflexionar sobre nuestra propia vida, la que no está dada con un rol definitivo que tenemos que asumir sino que representa un proyecto de construcción de sí mismo.

Asimismo, ser profesor hoy ya no constituye un rol claro basado en normas compartidas y fijadas en las prácticas rutinarias. Enseñar se ha transformado hoy en un problema, precisamente porque los profesores están confrontados a múltiples elecciones que no están estrictamente dictadas por la institución, la sociedad o las tradiciones. Cuando se enseña, por ejemplo en el nivel secundario, no es posible cubrirse en el rol institucional, en el estatus de adulto, ya no se puede reivindicar una autoridad “natural” frente a los niños, ni tampoco evocar la misión de instrucción como un valor superior que otorga sentido a un rol.

Finalmente, enseñar es estar condenado a un régimen de reflexividad sobre su propia actividad profesional y su propia identidad. Una de las consecuencias de esta reflexividad es la imposibilidad, para los actores sociales, de totalizar todas las conductas sociales y de subsumirlas a una identidad única, un rol unitario, un estatus definitivo. Los actores sociales se encuentran en efecto, aunque en grados diferentes, en tensión entre sus diferentes elecciones, sus diferentes conductas posibles, lo que obliga a construir en permanencia una representación de ellos mismos. En otros términos, la reflexividad se acompaña de un

2 No original: “les individus construisent, articulent et mettent en scène leur propre trajectoire personnelle”.

3 No original: “l'examen et la révision constants des pratiques sociales, à la lumière des informations nouvelles concernant ces pratiques mêmes, ce qui altère constitutivement leur caractère”.

proceso de descomposición y recomposición de las identidades de los actores sociales. Ello ocurre si se piensa, por ejemplo, en la diversidad actual de la institución familiar y los roles paternos. Ya no se sabe lo que es una "familia normal", puesto que hay múltiples modelos de familia: monoparental, con padres del mismo sexo, reconstituída, de adopción, tradicional, etc. Además, estos modelos se transforman a lo largo de la vida según las experiencias individuales.

De este modo, las identidades son producidas por las elecciones, son la materia misma de la reflexividad. Es por ello que el actor social

[...] se constituye en la medida en que debe construir una acción autónoma y una identidad propia en razón misma de la pluralidad de los mecanismos que la rodean y de las pruebas que él afronta [...] la unidad de las significaciones de la vida social solo puede existir en el trabajo de los actores mismos, trabajo a través del cual ellos construyen su propia experiencia.⁴ (DUBET, 1994, p. 254)

y, podríamos agregar, entregan un significado a sus vidas.

Esta concepción de la reflexión que acabamos de presentar de modo rápido nos parece importante para comprender la experiencia del trabajo docente hoy. En efecto, lo que parece caracterizar la escuela contemporánea es precisamente la retirada de las lógicas escolares tradicionales (la autoridad de los adultos sobre los niños, el esfuerzo como herramienta para los logros, los saberes escolares incuestionables, etc.), así como la descomposición de los roles y los estatus de los profesores. La figura del "maestro que instruye" entra en proceso de recomposición junto con otros roles que deben asumir los profesores: trabajador social, sicólogo, educador, sustituto de los padres, policía, etc. En este sentido, el trabajo docente se está fraccionando desde su interior: para poder enseñar, el profesor debe hacer otra cosa y, sobre todo, debe dividirse, lo que conlleva, en el caso de algunos profesores, a la resistencia, incluso al sufrimiento (LANTHEAUME; HÉLOU, 2008; TARDIF; LEVASSEUR, 2010).

La reflexividad social nos parece estar en el centro mismo de las prácticas docentes, en la medida que los estatus y los roles que sirven de bases institucionales y normativas para la realización del oficio se desmoronan. Como todo actor social, los profesores deben hacer de sus prácticas profesionales una materia de reflexión, con la finalidad de otorgarles sentido. La valorización extrema que le otorgan los profesores a los saberes de la experiencia parece probar el poder y la fuerza de esta reflexividad. En un mundo escolar que pierde de modo creciente su legitimidad, en un oficio donde los roles y los estatus tradicionales se desgranán, los profesores, por lo menos aquellos que resisten y aman su trabajo, deben a todo precio darle sentido propio. De hecho, todos los profesores señalan que el sentido de su trabajo se encuentra en la

4

No original: "se constitue dans la mesure où il est tenu de construire une action autonome et une identité propre en raison même de la pluralité des mécanismes qui l'enserrent et des épreuves qu'il affronte [...] l'unité des significations de la vie sociale ne peut exister que dans le travail des acteurs eux-mêmes, travail par lequel ils construisent leur expérience".

experiencia que ellos tienen del mismo. Esta experiencia no emana de una reflexión teórica, ella es parte de la reflexividad como principio de comprensión de lo social. La experiencia del trabajo docente comprueba la preponderancia del actor como fuente de sentido en un mundo escolar en descomposición de sus roles, tradiciones y estatus. Así, resulta pertinente ampliar la concepción schöniiana de profesional reflexivo, para tomar en cuenta la reflexividad social de los profesores. En esta perspectiva, ya no es suficiente con interesarse en lo que los profesores piensan de su práctica, hay que tomar en cuenta cómo ellos se definen y cómo inventan nuevas prácticas fuera de sus roles y estatus oficiales. Asimismo, se hace necesario tomar en cuenta el sufrimiento y las dificultades que acompañan el proceso actual de descomposición y recomposición del oficio docente, con la finalidad de levantar un panorama más complejo de la realidad del trabajo docente.

LA REFLEXIÓN COMO RECONOCIMIENTO E INTERACCIÓN

Esta segunda concepción se interesa por la intersubjetividad, las interacciones entre los actores y las encrucijadas vinculadas al reconocimiento de los mismos. Históricamente, su génesis se remonta a Hegel y Marx, habiendo sido reactualizada en las últimas décadas por las corrientes interaccionistas y de la etnometodología, así como también por Honneth (2000, 2006).

Hegel (1997) pensaba que las sociedades humanas no reposan únicamente sobre la economía y la satisfacción de las necesidades naturales a través del uso de la tecnología; ellas se basan también en lo que este autor denominaba la lucha por el reconocimiento. En esta lucha, los seres humanos quieren ver sus deseos y su ser (ya no solo sus necesidades) reconocidos por los otros. Quieren también ser tratados de modo humano con dignidad y equidad; ellos quieren que sus deseos se transformen en los deseos de los demás también. Por ejemplo, un hombre que desea a una mujer no solo quiere acoplarse con ella como lo hacen los animales, él quiere que su deseo de ella habite en ella como su deseo por él: en síntesis, él quiere ser deseado, amado y apreciado. El reconocimiento significa que la reflexión es la actividad de mostrarse a los otros, de entrar en relación con ellos, de proyectarse fuera de sí hacia ellos, con la finalidad de que esta proyección sea reconocida por los otros. La reflexión no está aquí entendida como un proceso mental interno: se trata de la exteriorización de lo que soy en la interacción humana para afirmar lo que soy y ser reconocido como tal por los otros. En esta concepción, la reflexión está en el centro de las interacciones humanas cotidianas: vivir en sociedad es actuar y hablar a los demás de tal manera que la mirada de los otros hacia mí sea conforme con lo que les he mostrado de mí. Esta reflexión de sí sobre la base de los otros es tan potente que puede, en casos extremos, conducir a las personas a

transformar e incluso destruir sus cuerpos a través de técnicas médicas para mostrarse a los otros.

Estas ideas hegelianas se encuentran en parte en las tradiciones sociológicas interaccionistas sobre los trabajos, por ejemplo, de Goffman (1973) y de Garfinkel (2007), ellos mismos influenciados por la fenomenología social de Alfred Schütz (1987) y por las ideas de George Herbert Mead (1934) en torno a la construcción social de sí mismo. Sin entrar en todos los detalles, se puede decir que estas tradiciones teóricas defienden la idea de que nuestra identidad humana y social se construye en interacción con los otros. Solo somos alguien a condición y solamente si somos reconocidos por los otros como el que somos. Desde este punto de vista, las identidades (la de profesor, la de adulto) reenvían a procesos de negociación y de intercambios en el marco de escenas de la vida cotidiana, como lo deja entrever el título de una obra de Goffman, *La mise en scène de la vie quotidienne* [La puesta en escena de la vida cotidiana] (1973). Garfinkel (1967/2007) insistía en la idea de que los participantes de estas interacciones cotidianas son en principio capaces de explicitar sus actividades de modo rutinario; esto significa que el actor puede describir su actividad usando el lenguaje cotidiano. Así, una descripción de este tipo parece corresponder a la reflexividad, es decir, “que hablando construimos al mismo tiempo, con la formulación de los enunciados, el sentido, el orden, la racionalidad de lo que estamos haciendo en aquel momento”⁵ (GARFINKEL, 1967/2007, p. 50).

Si esta concepción es aplicada a la enseñanza, se abren dos perspectivas de gran interés en el marco del estudio del profesional reflexivo. La primera de ellas es que se permite comprender que el profesional de la enseñanza está confrontado a una situación de trabajo particular, el trabajo con el otro dentro de grupos de alumnos. Esto significa que su reflexión no trata sobre su “práctica” sino una práctica profesional vivida y compartida con otros, una práctica que necesita ser reconocida por los otros si quiere aspirar a realizarse con ellos. Dicho de otro modo, el profesor no solo debe reflexionar sobre su práctica sino además sobre la reflexión de los otros, sobre las prácticas de los otros, sobre la manera en que los otros reciben su práctica y reflexionan a partir de ella de manera simultánea. En definitiva, la reflexión no es un ejercicio de una conciencia privada, ni un diálogo con su práctica, ella constituye una reflexión social en sentido estricto: cuando un profesor enseña, todo lo que dice y hace es visto por los otros y, en retorno, los otros deben aceptar coordinarse y ajustarse al decir y al hacer para hacerlos posibles. En otros términos, la reflexión profesional de la enseñanza se caracteriza por las dimensiones reflexivas e interactivas del trabajo docente (TARDIF; LESSARD, 1999).

La segunda perspectiva manifiesta la importancia de la lucha por el reconocimiento en la construcción de la identidad docente. Como ha sido señalado anteriormente, las sociedades actuales nos han conducido

5 No original: “qu'en parlant nous construisons en même temps, au fur et à mesure de nos énoncés, le sens, l'ordre, la rationalité de ce que nous sommes en train de faire à ce moment-là”.

al agotamiento de los roles, de los estatus y de las normas tradicionales que servían como una base institucional para la identidad docente. Es lo que Dubet (2002) denomina “el declive de la institución”. Este declive no es una abstracción: el maestro tiene un déficit de reconocimiento y de imágenes de sí mismo, comenzando por ciertas categorías de alumnos cada vez más numerosas. Este declive muestra también que las formas tradicionales de imposición de identidad docente no son suficientes para las tareas que se deben realizar: la autoridad, la posesión del saber, el poder de la institución, los controles normativos. Esto prueba que los profesores deben construir y mantener su identidad en el flujo cotidiano de las interacciones con sus alumnos y los otros actores escolares.

Una identidad de este tipo es reflexiva: el profesor no depende de su rol oficial, de su estatus de funcionario o de sindicato, de su formación, de las competencias y saberes profesionales que maneja, él depende de lo que hace de sí mismo frente a los demás. En este marco, las relaciones con los alumnos representan la columna vertebral del trabajo docente ya que, en la ausencia de roles y estatus estables defendidos por la institución, lo que los profesores hacen y viven con sus alumnos es central. Es en esta encrucijada en la que el “yo profesional” vivirá o morirá.

LA REFLEXIÓN COMO CRÍTICA DE LAS IDEOLOGÍAS Y DE LAS RELACIONES DE DOMINACIÓN

La tercera y última tradición de pensamiento vinculada a la idea de profesional reflexivo tiene su génesis en lo que se denomina la reflexión moderna que emerge en el siglo XVIII de la mano de pensamiento de las Luces, concebido como crítica de las ideologías y de las relaciones sociales de dominación. Esta tradición crítica es retomada por Hegel y sobre todo por Marx, quien va a intentar otorgarle una dimensión revolucionaria a través de la cual la reflexión crítica representa un motor de cambios sociales radicales. Posteriormente, esta tradición se mantendrá a lo largo del siglo XX, fundamentalmente gracias a la Escuela de Frankfurt y de la “teoría crítica” y de los trabajos de Habermas, Giddens y otros pensadores como Bourdieu o Foucault.

Esta tradición nos enseña que la reflexión puede tornarse vacía si no es aplicada de modo crítico contra todo lo que la bloquea, la oscurece o desfigura. Ella afirma que el pensamiento humano no es una máquina cognitiva que funciona con la lógica formal sino más bien se define por su historia, su cultura y su situación en el mundo social. En este sentido, la reflexión crítica se encuentra tornada hacia sus propios contenidos y su propia situación. Ser crítico es ser capaz de examinar de manera sistemática sus propias creencias. Ser crítico es osar cuestionar sus propias evidencias, sus prejuicios, creencias e intereses. Cuando este trabajo crítico se pone en marcha, descubre los vínculos que unen los contenidos e intereses del pensamiento con las ideologías sociales y las relaciones sociales de dominación (ROBICHAUD; TARDIF; MORALES PERLAZA, 2015).

En cuanto al terreno de la educación y más particularmente al de la enseñanza, la tradición crítica afirma que los pensamientos y las actividades profesionales de los profesores se encuentran prisioneros de ideologías y de prácticas sociales que los predeterminan. Esto quiere decir que no se puede comprender una práctica docente reduciéndola solo a sí misma y separándola del resto. Paralelamente, no se puede comprender la reflexión docente encerrándola en sí misma: no es suficiente hacer hablar a los profesores sobre sus prácticas para que ellos digan la verdad sobre estas prácticas, es necesario que ellos sean capaces de ver cómo y de qué manera sus propias prácticas están encerradas en ideologías y prácticas sociales. Sin esta capacidad crítica, la famosa "entrevista de explicitación" (VERMERSCH, 1994), que aspira a acceder a la subjetividad del actor y a la significación de la actividad solo es un canto de sirenas.

En este sentido, el requerimiento que se les hace a los estudiantes en formación de profesores y a los docentes en servicio de reflexionar sobre su práctica resulta absolutamente abstracto en la medida en que se ignora el problema central hoy en día: las prácticas docentes. Tal vez, a fuerza de centrar la atención en las dimensiones reflexivas de la práctica, se olvide que éstas son prácticas sociales atravesadas y estructuradas por profundos problemas de desigualdad, de pobreza, de competición, de exclusión de algunos para proclamar el éxito de otros y de violencias cotidianas. Estas prácticas se funden con las fuerzas sociales y las decisiones políticas; ellas se encarnan en redes escolares diferenciadas en materia de oferta y de calidad; ellas se transforman y adaptan de acuerdo con el público escolar; ellas se traducen en la contratación de personas que tienen estatus y funciones diferentes en las escuelas.

Las prácticas docentes son uno con el oficio de profesor, confrontándolo al fracaso escolar, al abandono de la escolaridad, a la imposibilidad de enseñar y de hacer aprender, al sufrimiento en el trabajo y al abandono de la profesión. Sin embargo, cuando se analizan los programas de formación de profesores en diversos países, se encuentran escasos o nulos vínculos entre el profesional reflexivo y este tipo de encrucijadas sociopolíticas que percolan en las prácticas docentes. En definitiva, nos parece imperativo enriquecer la visión del profesional reflexivo a través de su conexión con la tradición de la reflexión crítica.

CONCLUSIÓN

Partiendo del giro reflexivo inaugurado por los trabajos de Schön en los años 80, este artículo ha intentado introducir el contexto intelectual existente en el momento de la instalación en educación de las ideas schönianas, particularmente en el dominio de la investigación sobre la formación y el trabajo docente.

Por una parte, se quiso demostrar que el giro reflexivo no puede ser separado de las principales corrientes de ideas que estructuraban la filosofía y las ciencias humanas y sociales en esta época. Asimismo, en lo que respecta a la traducción de este giro en las ciencias de la educación, se defendió la tesis que la interpretación dominante del profesional reflexivo fue acompañada de un empobrecimiento: al eclipsar el aporte de las tradiciones reflexivas en beneficio de una visión instrumental de la idea schöniana, se pierde en profundidad y fuerza, sucumbiendo a la presión y a las exigencias del movimiento de profesionalización de la enseñanza y de los nuevos imperativos socioeconómicos vinculados a la eficacia de la enseñanza y de los programas de formación de profesores. Por otro lado, como reacción a este empobrecimiento, se trató de valorar la existencia y el interés de otras diversas tradiciones intelectuales que permiten enriquecer la visión de la reflexión para comprender mejor el trabajo del profesor. La reflexión concebida como experiencia social, como reconocimiento y como crítica de las relaciones de dominación entrega marcos conceptuales que, articulados a la noción de profesional reflexivo, revelan tensiones y problemas que confrontan los profesores en la experiencia de su trabajo.

La idea del profesional reflexivo corre un importante riesgo de banalización porque en ella subyace una idea de reflexión que no puede tomarse de forma transparente debido a su uso desmedido. Sin embargo, dada la pertinencia, impacto y utilización de esta idea, precisamente requiere con urgencia ser alimentada críticamente por otros aportes que le otorguen mayor valor que el solo aporte dado por el trabajo de Schön. En nuestra opinión, hoy más que nunca se hace indispensable repensar los conceptos empleados en el análisis del trabajo docente y en formación de profesores ya que, a pesar de las preconizaciones de eliminar el sentido común de la investigación social (BACHELARD, 1993), éste parece continuar entregando una parte importante de los conceptos que en ella se emplean (FABREGAS PUIG, 2005).

Solo llevando a sus límites la función crítica de la investigación se puede hacer avanzar la noción de reflexión y su empleo en la investigación y en la formación de profesores; la exploración de la compatibilidad y complementariedad entre diferentes visiones de la reflexión como las expuestas en este artículo pueden abrir pistas prometedoras en materia investigativa.

REFERENCIAS

ARGYRIS, Chris; SCHÖN, Donald. *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1978a.

ARGYRIS, Chris; SCHÖN, Donald. *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass, 1978b.

- BACHELARD, Gaston. *La formation de l'esprit scientifique: contribution à une psychanalyse de la connaissance*. Paris: Vrin, 1993.
- BEAUCHAMP, Catherine. *Understanding reflection in teaching: a framework for analyzing the literature*. 2006. Tesis (Doctorado) – McGill University, Montreal, 2006.
- BECK, Ulrich. *La société du risque: sur la voie d'une autre modernité*. Paris: Aubier, 2001.
- BOUDON, Raymond. The "Rational Choice Model": a particular case of the "Cognitivist Model". *Rationality and Society*, Thousand Oaks, California, v. 8, n. 2, p. 123-150, 1996.
- BUTT, Richard; RAYMOND, Danielle; YAMAGISHI, Lloyd. Autobiographic praxis: Studying the formation of teachers' knowledge. *Journal of Curriculum Theorizing*, New York, v. 7, n. 4, p. 34-61, 1988.
- CALDERHEAD, James (Org.). *Exploring teacher thinking*. London: Cassell, 1987.
- CHOMSKY, Noam. A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. In: JAKOBOVITS, Leon A.; MIRON, Murray S. (Org.). *Readings in the Psychology of Language*. New York: Prentice-Hall, 1967. p. 142-143.
- CLANDININ, D. Jean.; CONNELLY, F. Michael. Rythms in teaching: the narrative study of teachers' personal practical knowledge of classrooms. *Teaching and teacher education*, Amsterdam, v. 2, n. 4, p. 377-387, 1986.
- CORREA MOLINA, Enrique; THOMAS, Lynn. Le praticien réflexif : mythe ou réalité en formation à l'enseignement ? *Phronesis*, Leiden, v. 2, n. 1, p. 1-7, 2013.
- DELEUZE, Gilles. *Logique du sens*. Paris: Minuit, 1969.
- DERRIDA, Jacques. *De la grammatologie*. Paris: Seuil, 1967.
- DESJARDINS, Julie. *Analyse critique du champ conceptuel de la formation réflexive*. 1999. Thèse (Doctorat) – Université de Montréal, Montréal, 1999.
- DUBET, François. *Sociologie de l'expérience*. Paris: Éditions du Seuil, 1994.
- DUBET, François. *Le Déclin de l'institution*. Paris: Seuil, 2002.
- ELBAZ, Freema. *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croon Helm, 1983.
- ERAZO, María Soledad. Prácticas reflexivas, racionalidad y estructura en contextos de interacción profesional. *Perfiles Educativos*, México, v. 33, n. 133, p. 114-133, 2011.
- FABREGAS PUIG, Andrés. Prologo. In: GIMÉNEZ MONTIEL, Gilberto (Org.). *Teoría y análisis de la cultura*. Mexico, DF: Conaculta – Ico cult, 2005. v. I, p. 19-26.
- FOUCAULT, Michel. *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard, 1969.
- FREIRE, Paulo. *Educação coma prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva, 1970.
- GARFINKEL, Harold. *Recherches en ethnométhodologie*. Paris: PUF, 2007.
- GIDDENS, Anthony. *La constitution de la société: éléments de la théorie de la structuration*. Paris: PUF, 1987.
- GIDDENS, Anthony. *Les conséquences de la modernité*. Paris: L'Harmattan, 1994.
- GOFFMAN, Erving. *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris: Minuit, 1973.
- HEGEL, Georg. *La phénoménologie de l'esprit*. Paris: Aubier, 1997.
- HEIDEGGER, Martin. *Essais et conférences*. Paris: Seuil, 1958.
- HONNETH, Axel. *La lutte pour la reconnaissance*. Paris: Cerf, 2000.
- HONNETH, Axel. *La société du mépris*. Paris: La Découverte, 2006.
- JOAS, Hans. *La créativité de l'agir*. Paris: Cerf, 1999.

- KRISTEVA, Julia. *Semeiotike*. Paris: Minuit, 1969.
- KUHN, Thomas. *La structure des révolutions scientifiques*. Paris: Flammarion, 1972.
- LANTHEAUME, Françoise; HÉLOU, Christophe. *La souffrance des enseignants: une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris: PUF, 2008. (Education et société).
- LYOTARD, Jean-François. *La condition postmoderne*. Paris: Minuit, 1970.
- MARCUSE, Herbert. *Un ensayo sobre la liberación*. Mexico, DF: Joaquín Mortiz, 1969.
- MEAD, Georg Herbert. *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press, 1934.
- MEHAN, Hugh. Structuring school structure. *Harvard Educational Review*, Harvard, v. 48, n. 1, p. 32-64, 1978.
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE, 2005.
- PIAGET, Jean. *Réussir et comprendre*. Paris: PUF, 1992.
- POPPER, Karl. *La logique de la découverte scientifique*. Paris: Payot, 2007.
- ROBICHAUD, Ariane; TARDIF, Maurice; MORALES PERLAZA, Adriana. *Sciences sociales et théories critiques dans la formation des enseignants*. Québec: Presses de l'Université Laval, 2015.
- SÁNCHEZ-TARAZAGA, Lucía. Los marcos de competencias docentes: contribución a su estudio desde la política educativa europea. *Journal of Supranational Policies of Education*, Madrid, v. 5, p. 44-67, 2016.
- SARTRE, Jean-Paul. *Critique de la raison dialectique*. Paris: Gallimard, 1960.
- SCHÖN, Donald. *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Logiques, 1993.
- SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner: how professional think in action*. New York: Basic Books, 1983.
- SCHÖN, Donald. *The reflective turn: case studies in and on educational practice*. New York: Teachers Press, Columbia University, 1991.
- SCHÜTZ, Alfred. *Le chercheur et le quotidien: phénoménologie des sciences sociales*. Paris: Klincksieck, 1987.
- SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, Thousand Oaks, California, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck Université, 1999.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris: PUF, 1998.
- TARDIF, Maurice; LEVASSEUR, Louis. *La division du travail éducatif*. Paris: PUF, 2010.
- TOCHON, François. *L'enseignant expert*. Paris: Nathan, 1993.
- TOURAINÉ, Alain. *Critique de la modernité*. Paris: Fayard, 1992.
- VERMERSCH, Pierre. *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*. Paris: ESF, 1994.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Remarques philosophiques*. Paris: Gallimard, 1975.
- WITTRÖCK, Merlin Carl (Org.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986.
- WOODS, Peter. *Inside schools: ethnography in educational research*. London: Routledge and Kegan Paul, 1986.

Recibido en: 30 ENERO 2018 | Aprobado para publicación en: 12 MARZO 2018



Este es un artículo de Acceso que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons hace tipo BY-NC.