

**INFLUENCIAS EN LA GÉNESIS DEL CONCEPTO
DE ENSEÑANZA REFLEXIVA**

**INFLUENCES ON THE GENESIS OF THE CONCEPT
OF REFLEXIVE TEACHING**

María Esther Elías
Marina Barcia
Gabriela Hernando*

Desde la década de 1980, la noción de enseñanza reflexiva cobró notoriedad en los discursos de la formación docente. Se elaboraron numerosos programas de investigación y propuestas de formación que consideraban a la reflexión como categoría central a pesar de estar, en muchos casos, enmarcados en tradiciones teóricas divergentes. Este trabajo parte de asumir que los conceptos actuales de reflexión son el producto de múltiples influencias teóricas y que rastrear el proceso por el cual la enseñanza reflexiva empieza a ser un concepto relevante en el área de formación docente puede ayudar a comprender tanto su amplia difusión como la diversidad de enfoques que la utilizan. Para historizar el concepto se analiza el pensamiento de Aristóteles, Descartes, Dewey, Schön, Habermas, y del feminismo cultural. Perspectivas teóricas ampliamente reconocidas como fuentes de las nociones contemporáneas de enseñanza reflexiva que nos permiten enfatizar la complejidad histórica y discursiva de la misma para tratar de iluminar las fuentes de sus múltiples sentidos y tensiones implícitas.

Enseñanza reflexiva - formación docente - reconstrucción conceptual

* Universidad Nacional de La Plata. Correo electrónico: melias@isis.unlp.edu.ar, nubarm@ciudad.com.ar

During the '80s, the idea of reflexive teaching gained notoriety in the discourses of teacher training. Several research programs and training proposals were elaborated. These considered reflexion as a central category in spite of being, in several cases, framed by diverging theoretical traditions. This paper starts from assuming that the current reflexion concepts are the result of multiple theoretical influences and that tracking the process through which reflexive teaching starts becoming a relevant concept in teacher training may help understanding both its wide diffusion as well as the diversity of approaches that use it. In order to historize the concept, the thinking of Aristotle, Descartes, Dewey, Schön, Habermas, and the cultural feminism will be analyzed. These theoretical perspectives are widely acknowledged as sources of the contemporary ideas of reflexive teaching that help us emphasize its historical and discursive complexity to try to shed some light on the sources of its multiple senses and implicit tensions.

Reflexive teaching – teacher training – conceptual reconstruction



Introducción

La noción de enseñanza reflexiva es una de esas ideas que de tanto en tanto aparecen en el discurso educativo e inmediatamente convocan un grado muy alto de adhesión. Desde mediados de los años ochenta comenzó a asociarse de manera muy estrecha tanto con la formación inicial de profesores como con el desarrollo de los profesores en servicio. A partir de su aparición en la bibliografía especializada la idea de enseñanza reflexiva ha generado nuevas expectativas acerca de la formación, renovados criterios para juzgar el desempeño de los docentes, y puesto en marcha muchas propuestas de reforma. Sin embargo, principios y prácticas propuestos para la promoción de una enseñanza reflexiva han sido muy variados y a veces no totalmente compatibles unos con otros. La idea de enseñanza reflexiva se ha convertido así en una especie de “paraguas” conceptual bajo cuya invocación se presentan planes y dispositivos de formación muy diferentes.

Este trabajo parte de asumir que los conceptos actuales de reflexión son el producto de múltiples influencias teóricas y que rastrear el proceso por el cual la enseñanza reflexiva empieza a ser un concepto relevante en

el área de formación docente puede ayudar a comprender tanto su amplia difusión como la diversidad de enfoques que se utilizan para su abordaje. En este sentido, Fendler (2003) sostiene que la permanencia y propagación de esta noción está vinculada con la multiplicidad de fuentes teóricas que han influido en su contenido y significado. Siguiendo este argumento, el término reflexión aparece como algo natural y aceptable justamente porque emerge de diversas fuentes teóricas y por lo tanto resulta aceptable para grupos que se identifican con tradiciones intelectuales diferentes.

No es nuestra intención clarificar el significado de la reflexión en el sentido de construir una nueva definición comprehensiva y balanceada. El propósito es, más bien, historizar el concepto para enfatizar la complejidad histórica y discursiva del mismo tratando de iluminar las fuentes de sus múltiples sentidos y tensiones implícitas.

Bases teóricas de los discursos sobre la enseñanza reflexiva

Los estudios que abordan la historia de la noción de enseñanza reflexiva reconocen principalmente la influencia teórica de Aristóteles (p.ej. Eryaman, 2007), René Descartes (p.ej. Fendler, 2003), John Dewey (p.ej. Fendler, 2003; Richardson, 1990), Donald Schön (p.ej. Calderhead, 1989; Fendler, 2003; Richardson, 1990), Jürgen Habermas (p.ej. Calderhead, 1989, Morrison, 1996; Noffke y Brennan, 2005), y de las perspectivas del feminismo cultural (p.ej. Fendler, 2003; Eryaman, 2007).

Aristóteles

Varias de las corrientes de formación docente basadas en la reflexión (p.ej., Carr, 1996; Schwab, 1971) enraízan estos procesos con la tradición aristotélica que entiende la reflexión como práctica deliberativa y a la acción educativa como praxis. Esta tradición revitaliza la idea que las prácticas reflexivas permiten al futuro enseñante aprender una actitud, como forma de acción fundada en principios éticos: más que ocuparse de elegir las mejores técnicas y conocimientos disponibles para la acción -es decir ocuparse de la eficacia de la acción- se trata de pensar y deliberar sobre los mejores medios para lograr una buena enseñanza -que refiere a una acción moralmente informada-. “La práctica educativa no puede hacerse inteligible como una forma de *poiesis* regida por fines prefijados y gobernada por reglas predeterminadas. Sólo puede hacerse inteligible como una forma de

praxis regida por criterios éticos (...) que sirven para distinguir las prácticas educativas auténticas de las que no lo son y la buena práctica educativa de la indiferente o mala” (Carr, 1996; p. 101). Por eso afirma Carr (1996) que no es una buena vía intentar entender la práctica desde su relación o desde su oposición con la teoría: “no puede caracterizarse suficientemente la práctica educativa como una tarea regida por la teoría; porque lo característico de la práctica educativa es que no sólo se rige por una teoría práctica general, sino también por las exigencias de la situación práctica en la que se aplica esta teoría. Por tanto, la orientación que proporciona la teoría ha de estar siempre moderada por la *phronesis*: el juicio sabio y prudente acerca de sí, y en qué medida, debe invocarse y activarse esta “teoría” en un caso “concreto”. Pero además no se trata solo de “saber cómo” enseñar en cada situación: la práctica entendida como *praxis* modifica hasta la teoría que la informa.”Lo característico de la *praxis* es que se trata de una forma de acción reflexiva que puede transformar la “teoría” que la rige” (...) Por ella “la teoría está tan sometida al cambio como la práctica misma. Ni la teoría ni la práctica gozan de preeminencia: cada una modifica y revisa continuamente la otra” (Carr, ob.cit., p. 101).

R. Descartes

Descartes raramente es citado explícitamente como fuente en la literatura sobre formación docente y enseñanza reflexiva, sin embargo, los principios de la racionalidad cartesiana operan como supuestos en la medida en que las prácticas reflexivas expresan el optimismo ilustrado acerca del potencial de la racionalidad humana (Fendler, 2003). La reflexión, en el sentido cartesiano, se apoya en el supuesto de que la conciencia de sí mismo puede generar conocimiento válido. En consecuencia si el conocimiento es producto de la reflexión, no es necesario apelar a la revelación divina u otras fuentes de autoridad superior. Por extensión, cuando se pide a los profesores que reflexionen sobre sus prácticas, el presupuesto cartesiano indica que el pensamiento conciente producirá conocimiento y comprensión sobre la enseñanza. En la lógica cartesiana de la “conciencia del yo”, el “yo” juega dos roles simultáneamente, el de sujeto que reflexiona y el de objeto sobre el que se reflexiona. La filosofía de Descartes valoriza toda reflexión porque es una demostración de la conciencia de sí (Rodis-Lewis, 1978). En consecuencia, desde esta perspectiva, toda reflexión es deseable

porque indica conciencia de sí. Esta posición es cuestionada por algunas corrientes actuales de enseñanza reflexiva (Zeichner & Tabachnick, 1991).

J. Dewey

Una tercera fuente teórica, y una de las más reconocidas en la bibliografía sobre formación docente, es la de J. Dewey (1997) quien en su libro *How we think*, (originalmente publicado en 1910 y revisado en 1933) postula el pensamiento reflexivo como una forma de introducir hábitos de pensamiento y cultivar la autodisciplina con el propósito de mejorar la sociedad. En este sentido sostiene que la única alternativa a la imposición externa de normas es la aceptación de las mismas a partir de la propia reflexión y juicio del individuo (Dewey, 1967). El pensamiento reflexivo, además, está llamado a proveer evidencia o prueba a una creencia y permite convertir acciones que de otra manera serían meramente impulsivas en acciones inteligentes. Dewey (1997) define el pensamiento reflexivo como “la consideración activa, consistente y cuidadosa de cualquier creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las conclusiones a las que conduce” (p.6). Significa un esfuerzo consciente y voluntario para establecer una creencia sobre una base firme de razones. El pensamiento reflexivo comienza con un estado de duda o perplejidad y avanza en un proceso de búsqueda para traer a la luz hechos que sirvan para clarificar y resolver el problema inicial. Estos hechos pueden encontrarse en las experiencias pasadas y en el conocimiento previo. Sin embargo recurrir a estas experiencias no lleva por sí mismo a la reflexión. Si se acepta la primera solución que emerge del conocimiento previo estamos frente a un mínimo de reflexión. En cambio, el pensamiento genuinamente reflexivo implica buscar evidencias adicionales, nuevos datos. Supone la voluntad de afrontar un estado mental de incertidumbre, de suspender el juicio para permitir profundizar la indagación. Dewey (1997) creía que el pensamiento era una actividad natural del hombre pero que el pensamiento reflexivo debía enseñarse, para lo cual era importante cultivar ciertas actitudes. Las tres más importantes son una mente abierta libre de prejuicios y partidismos, un entusiasmo genuino, y responsabilidad para asumir las consecuencias de una acción proyectada. Para este autor el pensamiento reflexivo beneficia a los individuos dándoles más control sobre su experiencia y por lo tanto aumentando el valor de la misma experiencia. Pero el valor de la reflexión no se agota en el desarrollo de

formas más inteligentes de pensamiento sino que el propósito de la práctica reflexiva tiene que ver con las acciones que toman los profesores, el proceso por el que llegan a esas decisiones y las consecuencias y resultados de esas decisiones. Es decir que la reflexión no puede sino estar dirigida a mejorar la práctica educativa.

Teniendo en cuenta el pensamiento de Descartes y de Dewey podría decirse que la noción de pensamiento reflexivo que emerge hasta la primera parte del siglo XX refleja una preocupación propiamente moderna. Este tipo de pensamiento significa un triunfo de la razón y de la ciencia sobre el instinto y el impulso.

D. Schön

Hacia fines del siglo XX surge una nueva y muy influyente concepción de reflexión a partir del trabajo de Donald Schön sobre las formas en que los profesionales piensan acerca de sus prácticas. Schön (1983) cuestiona la visión de la acción profesional entendida como una ciencia aplicada según la cual las teorías científicas se aplican a la resolución de situaciones de la práctica. Sugiere que esta concepción subestima el aspecto "artístico" del desempeño profesional que, desde su punto de vista, debe ser entendido como un proceso de "reflexión en la acción". Según Schön (1992) los profesionales enmarcan y reenmarcan un problema en el momento que trabajan sobre el mismo y prueban sus interpretaciones y soluciones combinando reflexión y acción. "Su reflexión en la acción es una conversación reflexiva con los materiales de una situación..." (Schön, 1992; p. 40). Este autor sostiene que cuando alguien reflexiona en la acción se convierte en un investigador en el contexto de la práctica y ya no depende de las categorías de la teoría y la técnica establecida sino que construye una nueva teoría del caso único. Su deliberación no se limita a los medios para lograr unos fines previamente establecidos, no mantiene fines y medios separados sino que los define interactivamente en la medida en que enmarca una situación problemática. No separa pensamiento de acción utilizando una lógica según la cual el primero conduce a una decisión que solo posteriormente se convertirá en acción. Su experimentación es una clase de acción, la implementación está implícita en su indagación. "En la reflexión en la acción el hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento en la acción nos lleva a la experimentación in situ y a pensar más allá, y esto afecta a lo que hacemos, tanto en la situación inme-

diata como quizás también en otras que juzgaremos similares" (Schön, 1992; p. 39). La reflexión en la acción es vista como el ejercicio de habilidades interactivas e interpretativas en el análisis y solución de problemas complejos y ambiguos (Calderhead, 1989). Schön (1992) introduce una nueva manera de entender la epistemología de toda práctica profesional al esforzarse por demostrar que "...el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción forman parte de las experiencias del pensar y del hacer que todos compartimos; cuando aprendemos el arte de una práctica profesional, no importa cuán alejado de la vida ordinaria pueda parecernos en un principio, aprendemos nuevas formas de utilizar tipos de competencias que ya poseemos" (p.41). La noción desarrollada por Schön enfatiza el carácter material o práctico de la actividad reflexiva y se aleja de las posiciones que, retomando fundamentalmente a Descartes, la plantean como un proceso principalmente mental. Lo que se le cuestiona a Schön es que si bien desde su perspectiva los prácticos están situados en un contexto social, económico y político, los valores que están implícitos en dicho contexto no están sujetos a la discusión en el marco del proceso reflexivo. Al tratar al contexto más amplio como estático se niega la posibilidad de acción sobre el mismo y por lo tanto se confina al práctico a una deliberación de tipo técnica (Noffke y Brennan, 2005).

J. Habermas

Teóricos y educadores preocupados por las aristas más políticas de la educación tienden a basar sus concepciones de enseñanza reflexiva en la obra de Jurgen Habermas, quien ha inspirado un concepto de reflexión como auto-determinación. La reflexión es vista como un proceso de hacerse conciente del propio contexto, de la influencia que ejercen las limitaciones sociales e ideológicas sobre prácticas previamente naturalizadas y de la posibilidad de ganar control sobre la dirección de estas influencias (Calderhead, 1989). Postula una teoría que es socialmente normativa ya que no está interesado solamente en describir las prácticas reflexivas sino que señala los propósitos y resultados que las mismas deben tener: una sociedad emancipada e igualitaria. Su teoría de los intereses constitutivos del conocimiento argumenta que tanto el conocimiento técnico como el hermenéutico son socialmente reproductores. En cambio el conocimiento emancipatorio es socialmente transformador e intenta avanzar más allá de la comprensión para superar aquellos intereses ideológicos que actúan

favoreciendo a algunos grupos y poniendo en desventaja a otros. Desde su concepción no basta con comprender e interpretar el mundo sino que hay que cambiarlo. Habermas construye su teoría acerca de la reflexión utilizando el aporte teórico del psicoanálisis freudiano. Sobre esta base señala que el individuo puede implicarse en un proceso auto reflexivo, facilitado por un analista, por medio del cual puede identificar los factores que han distorsionado su psiquis y, por lo tanto, su funcionamiento como individuos en el control de su propia vida. Es así como la auto reflexión es emancipatoria. Para Habermas la emancipación social implica un proceso similar de auto reflexión, realizado a mayor escala, en el que identifica cuatro fases. La primera supone la descripción e interpretación de la situación existente. La segunda fase consiste en la búsqueda de las razones que han generado la situación existente incluyendo un análisis de los intereses que operan en la situación. La tercera es la generación de un programa para alterar la situación, es decir la movilización de las fuerzas necesarias para el logro de una sociedad más igualitaria. La cuarta fase está orientada a la evaluación del programa elegido (Morrison, 1996).

En el campo educativo la visión de Habermas ha sido inspiradora de muchas conceptualizaciones de enseñanza reflexiva. Entre ellas se destaca la posición de Van Manen (1977) acerca de los niveles en que los profesores piensan reflexivamente sobre sus prácticas docentes. Van Manen (1977) sostiene que puede haber diferentes niveles de reflexividad que se corresponden con tres diferentes formas de conocimiento que responden, a su vez, a los distintos intereses identificados por Habermas. Estos niveles son, siguiendo la denominación de Habermas, el empírico-analítico, hermenéutico-fenomenológico, y crítico. La reflexión en el nivel empírico-analítico está preocupada por una cuestión de medios más que de fines. Se refiere a las aplicaciones técnicas del conocimiento educativo y de principios curriculares básicos con el propósito de lograr un fin particular. En el nivel hermenéutico-fenomenológico se asume que cada decisión educativa se basa en un compromiso valorativo con un determinado marco interpretativo. La reflexión refiere al proceso de analizar y clarificar las experiencias, significados, percepciones, prejuicios y presupuestos individuales y culturales con el propósito de orientar las acciones prácticas. Por su parte, el nivel de reflexión crítica emplea un concepto emancipatorio de verdad. Esta visión de la verdad implica una "...racionalidad deliberativa de formulación de normas, roles y conocimiento sobre posibles formas de vida no contaminadas por formas represivas de autoridad, privilegio e intereses

de explotación...” (Van Manen, 1977, p.222), de manera tal que “...no exista dominación represiva, asimetría o desigualdad entre los participantes en los procesos educativos” (p.227). A través de la reflexión crítica el educador puede desarrollar estrategias emancipatorias con la intención de obtener un grado mayor de justicia en la propia práctica. En este nivel de reflexión no sólo se problematiza la enseñanza sino los contextos que la rodean. En términos generales todas las propuestas de enseñanza reflexiva comprometidas con una visión crítica de la educación se identifican con las conceptualizaciones de Habermas.

Posturas del pensamiento feminista

La corriente del feminismo cultural sostiene la posición de que las formas establecidas de investigación privilegian modos de pensamiento masculinos y propone, en consecuencia, modelos alternativos de producción de conocimientos que permitan la emergencia de las “voces” de las mujeres. Una pedagogía feminista implica una orientación a la educación que valida una manera femenina de pensar, valorar y actuar con el propósito de crear una visión del mundo más balanceada (Goodman, 1992). Desde una perspectiva feminista la reflexión se construye como una manera de acceder al sí mismo interior auténtico de manera de pensar en formas que no han sido influidas por las mismas herramientas teóricas que producen la dominación. En este sentido, se asume una particular definición de agencia y reflexión en las cuales existe un sí mismo interior verdadero. Richert (1992), por ejemplo, reconoce los efectos de la socialización de los procesos de pensamiento pero al mismo tiempo aboga por una forma de reflexión que sugiere que aspectos del sí mismo interior permanecen inalterados por la dominación social y libres de los efectos de las relaciones de poder existentes. “Al darle voz a su experiencia, los docentes pueden establecer lo que hacen y lo que saben. Pueden examinar los precedentes históricos de su trabajo así como construir nuevas imágenes de lo que podría ser en el mundo de las escuelas” (Richert, 1992; p.190).

Esta construcción de la reflexión entretiene una compleja relación entre la autenticidad de una voz interior y la denuncia de las influencias que condicionan nuestro conocimiento y experiencias (Fendler, 2003).

Reflexiones finales

El recorrido realizado por el pensamiento de Aristóteles, Descartes, Dewey, Schön, Habermas y el feminismo muestra la manera en que diversas influencias teóricas han aportado significados que complejizan la práctica e investigación vinculadas con la enseñanza reflexiva. El discurso actual de la reflexión incorpora una diversidad de sentidos tales como: una demostración de auto conciencia, una aproximación científica para proyectar el futuro, una comprensión intuitiva y tácita de la práctica, una vía para ser más profesional, una forma de acceder a la propia voz interior, una manera de luchar contra las injusticias sociales. Estos sentidos, no exentos de contradicciones y tensiones, son tributarios de algunas de las influencias históricas reseñadas.

Un abordaje de este tipo permite comprender por qué desde su instalación en el discurso educativo en la década de 1980 la enseñanza reflexiva ha sido apropiada por tradiciones de investigación y de formación considerablemente diferentes y ha mantenido un atractivo y popularidad extraordinarios. Pero también nos obliga a ser cautos cuando nos planteamos proyectos de investigación o formación basados en la reflexión. Estos solo serán fructíferos en la medida en que se apoyen en una concepción teórica clara acerca del concepto de enseñanza reflexiva.

Bibliografía

- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and teacher education*, 5(1), 43-51.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1997). *How we think*. Mineola, New York: Dover Publications, Inc.
- Eryaman, M. Y. (2007). From Reflective Practice to Practical Wisdom: Towards a Post-Foundational Teacher Education. *International Journal of Progressive Education*, 3(1).
- Fendler, L. (2003). Teacher Reflection in a Hall of Mirrors: Historical Influences and Political Reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16-25.
- Goodman, J. (1992). Feminist pedagogy as a foundation for reflective teacher education programs. En L. Valli (Ed.), *Reflective teacher educa-*

- tion. *Cases and critiques* (pp. 174-186). New York: State University of New York Press.
- Morrison, K. (1996). Developing reflective practice in higher degree students through a learning journal. *Studies in Higher Education*, 21(3), 317-332.
- Noffke, S. E., & Brennan, M. (2005). The Dimensions of Reflection: A Conceptual and Contextual Analysis. *International Journal of Progressive Education*, 1(3), 1-34.
- Richardson, V. (1990). The evolution of reflective teaching and teacher education. En R. Clift & R. Houston & M. Pugach (Eds.), *Encouraging reflective practice in education*. New York and London: Teachers College Press.
- Richert, A. (1992). Voice and power in teaching and learning to teach. En L. Valli (Ed.), *Reflective teacher education. Cases and critiques* (pp. 187-197). New York: State University of New York Press.
- Rodis-Lewis, G. (1978). Descartes. Cartesianos y anticartesianos franceses. En Y. Belaval (Ed.), *Historia de la Filosofía* (Vol. 6. Racionalismo, Empirismo, Ilustración). Madrid: Siglo XXI.
- Schwab, J. (1971). The practical: Arts of eclectic. *School Review*, 79, 493-543.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Temple Smith.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Zeichner, K., & Tabachnick, B. (1991). Reflections on reflective teaching. En B. Tabachnick & K. Zeichner (Eds.), *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. London: Falmer Press.