

Opinión

Dos preguntas sobre la reflexión

Enrique Sánchez Rivas

Alumno de Pedagogía de la Universidad de Málaga

Tras una breve descripción del concepto de reflexión pedagógica, el texto gira en torno a dos cuestiones consideradas fundamentales cualitativa y cuantitativamente de dicha actividad en los centros educativos. Las propuestas no pretenden ser concluyentes. Todo lo contrario, tratan de sentar argumentos que enfatizen las preguntas formuladas, para así despertar el interés del lector y animarle a emprender la búsqueda de sus propias respuestas.

La reflexión... pedagógica

Locke, desde una perspectiva filosófica y psicológica, afirmó que la reflexión es un proceso mediante el cual la mente obtiene conocimiento de sí misma y sus propias operaciones. Esta acepción elemental también puede aplicarse en la dimensión educativa: un maestro que piensa sobre sus acciones didácticas está reflexionando. Según Locke, esto es irrefutable... Pero ¿estamos hablando necesariamente de una *reflexión pedagógica*?

Antes de aportar luz sobre el interrogante planteado, creo imprescindible esgrimir las diferencias que encuentro entre la reflexión "a secas" y la *reflexión pedagógica*.

La *reflexión pedagógica* no es, ni mucho menos, un concepto antagónico al anteriormente descrito. Todo lo contrario, ambos se complementan o, mejor dicho, se necesitan.

En educación, el proceso cognitivo reflexivo identificado por Locke tiene que preceder a una investigación de la cuestión objeto del mismo y a una sistematización de las conclusiones obtenidas. En este sentido se pronuncia también Salinas (1994, p. 87): "Para reflexionar sobre lo que hacemos y pensamos, necesitamos descubrir y ordenar aquello que hacemos; (...) es necesario indagar, recoger información, sistematizarla, y leer y escribir documentos, discutir sobre ellos y concluir en decisiones y acciones informadas".

En definitiva, y contestando a la pregunta que planteé en el primer párrafo, la reflexión, como tarea profesional, se tiene que realizar con rigor. Prescindir del análisis cuidadoso de objeto de la reflexión supone cimentarla sobre datos imprecisos; con lo que, probablemente, se llegará a conclusiones erróneas que, en todo caso, reportarán una merma considerable de la motivación del docente, que verá cómo las medidas tomadas resultan infructuosas en la mejora de la situación que desencadenó la preocupación temática.

¿Por qué reflexionar en educación?

No es preciso bucear demasiado en la literatura para encontrar argumentos de peso con los que responder a esta pregunta: Kemmis y McTarggart (1988) defienden la reflexión en la propia práctica como un medio para mejorarla; Zeichner (1993) orienta sus investigaciones sobre la incidencia de la reflexión en el desarrollo profesional del docente y en la continua reconstrucción de su conocimiento.

Ambas posturas, a pesar de ocupar en la actualidad una posición casi hegemónica en el debate teórico abierto sobre esta cuestión, distan mucho de poseer la relevancia que, en mi opinión, reúne la que estimo como la razón más contundente: la necesidad de emprender una reforma real sobre la escuela pública.

En lo que sigue desarrollaré las tres razones que se han esbozado en este punto y que considero fundamentales en la búsqueda del sentido de la *reflexión pedagógica*.

Reflexionar para reformar la escuela pública

“Todo niño que llega al mundo debería ser considerado como materia prima que ha de manufacturarse. Su calidad debe ser probada. Es asunto de la sociedad, como economista inteligente, sacar el mayor provecho posible” (Ward, 1872).

Sobre estas líneas se describe la que considero que es la gran función tácita (y tabú) de nuestro Sistema Educativo y que avala la necesidad de reformarlo. Bajo la máscara de una pretendida igualdad de oportunidades y justicia social se potencia un valor tan contradictorio a estos principios como la meritocracia. En mi opinión, este es el reflejo más evidente del sometimiento de la escuela a las demandas del mercado laboral y, consecuentemente, a los principios capitalistas que rigen la sociedad.

Esta circunstancia ya fue advertida por Bowles y Gintis (1985, p.138), quienes demostraron la “hipótesis de la legitimación”, que se sustenta sobre la idea que sigue: “El sistema educativo legitima la desigualdad económica proporcionando un mecanismo abierto, objetivo y ostensiblemente meritocrático para la asignación de individuos a posiciones económicas desiguales. El sistema educativo fomenta y refuerza la creencia de que el éxito económico depende esencialmente de la posesión de habilidades técnicas y cognoscitivas, habilidades que proporciona de manera eficiente, equitativa y libre de prejuicios con base en el principio meritocrático”.

Al amparo de la ideología económica, social y educativa surgida a partir de los trabajos de estos dos autores norteamericanos aparece también la “hipótesis de la selección”, que demostró que la escuela, en función de los rasgos no cognitivos del alumnado y gracias a un sistema de recompensa, seleccionaba a los sujetos en dos grupos: los que estaban llamados a ocupar la cúspide de la pirámide laboral y los que desarrollarían su actividad futura en la base de ésta. En España, el sistema previo a la LOGSE era un claro ejemplo de esto: el BUP estaba destinado a quienes iban a adquirir una alta cualificación y la FP a quienes no lo iban a adquirir. ¿No serán los itinerarios propuestos en la LOCE algo parecido?

Para explicar cómo la institución educativa ha llegado a esta situación acudiré a la *Teoría General de los Sistemas* (Bertalanffy, 1976; citado por Sola, 2003, p.1) que, básicamente, plantea que la sociedad es un macrosistema

formado por un conjunto de subsistemas que funcionan de forma independiente, aunque con el objetivo común de garantizar el mantenimiento del sistema social en su conjunto. La educación, como subsistema, ha evolucionado siguiendo la senda de otros subsistemas (principalmente, el político y el económico), perdiendo parte de su autonomía natural y avanzando hacia tesis propias del neoliberalismo, que a su vez es la ideología que rezuma toda la estructura funcional del macrosistema social.

Por esto, las reformas legislativas (realizadas siempre desde el subsistema político) se tornan ineficaces en lo referente a la demarcación de la escuela de las funciones capitalistas adquiridas. El cambio de rumbo que aleje el barco del radio de acción de esta perniciosa ideología sólo puede partir de la comunidad educativa. Para advertir esto y para afrontar el cambio, el docente está obligado a emplear la reflexión como paso previo a acciones reformadoras concretas.

Reflexionar para mejorar la práctica

Una forma de comenzar a cambiar la escuela es preguntarse sobre la propia situación educativa, es decir, interesarse por conocer y comprender las distintas experiencias de enseñanza y aprendizaje que cada docente vivencia junto con su alumnado a lo largo del curso. Es en este proceso donde se hace más patente la obligatoriedad de concebir la investigación como parte elemental de la reflexión en el terreno educativo.

Una vez aceptada esta premisa, se antoja importante profundizar en el tipo de investigación que creo debería realizarse. Para ello, centraré el eje de mis reflexiones acerca de este particular sobre dos aspectos generales que considero de vital trascendencia debido a la influencia que ejercerán sobre todo el proceso reflexivo: la *contextualización* y el *procedimiento*.

Contextualización. Al igual que el valor del voto cambia sustancialmente en función del contexto político general del país (un ejemplo extremo sería yuxtaponer el caricaturesco voto en un régimen dictatorial con el poder legitimador que adquiere en una democracia), el valor de una investigación educativa también difiere a tenor de las características de la situación de enseñanza y de aprendizaje general del aula. Las ideologías educativas, y más concretamente las concepciones curriculares, van a condicionar la investigación, tanto el proceso como la eficacia de las medidas que se tomen a la luz de las conclusiones.

Contreras (1994) identifica dos concepciones curriculares que propician procesos educativos muy distintos: “el currículum como instrumento” y “el currículum como espacio de experimentación”. Detrás de cada una se encuentran, respectivamente, la *Racionalidad Técnica* y la *Racionalidad Práctica* (Stenhouse, 1987).

La *Racionalidad Técnica* y la concepción curricular que de ella se deriva dejan poco margen a investigaciones alejadas del paradigma positivista. Esto se debe a la rígida planificación de las actividades y la consideración del docente como un mero aplicador de técnicas educativas. Aún así, cabe la posibilidad de que se haya previsto, antes del inicio del curso, la realización de una investigación por parte de “expertos” externos al aula. En este caso, las conclusiones obtenidas no tendrían repercusión inmediata, se esperaría a la planificación del próximo curso para actuar. Claro que, para entonces, los sujetos son distintos y, consecuentemente, varían los contextos y las experiencias... ¡Es necesario una nueva investigación!

En mi opinión, el contexto educativo más idóneo para desarrollar la *reflexión pedagógica* es el que propicia la concepción del currículum “como espacio de experimentación”. Esto es porque las planificaciones iniciales carecen de la rigidez técnica anteriormente aludida, lo que hace posible (y aconsejable) readaptar las experiencias educativas, los métodos, los roles... para que se ajusten a las necesidades, siempre peculiares e irrepetibles, del grupo de clase.

Procedimiento. Entender el currículum como “un espacio de experimentación” implica investigar y actuar al tiempo, en el momento en que la práctica se está produciendo. Para atender a esta exigencia procedimental, una de las propuestas teóricas más adecuadas es la *Investigación-Acción*. Sobre esto parece haber consenso.

No obstante, creo importante llamar la atención sobre la forma de llevar a cabo esta metodología. El motivo que me incita a ello es mi consideración de que la estructura formal de la docencia en el Sistema Educativo favorece el individualismo del profesor, potencia la tendencia a aislarse entre las paredes de su aula y a mostrarse reticente a permitir “ingerencias” de otros colegas en ese terreno, que se considera como propio. Frente a esto, la *Investigación – Acción*, su propuesta de trabajo en equipo, supone una ruptura positiva con el tradicional binomio: un profesor-un aula.

ACADÉMICA	Es profesor tiene que poseer un total dominio de la materia. Los conocimientos pedagógicos se obtendrán después, con la práctica	Aprendizaje por recepción, acumulación y memorización. La comprensión no es demasiado importante	Transmisión de la información mediante “clases magistrales” EXPERTO APRENDIZ
CONDUCTISTA	<i>Positismo y Conductismo:</i> hay que descubrir las competencias que tiene un “buen profesor” y hacer que los futuros docentes las adquieran	Mediante el ensayo de habilidades y técnicas de eficacia contrastada.	Microenseñanza Supervisión
PERSONALISTA	<i>Desarrollo personal del docente:</i> la principal característica del docente es la madurez. No importa tanto su formación como enseñante como su desarrollo intelectual y personal	Indefinido, puede ser de distintas formas	Indefinido, el proceso puede variar siempre que el resultado sea el desarrollo integral del futuro docente
TRADICIONAL-ARTESANA	Insertar al alumno/a en contextos reales de aula en los que los docentes sean “expertos”, con el fin de que el futuro profesor aprenda las estrategias usadas por el experto para aplicarla en el futuro	Contacto con la práctica de “buenos” docentes: Observación Ensayo-error	Implicación directa en la práctica de la escuela
ORIENTADA A LA INVESTIGACIÓN	Favorecer la reflexión (como forma de aprender) del alumnado en tres niveles: <i>Técnico</i> <i>Práctico</i> <i>Crítico</i>	El alumno es el protagonista de su aprendizaje, que realiza mediante la reflexión pedagógica y la indagación en el conocimiento pedagógico	<i>Práctica</i> , a partir de la cual se extraen preguntas, que se responden mediante la reflexión y acudiendo a las teorías pedagógicas; para, así, llegar por sí mismo a la comprensión de la escuela

Cuadro1. Fuente: elaboración propia a partir de las ideas de Zeichner, recogidas e interpretadas en Sola (2002)

La aportación de otros profesionales siempre es enriquecedora. Elliott (1983, citado por Pérez Gómez, 1990) recoge esta apreciación cuando propone a la *deliberación* “como método más racional de intervención” en la *Investigación – Acción*.

Otro aspecto vital, que no contemplan ni Elliott ni la *Investigación Acción*, es la importancia de contar con los agentes educativos externos a la escuela, como la familia. Esto es, principalmente, porque su influencia, sus enseñanzas también forman parte del aula. El alumnado las importa, al igual que exporta a su hogar las experiencias escolares.

Reflexionar para reconstruir el conocimiento docente

Señores Catedráticos: ¡La *reflexión pedagógica* genera conocimiento! Y es igual de valioso que el que se produce en las Facultades. Sin embargo, está muy lejos de tener una consideración similar. Tampoco cuenta con las mismas posibilidades de divulgación y esto, en parte, es porque el profesor, ocupado en la docencia y la investigación, encuentra poco tiempo para la redacción. Aunque, como digo, la responsabilidad es compartida, también influyen, en este sentido, las reticencias de los editores a publicar un conocimiento generado fuera de los cauces tradicionalmente habilitados para tal fin.

En esta línea se posiciona Zeichner (1993, p.44): “La reflexión significa también el reconocimiento de que la producción del conocimiento respecto a lo que constituye una enseñanza adecuada no es propiedad exclusiva de los centros universitarios y de investigación y desarrollo (...) los profesores tienen teorías, que pueden contribuir a la constitución de una base codificada de conocimientos sobre la enseñanza”.

La misma idea, en términos más moderados, también es defendida por Contreras (1997, p.41): “En el caso de la enseñanza parece darse una fractura entre los que poseen un conocimiento reconocido y una legitimación científica sobre la docencia en cuanto que campo discursivo, por una parte, y los enseñantes (no universitarios) por otro”.

Con estos argumentos, ni los autores citados ni yo pretendemos desmerecer el conocimiento universitario. Por el contrario, éste tiene que ser considerado para no correr el riesgo de perder el tiempo en redescubrirlo. Lo que aquí se reclama es la capacidad creadora (de conocimiento) de la reflexión pedagógica de profesores que trabajan en contacto real con la práctica sobre la que se normativiza desde la Universidad en base, muchas veces, a contextualizaciones genéricas que poco tienen que ver con la diversidad existente en los centros educativos.

A pesar de los planteamientos anteriores, sería una necedad negar que, en el momento presente, la mayor parte del conocimiento docente se construye en las Facultades de Ciencias de la Educación. Por ello, mientras que la situación actual no evolucione, el papel de la reflexión es reconstruir el conocimiento. Realizar modificaciones que contribuyan a adecuar las teorías a las propias necesidades. De esta forma, el conocimiento, en la medida en que se estrecha su relación con la realidad, será más válido.

Este razonamiento nos conduce a nuevos interrogantes. Si el conocimiento educativo no se ajusta a la realidad con la que se enfrenta el docente ¿qué formación inicial reciben los profesores? ¿les forma, al menos, en lo referente a la reflexión pedagógica para que adquieran autonomía para reconstruir el conocimiento dado, que muchas veces se revela ineficaz? Sobre éstas y otras cuestiones similares versará el resto del artículo.

¿Está preparado el profesorado para reflexionar?

Encontrar una respuesta para este interrogante exige analizar la formación que se imparte en las Facultades de Ciencias de la Educación y el papel que tiene el Orientador en el asesoramiento pedagógico del profesorado en los centros de secundaria. Siguiendo esta cronología, sustentaré mis comentarios en mi experiencia directa como alumno de la licenciatura de Pedagogía de la UMA, tras lo cual expondré los que a mi juicio son los obstáculos más pronunciados en la función de asesoramiento a la docencia del orientador.

Formación anti-reflexión en Ciencias de la Educación

En referencia a la formación del profesorado, Zeichner (1983; citado por Sola, 2002, p.1) distingue cinco tendencias claramente definidas (se presentan resumidas en el cuadro 1).

Mi (mala) experiencia como estudiante en la Licenciatura de Pedagogía me demostró, mejor que ninguna investigación, que, salvo honrosas excepciones, la tendencia general en las distintas materias se identifica rigurosamente con el enfoque que Zeichner denomina "academicista".

Desde mi punto de vista, el enfoque "academicista" no es, ni mucho menos, el más adecuado para cualificar a los futuros orientadores. Pero las carencias de éste se agravan cuando se combinan con la "incoherencia". Este nocivo cóctel se consume en muchas de las aulas por las que yo pasé...

La incoherencia se produce en el momento en el que, por ejemplo, se ensalzan las vicisitudes de un proceso evaluador centrado en mejorar la práctica y se critican las calificaciones, al tiempo que la evaluación de la materia se sustenta, principalmente, en los resultados de un examen totalmente memorístico. Así, y poniendo otro ejemplo de incoherencia, un alumno o alumna de Pedagogía estudia todo lo que concierne a la *Investigación-Acción*: su encuadre paradigmático, el concepto, características, metodología, su proceso cíclico en espiral, etc. Todo ello como parte de un temario que hay que saber reproducir sobre un papel, sin realizar un sólo ejercicio (nada parecido a buscar una preocupación temática mediante una tabla aristotélica). Lo que pretendo hacer ver es que algo tan sumamente práctico como la *Investigación-Acción* se trata de hacer comprender sin salir del plano teórico.

Santos Guerra, bastante crítico con esta incoherencia (y una de las excepciones aludidas) sostenía algo con lo que coincido totalmente y es que, en muchas ocasiones, las clases que padecíamos podían resumirse como "un proceso por el cual la información que está en los papeles del profesor pasa a los papeles del alumno/a sin pasar por la cabeza de ninguno de los dos".

En mi opinión, esta forma de encarar la formación del docente desata en el alumnado una fuerte contradicción o, si se prefiere, un problema de conciencia y conocimiento: siguiendo con el ejemplo que vengo usando en este punto, el Pedagogo ha estudiado los aspectos negativos de los exámenes, se ha convencido de que sus utilidades son la selección y la calificación; pero, al tiempo, no ha vivenciado (no tiene el conocimiento procedimental) la práctica de alternativas, que sí conoce bien desde el ámbito teórico. Y así, con la metodología, la planificación...

Si el lector toma como cierto este panorama que le he presentado, pensará que la *reflexión pedagógica* está inexorablemente abocada a la extinción. Puede que tenga razón... Pero hay una esperanza de que esto no

suceda. Si bien es cierto que la tendencia del docente es la de reproducir el tipo de enseñanza que ha experimentado en el pasado, comprobando su eficacia, no lo es menos que del mismo modo que el profesor no puede controlar el efecto de sus enseñanzas sobre el aprendizaje del alumnado, el catedrático tampoco puede hacerlo. Por lo que es posible que la influencia de la formación inicial sea más relevante en lo referente a los conocimientos que transmite y no tanto en la forma en que los transmite.

El orientador (pedagogo o pedagoga) y la reflexión pedagógica

Cuando el Pedagogo ha vencido los no pocos obstáculos que le separan del conocimiento teórico y práctico de la *reflexión pedagógica*, emprende una nueva tarea que tampoco está exenta de dificultades. El pedagogo, como orientador, tiene que convencer al profesorado de secundaria de la necesidad de reflexionar sobre la educación, formarlo y apoyarlo para que lo haga.

Esta tarea, que se encuentra reconocida en la normativa¹ como una de las funciones del orientador, según Manceras Portales (2002, p.5) se realiza minoritariamente por la falta de tiempo: "Todo el tiempo de su trabajo lo dedica el Orientador/a a trabajar únicamente con el alumno. A pesar de los consejos de la administración o los manuales de pedagogía, sobre que es necesario trabajar con toda la comunidad educativa, le es totalmente imposible hacerlo, por la cuestión práctica de la falta de tiempo para ello".

Yo, sin embargo, opino que, más que ser una cuestión de tiempo, la escasa colaboración del orientador en la docencia se debe a la falta de voluntad de todas las partes.

El profesorado tradicionalmente se ha mostrado reticente a modificar su práctica por recomendación del orientador. Éste, a su vez, como refleja Manceras Portales (2002), está cargado de trabajo con el asesoramiento al alumnado. Y la administración, por su parte, tampoco potencia esta función, según mi parecer, temiendo desatar conflictos con el gran colectivo que es el profesorado de secundaria.

Conclusión

Hay argumentos poderosos que apoyan la necesidad de que el profesorado emprenda procesos de *reflexión pedagógica* sobre su propia práctica y sobre la educación en general. Sin embargo, estas actividades se dan de forma puntual, son consideradas como innovaciones. La causa de ello es que la formación del profesorado es deficiente en este sentido. A esto hay que sumarle el peso de la tradicional consideración del aula como una competencia exclusiva del docente, sin lugar para el orientador; y la falta de medidas, por parte de la administración, encaminadas a favorecer la *reflexión pedagógica* mediante la disminución de la carga de trabajo de orientadores y profesores (o la dotación de más personal) y a hacer que se cumpla la normativa vigente.

NOTA

¹ En Andalucía: Decreto 200/1997, de 3 de septiembre del Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, que establece cuál es el trabajo que debe desempeñar el jefe del Departamento de Orientación, el Departamento de Orientación y los Orientadores.

BIBLIOGRAFÍA

- BOWLES, S. Y GINTIS, W. (1985): *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI de España editores S.A. Madrid
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1991): "El currículum como formación". *Cuadernos de Pedagogía* (n.º 194), pp. 22 -25
- (1994): "La Investigación – Acción. ¿Qué es? ¿Cómo se hace?". *Cuadernos de Pedagogía* (n.º 224), pp. 8 – 19.
- (1997): *La autonomía del profesorado*. Morata. Madrid.
- KEMMIS, S. Y McTAGGART, R. (1988): *Cómo planificar la I-A*. Laertes. Barcelona.
- MANCERAS PORTALES, M^a. J. (2002): "Introducción a la problemática del orientador escolar". Actas de comunicaciones del congreso "*La ciudad educadora*". Málaga, CEC.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1990): "Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliott"; en ELLIOTT, J.: *La Investigación-Acción en educación*. Pp. 9 – 18. Morata. Madrid.
- SALINAS FERNÁNDEZ, D. (1994): "Reflexión del profesor: la novedad de un viejo principio". *Cuadernos de Pedagogía* (n.º 226), pp. 81-87
- SOLA FERNÁNDEZ, M. (2002): "Tradiciones de formación del profesorado". Apuntes de la asignatura: Formación y actualización en la función pedagógica. UMA
- (2003): "Reformas educativas". Apuntes de la asignatura: Reformas y políticas curriculares. UMA
- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Morata. Madrid.
- ZEICHNER, K. (1993): "El maestro como profesional reflexivo". *Cuadernos de Pedagogía* (n.º 220), pp. 44-49