

# Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria.

**Año1. N° 6. Junio de 2006**

Re-conociendo los problemas educativos en la Universidad



La Enseñanza de grado es un problema de todos  
Voces que dialogan con la cultura de la educación en nuestras aulas

## **Reflexiones sobre la reflexión pedagógica...**

Ana Vogliotti

La reflexión es un proceso complejo que involucra múltiples acciones de los sujetos en relación al contexto, a los objetos y situaciones a los que está dirigida. Cuando tiene como destinataria a la práctica educativa, puede ser entendida de diversas maneras, dependiendo su significación del paradigma epistemológico en el que se encuadre. En todos los casos, la reflexión tiene límites planteados por su propia racionalidad, puesto que en la misma manera de definirla, están explícita e implícitamente sus alcances, sus limitaciones y sus riesgos. Estas condiciones inciden directa o indirectamente en la práctica educativa y en el modo de entender la actividad investigativa que la tiene por objeto. En el planteo de estas problemáticas radica este escrito, que quizá presente más interrogantes que respuestas....



*“...Por eso es fundamental que, en la práctica de formación docente, el aprendiz de educador asuma que el indispensable pensar acertadamente no es una dádiva de los dioses ni se encuadra en los manuales de profesores que intelectuales iluminados escriben desde el centro del poder, sino que, por el contrario, el pensar acertadamente que supera al ingenuo, tiene que ser producido por el mismo aprendiz en comunión con el profesor formador”...*

*(Paulo Freire, 1997: 40)*

# EDITORIAL

---

Hemos llegado ya, a la sexta edición de la Colección de Cuadernillos para pensar la Enseñanza Universitaria movidos por el convencimiento del valor que tiene impulsar procesos de socialización y democratización de conocimientos alternativos abordando, desde una perspectiva crítica, un espacio tan complejo como significativo: las prácticas educativas.

Se trata de una propuesta que se va configurando también como una invitación a enriquecer el proceso de comunicación que se inicia (o continúa) con cada uno de los artículos que ofrecemos. Invitamos así, a desarrollar procesos de lectura crítica y analítica de marcos teóricos y perspectivas, de construcción y propuesta de otros posibles argumentos o finales, de comunicación de opiniones, críticas, de sugerencias comprensivas y comprometidas; siempre a la espera de que se generen nuevas preguntas e incertidumbres, más que respuestas cerradas y acabadas.

Esta es la orientación que queremos darle al proyecto, una orientación que movilice nuestras mejores energías, que nos sitúe como sujetos activos, intelectuales reflexivos, dinamizadores de un pensamiento tendiente a recuperar el sentido de nuestras prácticas.

Y es este, precisamente, el eje de la discusión que **Ana Vogliotti** ofrece en este número: **“La reflexión sobre la reflexión pedagógica”**, en tanto proceso complejo vinculado profundamente con el contexto en que se enmarca, al que reconocemos como conflictivo, y como elemento clave en el desarrollo de la práctica educativa y los procesos de investigación que la tienen por objeto.



# Reflexiones sobre la reflexión pedagógica...

---

*Ana Vogliotti*

## **Primera pregunta...**

¿Qué se dice cuando se dice que se reflexiona sobre la propia práctica...?. En los últimos años pareciera que entre los profesores hay una convicción generalizada en sostener que toda innovación o cambio en las prácticas docentes y de enseñanza se vinculan con la reflexión sobre lo que hacemos en el aula. La publicación del libro de Schön (1992), a principios de la década de los '90, sobre el estudio de los docentes como profesionales reflexivos, echó luz a un proceso complejo y multiséntico como es la reflexión “de”, “en” y “sobre” la propia tarea educativa.... Y desde entonces, todo proceso de formación que se precie de tal, necesariamente debe incluir acciones reflexivas y metacognitivas para dilucidar situaciones y supuestos que los sustentan, cuya modificación contribuya al planteo de alternativas. Sin embargo, la expresión: “*reflexionar sobre la propia práctica*”, casi convertida en *slogan* por su uso y abuso ha caído, a veces con ayuda de algunas experiencias de formación, en un vacío conceptual con ausencia de acciones concomitantes, o se ha convertido en sí misma en sinónimo de pensamientos que no hacen otra cosa que justificar sofisticadamente, con nuevas teorías desde el discurso, lo que hacemos (a veces no demasiado bien) más que producir cambios genuinos y reales en el aula.

Aunque para algunos autores, la construcción de pensamientos nuevos sobre las acciones docentes implican *per se* una innovación y con eso califican de “existoso” un proceso de formación, nosotros consideramos que los cambios conceptuales de los docentes son necesarios, pero no suficientes para los cambios reales, porque éstos requieren de acciones concretas que superen dificultades, problemas o conflictos con los que se enfrentan en los contextos de enseñanza o institucional. El discurso teórico debe convertirse en práctica para ser auténticamente pedagógico. Debe haber coherencia, interacción y superación mutua de la teoría y la práctica en un íntima relación dialéctica. El pensamiento sin acción efectiva, queda a mitad de camino para una transformación. En ese sentido el concepto de *praxis*: acción y reflexión conjunta, sintetiza la idea de cambio superador. De modo que, en los procesos de trabajo con los docentes (cursos, talleres, seminarios, trayectos), no basta discutir teorías, elaborar nuevas propuestas, si éstas no se recrean en situaciones concretas que problematizan los docentes en sus aulas,

si no se reconstruyen en una enseñanza que se renueva y supera dificultades que mejoran la calidad del currículo vivencial y democratizan las prácticas educativas institucionales.

En la línea de lo que venimos planteando, se ubica la intención de este escrito... presentar algunas reflexiones sobre nuestra práctica como formadores de docentes. Con el afán de vincular la teoría con la práctica, nos centramos como eje para el análisis en concepciones de profesores que fueron nuestros alumnos en procesos de formación docente continua (FDC). Procesos que desde la configuración de trayectos curriculares, cursos o seminarios venimos implementando desde hace varios años en la Universidad.

Consideramos que las preguntas son uno de los medios claves que estimulan y movilizan a la reflexión; por ello, desde la experiencia como formadores, para organizar el escrito presentamos algunos interrogantes, a cuyas respuestas intentaremos aproximarnos también desde nuestra experiencia. En lo que sigue, la pregunta que orientará nuestra reflexión se referirá a las concepciones que mantienen los docentes sobre *la reflexión* y después, al análisis de *su significación en el marco de la teoría pedagógica*. Finalizaremos el escrito, con otros interrogantes que se nos han generado en la práctica de la FDC a partir del tratamiento conceptual del término “reflexión” y que quedan abiertos para la continuidad de... la reflexión sobre las prácticas...

Para continuar con la *reflexión sobre la reflexión...*

## **Segunda pregunta ¿Cómo puede entenderse la reflexión?**

La reflexión es un proceso polisémico, cuyo significado cobra alcance en virtud de la perspectiva desde la cual se la define... Si buscamos en el diccionario común (Diccionario Salvat, 1990), vamos a encontrar que se define con una multiplicidad de conceptos, algunos de los cuales tienen relación directa con lo que pensamos de ella en nuestras prácticas cotidianas:

- Acción y efecto de reflejar (hacer cambiar la dirección de la luz, el calor, el sonido o algún cuerpo elástico, oponiéndole una superficie lisa; manifestar, hacer patente una cosa; dejarse ver una cosa en otra).

- Advertencia o consejo con que uno intenta persuadir o convencer a otro (importancia de las razones argumentativas).

- Manera de ejercerse la acción del verbo reflexivo (que refleja o reflecta; oración caracterizada por la presencia de un sujeto, que es complemento del verbo y en la que la acción de éste recae sobre el sujeto actor).

- Cambio de dirección que experimenta una partícula o una onda cuando choca con un obstáculo.

- Fenómeno que se produce cuando un rayo luminoso incide sobre una superficie que separa dos medios distintos con un ángulo de incidencia mayor que el ángulo límite, en cuyo caso no existe rayo refractado y sólo tiene lugar una reflexión.

Dejemos por el momento estos conceptos y atendamos a lo que sostienen docentes que se desempeñan en diferentes niveles del sistema educativo. En una reciente experiencia de FDC que hemos implementado, ante la pregunta a los participantes: “*Como docente, ¿cómo significas a la reflexión?*”, los 112 profesores asistentes contestaron según sus representaciones. Algunos lo hicieron de manera idéntica, otros semejantes, otros con algún punto en común, otros diferentes. La diversidad de los conceptos emitidos, nos permitió realizar tres grupos de respuestas que nosotros clasificamos según la teoría de Habermas (1994) referida a los intereses constitutivos del conocimiento:

a) “la reflexión es lo que permite el conocimiento de teorías, principios, fundamentos, normas, procedimientos, técnicas, estrategias para ser utilizadas en la experiencia concreta del proceso de enseñanza y de aprendizaje que se lleva a cabo en el aula...”.

b) “la reflexión es el proceso de conocimiento que permite esclarecer, dilucidar, hacer manifiestas las teorías, concepciones, creencias que de manera parcialmente conciente o por intuición sustentan nuestro accionar como docentes en el ámbito del aula”.

c) “la reflexión es un proceso complejo, de naturaleza social, que permite esclarecer los fundamentos teóricos de nuestra propia práctica como docentes, como enseñantes, teniendo en cuenta los procesos de aprendizaje y nos permite cambiar las situaciones que consideramos incorrectas o inadecuadas”.

Todas estas definiciones, poseen algunos rasgos comunes:

- implican una relación entre el pensamiento y la acción, esto es una relación entre la teoría y la práctica;

- involucran necesariamente un proceso de conocimiento por parte de los sujetos reflexivos y una racionalidad particular;

- tienen una intencionalidad, dado que están orientadas por un interés.

Veamos ahora a partir de estos rasgos comunes, como es posible reconocer *diferencias* que explícitamente justifican el criterio de conformación de los tres grupos:

- la relación entre la teoría y la práctica: en la primera está sustentada por una lógica “aplicacionista”, conocer para aplicar, proceso que puede ser realizado acriticamente..., en la segunda: el conocimiento es utilizado para “iluminar”,

“comprender”, “interpretar”, es decir para conocer lo que se está haciendo en la práctica. En el tercero, el conocimiento además de revelar las “teorías” que subyacen a la práctica, permite pensar en situaciones de cambio.

- el proceso de conocimiento: en la primera consiste en un saber instrumental y en una racionalidad sustentada en la relación medio-fines; en la segunda supone un saber práctico basado en una racionalidad de alternancia entre la teoría y la acción; la tercera, puede referirse a un conocimiento de la fundamentación de la práctica para cambiarla. Aunque no se haga referencia en qué consiste el cambio y hacia dónde va dirigido, ello podría tener que ver con una racionalidad crítica, en tanto se definiera la intencionalidad hacia una instancia superadora, transformadora a la que no se alude expresamente.

- en relación a la intencionalidad: la primera persigue un interés *técnico*, en tanto que la segunda un interés *práctico* y la última podría ser *emancipadora* en tanto se fundamentara el cambio sobre propósitos liberadores.

En una primera aproximación e intentando una analogía de las concepciones de los profesores con las definiciones del diccionario respecto al término que nos ocupa, podríamos realizar estas vinculaciones:

- la primera concepción pareciera no tener una correlación con ninguna de las expresiones mencionadas, al menos directamente; lo cual estaría indicando que no se trata de una reflexión, entendida en sentido estricto...

- la segunda: pareciera que podría vincularse con la “advertencia o consejo con que uno intenta persuadir o convencer a otro”, lo cual denota la importancia de las razones argumentativas, las teorías, que ayudarían a entender la propia práctica pedagógica: “manifestar”, “hacer patente una cosa”, “develar a la luz” aquello que está oculto.

- la tercera pareciera que podría relacionarse con la acción de reflejar, en tanto esta se entiende como: “hacer cambiar la dirección de la luz”, en nuestro caso “hacer cambiar el proceso pedagógico; “oponer una superficie lisa” en nuestro caso: generar una alternativa; “cambio de dirección que experimenta una partícula o una onda cuando choca con un obstáculo” en nuestro caso: la necesidad expresada de provocar una ruptura con lo existente y cambiar la dirección de la intencionalidad educativa; “manera de ejercerse la acción del verbo reflexivo”, entendida esta expresión como un proceso en el cual el sujeto, complemento del verbo, realiza la acción de pensar y actuar y a su vez es modificado, cambiado, transformado por estas mismas acciones.

Para intentar “redondear” esta primera *reflexión sobre la reflexión*, la expresión del diccionario que entiende a ésta como “fenómeno que se produce cuando un rayo luminoso incide sobre una superficie que separa dos medios distintos con un ángulo de incidencia mayor que el ángulo límite, en cuyo caso no existe

rayo refractado y sólo tiene lugar una reflexión”; quizá sea la expresión en la que encontremos mayor coincidencia en el modo de significarla:

- reflexión como un proceso que esclarece: “rayo luminoso”:

- que reconoce y diferencia aspectos contradictorios sobre lo cual puede construirse un proceso mejor: “separar dos medios distintos con un ángulo de incidencia mayor que el ángulo límite” lo que podría involucrarse con la relación de la teoría en tanto incide en la práctica para cambiarla, no como “reflejo” de la misma, sino en un proceso teórico que compromete acciones concretas que involucran una dialéctica teoría-práctica-transformación, instancia de superación de contradicciones...

Para continuar con otra *reflexión sobre la reflexión...*

### **Tercera pregunta: ¿Cómo se significaría la reflexión desde una perspectiva pedagógica?**

Pareciera conveniente ubicarnos en el marco de la teoría educativa para ver como desde allí se significan las concepciones de nuestro caso práctico en relación al alcance del término que nos ocupa.

En primer lugar es importante esclarecer nuestro posicionamiento respecto del cual haremos nuestras reflexiones; posicionamiento que hace referencia al modo en como entendemos la realidad. Intentaremos realizarlo desde una perspectiva que parte de entender que nuestra realidad social es compleja, contradictoria. Como sostiene, Warnke “No vivimos en una sociedad simplemente pluralista, sino estratificada y dividida en grupos con desigual status, poder y acceso a recursos materiales y culturales” (1992: 123) y permanentemente invadidos por un discurso político que en el decir denunciante de Freire (1997), “nos quiere hacer ver que la realidad es inexorable” (1997: 56) que las cosas son así porque no hay alternativa, “por que así deben ser”, que niega la capacidad protagónica del hombre como constructor de la historia y lo hace preso de la decisión de otros según intereses que no son los suyos. Nos planteamos, entonces:

*¿qué condiciones debiera reunir la reflexión pedagógica para contribuir a una práctica formativa orientada hacia instancias de mayor justicia social, hacia una mayor democratización? ¿Cómo garantizar que esta reflexión, no sea un justificativo de ajuste a las exigencias institucionales para seguir manteniendo nuestra situación y contribuir con valores que refuerzan las contradicciones sociales?*

Sustentándonos en nuestra práctica que venimos analizando, intentemos algunas reflexiones al respecto...

a) Si retomamos la primera concepción de los docentes de nuestro caso, podríamos coincidir con Zeichner (1993) cuando en su clasificación de las prácticas reflexivas, ubica a este modo de entenderlas desde

“una versión de *eficiencia social*, que resalta la aplicación minuciosa de estrategias particulares de enseñanza sugeridas por un “conocimiento base” externo a la práctica y que se deduce de la investigación sobre la enseñanza. Esta aplicación de conocimiento externo, puede encontrarse en su modalidad más puramente tecnológica, de uso de destrezas y estrategias concretas, o como un proceso más cercano a la solución de problemas, haciendo un uso inteligente de estrategias genéricas que sugiere la investigación en los casos concretos” (en Contreras, 1997: 100, la itálica pertenece a la fuente consultada).

Esta significación es contraria a la concepción de Schön (1992) que entiende que la práctica docente para ser reflexiva no ha de ajustarse a una lógica de aplicación de normas, pautas, estrategias, técnicas, etc. provenientes de la investigación educativa producida en otros contextos, desde intereses que pueden ser divergentes y que responden a procedimientos sistematizados diferentes respecto a los que se llevan a cabo en el aula. Lo que el autor quiere significar es que una práctica reflexiva, se opone a este “eficientismo técnico”, porque se convierte ella misma en un proceso de “indagación” propio, en una instancia de producción de conocimiento situado que promueve y potencia acciones pedagógicas que incluyen la diversidad, las diferencias, la heterogeneidad y busca la amplitud y el pluralismo.

Esta reflexión supone: la comprensión de problemas; deliberación sobre el *sentido y valor educativo de las acciones*; la discusión sobre las finalidades educativas y su coherencia con las prácticas y los valores sustentados; la fundamentación ética de los procesos educativos y sus consecuencias. Lo cual supone en el decir de Contreras (1997) “la búsqueda de prácticas concretas para cada caso que sean consistentes con las pretensiones educativas” (1997: 101). Lo que habría que aclarar es *en qué consisten* esas pretensiones. Porque las pretensiones obedecen a intereses diversos, por lo menos, pueden ser justificadoras (y por ende, convalidadoras de lo existente) o transformadoras.

En síntesis, adoptar el criterio eficientista para entender la reflexión, nos parece caer en un reduccionismo peligroso porque se limita a la adopción de decisiones inmediatas para “seguir funcionando”, desconociendo la importancia de la contextualización, del reconocimiento de las implicaciones sociales, económicas y políticas en la práctica docente. Con este aplicacionismo (por sus implicancias en los procesos formativos) se aportaría muy poco a una posible respuesta a nuestros interrogantes anteriores. Desde este lugar la reflexión favorecería la consolidación de las situaciones existentes y convalidaría las que consideramos injustas.

Por otra parte, el riesgo desde el discurso, es que efectivamente se conciba a este “aplicacionismo eficientista”, como reflexión, “velando la racionalidad instrumental, técnica de la enseñanza” con un léxico que goza de prestigio y reconocimiento académico, con lo cual se termina legitimando una práctica que se aleja de la auténtica intencionalidad de la reflexión.

b) Si retomamos la segunda concepción emitida por los profesores de nuestro caso, y en la línea de lo que venimos planteando, reconocemos que este modo de entender la reflexión, avanza en relación a la primera en tanto considera, aunque restringida al ámbito del aula y desde una acción individual, la posibilidad de reflexión de la propia actividad docente para explicitar las teorías subyacentes y tomar conciencia del marco teórico desde el cual opera el docente. De modo que acusa una relación estrecha entre el pensamiento del profesor y su accionar en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Sin embargo, coincidimos con Liston y Zeichner (1991) cuando sostienen que una práctica, puede entenderse como reflexiva cuando va más allá de lo inmediato, de lo puntual, de lo que tiene existencia dentro del ámbito del aula. Para ellos una práctica reflexiva supone el reconocimiento de una situación institucional que facilite y valore la reflexión como *acción colectiva* orientada, no sólo a modificar situaciones dentro del aula, sino también dentro de la institución y en la relación de ésta con la comunidad.

En este sentido, la reflexión no sólo ha de tener por objeto las situaciones que los sujetos consideren necesario conocer y valorar, sino también ha de centrar su atención en los supuestos básicos (desde lo epistemológico, lo pedagógico, lo social, lo psicológico), desde lo cuales los participantes constituyen este espacio de pensamiento y asumen la reflexión como práctica colectiva y compartida, lo cual conlleva a una mayor objetivación de los conocimientos construídos. Como sostiene Schön (1992), la “toma de conciencia” de estos supuestos abarca el cuestionamiento y explicitación sobre: el lenguaje y los medios que se utilizan; el sistema de valores desde el cual se evalúan las interacciones y situaciones; las teorías que se utilizan para otorgar sentido al objeto de reflexión y las definiciones de las prácticas educativas desde la que se realizan las tareas que, en su conjunto, constituyen el perfil institucional.

De no ser así se corre el riesgo de subjetivizar (e individualizar) la reflexión, cayendo en un reduccionismo de escasa o nula validez y una restricción del objeto a lo próximo, inmediato, con lo cual no se alejaría demasiado de los riesgos producidos por la primera concepción.

Por otra parte, este modo de entender el conocimiento, si bien “arroja luz” acerca de las teorías implícitas, que subyacen en las acciones docente, permitiendo la confrontación con el conocimiento pedagógico más elaborado, ello no

implica más que un cambio de conocimiento. En el mejor de los casos, el avance de un conocimiento ingenuo, intuitivo, experiencial, rutinario a otro más sistematizado, más consistente y sólido, sobre todo cuando se confronta con teorías más sistematizadas, producto de investigaciones rigurosamente construídas. Pero ésto sólo no implica necesariamente un cambio en las prácticas sobre las cuales se reflexiona. Podemos conocer, más no hacer uso de lo que conocemos. En algún sentido, presenta las mismas limitaciones de aquellas perspectivas interpretativas, que orientan su interés en comprender, interpretar, explicar procesos y situaciones contribuyendo a un conocimiento abarcativo y/o profundo de los mismos. Bien se sabe que el conocimiento en sí mismo, si bien condición necesaria, no involucra cambios sustantivos en las situaciones sociales más allá de la propia subjetividad de quienes lo producen, aprehenden o aprenden. El conocimiento *per se* es condición necesaria para la innovación, mas no es suficiente para producirla en la práctica, para transformarla.

c) Si retomamos ahora, la tercera de las concepciones docentes del caso que nos ocupa, podremos descubrir ciertos rasgos que muestran un avance respecto de la concepción anterior: entender a la reflexión, no sólo como esclarecedora de las teorías que sustentan las prácticas, sino “como un proceso complejo, de naturaleza social” y que “nos permite cambiar las situaciones que consideramos incorrectas o inadecuadas” con lo cual se expresa el compromiso hacia un cambio. Sin embargo, en esta concepción queda claro, que la reflexión se realiza desde los docentes; queda limitada a los procesos de enseñanza y de aprendizaje que tienen lugar en el espacio del aula y si bien el cambio se presenta como una instancia de superación de situaciones, no queda claro qué se entiende por “incorrectas” e “inadecuadas”, desde qué posicionamiento ideológico y pedagógico se califica de esa manera las situaciones superables. Sin duda, de su definición dependerá la superación pretendida. Por otro lado, si bien se evidencia el carácter colectivo de la reflexión: ¿sólo queda restringida a los docentes? ¿a quiénes de los docentes?; en el reconocimiento que la reflexión es de naturaleza social: ¿se abarca sólo la intersubjetividad o también se consideran los condicionantes que inciden en el proceso de reflexión y sobre lo que se reflexiona?

Veamos ahora desde la teoría educativa, que respuestas podemos encontrar para aproximarnos a un concepto más abarcativo sobre la reflexión...

Reconocemos el enorme valor que como medio para el cambio de nuestras prácticas tiene la reflexión, mas pensamos que para superar las problematizaciones expresadas en nuestros interrogantes, es necesario que la misma reúna una serie de condiciones que la definan en el marco de una sólida relación (dialéctica) de la teoría con la práctica. Una relación sustentada sobre una interacción en la que ambas se vayan modificando mutuamente en un proceso “espiralado”, que

involucre a los sujetos, los objetos, los contextos...

Sin el afán de realizar un inventario completo, de lo que a nuestro modesto entender, serían los rasgos que contribuirían a una reflexión comprometida con auténticos cambios en los procesos formativos, enunciaremos aquellos que nos parecen componentes insoslayables:

- Coincidimos con Giroux (1990, 1992) en la necesidad de disponer de *teorías más elaboradas, pertinentes y consistentes* que faciliten la reflexión desde aportes que permitan a los docentes trascender los límites de sus propias categorías de análisis. De ahí la importancia en la formación de profesores, de la enseñanza que con un criterio amplio y pluralista muestre diferentes perspectivas, enfoques, corrientes, desde sus análisis y propuestas nucleares y sus críticas respectivas en su vínculo con la realidad concreta, objetivando así sus alcances y sus limitaciones educativas, políticas, sociales.

El dominio de estos campos de conocimiento, permite analizar el sentido social y político de la propia práctica, de la institución en dónde se inserta, del contexto próximo y global, permitiendo una lectura más abarcativa y profunda de las auténticas intencionalidades y las estrategias que se implementan para su consecución y cómo ésto constituye un patrón ideológico-cultural que progresivamente se va asimilando a través del ejercicio de la propia función docente, del aprendizaje de contenidos curriculares y extracurriculares... El aprendizaje de estas teorías en relación directa a la realidad actual de los docentes, podría contribuir a la conversión de concepciones rutinarias, circunscriptas a la inmediatez y proximidad de la tarea cotidiana en una perspectiva más fundamentada, amplia y flexible que permita a la par que una explicitación de las situaciones, la construcción de propuestas, proyectos orientados sobre las bases de un auténtico cambio. Lo cual implica preguntarse permanentemente sobre no sólo el *cómo* y el *qué* de la enseñanza, sino el *para qué*, con *quiénes*, en *qué momento* y *lugar*, *por qué...*, *por qué y...* *por qué...*

Una formación de este tipo, promovería

*“concebir el trabajo de profesoras y profesores como trabajo intelectual (...) desarrollar un conocimiento sobre la enseñanza que reconozca y cuestione su naturaleza socialmente construida y el modo en que se relaciona con el orden social, así como analizar las posibilidades transformadoras implícitas en el contexto social de las aulas y de la enseñanza”*  
(Contreras, 1997:117).

Este modo de entender la formación de formadores, implica por un lado, estudiar y explicitar el contexto de producción de las teorías que se trabajan en los cursos y la intención de sus autores. En los últimos años se ha renovado con intensidad la lectura y consulta de textos provenientes en su mayoría, del hemis-

ferio norte. No ignorar que, aún cuando se utilicen enfoques progresistas, por definición las teorías críticas responden a problemas situacionales propios de sus contextos históricos y actuales, *que no son los nuestros*. Por lo cual no puede traspasarse acríticamente una teoría, sin antes conocer en profundidad nuestra realidad para re-construir o recrear rigurosamente las categorías teóricas de las mismas, que también pueden contribuir a la generación de “teoría propia” (Vasilachis, 2001). Por otro lado, los programas, desarrollos y evaluación en la FDC, para facilitar una praxis, deben tomar como eje los problemas de enseñanza e institucionales que preocupan a los docentes y directivos, lo cual implica que nuestros discursos pedagógicos como formadores han de reconstruirse en la realidad de las aulas y las escuelas. Es necesario “meterse” en ellas, “empaparse” de su realidad cotidiana, comprender los códigos institucionales y los vínculos intersubjetivos que entretejen las redes sociales de la dinámica escolar e interpretar los objetivos y los comportamientos de los actores en torno al currículo y a la gestión.

- Otras de las condiciones: *la reflexión supone relaciones sociales*. Esto nos lleva a reivindicar los *espacios colectivos* de la reflexión para convertirlos en una auténtica “cultura de colaboración” (Hargreaves, 1998), trascendiendo los límites del aula, para permitir el intercambio, la multiplicidad de miradas, la construcción conjunta sobre la base de los procesos comunicativos que conlleven al cuestionamiento y la problematización permanente de los elementos constitutivos del currículo, las estructuras institucionales y sociales, la diversidad de discursos que operan en la institución formadora, la identificación de situaciones conflictivas, los propios referentes desde los que se realizan los análisis, identificando su sentido social y político, etc.

- Otra condición: *la construcción conjunta de la intención que persigue la reflexión como proceso de pensamiento condicionado socio-culturalmente*. En este sentido

“la reflexión crítica induce a ser concebida como una actividad también pública, reclamando por consiguiente, la organización de las personas involucradas y dirigiéndose a la elaboración de procesos sistemáticos de crítica que permitirían la reformulación de su teoría y su práctica social y de sus condiciones de trabajo” (Contreras, 1997: 121).

Por eso, la reflexión es una construcción sobre la base de la relación dialéctica entre pensamiento y acción en las situaciones reales y actuales de los sujetos (Freire, 1990, 1993, 1997); involucra una triple direccionalidad: hacia el objeto sobre el cual reflexiona, hacia los condicionantes socio-histórico-políticos de la situación de conocimiento y del objeto y hacia los procesos que se desarrollan en los actos de conocer. Así, la reflexión es “toma de conciencia” para la innovación.

- Otra condición: la reflexión asume conscientemente la *dimensión ideológica y ética* del conocimiento, anteponiéndose a cualquier concepción que sostenga la neutralidad y asepsia del mismo. El conocimiento es siempre “interesado”, en términos de su contribución a la formación de un cierto tipo de hombre, para una sociedad; por eso la formación ha de posibilitar el “desvelamiento”, el “des-cubrimiento” de la ideología dominante y el esclarecimiento del modo en como se pretende que impregne la forma de concebir la realidad educativa y la construcción de significaciones de los sujetos en ella involucrados. El interés en la reflexión crítica se orienta hacia la humanización (libertad colectiva) de los sujetos (en plural), hacia una intencionalidad democratizadora y emancipatoria.

- Otra condición: como proceso, la reflexión es dinámica, constante, creativa: constructora y productora, movida por *intereses emancipatorios sustentados en utopías*, entendidas no como idealizaciones inalcanzables, sino como un componente irrenunciable de las prácticas educativas que permite encaminarse hacia cambios posibles. En este sentido, coincidimos con Contreras (1997) quien ante las situaciones de marginalidad y rechazo de los diferentes y de los sectores excluidos, sostiene:

*“todavía queda un espacio para reivindicar la igualdad y la justicia, la libertad y la solidaridad, si a la vez estos valores no son convertidos en significados unificados, sino que se mantienen abiertos y problematizados, como representación de búsquedas que sabemos como no integradas. Se trata de no aceptar su significado como ya dado y fijo, sino el compromiso con estos referentes que nos despiertan la necesidad de construir y reconstruir los espacios en los que cabe la diferencia” (Contreras, 1997:138).*

Nosotros, desde nuestro contexto pondríamos más énfasis: “hoy, ante las situaciones actuales que revelan profundas contradicciones sociales..., decimos, es necesario reivindicar los sueños de la utopía, pero paradójicamente, con sentido de realidad...

Para “redondear” esta segunda reflexión... pareciera que frente al individualismo condicionado por los contextos socio-político-institucionales, la reflexión crítica en la práctica docente, es una instancia posible para la reconstrucción de espacios colectivos, de elaboración conjunta y colaborativa y generación de innovaciones pedagógicas que contribuyan a cambiar nuestros problemas en el aula y en la institución. Considerando estos aspectos, podría pensarse que nos acercamos más a una respuesta a las preguntas que nos movilizaron.

Para concluir... si hemos logrado una aproximación a un modo de entender la reflexión como proceso, estas últimas preguntas quizá inviten a continuar reflexionando en, desde y sobre nuestra tarea docente:

En nuestras prácticas como formadores de formadores *¿qué tipo de reflexión efectivizamos?, ¿propiciamos una reflexión crítica?*. Teniendo en cuenta que en un proceso de formación, no sólo se aprende el objeto que enseñamos, sino el modo en cómo lo hacemos: *¿Somos coherentes en nuestra modalidad pedagógica con una práctica auténticamente reflexiva? ¿incorporamos en nuestra reflexión una instancia intersubjetiva que permita la confrontación y la objetivación? ¿Sobre qué reflexionamos? ¿Qué intenciones persigue nuestra reflexión? ¿Atendemos en nuestra reflexión los problemas auténticos de los contextos en los que se desempeñan o desempeñarán los profesores que formamos? ¿La reflexión que propiciamos trasciende la inmediatez del aula en busca de elementos contextuales que permitan una mayor comprensión a la vez que viabilicen una mayor responsabilidad social y compromiso?...*

## Referencias bibliográficas

- Contreras, J. 1997 *La autonomía del Profesorado*. Madrid, Morata.
- Freire, P. 1990 *La naturaleza política de la educación*. Barcelona, Paidós.
- Freire, P. 1993 *Política y Educación*. México, Siglo XXI
- Freire, P. 1997 *Pedagogía de la autonomía*. México, Siglo XIX
- Giroux, H. 1990 *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós.
- Giroux, H. 1992 *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México, Siglo XXI.
- Habermas, J. 1994 *Conocimiento e interés*. México, Trillas.
- Hargreaves, A. 1998 *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata.
- Liston, D y K. Zeichner 1991 *Formación del Profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, Morata.
- Salvat Básico. *Diccionario Enciclopédico*. Tomo IV. Barcelona, Salvat, 1990
- Schön, D. 1992 *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.
- Vasilachis, I. 2001 *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Centro Editor de América Latina.
- Zeichner, K. 1993 Conceptions of Reflective Practice in Teaching and Teaching and Teacher Education. En J. Contreras, 1997 *La autonomía del Profesorado*. Madrid, Morata.

## **Datos de la autora**

Ana Vogliotti, es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Profesora de Jardín de Infantes y Magíster en Epistemología y Metodología Científica. Es Profesora Asociada en las cátedras de Pedagogía del Departamento de Ciencias de la Educación y se desempeña también como docente en el posgrado y como coordinadora de la Maestría en Educación y Universidad que dependen del mismo Dpto. y de la Escuela de Posgraduación. Es directora de Proyectos de Investigación y de Transferencias entre la UNRC e Instituciones del medio, sobre problemáticas del área pedagógica, específicamente sobre formación docente.

E-mail: avogliotti@hum.unrc.edu.ar

## **CUADERNILLO Nº 7- JUNIO 2006**

### **Una interpelación desde el enfoque “CTS” a la privatización del conocimiento**

#### **Política, ideología y tecnociencia**

#### **Prof. Edgardo E. Datri (UNCo)**

El autor propone retomar los debates centrales de los llamados Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología (CTS) en relación al impacto que ha tenido, en las políticas universitarias, la naturalización de los dogmas excluyentes del neoliberalismo en los últimos años. Se desarrolla, de este modo, la crítica a una teoría general del conocimiento que ignora el contexto del sujeto cognoscente, el dogma de la neutralidad valorativa del conocimiento científico, la concepción esencialista y triunfalista de la relación entre ciencia y tecnología y la inducción de modelos competitivos, diversificados y mercantiles en las políticas universitarias.

Esta Colección de Cuadernillos de Actualización para pensar la Enseñanza Universitaria se edita mensualmente con la colaboración, en producción, del Área de Información Académica y, en diseño, del Área Gráfica de nuestra Universidad.



**Colección de Cuadernillos de actualización  
para pensar la Enseñanza Universitaria.**



**Universidad Nacional de Río Cuarto  
Secretaría Académica**