

Teleinferencia
Nº 6

Reflexión en, sobre y para la acción

Contenido:

Objetivos

Palabras claves

Texto

OBJETIVOS

- Distinguir cuando un acto de pensamiento contiene una función de reflexión práctica y cuando no.
- Definir la tres dimensiones de la práctica reflexiva.
- Describir algunas técnicas para desarrollar formas fuertes de práctica reflexiva.
- Transferir los conocimientos teóricos que le permitan reflexionar sobre su desempeño en su ámbito de competencia

PALABRAS CLAVES

Autobiografías, Contexto, Diálogo profesional, Dimensión, Docente, introspectivo, Evocación de imágenes, Grupos de apoyo al docente, Historias de vida, Intención, Investigación docente, Lectura profesional, Práctica reflexiva, Profesional, Técnicas abstrusas, Realimentación, Reflexione en, sobre y para la acción, Reflexión crítica, Reflexión profunda,

TEXTO

Fullan, Michael y Andy Hargreaves (1999), "Escuelas totales" en ***La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar***, México, SEP/Amorrotu (Biblioteca para la actualización del maestro) p. 115-123.

2. Reflexione en, sobre y para la acción

La reflexión en, sobre y para la acción es una extensión de nuestro primer lineamiento, pero es más específica y orientada a la acción. La esencia del lineamiento 2 es hacer que nuestro pensamiento sobre la acción sea más explícito a través de un proceso continuo de reflexión en, sobre y acerca de las experiencias o prácticas en las cuales estamos comprometidos.

El concepto de «profesional reflexivo» ha sido introducido por Donald Schön (1987) como una manera de describir y desarrollar un criterio experto y meditado en profesiones como la docencia. En educación ha adquirido rápida popularidad como argumento para impulsar a los educadores y formadores de docentes más allá de los reducidos objetivos de las capacitaciones muy específicas hacia procesos más amplios de educación meditada: no sólo la contemplación desde la torre de marfil, sino también caminos que relacionen la reflexión directamente con la práctica (p. ej. Grimmett y Erickson; 1988).

Pero junto con estos desarrollos positivos también han aparecido peligros y confusiones. En muchos casos, la «práctica reflexiva» se ha convertido en una consigna o eslogan. En ocasiones, casi todo acto de pensamiento es aclamado como algo que engloba los principios de la práctica reflexiva. Es así como la retórica de la práctica reflexiva se ha usado para disfrazar lo que ya hacemos con un nuevo lenguaje, en lugar de inspirarnos a hacer algo diferente y mejor. El acto de pensar

no es nada nuevo. Una reflexión profunda que conduzca a nuevas ideas y a mejoras en las prácticas es más rara.

Como eslogan, la práctica reflexiva se asemeja al trabajo en equipo. Si bien unánimemente se le atribuye un solo significado acordado, en realidad tiene muchos. Hay formas débiles de la reflexión así como hay formas fuertes. Es engañoso hablar de ellas como si todas significaran lo mismo. Por lo tanto, cuando defendemos la reflexión del docente deberíamos hacerlo en forma clara y sensata, no superficialmente. La pregunta clave que necesitamos plantearnos es ¿qué clases de reflexión existen y como nos pueden ayudar?. La gran mayoría de los maestros reflexionan de alguna manera en y sobre su práctica. Pero esta forma de la práctica reflexiva es débil. Las versiones más fuertes, de propósitos más inquisitivo, que llevan a las mejoras más profundas, son mucho más escasas. Hay tres dimensiones de la práctica reflexiva que muchos maestros pasan por alto y que aquí merecen cierta atención.

En primer lugar, cuando los maestros reflexionan en y sobre su práctica, generalmente lo hacen con información limitada. La mayor parte de sus pruebas sobre cómo actúan y han actuado se basan en sus propias impresiones personales recogidas en los acontecimientos inquietantes y aun vertiginosos de la vida del aula. Si bien estos juicios e impresiones son indudablemente útiles, no constituyen una base lo bastante sólida para la mejora. Por ejemplo, los maestros podrían hacer un uso más eficaz de la realimentación de sus alumnos. Estos son una fuente importante y menospreciada del desarrollo docente (Thiessen, 1991). Si fuéramos más concienzudos en recoger testimonios de los alumnos, tendríamos mejores indicios acerca de qué y cómo mejorar. Hay muchas otras maneras de hacer esto además de tomar impresiones personales y resultados de pruebas. Los maestros pueden obtener realimentación más amplia por el uso de los diarios del alumno; por las evaluaciones sistemáticas de los cursos o unidades de trabajo; por las discusiones individuales o grupales después de los cursos de estudio, y *por* los esfuerzos para comprometer directamente a los alumnos en el proceso de innovación (Hargreaves, 1989; Rudduck, 1991). El cotejo eficaz y minucioso del crecimiento del alumno puede ser un estímulo poderoso para el desarrollo docente. También es cierto lo inverso: el crecimiento de los alumnos gana con el perfeccionamiento y los riesgos, asumidos en que consiste el crecimiento del docente.

Esto nos lleva a nuestro segundo punto. Aun con buena realimentación de los alumnos, confiar en la propia experiencia de aula por lo general no basta para provocar una reflexión más profunda fuerte. Nuestra experiencia es parcial. La reflexión profunda requiere además otros ojos, otras perspectivas junto a las nuestras. Parte de la virtud del trabajo en equipo es que podemos aplicar otras perspectivas en nuestro trabajo. La capacitación entre pares, la enseñanza en equipo, la observación de la clase, y aun ciertas modalidades de evaluación del rendimiento pueden ser un verdadero estímulo para la reflexión. También puede serlo la indagación colectiva fuera de la clase; por ejemplo, en la planificación conjunta, los grupos de apoyo docente y el diálogo profesional. Aunque la reflexión en y sobre la acción requiere momentos de soledad, también puede ser necesario comprometer a otros colegas si se pretende profundizarla y extenderla hacia aquellos campos de disenso y desconcierto que precipitan el cambio porque revelan las brechas entre lo que creemos hacer y lo que hacemos en efecto.

Una tercera dimensión omitida concierne a «la reflexión crítica sobre la intención y el contexto» (Louden, 1991). Es común que la práctica reflexiva quede restringida a los problemas técnicos de bajo nivel, a los dilemas sobre lo que surte efecto o no. Estas cuestiones son importantes, pero no son las únicas. A veces también necesitamos volver a observar las intenciones y principios que sustentan nuestras decisiones de aula, nuestras reflexiones en la acción. Por ejemplo, necesitamos ver no sólo si nuestras estrategias inquisitivas mantienen ocupados y en orden a nuestros alumnos, es decir, sí «trabajan» en este sentido práctico. También necesitamos analizar si desarrollan habilidades reflexivas de orden complejo y de orden más simple, si estas favorecen a los alumnos «más capaces» sobre los «menos capaces», o si hacen participar más a los varones que a las niñas, etc. Necesitamos reflexionar sobre estas éticas y principios de nuestras acciones. Necesitamos reflexionar *para* la acción, y en la acción y sobre ella.

Como ya dijimos, esto significa reflexionar acerca de nuestras intenciones. Y reflexionar, también, sobre el contexto de nuestra enseñanza para saber si nos ayuda a realizar esas intenciones o nos lo estorba. Si vemos que nuestro contexto acaso nos impide realizar nuestros propósitos, y que quizás acatamos exigencias institucionales que desaprobamos, esta reflexión más fundamental puede impulsarnos a hacer algo para cambiar el contexto de nuestro trabajo y

hacer más genuina nuestra enseñanza. Significará esto, tal vez, luchar con las asociaciones de docentes por mejores condiciones de trabajo. O trabajar junto al director para que tome decisiones más consensuadas. Puede significar muchas cosas. Pero lo más importante es concentrar la reflexión no sólo en el aula propia sino en todo lo que directa e indirectamente afecta la clase, y usar este enfoque como un trampolín para la acción.

Hay muchas técnicas para desarrollar formas fuertes de práctica reflexiva, y ahora mencionaremos algunas. No se presentan como un mandato inflexible sino como un menú abierto de posibilidades. Algunas de las técnicas que mencionamos, como la investigación docente, requieren mucho tiempo y no son apropiadas para todos los maestros. Otras, por ejemplo las que incluyen una gran cantidad de escritos en diarios y periódicos, serán adecuadas sólo para los docentes más introspectivos y duchos en escribir. Pero las posibilidades citadas contienen una amplia variedad de opciones que ofrecerán algo a una mayoría de maestros. Aquí mencionaremos siete técnicas:

La evocación de imágenes personales positivas

Block (1987, págs. 123-4) propone concentrarse en un proyecto importante para estudiar «por qué» es tan importante para nosotros, y así alcanzar metas y valores más profundos. Hunt (en preparación) dice que la evocación de experiencias positivas y la meditación sobre ellas permitirá liberar energía interior. Desde luego, este potencial no es ilimitado. Algunos ambientes de trabajo son tan desalentadores, y algunos líderes, tan obstinados y ansiosos de poder, que salir de la organización puede ser la única estrategia positiva disponible. Pero incluso esta es una opción constructiva mejor que andar a la deriva sin objeto y con desánimo en una situación insatisfactoria. Las más de las veces, esta reflexión personal que proponen Block y Hunt mostrará que irse no es la única opción y que son viables estrategias para mejorar el ambiente laboral. En este sentido, el primer paso es la pausa para reflexionar de una manera positiva.

La lectura profesional

Esta puede proporcionar un acceso inmediato a otras perspectivas e ideas sobre nuevos programas, sobre nuevas técnicas de enseñanza, sobre las maneras de trabajar con colegas y las posibilidades generales de mejora. Esta lectura no necesita incluir el encuentro intimidatorio con jergas técnicas abstrusas. Muchas revistas profesionales son de contenido ameno y presentan informes breves, actualizados e interesantes sobre la investigación educativa, muy provechosos para los docentes. Estos suelen quejarse de no tener tiempo para las lecturas especializadas. Pero una sola hora que dediquen a un artículo por semana les da acceso al menos a cuatro ideas y opiniones nuevas por mes. ¿Es realmente el tiempo o son las prioridades las que están en jugo aquí? No espere a tener tiempo para leer intercalando la lectura en todas las otras cosas que ya hace. Programe un horario regular y protéjalo. Aférrese a esta estrategia durante unas semanas al menos, y verá que su perspectiva y su discernimiento se ensanchan. Comparta algún artículo con sus colegas. Deje copias de los artículos interesantes en la sala de maestros o profesores. Deposite una copia en el buzón de correo de su director. Obtenga acceso al conocimiento básico y trate de compartirlo con sus colegas.

El dialogo profesional

La lectura compartida puede ser un estímulo para la conversación profesional acerca de las nuevas estrategias y métodos de mejora. Este diálogo profesional va más allá de los consejos prácticos y el apoyo moral. Es específico y se concentra en la acción. Al mismo tiempo, se conecta con la indagación y con el conocimiento básico existente. Pero la investigación no es invulnerable. La práctica también se puede utilizar para plantear preguntas acerca de la investigación.

Richardson y Anders (1990) exponen un ejemplo específico de este proceso como se aplica en las prácticas de lectura. Según el método de los autores, los maestros aclaran y analizan sus explicaciones de las prácticas actuales en la enseñanza de la lectura y juxtaponen estas explicaciones con premisas derivadas de la investigación. El propósito

es que los docentes no se limiten a tomar los descubrimientos de la investigación sino que elaboren de manera más explícita sus propias premisas empíricas, y las comparen con las de otros docentes y las de la investigación. Cuando así examinan sus prácticas y reflexionan críticamente sobre las razones de ellas, los docentes se ven obligados a dar las razones lógicas de lo que hacen. Esto a su vez los predispone a cambiar su práctica cuando la juzgan insuficiente.

Los grupos de apoyo al docente

Los grupos de apoyo en la escuela y entre escuelas pueden proporcionar un foco para la mejora profesional en un medio informal y auspicioso. Una de las ventajas de los grupos de apoyo es que los desarrollan los propios docentes, no dependen de los administradores. En realidad, la confianza y creatividad generadas en algunos grupos de apoyo puede conducir a los docentes a resistirse a los cambios simplistamente concebidos y ordenados desde afuera en procura de su propia mejora. Muchos grupos de apoyo comenzaron muy informalmente, por ejemplo, con dos o tres reuniones de docentes en un restaurante una vez por mes. El propósito de estas reuniones no es sólo charlar. Es conversar profesionalmente sobre las mejoras e introducir algunos cambios en la práctica.

Estos grupos de apoyo a menudo crecen en número y en los alcances de su influencia. Algunos incluso han producido boletines internos, publicaciones profesionales, materiales de enseñanza, centros docentes, capacitación en servicio para otros docentes y conferencias nacionales. La ventaja de los grupos de apoyo es doble. Tienen una importante dimensión social, y también se extienden, más allá de eso. Son desarrollados por los docentes, con los docentes y para los docentes.

La investigación docente

La investigación docente, sobre todo la investigación-acción, puede ser una manera particularmente eficaz de relacionar la mejora con la práctica educativa (Kemmis y McTaggart, 1988; Oja y Smulyan, 1989). Los investigadores profesionales no tienen el monopolio de la

investigación. También los docentes pueden llevarla a cabo. Es una tarea exigente que consume tiempo, e introducirla en el sistema o en las escuelas como un todo no parece un cambio viable; sin embargo, algunos docentes consideran que es una estrategia excelente para una mejora que ellos mismos controlen. La investigación docente puede adoptar muchas formas y utilizar muchos recursos. Lytle y Cochran-Smith (1990) proporcionan varios ejemplos, que incluyen el uso de diarios y ensayos escritos por el docente, e indagaciones de aula, donde dos o más maestros conducen estudios en pequeña escala sobre asuntos concretos.

Las autobiografías y las historias de vida

Si nuestra enseñanza se basa en nuestras intenciones, en las experiencias que hemos tenido y en las personas que hemos llegado a ser, una manera de recobrar los fundamentos de nuestra enseñanza es escribir autobiografías o historias de vida sobre nuestro crecimiento y desarrollo como docentes. Escribir y estudiar estas autobiografías o narraciones de nuestra experiencia brindará excelentes oportunidades para la reflexión personal, para reconsiderar nuestras intenciones y definir cómo podemos y queremos cambiar (Goodson, 1991; Connelly y Clandinin, 1988; Raymond, Butt y Townsend, 1991).

Compartir las autobiografías con otros docentes permitirá ganar una audiencia y un estímulo para escribir, y también fuentes de indagación e interpretación que el escritor podrá poner al servicio de una reflexión más profunda sobre sus motivaciones e intenciones. Cuando escribe y comparte estas autobiografías, el autor asume los riesgos de la vulnerabilidad y la exposición personal. Estos riesgos pueden ser demasiado grandes para compartir las historias de vida con colegas en la escuela propia. Pero los colegas confiables de otras escuelas, hasta quizá de ciertos cursos, quizás ofrezcan un medio más seguro para esta clase de reflexión.

Los cursos y las calificaciones avanzadas

Los cursos mismos pueden ser un gran estímulo para la reflexión personal. No toda reflexión necesita tener por base la escuela. En realidad, hemos observado que las reflexiones que más exigen a la inteligencia y más comprometen al corazón suelen requerir el tiempo y la seguridad de ambientes protegidos en los que indagar y cuestionar sean objetivos legítimos de la actividad docente (Oberg y Underwood, 1991). Los cursos externos pueden proporcionar ese clima. Es cierto que no todos lo hacen, y que muchos se reducen a la «caza de papelitos» que es el blanco de las burlas que los docentes dirigen a sus colegas con desmedida ambición de hacer carrera. Pero muchos cursos externos realmente invitan a una reflexión rigurosa que exige mucho de la persona. No son pocos los docentes que ya siguen cursos, externos: por ejemplo, hasta un tercio de los maestros de Ontario (Fullan, Connelly y Watson, 1990). Más docentes podrían seguirlos con provecho. En la transición hacia un desarrollo del docente más basado en la escuela, no se debería subestimar su valor.