

El maestro como profesional reflexivo

Kenneth M. Zeichner (*)

Catedrático de Educación de la Universidad de Wisconsin-Madison (EE.UU.).

Se presenta el actual movimiento de práctica reflexiva en la enseñanza y en la formación del profesorado. A continuación, se exponen ideas referidas al concepto del maestro como profesional reflexivo. Para esto se recurre al pensamiento de John Dewey y a la tradición estadounidense. También se pone de relieve el escaso respeto a la investigación educativa hacia el conocimiento práctico y teórico de los buenos profesores.

John Dewey, formación inicial del profesorado, formación permanente del profesorado

Con respecto a la idea del maestro como profesional reflexivo,(1) haremos lo siguiente en esta mañana: en primer lugar, presentaré el actual movimiento de práctica reflexiva en la enseñanza y en la formación del profesorado, algunas razones por las que creo se ha producido, y algunas de las distintas formas de utilizar el término *reflexión* de parte de los educadores. A continuación, presentaré mis propias ideas en relación con el concepto del maestro como profesional reflexivo. Tras explicar mi postura personal respecto a la práctica reflexiva, les hablaré de algunos aspectos que me preocupan acerca del uso que se hace de este lema en el actual movimiento de reforma, de cómo, en vez de impulsar a los maestros para que consigan controlar más sus condiciones de trabajo, el discurso sobre la reflexión ejerce a menudo controles más sutiles sobre ellos. Por último, aludiré brevemente también a un marco que he desarrollado para que me ayude a comprender los diferentes significados asociados con el concepto del maestro como profesional reflexivo.

EL MOVIMIENTO DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA

En primer lugar: ¿en qué consiste este movimiento a favor de la práctica reflexiva y por qué ha surgido? En la última década, las expresiones *profesional reflexivo* y *enseñanza reflexiva* se han convertido en lemas característicos a favor de la reforma de la enseñanza y la formación del profesorado en todo el mundo. Además de los esfuerzos habidos en Norteamérica para convertir la investigación reflexiva en el componente central de la reforma educativa, podemos contemplar esfuerzos semejantes en países como el Reino Unido, Australia, Noruega, Holanda, España, India, Tailandia y Singapur. Una de mis experiencias más memorables de los últimos años fue la serie de conversaciones que mantuve con algunos formadores tailandeses de profesores, sobre un tipo de enseñanza reflexiva enraizada en principios budistas: *Kit Phen*.

En medio de esta actividad de investigadores de la enseñanza, formadores de profesores y maestros, se ha producido una enorme confusión respecto a lo que, en ciertos casos, significa la expresión *reflexión* y otras con ella relacionadas, como *investigación del profesor*, *capacitación*(2) y *reestructuración*. Hemos llegado al extremo de que el conjunto de creencias existentes en la comunidad educativa sobre la docencia, el aprendizaje, la enseñanza y el orden social, se ha incorporado al discurso sobre la práctica reflexiva, vaciando prácticamente de sentido el término *reflexión*.

Desde un punto de vista superficial, este movimiento internacional que se ha desarrollado en la enseñanza y en la formación del profesorado bajo la divisa de la reflexión puede considerarse como una reacción contra la visión de los profesores como técnicos que sólo se dedican a transmitir lo que otros, desde el exterior de las aulas, quieren: un rechazo de las formas de reforma educativa de arriba abajo que convierten a los profesores en meros participantes pasivos. Ello supone el reconocimiento de que los profesores son profesionales que tienen que des-

empeñar un papel activo en la formulación de los objetivos y fines de su trabajo, tanto como en la de los medios: el reconocimiento de que la enseñanza ha de volver a ponerse en manos de los profesores.

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; el reconocimiento de que también los profesores tienen teorías, que pueden contribuir a la constitución de una base codificada de conocimientos sobre la enseñanza. Aunque existe el peligro de que estos sentimientos puedan conducir al rechazo irreflexivo del conocimiento generado en la Universidad (y personalmente creo que sería un error tan grande como el desprecio del conocimiento de los profesores), es patente el reconocimiento de que, para el perfeccionamiento de la escuela, no podemos basarnos sólo en el conocimiento producido en las Universidades.

Aún hoy día, cuando tanto se habla de la capacidad de los profesores, podemos contemplar una falta generalizada de respeto hacia el conocimiento práctico de los buenos profesores en el ámbito de la investigación educativa, que ha tratado de definir una base de conocimientos para la enseñanza prescindiendo de la voz de los maestros. Por ejemplo, la última edición del *Handbook for Research on Teaching*, que se considera una recopilación de nuestros conocimientos actuales sobre la enseñanza, tiene 35 capítulos y alrededor de mil páginas sobre temas como la enseñanza de las Matemáticas, de las ciencias Sociales, dirección de la clase y, en efecto, la enseñanza de la lectura. Ni un solo capítulo ha sido escrito por un maestro, y son muy pocas las referencias a escritos de maestros. Lo mismo puede decirse del reciente volumen *A Knowledge Base for the Beginning Teacher*,⁽³⁾ de la American Association of Colleges for Teacher Education, y de la mayoría de los libros de este tipo editados bajo el control de profesores universitarios. El hecho de que muchos maestros carezcan de tiempo para escribir no es una excusa válida, porque hay una enorme cantidad de materiales redactados por maestros (en especial, en el campo del lenguaje) que podría haberse consultado. Susan Lytle y Marilyn Cochran-Smith, de la Universidad de Pennsylvania, describen con claridad meridiana el papel que los maestros desempeñan en relación con la investigación sobre la enseñanza:

«En la bibliografía de las investigaciones sobre la enseñanza brillan por su ausencia las voces de los maestros, las cuestiones y problemas que plantean, los marcos que utilizan para interpretar y mejorar su ejercicio profesional, y los modos de definir y comprender su vida de trabajo.»

A pesar de todas las reformas que han venido produciéndose en los últimos tiempos bajo la bandera del reforzamiento del papel del maestro, gran parte de la investigación educativa sigue constituyendo un lujo que se permiten quienes no trabajan en el aula, a beneficio de quienes no trabajan en el aula. En caso de que se les tenga en cuenta, sólo se considera a los maestros como meros consumidores de tales investigaciones.

Además de la ausencia de los conocimientos de los maestros en la investigación, muchos programas actuales de desarrollo del profesorado y de perfeccionamiento escolar pasan por alto los conocimientos y experiencia de los maestros, basándose, ante todo, en la distribución de soluciones prefabricadas a los problemas de la escuela, que se dicen basadas en investigaciones, y con frecuencia son muy caras. La venta de soluciones y cachivaches educativos (a los que suelo denominar como desarrollo del profesorado *chupasangre*) constituye en la actualidad un gran negocio en los Estados Unidos, consumiendo a menudo recursos preciosos de los distritos escolares que, de otro modo, podrían utilizarse para aprovechar la experiencia y la maestría de su propio profesorado.

El concepto del maestro como profesional reflexivo reconoce la riqueza de la maestría que encierran las prácticas de los buenos profesores. Desde la perspectiva del maestro concreto, significa que el proceso de comprender y perfeccionar el propio ejercicio docente ha de arrancar de la reflexión sobre la propia experiencia, y que el tipo de sabiduría que se deriva por completo de la experiencia de otros (aunque también sean maestros), en el mejor de los casos, se encuentra empobrecida y, en el peor, es ilusoria.

Como lema, la reflexión supone también reconocer que el proceso de aprender a enseñar se prolonga durante toda la carrera docente del maestro; que, con independencia de lo que hagamos en nuestros programas de formación del profesorado y de lo bien que lo hagamos, en el mejor de los casos, sólo podemos preparar a los profesores para que empiecen a enseñar. Con el concepto de enseñanza reflexiva, surge el compromiso de los formadores de profesores para ayudar a los futuros maestros a que, durante su preparación inicial, interioricen la

disposición y la habilidad para estudiar su ejercicio docente y para perfeccionarse en el transcurso del tiempo, y se comprometan a responsabilizarse de su propio desarrollo profesional.

EL CONCEPTO DE ENSEÑANZA REFLEXIVA

A continuación, emplearé unos minutos para explicar con exactitud qué quiero decir cuando utilizo la expresión *enseñanza reflexiva* y para exponer algunos supuestos sobre la teoría, la práctica y el conocimiento que creo están relacionados con su utilización. En primer lugar, hagamos algunos comentarios sobre la historia de la expresión *práctica reflexiva* en los Estados Unidos. A principios de siglo, John Dewey estableció una importante distinción entre la acción humana reflexiva y la rutinaria. Gran parte de lo que Dewey dijo sobre esta cuestión estaba dirigido a los maestros y sigue vigente en los años 90. Su escrito más influyente sobre el tema se contiene en un libro titulado *How We Think* (ed. cast.: *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*, Barcelona: Paidós, 1989) publicado en 1933. Por supuesto, Dewey no fue el único que se ocupó de esta cuestión a principios de este siglo. Lucy Sprague Mitchell, fundadora del Bank Street College of Education, fue otra pensadora que sentó escuela en la promoción de la acción inteligente de los maestros.

Según Dewey, la acción rutinaria está dirigida ante todo por el impulso, la tradición y la autoridad. En toda escuela, Universidad incluida, existen una o más definiciones de la realidad que se dan por supuestas, en las que los problemas, objetivos y medios para alcanzarlos quedan definidos de cierta forma especial (así hacemos las cosas en mi escuela). En la medida en que los acontecimientos se desarrollan sin altercados importantes (por ejemplo, caos en el aula), esta realidad se percibe como no problemática. La propia visión de la realidad de cada maestro y profesor sirve de barrera frente al reconocimiento y la experimentación de puntos de vista diferentes.

Los profesores y maestros que no reflexionan sobre su ejercicio docente aceptan, con frecuencia de manera acrítica, esta realidad cotidiana de sus escuelas, y centran sus esfuerzos en descubrir los medios más efectivos y eficaces para alcanzar los fines y resolver problemas en gran medida definidos por otros para ellos. A menudo, estos maestros y profesores pierden de vista el hecho de que su realidad cotidiana sólo constituye una alternativa de entre muchas, una serie de opciones de un universo de posibilidades mucho mayor. Con frecuencia, pierden de vista los objetivos y fines hacia los que dirigen su trabajo, y se convierten en meros agentes de terceros. Cualquier problema puede enfocarse de formas distintas. Los maestros no reflexivos aceptan automáticamente la visión del problema que se adopta por regla general en una situación dada.

Dewey definía la *acción reflexiva* como la acción que supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce. Según Dewey, la reflexión no consiste en un conjunto de pasos o procedimientos específicos que hayan de seguir los profesores. Es, en cambio, una forma de afrontar y responder a los problemas, una manera de ser como maestro. La acción reflexiva constituye también un proceso más amplio que el de solución lógica y racional de problemas. La reflexión implica intuición emoción y pasión: no es algo que pueda acotarse de manera precisas como han tratado de hacer algunos, y enseñarse como un conjunto de técnicas para uso de los maestros.

Hay tres actitudes que Dewey considera necesarias para la acción reflexiva. En primer lugar la *apertura intelectual* se refiere al deseo activo de atender a más de un punto de vista a prestar plena atención a las posibilidades alternativas y a reconocer la posibilidad de errores incluso en nuestras más caras creencias. Los maestros intelectualmente abiertos examinan de manera constante los fundamentos que subyacen a lo que se toma como natural y correcto, y se preocupan por descubrir pruebas contradictorias. Los maestros reflexivos se preguntan constantemente por qué hacen lo que hacen en clase.

En segundo lugar la actitud de *responsabilidad* supone una consideración cuidadosa de las consecuencias a las que conduce la acción. Los maestros responsables se preguntan por qué hacen lo que hacen trascendiendo las cuestiones de utilidad inmediata (o sea, lo que funciona), para observar de qué manera funciona y para quién.

A mi parecer, esta actitud de responsabilidad supone la reflexión sobre tres clases de consecuencias del propio ejercicio docente, al menos:

— Consecuencias personales: los efectos del propio ejercicio docente sobre los auto conceptos de los alumnos.

— Consecuencias académicas: los efectos de la propia actividad docente sobre el desarrollo intelectual de

los alumnos.

— Consecuencias sociales y políticas: los efectos del propio ejercicio docente sobre las oportunidades que se abren para la vida de los alumnos.

La reflexión supone el examen de estas y otras cuestiones, y no sólo responder a la que se refiere al cumplimiento de los objetivos o metas fijados por uno mismo al principio de un tema. La actitud de responsabilidad tiene que llevar también consigo la reflexión sobre los resultados inesperados de la actividad docente, pues la enseñanza, aun en las mejores condiciones produce siempre, además de resultados previstos, otros imprevistos. Los maestros reflexivos evalúan su actividad docente planteándose la cuestión: «¿Me gustan los resultados?», y no sólo: «¿Se han cumplido mis objetivos?».

La última actitud necesaria para la reflexión, según Dewey, es la sinceridad. Alude ésta al hecho de que la apertura intelectual y la responsabilidad deben constituir elementos fundamentales de la vida del maestro reflexivo, e implica que los maestros se responsabilicen de su propio aprendizaje.

Quizá piensen ustedes que todo esto suena muy bien en abstracto —después de todo, quién no querría que le consideraran como maestro reflexivo si de uno dependiese (a mí, desde luego, sí me gustaría): se trata de uno de esos conceptos, (como el de la maternidad, al que nadie se opone—; aunque no tenga mucha relación con el mundo real del aula, tan atareado y complejo. Por ejemplo, se señala con frecuencia que las aulas son ambientes con un ritmo vertiginoso e imprevisible en el que los adultos han de estar tomando decisiones espontáneas continuamente. Están también las numerosas limitaciones institucionales, como la falta de tiempo, las elevadas proporciones entre número de alumnos y profesor, y las presiones para completar el currículum prescrito en un período de tiempo limitado, que configuran y limitan las acciones de los maestros. A veces se indica que los maestros carecen de tiempo para reflexionar a causa de la necesidad de emprender acciones rápidas en un medio limitado.

En mis trabajos, he respondido de diversas maneras a esta crítica acerca de que la reflexión constituya un objetivo poco realista para los maestros. En primer lugar, cuando Dewey y otros hacen la distinción entre la acción reflexiva y la rutinaria, no pretenden decir que los maestros hayan de reflexionar sobre todo y durante todo el tiempo. Es obvio que una postura por completo contemplativa no es adecuada ni posible para los maestros. Dewey, en concreto, se refiere a un equilibrio entre la reflexión y la rutina entre pensamiento y acción. Para que la vida tenga sentido, es precisa cierta proporción de rutina. Dewey sostiene que los maestros han de procurar mantener el equilibrio entre la arrogancia que rechaza ciegamente lo que por regla general se acepta como verdad, y el servilismo que acoge ciegamente esta verdad. Es cierto el riesgo del exceso de reflexión, como cuando le es difícil a alguien llegar a alguna conclusión concreta, y se debate indefenso entre la multitud de opciones que presenta una situación, pero, a mi modo de ver, decir que el atareado mundo del aula hace imposible la reflexión de los maestros no es sino deformar el verdadero sentido de la práctica reflexiva.

Para mí, la cuestión se centra en el grado en que, como maestros, orientamos nuestro ejercicio docente de manera consciente hacia la consecución de ciertos fines. Por otra parte, ¿hasta qué punto nuestras decisiones dependen ante todo de otros, mediante el impulso, la convención y la autoridad?; en otras palabras ¿en qué medida aceptamos las cosas sólo por estar de moda o porque nos dicen que las hagamos sin mediar una decisión consciente respecto a que sean precisamente las que conviene hacer?

Muchos de quienes han hecho suyo el concepto de maestro como profesional reflexivo consideran a los maestros como líderes, que pueden aprender de otros e incluso a veces tomar de ellos orientaciones pero que, en último término no dependen de instancias ajenas a su aula. Según Dewey, los maestros reflexivos dirigen sus acciones, previéndolas y planeándolas de acuerdo con los fines que tienen en perspectiva. Esto les permite tomar conciencia de sí mismos en su propia acción [...]

[...] La bibliografía actual sobre la práctica reflexiva, tanto en la enseñanza como en otras profesiones, nos dice también que la reflexión es un proceso que se lleva a cabo antes y después de la acción (lo que Donald Schön ha denominado *reflexión sobre la acción*) y, hasta cierto punto, también durante la acción, cuando el profesional mantiene un diálogo reflexivo con las situaciones en las que desarrolla su actividad, encuadrando y resolviendo problemas sobre la marcha. Schön lo denomina *reflexión en la acción*. Los maestros reflexivos examinan su ejercicio docente tanto sobre como en la acción.

Estos conceptos de reflexión sobre y en la acción se basan en una visión del conocimiento y de la teoría y la práctica muy distinta de la que ha predominado en la enseñanza. Desde el punto de vista tradicional de racional-

dad técnica —que he suscrito durante muchos años—, existe una separación entre la teoría y la práctica que debe superarse de algún modo: las teorías sólo existen en las universidades, y la práctica sólo se desarrolla en las escuelas. Según este punto de vista, el cometido del maestro consiste en aplicar la teoría de la Universidad a su ejercicio profesional en las escuelas. No se reconoce en ningún momento el conocimiento inmerso en las prácticas profesionales de los maestros —lo que Schön llama *conocimiento en la acción*— ni a las prácticas presentes en las universidades. Los únicos que a menudo son conscientes de las contradicciones existentes entre la teoría y la práctica en las universidades son los alumnos.

Según Schön, hay acciones, reconocimientos y juicios que sabemos desarrollar de forma espontánea; no tenemos que pensar en ellos antes de su ejecución o durante ella. A menudo no tenemos conciencia de haber aprendido estas cosas. Simplemente, las hacemos. En muchos casos, somos incapaces de expresar este conocimiento en la acción. Una vía para pensar en el concepto de enseñanza reflexiva consiste en pensar en hacer más consciente este conocimiento tácito que con frecuencia no expresamos. Como maestros profesionales, al sacar a la luz estos conocimientos tácitos, podemos criticarlos, examinarlos y perfeccionarlos. Asimismo, podemos comunicárselos a los maestros principiantes, de manera que puedan empezar a dominar los aspectos más sutiles y complejos de la docencia.

Además del conocimiento en la acción que acumulamos en el decurso del tiempo, los maestros también crean constantemente conocimientos, a medida que piensan en su ejercicio docente cotidiano. Las estrategias docentes que utilizamos en clase engloban teorías prácticas sobre la forma de concretar los valores educativos. Lo reconozca o no, la práctica de todo maestro es el resultado de una u otra teoría. Durante todo el tiempo en el que se enfrentan con los distintos problemas del aula, como las diferencias entre sus previsiones y los resultados, los maestros están elaborando teorías. Desde mi punto de vista, la teoría personal de un maestro respecto a la razón por la que una clase de lectura funciona o no de acuerdo con lo planeado es tan *teoría* como las teorías públicas sobre la enseñanza de la lectura elaboradas en las universidades: han de juzgarse por su calidad, pero todas ellas son teorías sobre la realización de objetivos educativos. A mi modo de ver, la supuesta distancia entre teoría y práctica se expresa más como un desajuste entre la teoría del observador y la del maestro, que como diferencia entre teoría y práctica.

Un modo de pensar en la enseñanza reflexiva consiste en imaginarla como el hecho de poner sobre el tapete las teorías, práctica del maestro para someterlas a análisis y discusión críticos. Al someter las teorías prácticas al examen propio y de los compañeros, el maestro tiene más oportunidades para tomar conciencia de las contradicciones y debilidades de sus teorías. Al ponerlas a discusión pública de grupos de maestros, estos tienen ocasión de aprender de los demás, y consiguen tener más que decir sobre el futuro desarrollo de su profesión.

Quiero dejar muy clara esta cuestión: cuando utilizo la expresión *enseñanza reflexiva*, no me refiero sólo a que los profesores reflexionen sobre lo bien o mal que aplican en sus clases las teorías elaboradas en otra parte. Por ejemplo: qué tal aplican el modelo de enseñanza eficaz de Madeline Hunter, el modelo de enseñanza del pensamiento crítico de cualquier otro, o la gestión del aula. Me refiero a que los maestros critiquen y desarrollen sus propias teorías prácticas cuando reflexionan juntos y por separado en y sobre la acción acerca de su ejercicio docente, y de las condiciones sociales que configuran sus experiencias docentes.

LA ILUSIÓN DE LA REFLEXIÓN

A pesar de toda esta retórica altisonante sobre los valores y compromisos relacionados con el movimiento de investigación reflexiva en la enseñanza y en la formación del profesorado, cuando observamos con mayor minuciosidad cómo han empleado en realidad los conceptos de *reflexión* y de *profesional reflexivo* los formadores de profesores de los Estados Unidos, se nos presenta un cuadro muy distinto. Durante los últimos años, gran parte de mi investigación se ha ocupado de la realización de un análisis bastante sistemático de la forma en que se utiliza el concepto de *maestro como profesional reflexivo* en los programas de formación y desarrollo del profesorado.

Como consecuencia de este trabajo, he llegado a la conclusión de que los modos de utilizar el concepto de maestro como profesional reflexivo a los que se ha llegado en los Estados Unidos han hecho muy poco a favor de la promoción del auténtico desarrollo del profesorado. Con frecuencia, en cambio, se ha creado una ilusión de desarrollo del profesorado que mantiene, de manera más sutil, la postura dependiente del maestro. La forma de

utilizarse la idea del profesor como profesional reflexivo a la que se ha llegado en el actual movimiento de reforma educativa presenta cuatro características que anulan los expresados intentos emancipadores de los reformadores.

En primer lugar a menudo existe un interés, al que me referí antes, por ayudar a que los maestros reproduzcan mejor las prácticas sugeridas por investigaciones de terceros, dejando de lado las teorías y la experiencia englobadas en la práctica propia del maestro y en la de otros compañeros. La evaluación de los maestros en relación con alguna norma externa, presuntamente basada en la investigación, como el modelo de enseñanza eficaz de Madeline Hunter o el sistema de medida de la actuación de Florida, constituye una muestra de esta tendencia.

Intimamente relacionada con esta persistencia de la racionalidad técnica bajo la bandera de la reflexión está la reducción del proceso reflexivo a la consideración de las destrezas y estrategias docentes (los medios de instrucción), y la exclusión de la delimitación de los fines de la enseñanza de este proceso. Se les niega a los maestros la oportunidad de hacer algo que no sea afinar y ajustar los medios para alcanzar unos fines determinados por otros, convirtiendo la enseñanza en una mera actividad técnica. En esta tesitura, personas ajenas al aula deciden las importantes cuestiones relativas a lo que debe enseñarse, a quién y por qué. Un paradigma de este problema es el enormemente popular programa «Reflective Teaching», elaborado en la Ohio State University y comercializado en todo el mundo por Phi Delta Kappa.

Otro aspecto del movimiento de enseñanza reflexiva en la enseñanza y la formación del profesorado es el evidente énfasis que se pone en central las reflexiones de los maestros de manera que se circunscriban a su propia práctica o sobre sus alumnos, evitando toda consideración de los aspectos sociales de la enseñanza que influyen en el trabajo que el maestro desarrolla en clase. Esta tendenciosa inclinación individualista hace menos probable que los maestros sean capaces de afrontar y transformar estos aspectos estructurales de su trabajo que obstaculizan el cumplimiento de su misión educativa.

Aunque la preocupación primordial de los maestros se centra en el aula, es un error restringir su atención a este ámbito. Es obvio que ha de evitarse que la participación de los maestros en asuntos que trascienden los límites de sus propias aulas no suponga para ellos una exigencia excesiva en términos de tiempo, energía y oficio, distrayendo su atención de su misión fundamental en relación con sus alumnos. Esto sólo puede hacerse si estructuramos el trabajo docente, de manera que libere tiempo para que los maestros reflexionen y ejerzan su liderazgo en el nivel de la escuela. Esto podría lograrse con facilidad si comenzáramos a destinar a esos fines los recursos escolares que ahora suelen gastarse en traer *expertos* de fuera.

Un último aspecto de gran parte del trabajo desarrollado por el movimiento de enseñanza reflexiva, muy relacionado con los anteriores, consiste en su preocupación por facilitar la reflexión del maestro individual para que piense por su cuenta sobre su propio trabajo. Una proporción importante del discurso sobre la enseñanza reflexiva no contempla la reflexión en cuanto práctica social en la que los grupos de maestros pueden apoyar y sostener el desarrollo profesional de cada participante. La definición del desarrollo del maestro como actividad que cada uno ha de llevar a cabo de forma individual limita en gran medida las posibilidades de ese desarrollo.

Una consecuencia de este aislamiento de cada maestro y de la falta de atención al contexto social de la enseñanza en relación con el desarrollo de los maestros consiste en que éstos acaban considerando sus problemas como exclusivos, sin relación con los de los demás maestros ni con la estructura de las escuelas y los sistemas escolares. Así, hemos podido contemplar la aparición de expresiones como *agotamiento del profesor* y *fatiga del maestro*, que impiden que los maestros centren su atención en el análisis crítico de las escuelas, en cuanto instituciones, para preocuparse de sus propios fallos individuales. Para que se produzca un auténtico desarrollo del profesorado, en vez del fraude que con frecuencia lo simula, tenemos que rechazar este enfoque individualista y ayudar a los maestros para que influyan colectivamente en sus condiciones de trabajo. Todos estos usos del término *reflexión* contribuyen a crear una situación en la que sólo existe la ilusión del desarrollo del profesorado. Mi investigación me ha llevado a mostrarme muy suspicaz respecto a las intenciones que subyacen al empleo de la retórica de la reflexión del maestro.

LAS TRADICIONES DE PRÁCTICA REFLEXIVA

Además de mi análisis y crítica de estos usos nada ingenuos de la retórica de la reflexión para manipular y

controlar de manera más sutil a los maestros, he empleado mucho tiempo tratando de establecer una base conceptual para el tipo de reflexión del maestro que he procurado apoyar personalmente, y de elaborar diversas estrategias de enseñanza en mi propio programa de formación del profesorado, que respaldaran las reflexiones de los maestros en formación.

Al tratar de organizar de forma más clara mi propia postura sobre la práctica reflexiva, situándola en relación con otros puntos de vista, he elaborado un marco en el que describir las diferentes tradiciones de práctica docente reflexiva existentes en los Estados Unidos. Este marco se basa en el trabajo de mi colega Herb Klierbard, quien ha analizado el desarrollo del currículum en las escuelas públicas de los Estados Unidos a lo largo del siglo XX, poniendo de manifiesto las diferencias respecto a los aspectos considerados más importantes para la reflexión de los maestros. El marco en cuestión, que aparece en el libro *Teacher Education and the Social Conditions of Schooling*,⁽⁴⁾ escrito por Dan Liston y por mí mismo, describe, en perspectiva histórica, cuatro tradiciones de práctica reflexiva. En primer lugar, está la tradición *académica*, que hace hincapié en la reflexión sobre la asignatura de que se trate, y en la representación y traducción de los saberes propios de la misma para promover el conocimiento de los alumnos (la obra de Lee Shulman y sus colaboradores constituye un destacado ejemplo de esta tradición). En segundo lugar, aparece la tradición de la *eficacia social*, que insiste en la aplicación de determinadas estrategias docentes sugeridas por la investigación (ya me referí antes a ella y dan buena cuenta de ella quienes aluden a una *base de conocimientos* para la enseñanza; sin embargo, la expresión *base de conocimientos* no suele incluir los producidos por los maestros mismos). La tercera tradición, la *desarrollista o evolucionista*, da prioridad a una enseñanza sensible a los intereses, pensamiento y pautas de crecimiento evolutivo, o sea, el maestro reflexiona sobre sus alumnos (la obra de Eleanor Duckworth se incluye en esta tradición). Por último, la tradición *reconstruccionista social* hace hincapié en la reflexión sobre el contexto social y político de la enseñanza y en la evaluación de las acciones que se llevan a cabo en el aula respecto a su contribución a una mayor equidad y a una sociedad de mayor calidad de vida y más justa (encontramos un ejemplo de esta tradición en la obra de Lisa Delpit).

Cada uno de estos puntos de vista sobre la práctica docente reflexiva establece ciertas prioridades en relación con la enseñanza y la sociedad que surgen de determinadas filosofías sociales y de la educación. El marco centra nuestra atención en los aspectos sustanciales de las reflexiones de los maestros.

Tiene para mí gran importancia el *objeto* de la reflexión de los maestros. Desde mi punto de vista, existe el peligro real de aferrarse al concepto de enseñanza reflexiva, llevándolo demasiado lejos, de tratar la reflexión como un fin en sí misma y desconectada de cualesquiera otros objetivos más generales. Algunos han puesto de manifiesto o sugerido la creencia de que la enseñanza tiene que ser forzosamente mejor si los maestros reflexionan, deliberan y orientan más sus acciones hacia unas metas, y que el conocimiento derivado de la investigación del maestro merece nuestro apoyo con independencia de su naturaleza o calidad. Este punto de vista pasa por alto que, en algunos casos, la reflexión puede ayudar a fijar y justificar prácticas docentes lesivas para los alumnos e impedir importantes conexiones entre las escuelas y sus comunidades. En otras palabras, los profesores reflexivos pueden, a veces, producir daños con mayor facilidad y de manera más justificada [...].

[...] En primer lugar, desde mi perspectiva sobre la práctica docente reflexiva, la atención del maestro se centra tanto en su propio ejercicio profesional —hacia el interior—, como en las condiciones sociales en las que ese ejercicio se sitúa —hacia el exterior—. Las reflexiones de los maestros se orientan en parte hacia la eliminación de las condiciones sociales que deforman la autocomprensión de los maestros y obstaculizan el desarrollo de su trabajo. Gran parte de los trabajos sobre la reflexión, en los Estados Unidos sobre todo, sólo dirigen la atención del maestro hacia el interior.

La segunda característica de mi visión de la práctica reflexiva consiste en su impulso democrático y emancipador, y en centrar en parte las deliberaciones del maestro sobre los problemas que suscitan los casos de desigualdad e injusticia que se producen en el aula, para someterlos a un examen minucioso. Reconociendo el carácter fundamentalmente político de todo lo que hacen los maestros, sus reflexiones se ocupan de cuestiones como la naturaleza del sexo de la enseñanza y del trabajo del maestro, y las relaciones entre raza y clase social, por una parte, y el acceso al conocimiento escolar y al aprovechamiento académico, por otra. Han de tratarse estas y otras cuestiones de forma concreta, cuando surgen en el contexto inmediato del trabajo del maestro, y no, como ocurre con frecuencia, en un lenguaje vago y abstracto, que está desligado de su mundo.

Por ejemplo, un problema con el que se enfrentan muy a menudo los estudiantes de Magisterio de la Universidad de Wisconsin-Madison es la desproporcionada cantidad de alumnos de color asignados a los niveles más bajos de los programas escolares y encuadrados en categorías como «poco aptos para el aprendizaje». En la zona de Madison, los alumnos de color presentan también una proporción de suspensos muy superior a la media, así como una proporción de titulaciones inferior a la media. Esta situación es muy corriente en los Estados Unidos. Desde mi punto de vista sobre la docencia reflexiva, estos llamados hechos reales, que ponen en evidencia las diferencias raciales y de clase en los resultados escolares, tendrían que constituir una parte de los problemas que los maestros deberían examinar en sus deliberaciones sobre su trabajo. La postura que suele adoptarse en relación con estas y otras cuestiones por el estilo consiste en achacarlas al ambiente de procedencia de los alumnos o en situar el problema exclusivamente en los mismos alumnos y en sus familias. No pido que los profesores se ocupen sólo de las consecuencias sociales y políticas de su trabajo, sino que amplíen su ámbito de reflexión a estas consideraciones.

La tercera característica de mi visión de la práctica reflexiva consiste en el compromiso a favor de la reflexión en cuanto práctica social. Se trata de constituir comunidades de aprendizaje de maestros en las que éstos se apoyen y estimulen mutuamente. A mi modo de ver, este compromiso tiene un importante valor estratégico para crear las condiciones que permitan el cambio institucional y social. La capacitación de los maestros en cuanto individuos es inadecuada: los maestros necesitan comprobar que las situaciones concretas que experimentan están muy relacionadas con las vividas por sus colegas.

En mi trabajo de formador de profesores, he tratado de emplear estos tres principios para articular la visión del profesor en cuanto profesional reflexivo. Mi trabajo ha dado unos significados particulares a las cuatro tradiciones a las que me refería hace unos minutos, significados coherentes con estos principios y con mi filosofía social y de la educación en general. No pretendo estimular la reflexión del maestro como fin en si misma. Debido al escaso tiempo de que dispongo, sólo me ocuparé de una de las escuelas, mostrando brevemente cómo he tratado de interpretarla en mi propio trabajo como formador de profesores.

En contra de lo que puedan pensar, a causa de mi postura, un tanto crítica, de gran parte de las investigaciones sobre la enseñanza dependientes de las universidades, creo que los maestros deberían prestar atención a la investigación que llevan a cabo otras personas. El trabajo que he desarrollado con los alumnos de Magisterio ha procurado ayudarles a que sean a la vez consumidores críticos de estas investigaciones, y capaces de participar en su elaboración. La pretensión de nuestro programa de ayudar a los alumnos de Magisterio a que analicen críticamente desde diversas perspectivas distintos programas de enseñanza y de dirección de la clase, de los que se afirma están basados en la investigación, como el de la disciplina *asertiva*, ilustra con claridad mi enfoque respecto del profesor como consumidor crítico del conocimiento generado por la investigación. Tratamos de ayudar a los alumnos a que comprendan cuáles son los supuestos básicos y los compromisos morales que subyacen a los distintos programas, y a que decidan de forma inteligente la manera de utilizarlos. A este respecto, *inteligente* no significa tomar partido por determinado programa. En sentido ideal, pretendo crear una situación en la que los alumnos de Magisterio se sientan libres para estar en desacuerdo con sus profesores.

La importancia que concedo a la cuestión de los maestros en cuanto creadores de conocimiento se manifiesta de dos maneras:

— Estudios de investigación-acción en clase, que los alumnos en prácticas llevan a cabo en relación con su propio trabajo.

— El esfuerzo concertado para incluir en el material de lectura de nuestro curso escritos de maestros y profesores de Secundaria.

Hace algunos años, al revisar mi propio trabajo como formador de profesores, descubrí con desasosiego que, a pesar de mi retórica sobre la importancia de los conocimientos de los maestros, en el currículum del Seminario para alumnos de Magisterio del que era responsable había muy pocos materiales que los reflejaran. En los últimos años, he procurado conseguir en esta asignatura un mayor equilibrio entre los conocimientos aportados por los profesores universitarios y por los maestros y profesores de Secundaria.

Durante el último decenio, mis colaboradores y yo hemos experimentado diversas estrategias para lograr nuestras metas respecto a la preparación de maestros que fueran profesionales reflexivos. Entre ellas, se cuentan estudios de tipo etnográfico diseñados y realizados por los alumnos, redacción de diarios, estudios de casos, inves-

tigación-acción y la insistencia en prácticas docentes y currículum multiculturales. Ninguna de ellas tiene relieve de por sí. Otros programas de formación de profesorado, inspirados por perspectivas muy distintas sobre la enseñanza y el orden social, utilizan las mismas estrategias, a menudo con fines muy diferentes. Las cuestiones importantes son los fines hacia los que se dirigen y la calidad específica de su utilización. La idea del maestro en cuanto profesional reflexivo y el empleo de diversas herramientas, como revistas, entrenamiento e investigación-acción, para facilitar la reflexión de los maestros, pueden tanto apoyar como oponerse a los intereses de los maestros, y facilitar u obstruir la realización de una sociedad más justa y decente. No sabremos qué ocurrirá hasta que hagamos resplandecer los compromisos educativos y políticos concretos que subyacen a la retórica de la capacitación del maestro. Gracias.

-
- (*) Conferencia presentada en el 11º University of Wisconsin Reading Symposium: «Factors Related to Reading Performance», Milwaukee (Wisconsin, Estados Unidos). (Por razones de espacio se ha suprimido alguna parte de la misma, relativa, sobre todo, a la experiencia docente del autor.)
Texto traducido del original inglés por Pablo Manzano Bernárdez.
-
- (1). Aunque en nuestro idioma viene utilizándose desde hace algún tiempo la expresión práctico reflexivo, traducimos la inglesa reflective practitioner como «profesional reflexivo», porque se adapta mejor que la de práctico a la idea subyacente a la que dichas expresiones se refieren: la de una persona que, con independencia de dictados externos, bajo su responsabilidad y apoyada en sus conocimientos y experiencia (profesional), desarrolla un trabajo práctico cualificado —la docencia, en nuestro caso—. (N. del T.)
-
- (2). El término inglés empowerment, cuya traducción normal es «autorización» o «habilitación», y que aquí traducimos por capacitación, no siempre tiene este sentido. A este respecto, hay que tener en cuenta que, con el uso, ha adquirido en inglés un valor de nombre casi propio que designa una escuela, corriente o movimiento en el contexto docente. De hecho, en otros casos, lo traducimos como impulso o refuerzo, en relación con el contexto. A juzgar por el contenido de las obras de Zeichner y de otros autores, la capacitación de los profesores no universitarios tiene un matiz de impulso para su actuación como profesionales autónomos y de refuerzo de esa postura (N. del T.)
-
- (3). «Una base de conocimientos para el maestro principiante.» (N. del T.)
-
- (4). Ver bibliografía.

-
- (4). Liston, D. y Zeichner, K.M.: *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza*, Madrid: Morata, 1993. (N. del T.)