

La práctica reflexiva: Hacia una visión social y dialógica del desarrollo profesional del magisterio puertorriqueño

Efraín Flores Rivera

Resumen: La práctica reflexiva es un elemento esencial en la mayoría de los programas de formación y desarrollo profesional de maestros, pero con frecuencia ésta se conceptualiza como un proceso individualista e introspectivo. En este artículo, se presenta un breve trasfondo del discurso de la reflexión como heredero de una tradición filosófica individualista y trascendentalista, que se inicia con Platón y Descartes, y llega hasta el movimiento del pensamiento crítico en el siglo XX. Además, se replantea la reflexión como un proceso social y dialógico, enmarcado en el contexto histórico-cultural de los maestros. En nuestra propuesta de "reflexión social", integramos conceptos de John Dewey, Lev Vygotsky, Mijail Bakhtin, Paulo Freire y Richard Rorty. Las ideas de estos autores permiten articular un discurso alternativo de la reflexión, en el cual los educadores construyen sus conocimientos de forma colaborativa, despojados de las pretensiones objetivistas del discurso filosófico tradicional.

Palabras clave: *reflexión, práctica reflexiva, desarrollo profesional*

Abstract: Reflective practice is an essential element in most training and professional development programs for teachers, but often it is conceptualized as an individualistic and introspective process. This paper presents a brief historical background of the discourse of reflection as a successor to a long philosophical tradition of transcendentalism and individualism, from Plato to Descartes, and reaching the critical thinking movement in the twentieth century. Also, rethinks reflection as a social and dialogic process, framed in the historical and cultural context of teachers. In our proposal of "social reflection", we integrate concepts of John Dewey, Lev Vygotsky, Mikhail Bakhtin, Paulo Freire, and Richard Rorty. The ideas of these authors allow articulating an alternative discourse of reflection in which teachers build their knowledge collaboratively, without the objectivist pretensions of traditional philosophical discourse.

Keywords: *reflection, reflective practice, professional development*

Un examen de la literatura en el campo del desarrollo profesional del docente, permite comprobar la existencia de un extenso repertorio de estrategias para promover los procesos de reflexión de los educadores, que van desde el uso de portafolios, diarios reflexivos y el análisis de incidentes críticos, hasta la observación de clases entre pares (e.g., Brookfield, 1995; Osterman & Kottkamp, 2004). No obstante, aun en aquellas estrategias en las que participan varios educadores, se observa una clara tendencia a conceptualizar la "reflexión" como un

proceso esencialmente individual e introspectivo, en el que se presta escasa atención a los factores históricos, sociales y culturales del maestro como aprendiz. Esta visión individualista y ahistórica de la reflexión limita sus posibilidades de promover un verdadero desarrollo profesional de los educadores, el cual entendemos como una actividad de construcción social del conocimiento, que se da situada en un contexto histórico-cultural específico.

En este artículo nos proponemos, por lo tanto, replantear la reflexión como un proceso social y dialógico, en el que dos o más educadores colaboran para examinar de forma crítica su actividad docente, tomando en cuenta los factores históricos, políticos y culturales que influyen en sus prácticas pedagógicas y el impacto de éstas en sus estudiantes. En la primera parte, definimos el concepto reflexión, y explicamos su relación con el campo del desarrollo profesional de los educadores. En la segunda parte, se presenta un breve trasfondo histórico del discurso de la reflexión como heredero de una tradición filosófica individualista y trascendentalista, que va desde Platón y Descartes hasta el movimiento del pensamiento crítico en el siglo XX. En la tercera parte, replanteamos la reflexión como un proceso social y dialógico, que se da enmarcado en el contexto histórico-cultural de los maestros. En nuestra propuesta de "reflexión social," integramos conceptos de John Dewey, Lev Vygotsky, Mijail Bakhtin, Paulo Freire y Richard Rorty.

La reflexión en el desarrollo profesional de los educadores.

En la mayoría de los artículos y libros que tratan sobre la enseñanza reflexiva, se trazan los orígenes de la reflexión hasta John Dewey y su influyente libro *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Dewey (1933/1989) define la reflexión como una "consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o forma de conocimiento a la luz de

las bases que la sustentan" (p. 3). La acción reflexiva se contrasta con las acciones rutinarias e impulsivas. La acción impulsiva se basa en el tanteo y el error, siguiendo principios biológicos e instintivos, mientras que la acción rutinaria se basa principalmente en la autoridad y la tradición seguida de forma pasiva. Un profesor reflexivo, de acuerdo con esta definición, es aquel que examina sus prácticas, desarrolla ideas para mejorar su desempeño y fomentar el aprendizaje de sus estudiantes, y lleva esas ideas a la práctica.

Al explicar sus ideas en torno a la reflexión, Dewey identifica tres actitudes que las personas necesitan desarrollar para reflexionar: la mentalidad abierta, el entusiasmo y la responsabilidad (Dewey, 1933/1989). La mentalidad abierta significa que la persona debe estar libre de prejuicios o sesgos y estar dispuesta a aprender desde distintas perspectivas. El entusiasmo se produce cuando una persona está realmente "absorta" en un tema o idea, y el mismo "lo arrastra" y "estimula la mente del sujeto y comunica un renovado ímpetu a su pensamiento" (Dewey, 1933/1989, p. 44). La tercera disposición, la responsabilidad, se refiere a la capacidad para examinar profundamente un asunto y tener la voluntad de asumir las consecuencias de su resultado. Dewey consideraba que estas actitudes tenían que ser practicadas y aplicadas.

Fundamentado en parte en las ideas de Dewey, Donald Schön retoma el tema de la reflexión en la década de los ochenta del siglo pasado, e introduce el concepto de la práctica reflexiva al ámbito de la formación profesional. En su argumento, Schön (1983) critica el modelo del racionalismo técnico imperante porque considera que es incompleto para lidiar con las situaciones divergentes que enfrentan los profesionales en su práctica diaria. El racionalismo técnico se deriva del positivismo, y ve la actividad profesional como un proceso instrumental de solución de problemas que se vuelve riguroso por medio de la aplicación de las teorías y las técnicas científicas. Schön (1983), en cambio, aboga por una filosofía

de la práctica que tome en cuenta los procesos artísticos e intuitivos que los profesionales utilizan ante situaciones impredecibles o de incertidumbre, o aquellas decisiones que toman sin considerar el conocimiento científico o lógico.

En gran medida por influencia de la obra de Schön, los conceptos de "reflexión" y "práctica reflexiva" se han convertido en componentes claves de los programas de preparación de maestros y se discuten con frecuencia en la literatura del campo educativo (Bleakely, 2000; Carr & Kemmis, 1987; McIntyre, 1993; Villegas-Reimers 2003). Muchas escuelas, universidades y departamentos de educación han diseñado programas de formación y desarrollo profesional para maestros fundamentados en el modelo del profesional reflexivo. Se afirma que reflexionar en torno a las experiencias es una actividad esencial en el proceso de aprendizaje del adulto. Haciéndose eco de esta tendencia educativa internacional, el Departamento de Educación de Puerto Rico (2008) identifica, en sus *Estándares profesionales de los maestros de Puerto Rico*, como una de las competencias de todo maestro el "reflexionar e investigar sobre su práctica educativa usando como criterio el logro de los objetivos trazados y las dificultades para obtenerlos" (p. 13).

A pesar de su amplia difusión en el campo del desarrollo profesional de los docentes, la reflexión y la práctica reflexiva han sido cuestionadas por su individualismo y descontextualización. Se ha señalado, por ejemplo, que la concepción de la práctica reflexiva de Schön es muy individualista y deja fuera la "dimensión social" del aprendizaje (Kotzee, 2010). Igualmente, Boud & Walker (1998) han planteado que el aspecto menos atendido en la discusión de la reflexión es precisamente la consideración del contexto en que ésta se practica—entendido como la totalidad del entorno cultural, social y político donde se lleva a cabo la reflexión. La idea del profesor reflexivo que ha emergido a partir de la interpretación de la obra de Schön es, en gran medida, la de un maestro que trabaja en solitario y es capaz de generar sus propias teorías pedagógicas a partir de su práctica.

Para otros críticos (e.g., Bleakley, 1999; Smyth, 1992; Swan, 2008; Zeichner, 1992), el tipo de reflexión propuesta por Schön y sus seguidores se ha convertido en estandarte de un "personalismo introspectivo" que centra su atención en el propio pensamiento, lo cual puede terminar insensibilizando a los educadores frente a las necesidades de sus estudiantes y su sociedad. Al desvincularse de su contexto sociohistórico, la reflexión funciona como una de las formas de expresión autobiográficas y confesionales que abundan en diferentes esferas de la sociedad — la educación, los medios de comunicación o el derecho—, y que terminan convirtiéndose en expresiones narcisistas, psicologistas y despolitizadoras (Bleakley, 1999).

De lo dicho hasta aquí, resulta evidente que la reflexión y la práctica reflexiva cargan un pesado lastre individualista que las desvincula de su contexto social, limitando sus posibilidades como alternativas para el desarrollo profesional de los educadores contemporáneos. Para tener alguna pertinencia en el sistema educativo puertorriqueño, entendemos que resulta indispensable replantear la reflexión como una actividad más colaborativa y dialógica, en la cual los maestros puedan construir juntos su conocimiento, enmarcados en su contexto sociocultural. No obstante, antes de describir cómo podría ser este nuevo tipo de reflexión más social, es necesario deconstruir el discurso tradicional de la reflexión para entender su descontextualización e individualismo.

La tradición individualista y trascendentalista de la reflexión

Al examinar los orígenes históricos del discurso de la reflexión, encontramos que el mismo está vinculado a una tradición individualista y objetivista que explica su tendencia introspectiva y su distanciamiento del contexto sociohistórico. Platón inicia esta tradición filosófica en la antigüedad con su llamada teoría de la reminiscencia.

En la misma, se plantea que la parte inmortal del alma, la razón, al ser formada se expone al mundo de las ideas que constituyen el conocimiento verdadero (Lamanna, 1957). Sin embargo, al encarnarse en el cuerpo, el alma olvida todas las ideas que trae consigo. Por lo tanto, para encontrar la verdad el ser humano tiene que buscar dentro de sí, mediante la reflexión, aquello que ha olvidado.

Platón describe el mundo de las ideas como el plano de las esencias o de las Formas (Lamanna, 1957). Las mismas constituyen la estructura, los modelos universales a partir de los cuales se basan las cosas físicas, que no son más que copias imperfectas de aquéllas. Las ideas o Formas son inaccesibles a los sentidos, pues no pertenecen al mundo material. Sólo se puede acceder a estas propiedades universales a través de la razón, la cual funciona como una especie de "ojo mental." A partir de esta teoría platónica, el pensamiento reflexivo quedará vinculado a la capacidad para trascender su contexto histórico y los sesgos de la cultura para acceder a la verdad universal u objetiva (Parker, 1997).

Otro filósofo clave en el desarrollo del discurso individualista y trascendentalista de la reflexión, es René Descartes, quien funda la filosofía moderna en el siglo XVII con el planteamiento de que el pensamiento reflexivo puede generar conocimiento válido (Bleakeley, 1999; Sandywell, 1996). Al igual que Platón, Descartes presupone que la razón es la facultad que permite a los seres humanos trascender o distanciarse de su contexto histórico para asumir un punto de vista objetivo o neutral. Con su famoso axioma "Cogito, ergo sum" (Pienso, por lo tanto soy), este filósofo convierte el pensamiento racional en el punto arquimediano, es decir, un punto de vista independiente que hace posible que los seres humanos puedan ir más allá de sus sesgos, de las limitaciones de su momento histórico y de su cultura. Descartes es quien articula en el pensamiento occidental la existencia de un yo que es capaz de trascender su sociedad y su historia.

Durante el siglo XVIII, Kant continúa el discurso introspectivo y objetivista de la reflexión. Al formular su crítica de la razón pura, Kant asume que "hay un aspecto de nuestra facultad cognitiva, llamado sujeto trascendental, que es capaz de trascender los aspectos contingentes en la formulación del conocimiento" (Suárez, 2008, sección 11, ¶ 4). Igualmente, la visión kantiana de la racionalidad supone la habilidad del ser humano para usar procesos o métodos que le permitan pensar por sí mismo y pasar juicio de forma independiente de aquellas creencias cuya aceptación resulta razonable (Ikuenobe, 2002; Vega-Encabo, 2008). Esta visión, que se convierte en la base del pensamiento de la Ilustración, implica que el individuo usa su racionalidad y habilidad cognitiva (al poner a prueba una creencia, considerar la evidencia, indagar de forma crítica, y aplicarle el análisis lógico), para llegar a las razones más adecuadas y objetivas para creer que una proposición sea razonable, de forma tal que no sea posible la existencia de evidencia contraria a su justificación.

Aunque con diferentes matices, la creencia en un yo absoluto, que es capaz de trascender mediante el uso de la razón reflexiva los sesgos de la historia, continúa durante el siglo XIX con figuras como Hegel, Marx y Eugenio María De Hostos, entre otros. En el siglo XX, este discurso objetivista e individualista se manifiesta también en el llamado "movimiento del pensamiento crítico", el cual ha dejado una importante huella en las nociones de reflexión y práctica reflexiva que se promueven en los sistemas educativos contemporáneos.

Para el pensamiento crítico, la persona debe ser un consumidor crítico de información, alguien orientado a la búsqueda de razones o evidencias (Enis, 1987). Esta tradición está directamente vinculada con la idea de la racionalidad, "entendida como la posibilidad de evaluar de forma objetiva la razonabilidad de una posición o acción con respecto a los argumentos y evidencias disponibles" (Hatcher, 1994, p. 197). Igualmente, el pensamiento crítico ha centrado su atención en el individuo, pues se considera que éste debe ser capaz de usar sus propias habilidades

cognitivas para evaluar críticamente la racionalidad de una creencia como base para aceptarla. Según Ikuenobe (2002), el principio de racionalidad en el que se basa el pensamiento crítico "conlleva la habilidad de emplear procesos o métodos para pensar por uno mismo y formular juicios independientes a base de evidencias en torno a qué creencia resulta razonable aceptar" (p. 379).

Como se ha visto hasta aquí, el discurso de la reflexión y de la práctica reflexiva está emparentado con una tradición filosófica que asume una postura trascendentalista e individualista en torno al conocimiento. Por un lado, se plantea que al reflexionar el ser humano es capaz de trascender sus sesgos personales, históricos y culturales para evaluar su pensamiento y sus acciones desde una posición neutral, o lo que Rorty (1991) ha denominado "la perspectiva del Ojo de Dios". Por otro lado, se plantea también la reflexión como un proceso de introspección mediante el cual el ser humano utiliza el razonamiento crítico para encontrar la verdad que reside dentro de sí mismo.

Contrario a lo que sugiere esta tradición filosófica de la reflexión, la educación y el desarrollo profesional de los docentes son procesos eminentemente sociales que se dan enmarcados en los contextos histórico-culturales de los aprendices. El conocimiento no es algo que existe *a priori* y que podemos simplemente "descubrir" reflexionando sobre nuestras propias ideas y actividades cotidianas; sino un proceso de construcción social que requiere la interacción, la colaboración y el diálogo con otras personas. Por lo tanto, si ha de tener alguna pertinencia como parte del desarrollo profesional de los educadores, la reflexión debe replantearse desde coordenadas filosóficas y teóricas diferentes.

La reflexión como un proceso social y dialógico

El replanteamiento de la reflexión como un proceso social y dialógico, es posible a partir de corrientes filosóficas y teóricas en las que se cuestionan el

individualismo y el trascendentalismo del pensamiento occidental. Entre éstas se incluyen, las ideas de Dewey, Vygotsky y Bakhtin sobre el pensamiento y el lenguaje; los planteamientos de Freire acerca de la reflexión crítica como un acto social; y las ideas de Wittgenstein y Rorty sobre la naturaleza contextual del lenguaje y del pensamiento. Aunque con diferentes matices, estas tradiciones filosóficas sugieren que, al reflexionar, el ser humano lo hace enmarcado en su contexto sociohistórico, con todos sus sesgos personales, culturales e ideológicos. Igualmente, plantean que, lejos de ser un proceso individual y privado, la reflexión es un acto intersubjetivo, una red de información y entendimientos compartidos.

Como se ha mencionado antes, Dewey introduce el concepto de la reflexión en el discurso educativo. Sin embargo, lo hace desde una postura pragmatista que se opone al individualismo y al trascendentalismo del pensamiento occidental. Dewey rechaza el dualismo filosófico que establece distinciones como sujeto y objeto, mente y cuerpo, ser y mundo, individuo y grupo. En su lugar, propone que todo está integrado de forma transaccional como parte de la "experiencia". Ésta a su vez se compone de dos aspectos: el trasfondo y el interés selectivo. El trasfondo incluye todos los elementos culturales, históricos y accidentales que están siempre implícitos en nuestras percepciones y razonamientos; mientras que el interés selectivo se refiere al foco o tema específico hacia el cual se dirige nuestra atención cuando pensamos.

Según Dewey (1960), al reflexionar aplicamos el interés selectivo al asunto que examinamos para facilitar su análisis crítico, pero nunca logramos desvincularnos de nuestro trasfondo. Por ejemplo, cuando los maestros reflexionan sobre el tema de la enseñanza del inglés en Puerto Rico, no se puede ignorar el debate más que centenario por la situación colonial del país. La indefinición política de la Isla, y las batallas culturales que ha suscitado, están siempre presentes en la forma en que nuestros educadores enfocan y manejan el tema de los idiomas en la

educación. Como plantea Dewey, todo pensamiento presupone un contexto social y un punto de vista, un sesgo que lo hace parcial. Pensar que podemos salirnos de nuestro contexto para evaluar nuestras ideas y experiencias con absoluta imparcialidad es, para este filósofo, un absurdo:

To be 'objective' in thinking is to have a certain sort of selective interest operative. One can only see from a certain standpoint, but this fact does not make all standpoints of equal value. A standpoint which is nowhere in particular and from which things are not seen at a special angle is an absurdity. (Dewey, 1960, p. 102)

Al rechazar el dualismo que separa a la persona del grupo (o colectividad), Dewey sugiere también que la reflexión no puede ser una actividad completamente individual o privada. Aun si una persona descubre o crea por su cuenta un nuevo entendimiento a partir de la realidad, él o ella puede hacerlo porque previamente fue socializada. La implicación principal de la perspectiva transaccional que propone Dewey es, pues, que los seres humanos —y especialmente su lenguaje y pensamiento— están inevitablemente integrados en la red de relaciones sociales del mundo. Desde la perspectiva deweyana, el proceso de construir el significado y entender el mundo empieza con el carácter relacional entre objeto y sujeto, el que conoce y lo conocido.

Al igual que Dewey, Vygotsky también cuestiona la idea de que el pensamiento en general, y la reflexión en particular, puedan existir de forma independiente de nuestras prácticas socioculturales y de la historia de su desarrollo. En su colección de artículos, publicada en 1978 con el título *Mind in society*, Vygotsky incluye la reflexión entre las llamadas funciones mentales superiores, las cuales tienen su origen en la actividad social. El papel central que ejerce la sociedad en la formación de la psiquis humana queda de manifiesto cuando este importante teórico plantea que: "The social dimension of consciousness is primary in time and in

fact. The individual dimension is derivative and secondary (Vygotsky 1978, p. 30). No obstante, es su conocida "Ley genética del desarrollo" donde queda más claramente manifiesto el origen social del desarrollo del individuo, incluyendo el funcionamiento mental superior:

“...any function in the child’s cultural development appears on stage twice, that is, on two planes. It firstly appears on the social plane and then on a psychological plane. Firstly among people as an inter-psychological category and then within the child as an intra-psychological category. This is equally true with regard to voluntary attention, logical memory, the formation of concepts and the development of volition.” (Vygotsky, 1978, p. 94)

Al resumir el surgimiento del significado reflexivo a través de la internalización, Vygotsky (1997) indica: "Every higher mental function was external because it was social before it came an internal, strictly mental function; it was formerly a social relation of two people" (p. 105). Las relaciones sociales, como las conversaciones, se internalizan y constituyen las funciones mentales superiores. La reflexión, pues, puede entenderse como un cambio de perspectiva en el interior del propio individuo (similar al cambio de perspectiva entre las personas que intercambian turnos en una conversación). Una perspectiva similar será parte de la teoría de la dialogicidad del pensamiento elaborada por Bakhtin, como se explica más adelante.

Otro aspecto de la teoría de Vygotsky que sirve de apoyo a su concepción social del pensamiento, y de la reflexión en particular, es su constructo de la zona de desarrollo próximo (ZDP), el cual define como: “the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (Vygotsky, 1978, p. 85).

En otras palabras, la ZDP es el espacio creado entre un participante más competente y uno menos competente (e.g., experto y principiante, maestro y estudiante, tutor y tutelado) con el propósito de guiar al último hasta nivel de desarrollo más próximo con la asistencia del primero. En la ZDP, la teoría de la internalización es importante. Una persona primero participa en una actividad junto a dos o más personas, por lo tanto, en una relación interpersonal. Usando las funciones cognitivas que desarrolla al participar en la actividad en conjunto, la persona lleva a cabo luego la actividad por su cuenta. La conversión de lo social a lo individual, o de un proceso intermental a uno intramental ocurre en la ZDP. La misma hace posible el aprendizaje del conocimiento cultural apropiado por medio de una relación dialéctica con miembros más experimentados de la sociedad.

La obra del crítico literario y filósofo soviético Mijail Bakhtin complementa y amplía los planteamientos de Vygotsky en torno al origen social del pensamiento reflexivo y de su conexión con el diálogo (Wertsch, 1991). Para Bakhtin la capacidad del ser humano para conversar constituye el origen de su pensamiento y de su capacidad para la reflexión crítica. A diferencia de Vygotsky—quien estudia el diálogo en diadas o pequeños grupos de personas—Bakhtin considera que nuestros diálogos siempre forman parte, y son el resultado, de nuestro contexto cultural más amplio, incluyendo el ambiente generacional, histórico y cultural (Bakhtin, 1981). Para Bakhtin, por lo tanto, no se trata sólo de las estructuras dialógicas que le dan forma a nuestra conciencia y habilidades reflexivas, sino de los contextos históricos, generacionales y culturales más amplios que originan estos diálogos y en los que éstos se integran (Cheyne & Tarulli, 1999). Al adoptar esta perspectiva más amplia en torno al diálogo, Bakhtin piensa que así como nuestro discurso hacia los otros tiene múltiples niveles (o es "polifónico", usando un término de Bakhtin) del mismo modo nuestro pensamiento refleja estas múltiples capas de contextos sociales.

Por lo tanto, para Bakhtin no existe tal cosa como un pensamiento personal o privado cuyo significado se pueda transmitir a otro sin interferencia. La intimidad con el pensamiento produce al que habla o escribe la ilusión de unidad en lo que expresa, cuando en realidad la voz individual transmite una multiplicidad de significados. Esto ocurre porque el hablante o el escritor nunca puede anticipar por completo el contexto en el cual su expresión será escuchada o leída, y porque el mismo lenguaje que tiene que usar ya viene cargado con todo tipo de presuposiciones ideológicas y sociales. En palabras del propio Bakhtin (1981):

... at any given moment in its historical existence, language ... represents the co-existence of socioideological contradictions between the present and the past, between different epochs of the past, between different socio-economic groups in the present, between tendencies, schools, circles and so-forth... (p. 291)

Bakhtin desarrolló el concepto de "voz" como parte de una investigación general del fenómeno del diálogo. Cada "voz" es una manifestación de una ideología particular, o un conjunto de actitudes frente a la realidad. El diálogo es el fenómeno mediante el cual diferentes ideologías, manifestadas en el lenguaje, entran en conflicto. Cada expresión, a la vez que es la manifestación de la ideología del hablante, se dirige también a alguien que puede o no estar presente en la situación comunicativa inmediata.

This addressee can be an immediate participant-interlocutor in an everyday dialogue, a differentiated collective of specialists in some particular area of cultural communication, a more or less differentiated public, ethnic group, contemporaries, like-minded people, opponents and enemies, a subordinate, a superior, someone who is lower, higher, familiar, foreign, and so forth. And it can also be an indefinite, unconcretized *other*." (Bakhtin, 1986, p. 95, énfasis en el original)

De particular relevancia para esta discusión es la idea de Bakhtin de que la palabra en contextos vivos está situada socioculturalmente: esto es, revela la creencia y el sistema de valores, o la "ideología" del interlocutor (Bakhtin, 1981). La noción de la "voz" de Bakhtin, por lo tanto, proporciona un enlace entre el funcionamiento mental y el contexto sociocultural dentro del cual se sitúa (Wertsch, 1991). Parecería, entonces, que el individuo, al internalizar la "voz" del otro, asume más de una forma de hablar. Específicamente, al internalizar la voz del otro significa internalizar cierto aspecto de su perspectiva o realidad (o, en términos de Bakhtin, su "ideología"). Desde esta perspectiva dialógica, el pensamiento reflexivo —lejos de ser una actividad individualista y trascendentalista— es el resultado de una continua interacción entre diferentes perspectivas de la realidad.

Otra fuente que permite a los educadores replantearse la reflexión como un proceso social y dialógico, es el trabajo del pensador y educador brasileño Paulo Freire. Aunque escrita originalmente en el contexto específico de la promoción de la alfabetización de adultos en las comunidades de campesinos de su país, la obra de este autor se ha convertido en una de las más influyentes de la llamada pedagogía crítica (Burbeles & Berk, 1999). Para Freire, la pedagogía crítica tiene que ver con el desarrollo de la concientización, o la "conciencia crítica". Según él, la libertad empieza con el reconocimiento de la existencia de un sistema de relaciones opresivas, y del lugar que uno ocupa dentro ese sistema. La función de la educación es, por lo tanto, ayudar a que los estudiantes desarrollen una conciencia crítica de su realidad y que realicen acciones transformadoras para superar el status quo.

Por concientización, Freire (1992) entiende el examen profundo, a través del diálogo con otros, de la legitimidad del orden social establecido en términos del acceso a los recursos y oportunidades socioeconómicos. Este examen debe comenzar con la realidad inmediata, y desde ésta identificar las estructuras y la ideología de la opresión a nivel local, institucional y social, tomando en cuenta las

necesidades e intereses vitales de los diferentes grupos sociales. La concientización implica desvelar los mitos que los opresores han creado para mantener el status quo que los favorece.

Según Freire, la comprensión crítica de los mitos comienza cuando las personas entablan el diálogo y empiezan a descodificar su realidad de manera sistemática. "Descodificar" la realidad se refiere a la "descripción de la situación" en términos de sus condiciones particulares que la gente percibe de forma obvia, así como de las estructuras sociales que le dan forma a esas condiciones (Freire, 1992). En este proceso de descodificación, las personas deben ser capaces de cuestionarse por qué enfrentan condiciones opresivas, y cómo detener y transformar esas condiciones para lograr su liberación.

Autores como Parker (1997) y Brookfield (2000) han planteado que la tradición de la pedagogía crítica supone una concepción objetivista del conocimiento, cuando afirma que el ser humano puede descubrir, por medio de la reflexión, la naturaleza opresiva de la realidad social y penetrar las distorsiones ideológicas que intentan ocultarlas. Sin embargo, Roberts (1998) aclara que la teoría del conocimiento de Freire no es absolutista en el sentido platónico, pues "no hay verdades estáticas ni inmutables que trasciendan tiempo y espacio" (p. 99). En su lugar, Freire plantea que las ideas tienen que ser entendidas de forma contextual como discursos que están sujetos a la mediación de las fuerzas de la producción material y simbólica.

En la visión freireana, el conocimiento es construido y no meramente transmitido; se forja dentro de relaciones sociales particulares, es reflejo de formaciones ideológicas y políticas dadas, y siempre se fundamenta —de forma directa o indirecta— en la práctica humana. En su artículo, Roberts (1998) describe la postura de Freire frente al conocimiento en unos términos que la hacen compatible con el enfoque social y dialógico de la reflexión que proponemos: "The

path to knowledge is not to be found in some form of abstract, inner, individual activity, but in active, communicative relationships with others. Knowing through dialogue does not transcend, but rather is mediated by, the (material) world" (p. 113).

Por otra parte, el filósofo norteamericano Richard Rorty ofrece argumentos desde una perspectiva postmodernista que permiten también conceptualizar la reflexión desde una perspectiva social y dialógica. Siguiendo a Dewey y a Wittgenstein, Rorty (1989) rechaza el criterio de correspondencia de la verdad, según el cual nuestro lenguaje corresponde a la realidad. Por el contrario, plantea que los seres humanos hemos creado una diversidad de sistemas lingüísticos—o "juegos del lenguaje", usando la metáfora de Wittgenstein— que tienen sus propias reglas internas, sin que ninguno de ellos tenga mayor validez o veracidad que los demás.

Según Rorty, nuestros lenguajes son contingentes, pues están condicionados por la sociedad y la historia en donde han sido creados. Por lo tanto, su naturaleza es siempre accidental e histórica. Este planteamiento supone un gran reto para la reflexión y la práctica reflexiva, pues implica que no hay verdades universales y objetivas que sirvan de fundamento a nuestras argumentaciones; nuestro único referente es el propio lenguaje:

All human beings carry about a set of words which they employ to justify their actions, their beliefs and their lives. ... I call these words a person's "final vocabulary." It is "final" in the sense that if doubt is cast on the worth of these words, their user has no noncircular argumentative recourse. Those words are as far as he can go with language; beyond them there is only helpless passivity or a resort to force. (Rorty, 1989, p. 73)

Al no contar con fundamentos o verdades absolutas, cuando reflexionamos debemos hacerlo asumiendo la postura del "ironista": "Empleo el término ironista para designar a esas personas que reconocen la contingencia de sus creencias y

deseos más fundamentales" (Rorty, 1989, p. xv). Los ironistas son conscientes de que las palabras que utilizan para pensar carecen de fundamentos epistemológicos, y que, por lo tanto, las mismas no pueden justificar, argumentar o defender su lenguaje o sistema de creencias. Por lo tanto, en lugar de buscar "la verdad" como la correspondencia con el mundo real, al reflexionar los ironistas buscan explicaciones o construir conocimientos que resulten viables en el mundo según lo entienden.

Rorty argumenta que la viabilidad de nuestras explicaciones y conocimientos se establece mediante la búsqueda del acuerdo natural dentro de la comunidad; pero el centro de atención no es tanto el logro del acuerdo, como el proceso de diálogo necesario para llegar a esos entendimientos compartidos:

We cannot, I think, imagine a moment at which the human race could settle back and say, "Well, now that we've arrived at the Truth we can relax." We should relish the thought that the sciences as well as the arts will always provide a spectacle of fierce competition between alternative theories, movements, and schools. The end of human activity is not rest, but rather richer and better human activity. (Rorty, 1991, p. 39)

Por lo tanto, el conocimiento y la opinión no se determinan por su valor como "verdad," sino por la facilidad con que cada una puede generar un acuerdo en la comunidad para su aceptación. Si nos desprendemos del deseo de objetividad, podemos comenzar a entender la reflexión no como "búsqueda" sino como un proceso compartido de "construcción" del conocimiento.

Conclusiones e implicaciones

En las secciones precedentes de nuestro artículo, hemos realizado un ejercicio de deconstrucción de la reflexión y la práctica reflexiva, que muestra cómo ambos conceptos son descendientes directos de discursos filosóficos individualistas e introspectivos, en los que se presta escasa atención a los factores históricos,

sociales y culturales del maestro como aprendiz. Esta tradición supone que, al reflexionar, los educadores pueden distanciarse de su contexto social e histórico para examinar los problemas de su práctica educativa de forma imparcial y objetiva. El ideal del maestro reflexivo que se promueve es, pues, el de un profesional autónomo e introspectivo, que examina críticamente su práctica docente, casi siempre de forma solitaria, con miras a promover un mayor aprovechamiento del estudiantado.

De nuestra discusión, se desprende que esta visión individualista e introspectiva de la reflexión, resulta incompatible con el constructivismo social que se supone oriente nuestro sistema educativo. Por tal motivo, hemos replanteado la reflexión a partir de las ideas de autores que proponen un enfoque sociocultural y dialógico del desarrollo del pensamiento y del lenguaje: Dewey, Vygotsky, Bakhtin, Freire y Rorty. Las ideas de estos autores permiten articular un discurso alternativo de la reflexión, en el cual los educadores construyen sus conocimientos de forma colaborativa, enmarcados en su contexto histórico y sociocultural y despojados de las pretensiones objetivistas del discurso filosófico tradicional.

La visión alterna que hemos propuesto para la reflexión, tiene implicaciones para los líderes educativos interesados en promover el desarrollo profesional del docente. Por ejemplo, es necesario reemplazar los modelos mentalistas e individualistas de reflexión que abundan en nuestros sistemas educativos, por modelos o estrategias reflexivas que estén más centrados en la colaboración y el diálogo entre los docentes. Al hacerlo, es importante sin embargo no confundir la reflexión colaborativa con la simple reflexión individual que se realiza en compañía de otros. Esto es precisamente lo que ocurre con frecuencia en estrategias de desarrollo profesional reflexivo como la observación y revisión de pares, el análisis de incidentes críticos, o el *coaching*.

Una estrategia que sí resulta muy prometedora para promover una verdadera reflexión colaborativa y dialógica, es la que ofrecen las llamadas comunidades de práctica profesional. Esta es una estrategia de aprendizaje social en la que personas ligadas por una práctica común, recurrente y estable en el tiempo, se reúnen para examinar sus experiencias de trabajo, compartir y profundizar su conocimiento de esa práctica común (Wenger, 1998). Su finalidad es desarrollar un conocimiento especializado, compartiendo aprendizajes basados en la reflexión sobre las prácticas de sus integrantes. Este modelo de aprendizaje y reflexión social se viene implantando con éxito en la Universidad de Puerto Rico, en el caso de los bibliotecarios académicos (Sánchez Lugo & Vélez González, 2009). En la actualidad, abundan también los ejemplos de comunidades de práctica constituidas usando diversas tecnologías (Chesbro & Boxler, 2010; Vavasseur & MacGregor, 2008).

Finalmente, si como hemos planteado, la reflexión es un proceso dialógico, los líderes educativos que interesen implantar este tipo de estrategia de desarrollo profesional, tienen que proveer oportunidades de comunicación entre los educadores. Para que pueda darse este tipo de reflexión, los participantes tienen que comprometerse emocionalmente con el proceso; deben querer participar en el diálogo (Burbules, 1993). Este proceso se facilita cuando los participantes son capaces de confiar en los demás. Además de la confianza, la posibilidad de ampliar los diálogos reflexivos en nuestras escuelas depende, en gran medida, de que el líder educativo sepa cultivar un ambiente de respeto a la divergencia de ideas, de solidaridad entre los participantes, y de esperanza de que juntos pueden mejorar el proceso educativo. Ello se facilita si, como sugiere Rorty, abandonamos la vieja idea de la reflexión como un proceso de búsqueda de verdades o certezas absolutas, y lo replanteamos como una continua construcción y reconstrucción social de nuestros conocimientos.

Referencias

- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (C. Emerson & M. Holquist, Trads.). Austin, TX: University of Texas.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bleakeley, A. (1999). From reflective practice to holistic reflexivity. *Studies in Higher Education, 24*(3), 325-330.
- Bleakeley, A. (2000). Writing with invisible ink: Narrative, confessionalism and reflective practice. *Reflective Practice, 1*(1), 11-24.
- Boud, D. & Walker, D. (1998). Promoting reflection in professional courses: The challenge of context. *Studies in Higher Education, 23*(2), 191-207.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (2000). *Contesting criticality: Epistemological and practical contradictions in critical reflection*. 41 st Annual AERC Proceedings. Recuperado de [http://www.adulterc.org/Proceedings/2000/brookfields 1-final.PDF](http://www.adulterc.org/Proceedings/2000/brookfields%201-final.PDF)
- Burbules, N. (1993). *Dialogue in teaching: Theory and practice*. New York: Teachers College Press.
- Burbules, N. C. & Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. En T. S. Popkewitz & L. Fendler (Eds.), *Critical theories in education*. New York and London: Routledge.
- Carr, W. & Kernmis, S. (1987) *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press.

- Chesbro, P. & Boxler, N. (2010). Weaving the fabric of professional development in the 21st century using technology. *Journal of Staff Development*, 31(1), 48-53.
- Cheyne, J. A., & Tarulli, D. (1999). Dialogue, difference and voice in the zone of proximal development. *Theory and Psychology*, 9(1), 5-28.
- Departamento de Educación de Puerto Rico. (2008). *Estándares Profesionales de los Maestros de Puerto Rico*. Recuperado el 13 de agosto de 2011, de http://ncate.uprag.edu/DEpr_Documents/Estandares_Profesionales_del_Maestro.pdf
- Dewey, J. (1960). Context and thought. En R. J. Bernstein (Ed.), *On experience, nature and freedom* (pp. 8-110). New York: The Bobbs-Merrill Co. Inc.
- Dewey, J. (1933/1989). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo* (Ira ed. en español). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. En J. B. Baron & R. J. Sternberg. *Teaching thinking skills: Theory and practice*. New York: Freeman.
- Freire, P. (1992). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Hatcher, D. (1994). Critical thinking, postmodernism, and rational evaluation. *Informal Logic*, 16(3), 197-208. Recuperado de http://hrgpapers.uwindsor.ca/lojlsleddy/index.php/informal_logic/article/view/2457/1899
- Ikuenobe, P. (2002). Epistemic foundation for teaching critical thinking in group discussion. *Interchange*, 33(4), 371-393.
- Kotzee, B. (2010). Private practice: Schön and the missing social dimension. Critical Perspectives on Professional Learning Conference, University of Leeds. Recuperado de <http://www.leeds.ac.uk/medicine/meu/lifelong10/Ben%20Kotzee.pdf>

- Lamanna, E. P. (1957). *Historia de la filosofía* (Vol. 1). Buenos Aires: Librería Hachette.
- McIntyre, D. (1993) Theory, theorizing and reflection in initial teacher education, En J. Calderhead & P. Gates (Eds.). *Conceptualizing reflection in teacher development* (pp. 39-52). London: The Falrner Press.
- Osterman, K. F. & Kottkamp, R. B. (2004). *Reflective practice for educators* (2da. ed.). London: Sage.
- Parker, S. (1997). *Reflective teaching in the postmodern world: A manifesto for education in postmodernity*. Buckingham, England: Open University Press.
- Roberts, P. (1998). Knowledge, dialogue, and humanization: The moral philosophy of Paulo Freire. *Journal of Educational Thought*, 32(2), 95-117.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, irony, and solidarity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Rorty, R. (1991). *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Sánchez Lugo, J. & Vélez González, J. (2009). Las comunidades de práctica como estrategia para la redefinición de la práctica en las bibliotecas del sistema UPR: Un estudio de caso. Recuperado el 24 de octubre de 2011 de <http://redbibliotecariaupr.wordpress.com/2009/09103/investigacion-comunidades-de-practica/>
- Sandywell, B. (1996). *Reflexivity and the crisis of Western reason: Logological investigations* (Vol. 1). London: Routledge.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Smyth, J. (1992). Teachers' work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, 29(2), 267-300.

- Suárez, E. (2008). El pensamiento crítico: La controversia entre el objetivismo y el contextualismo. *Revista Paideia Puertorriqueña*, 3(1). Recuperado de <http://paideia.uprrp.edu/Articulos/Volumen%203%20Num.%201%20%28enero%20-%20mayo%202008%29/Pensamiento%20critico.html>
- Swan, E. (2008). Let's not get too personal: Critical reflection, reflexivity and the confessional turn. *Journal of European Industrial Training*, 32(5), 385-399. DOI 10.1108/103090590810877102
- Vavasseur, C. B., & MacGregor, S. K. (2008). Extending content-focused professional development through online CoPs. *Journal of Research on Technology in Education*, 40(4), 517-536.
- Vega-Encabo, J. (2008). Epistemic merit, autonomy, and testimony. *Theoria*, 61, 45-56.
- Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher professional development: An international review of the literature. UNESCO. Recuperado de www.unesco.org/iiep
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1997). *The collected works of L. S. Vygotsky* (Vol. 4, editado por R. W. Rieber) (M. J. Halls, Trad.). New York: Plenum Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zeichner, K. M. (1992). Connecting genuine teacher development to the struggle for social justice. Issue Paper 92-1. East Lansing, MI. National Center for Research on Teacher Learning. (ERIC Document Reproduction Service No. 344881)