

La crítica postmoderna de la reflexión: retos y posibilidades

Efraín Flores Rivera, EdD, MLS
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Ciencias Médicas

Resumen: La reflexión se considera como una de las habilidades más importantes que deben poseer los educadores. Al reflexionar, examinan críticamente sus acciones para identificar los supuestos y las teorías que guían su actividad como docentes, así como los sentimientos que los llevan a tomar sus decisiones, la forma en que definen los problemas y su papel en relación con el contexto institucional y social más amplio. A pesar de la aceptación general que este discurso tiene en los círculos educativos, los conceptos de reflexión y reflexión crítica han comenzado a ser objeto de profundos cuestionamientos, sobre todo con el advenimiento de las corrientes filosóficas del postmodernismo a partir de la segunda mitad del siglo XX. En este artículo, examinamos los planteamientos centrales de esta crítica postmodernista y sus posibles implicaciones para la reflexión en la educación.

Palabras clave: reflexión, postmodernismo, filosofía de la educación, educadores, desarrollo profesional

Abstract: Reflection is considered as one of most important skills of educators. When critically reflecting, they examine their actions to identify the assumptions and theories that guide their activity as teachers, as well as the feelings that lead them to make decisions, how they define the issues in their work and their role in relation to the broader institutional and social context. Despite the general acceptance of this discourse in educational circles, the concepts of reflection and critical reflection have been subjected to deeper questioning, especially with the advent of the philosophical currents of postmodernism, beginning in the second half of the 20th century. In this article, we examine the core assumptions of this postmodernist criticism and its possible implications for reflection on education.

Keywords: reflection, postmodernism, philosophy of education, educators, professional development

La crítica postmoderna de la reflexión: retos y posibilidades

A partir de los influyentes trabajos de John Dewey (1909/1989), Paulo Freire (1970/2003) y Donald Schön (1987/1992, 1983/1998), se ha planteado con insistencia que los educadores deben tener la capacidad para examinar críticamente sus acciones con el propósito de identificar los supuestos y las teorías que guían su actividad como docentes, así como los sentimientos que los llevan a tomar sus decisiones, la forma en que definen los problemas y su papel en relación con el contexto institucional y social más amplio. Por el contrario, un profesor que no reflexiona acerca de su docencia es simplemente un técnico. La falta de reflexión –se señala con insistencia– limita su capacidad para tomar buenas decisiones y considerar las consecuencias de sus actividades de enseñanza para el aprendizaje y la concienciación del estudiantado (Cranton, 2006; Palmer, 1999; Perrenoud, 2004).

A pesar de la general aceptación que el discurso del educador reflexivo tiene en los círculos educativos, los conceptos de reflexión y reflexión crítica han comenzado a ser objeto de profundos cuestionamientos, sobre todo con el advenimiento de las corrientes filosóficas del postmodernismo a partir de la segunda mitad del siglo XX. Los postmodernistas examinan con gran suspicacia las distintas vertientes del discurso educativo de la reflexión, pues lo consideran descendiente directo de la Ilustración, con su creencia optimista de que los seres humanos podemos lograr descubrir la verdad, nuestro perfeccionamiento y emancipación mediante el ejercicio autónomo de nuestras

facultades racionales (Brookfield, 2000; Fendler, 2003; Parker, 1997). Con la crítica radical que hacen los postmodernistas de este proyecto ilustrado, entendemos que surgen retos importantes y oportunidades nuevas para la práctica reflexiva en la educación. Por eso, en este artículo examinamos los planteamientos centrales de esta crítica postmodernista y sus posibles implicaciones para la reflexión en la educación.

El postmodernismo: supuestos centrales

Aunque nuestro objetivo en este artículo no es entrar en el debate en torno a la naturaleza del postmodernismo como corriente filosófica, que ya de por sí es extenso (Sarup, 1993; Seidman, 1994; Sim, 2011), consideramos oportuno para nuestra discusión comenzar apuntando sus supuestos centrales. En general, el postmodernismo se caracteriza por su crítica de la filosofía occidental, o en el lenguaje postmoderno, la filosofía modernista de la Ilustración (Díaz, 1999; Sim, 2011). Sin duda, uno de sus cuestionamientos más radicales es el que hacen a la noción de que los seres humanos podemos acceder a un conocimiento verdadero de la realidad por medio de métodos racionales de inquirir. Los postmodernistas plantean, en cambio, que este tipo de epistemología tiene un defecto primordial en la medida en que se presupone la existencia de un fundamento o un estándar extra humano con el cual podemos comparar nuestras afirmaciones de conocimiento. Es decir, que para que un enunciado o afirmación de conocimiento sea cierto este tiene que corresponder con una realidad separada del humano que conoce. En este sentido, lo que juzgamos como verdadero representa la

realidad. Pero es precisamente tal correspondencia la que los postmodernistas consideran que es ilusoria. Para estos, todo conocimiento está siempre entrelazado con los intereses particulares, las perspectivas y el contexto social del ser humano que conoce; no puede haber fundamentación que sea independiente de los seres humanos y de las prácticas sociales, en las cuales se fundamenta su conocimiento. Dicho de otra manera, los sujetos humanos no podemos separarnos del objeto o de la realidad externa. Es por eso que Bagnal (1994, 1999) plantea que el conocimiento siempre es provisional así como relativo al contexto específico del humano que conoce.

Si no puede obtenerse necesariamente un conocimiento objetivo, entonces, todas nuestras afirmaciones de conocimiento son fundamentalmente sospechosas y la verdad siempre es local, provisional y cambiante. Con una postura que desafía de forma radical nuestras nociones más tradicionales del proceso educativo, Usher, Bryant y Johnston (1997) afirman que una perspectiva postmoderna del conocimiento supone una actitud de duda, incredulidad y de cuestionamiento de todas las creencias. Para ellos, la epistemología postmodernista es por lo tanto una forma de escepticismo radical hacia todas las afirmaciones de conocimiento. Dado que no hay una realidad externa separada del ser humano que conoce, los postmodernistas aseguran que toda realidad está constituida, en algún sentido, por el lenguaje humano (Usher et al., 1997). Como elaboraremos más adelante, esta postura tendrá implicaciones importantes para los

procesos reflexivos, pues supone que la realidad y los problemas sobre los cuales reflexionan los docentes son de naturaleza discursiva.

Además de su anti fundacionalismo epistemológico, los autores postmodernos –por ejemplo, Derrida (1985, 1989), Foucault (1968, 1979), Lyotard (2004) o Rorty (1979)– critican las nociones ontológicas modernistas en las que se presupone la existencia de un orden, leyes y estructuras universales de la realidad. El modernismo se fundamenta en la noción de que la realidad se compone de totalidades coherentes que poseen naturalezas estables. Por su parte, los postmodernistas contraponen esta concepción de una realidad estructurada y estable, con un mundo que se caracteriza por la pluralidad, el cambio, la contingencia y la diferencia. Según Sim (2011), en el postmodernismo se problematiza lo estable y uniforme mientras se celebra la diferencia y la diversidad. Del mismo modo, para Bagnal (1994) la identidad humana debe entenderse como algo fragmentado y contingente; los seres humanos carecemos de una esencia natural en la cual se pueda apoyar nuestra identidad. Es precisamente esta perspectiva ontológica postmoderna la que advertimos en fenómenos sociales y culturales tan característicos de los primeros lustros del siglo XXI y que tienen profundas implicaciones para la educación, como por ejemplo: la dislocación de las categorías de tiempo y espacio producto de la era cibernética, las críticas radicales del sistema sexo/género heteronormativo para exponerlo como una construcción social, o el cuestionamiento de las identidades nacionales como esencias fijas e inmutables, como resultado –entre otras

razones— de los reclamos de minorías étnicas o raciales o de los masivos desplazamientos migratorios de un país a otro.

A partir de esta epistemología antifundacionalista y de la ontología antiesencialista, los postmodernistas rechazan los esfuerzos de la modernidad por construir grandes metanarrativas o teorías universales (Lyotard, 2004). De este modo, las teorías científicas objetivas —aquellas que corresponden a una realidad independiente y externa— son irrealizables, ya que todo el conocimiento es ineludiblemente parcial, contingente y vinculado a las prácticas sociales. Igualmente, como la realidad no se compone de totalidades coherentes y estructuradas, el intento de identificar algún factor o fuerza para explicar la vida humana y social —como la noción de igualdad del humanismo liberal o la lucha de clase del marxismo— está abocado al fracaso. Aunque reconocen que las metanarrativas son necesarias para orientar la teoría, la investigación y la práctica educativas, Usher et al. (1997) plantean que estas “no deben interpretarse como afirmaciones verdaderas acerca del mundo, sino como historias interesantes” (traducción libre por el autor, p. 6). Considerarlas de otra manera sería participar de forma activa en un tipo de totalitarismo intelectual, mediante el cual se excluyen todos los demás puntos de vista.

Si asumimos una postura postmodernista como la que hemos descrito, los educadores tenemos entonces que considerar —como plantea acertadamente Brookfield (2000)— que todas las formas de pensamiento y argumentación ocupan el mismo espacio

discursivo: un discurso político, una novela, un anuncio de televisión o un tratado de física, son solo narrativas diseñadas para captar la atención, persuadir e impresionar al lector. En cada una de estas se intenta determinar un efecto mediante el uso de recursos retóricos característicos, recursos que una vez se deconstruyen pierden su capacidad de seducción. Desde este punto de vista, conceptos en los que hemos fundamentado tradicionalmente nuestros sistemas y prácticas educativas –como la Racionalidad, la Verdad, la Ciencia, la Moralidad, la Emancipación o la misma Reflexión– se consideran como simples legados de un vocabulario particular y de una manera de hablar característicos de la filosofía occidental, al menos desde la Ilustración (Rorty, 1979). Desde una postura postmoderna, estos no deben entenderse como metanarrativas, que se encuentran por encima y más allá del proceso mismo de narración, sino como simples narraciones. La racionalidad es el foco principal de estas críticas, por una razón evidente: en la filosofía occidental moderna se ha proclamado que con la racionalidad se ofrecen las normas básicas e ineludibles por medio de las cuales tiene que avanzar todo pensamiento filosófico legítimo. Los postmodernistas no solo niegan este tipo de fundamentación, sino también, la necesidad o la posibilidad misma de cualquier tipo de fundamentación. Como es fácil imaginar, este cuestionamiento radical del racionalismo dejará en una posición de absoluta precariedad a la reflexión crítica, al menos como la hemos conocido tradicionalmente en el mundo de la educación.

El origen de muchos de los temas postmodernistas que hemos apuntado puede rastrearse hasta los filósofos franceses Jacques Derrida y Michel Foucault. Dada la importancia que tienen las ideas de estos intelectuales para entender el *ethos* postmodernista en general y la postura que se asume en esta corriente filosófica frente al tema de la reflexión del profesorado, examinamos en el siguiente apartado algunos de sus planteamientos que consideramos relevantes para nuestra argumentación.

Derrida y Foucault: precursores de la crítica postmoderna a la reflexión

Derrida (1985, 1989) es, sin duda, uno de los principales precursores de la crítica postmoderna del discurso de la reflexión, pues en su obra este importante intelectual demuestra la inestabilidad del lenguaje y de los sistemas en general. Desde su perspectiva, los signos lingüísticos no son entidades predecibles y en realidad nunca existe una conjunción perfecta entre el significante y el significado; es decir, no se puede garantizar una comunicación sin problemas. Siempre ocurre algún desliz del significado. Entre otras cosas, las palabras siempre contienen ecos y rastros de otras palabras; por ejemplo, su sonido invariablemente nos trae a la memoria una diversidad de palabras que suenan de forma parecida. Derrida (1989) ofrece una prueba en acción de este tipo de desliz por medio del concepto que denomina como *différance*, un neologismo acuñado por él y derivado de la palabra francesa *différence* (que significa al mismo tiempo diferencia y diferir o posponer). Al pronunciarse, no puede detectarse cuál de las dos palabras se intenta usar (ambas se pronuncian de la misma forma, solo al escribirlas son

diferentes). Para Derrida, lo que se revela en este punto es la indeterminación inherente del significado.

Con una postura que desestabiliza nuestras creencias tradicionales en torno a la naturaleza del conocimiento, Derrida (1989) plantea que toda la filosofía occidental se ha fundamentado en la premisa falsa de que el significado completo de una palabra está presente en la mente del hablante, de forma tal que puede comunicarse sin ningún desliz de sentido significativo para el oyente. Derrida (1989) denomina esta creencia como la metafísica de la presencia, la cual considera una ilusión: la *différance* siempre interfiere en la comunicación para evitar el establecimiento de la presencia o que se complete el significado. El énfasis en la *différance* –es decir, aquello que no se ajusta a la norma o a la construcción del sistema– es un elemento muy característico del *ethos* filosófico postmoderno.

Como resultado de la metafísica de la presencia, el pensamiento occidental –y por ende la reflexión, que es el eje del presente artículo– se ha fundamentado en una lógica binaria: el bien frente al mal, lo masculino frente a lo femenino, la organización frente a la desorganización, etc. (Derrida, 1985). Al referirnos a un término (el término presente), por ejemplo la organización, de forma implícita nos fundamentamos en su opuesto (el término ausente), la desorganización. Al hacerlo, privilegiamos lo presente sobre lo ausente y reprimimos el término opuesto que está ausente: por ejemplo, la organización es buena, la desorganización es mala y necesita eliminarse (Cooper, 1989). Con una

postura que consideramos un desafío estimulante para nuestras prácticas reflexivas y educativas en general, Derrida (1985) propone que, al confrontarnos con oposiciones binarias, no privilegiemos un término sobre el otro porque ambos se construyen por medio de una tensión fundamental: prosiguiendo con el ejemplo anterior, la organización y la desorganización están entrelazadas y cada una puede emerger o suprimir a la otra en cualquier momento.

La deconstrucción conlleva entonces un proceso de desestabilización y desplazamiento (o problematización) de las jerarquías binarias, al mostrar la historicidad y contingencia de sus orígenes, así como sus agendas políticas. Su objetivo no es, pues, proveer un mejor fundamento para el conocimiento y la sociedad, sino desbancar el dominio de estas jerarquías binarias y crear un espacio social que resulte abierto frente a la diferencia, la ambigüedad y a las innovaciones lúdicas para favorecer la autonomía y la democracia (Seidman, 1994). Es decir, la deconstrucción no se trata de hacer una crítica demoledora, sino de reconstruir luego de examinar cómo se construyó la estructura, qué es lo que la sostiene y qué efectos produce (St. Pierre, 2000). Como explicaremos más adelante, esta idea de la deconstrucción tiene implicaciones cruciales para la renovación de la práctica reflexiva del profesorado.

Al igual que en la propuesta de la deconstrucción que elabora Derrida (1985, 1989), el proyecto de Foucault (1968, 1979) consiste en desmantelar la Razón de la modernidad. Sin embargo, en lugar de criticar la metafísica, Foucault centra su ejercicio

deconstructivo en el sujeto racional de la modernidad, hasta lograr dismantelarlo por completo y dejarnos solo con un poder anónimo y sin sujeto. En su libro *Las palabras y las cosas*, Foucault (1968) revela las paradojas irresolubles de las ciencias humanas en el periodo de la modernidad. Estas paradojas, según Foucault, residen en el sujeto –sobrecargado y contradictorio en sí mismo– que ocupa el papel central en el pensamiento moderno. En pocas palabras, el sujeto (o la conciencia humana) de la modernidad es por un lado una precondition para todo conocimiento y por otra parte es también uno de los objetos del propio conocimiento. Por lo tanto, se le otorga al sujeto un estatus contradictorio en sí mismo.

Foucault (1968) caracteriza el estatus del sujeto (o el modo de ser de los humanos en términos de Foucault) indicando que este está constituido por tres parejas de elementos contrapuestos: 1) lo empírico y lo transcendental; 2) el *cogito* y lo impensado y 3) el retroceso y el retorno al origen. Lo que resulta problemático en el pensamiento de la modernidad, según lo plantea Foucault (1968), es que las dos dimensiones de cada pareja son mutuamente incompatibles e irreconciliables.

Al considerar estas contradicciones como irreconciliables, Foucault declara la muerte por completo del sujeto de la modernidad. La posición central que se le concede al sujeto como actor y pensador en el periodo de la modernidad –un elemento central de la reflexión, como la hemos concebido tradicionalmente–, es lo que Foucault considera el callejón sin salida de la teorización modernista y es exactamente eso de lo que él se

quiere deshacer. Por consiguiente, con su afirmación de que el sujeto ha muerto, viene el abandono de las nociones de autonomía, agencia y subjetividad humanas como elementos explicativos de nuestras acciones (Laudo Castillo y Prats Gil, 2011; Parker, 1997).

Con la muerte del sujeto –la remoción del sujeto de su posición de autoridad como el origen del conocimiento en la época moderna– se proclama el nacimiento del postmodernismo. Al dejar atrás la noción del sujeto consciente, autónomo, autocrítico, reflexivo y trascendental del discurso de la modernidad, se da paso a un sujeto múltiple, disperso y descentrado que se construye a partir de prácticas discursivas. Para Foucault, por lo tanto, la verdad no es ya inquebrantable o incuestionable, sino históricamente contingente y producida por el discurso. Según Foucault (1992), “cada sociedad tiene su régimen de verdad, su 'política general de la verdad': es decir, los tipos de discursos que ella acoge y hace funcionar como verdaderos” (p. 187). En otras palabras, las prácticas discursivas no se evalúan o explican por su apego a la verdad; por el contrario, es la verdad la que se define y constituye a partir de las prácticas discursivas.

Ante este nuevo escenario, resulta válido que nos preguntemos: ¿Qué determina, entonces, la verosimilitud de las prácticas discursivas en nuestra historia? Foucault diría sin vacilación que el poder. Así, se consuma la teoría del poder de Foucault. El vértice de su teoría está constituido por el poder, el cual determina las prácticas discursivas con las que se construye la verdad, aquello que aceptamos como conocimiento válido. Por lo

tanto, la verdad foucaultiana se reduce en última instancia al poder. Al explicar la relación entre verdad y poder, Foucault (1992) afirma que:

La "verdad" está ligada circularmente a los sistemas de poder que la producen y la mantienen, y a los efectos de poder que induce y que la acompañan. ... No se trata de liberar la verdad de todo sistema de poder —esto sería una quimera, ya que *la verdad es ella misma poder* ... (p. 189, itálica añadida).

La teoría del poder de Foucault queda capturada metafórica y paradigmáticamente por el panóptico, el diseño arquitectónico de una prisión propuesto por Jeremy Bentham en el siglo XIX. El panóptico se diseña de forma deliberada para lograr que la vigilancia sea efectiva y económica para el carcelero que se encuentra en la torre central, quien es invisible para los reclusos en las celdas. Aunque los reclusos no pueden ver al carcelero, suponen que este siempre los está mirando. Ellos son vistos, pero no pueden ver. Por lo tanto, el primer efecto de la mirada del panóptico es inducir a un estado de vigilancia interiorizado. El poder de la vigilancia se transforma en un estado mental en los reclusos, independientemente de la visibilidad física del carcelero. Después que se logra esta transformación mental no es necesaria ya la existencia del carcelero para que los reclusos sientan la mirada: “No hay necesidad de armas, de violencias físicas, de coacciones materiales. Basta una mirada. Una mirada que vigile, y que cada uno, sintiéndola pesar

sobre sí, termine por interiorizarla hasta el punto de vigilarse a sí mismo; cada uno ejercerá esta vigilancia sobre y contra sí mismo” (Foucault, 1979, p. 18).

A diferencia de la Teoría Crítica en la que se localiza el ejercicio del poder en las clases dominantes y sus instituciones, en la teoría de Foucault no hay un sujeto que posea y utilice el poder contra el otro. El poder es relacional: circula por todas partes. En consecuencia, en las instituciones educativas como en el resto de la sociedad todos ejercemos y formamos parte de las relaciones de poder; podemos nombrarlo y redirigirlo, pero nunca podemos negarlo ni eliminarlo; o como ha planteado el propio Foucault (1992): "Me parece, efectivamente, que el poder está 'siempre ahí', que no se está nunca 'fuera', que no hay 'márgenes' para la pirueta de los que están en ruptura" (p. 170). Sin duda, esta noción discursiva, panóptica y relacional del poder que nos propone Foucault en sus escritos tiene repercusiones decisivas para la reflexión didáctica del profesorado, las cuales exploraremos a continuación.

Las críticas postmodernas de la reflexión

Los planteamientos anti fundacionalistas y antiesencialistas articulados por Derrida y Foucault, que hemos examinado brevemente en los párrafos precedentes, han servido de base para quienes se han dado a la tarea de deconstruir la teoría y la práctica de la reflexión. Contrario al discurso modernista con el que se afirman las capacidades del pensamiento reflexivo para encontrar la verdad y emancipar a la humanidad de las formas de opresión, los educadores postmodernistas centran su atención en la crítica del

lenguaje, el conocimiento y el poder, e incorporan los métodos deconstructivistas para cuestionar la capacidad de la reflexión para captar una realidad única, verdadera y correcta.

Desde esta perspectiva postmoderna, Usher et al. (1997) y Bleakley (1999) plantean que tanto las tradiciones de la reflexión de origen liberal-humanístico como aquellas que tienen su origen en la pedagogía crítica, presuponen acríticamente que el aprendiz puede llegar a convertirse en un sujeto autónomo y racional con la capacidad de acceder al conocimiento verdadero en torno al mundo y desarrollar por completo su potencial como ser humano. Coherente con esta visión modernista del ser o del yo, la reflexión se interpreta como el proceso mediante el cual se eliminan los obstáculos externos o internos para el desarrollo de un ser humano autónomo y racional. Pero para Usher et al. (1997), la autonomía y el ser racional son parte de la ficción filosófica modernista, que tiene que ser rechazada. Una visión del ser como esta, no es correcta en la medida en que se apoya en una oposición binaria o dicotómica entre el individuo y la sociedad. Es decir, en las visiones modernistas del yo, se percibe al individuo y a la sociedad como entidades separadas e independientes cuando, en realidad, el ser se constituye por medio de prácticas sociales y del lenguaje. Siguiendo los planteamientos de Derrida y Foucault, Usher et al. (1997) plantean que para los postmodernistas, “el yo no es un hecho, ni un ser trascendental, sino un artefacto que se produce social, histórica y lingüísticamente” (traducción libre por el autor, p. 103).

De forma análoga, Fendler (2003) plantea con gran agudeza que es necesario cuestionarse la idea misma de un ser cartesiano que existe fuera o separado de un ser socialmente construido, y que, por lo tanto, puede reflexionar en torno a sí mismo. Según esta autora, al asumir acríticamente la idea del pensamiento reflexivo como si fuera una realidad, podríamos, sin darnos cuenta, terminar promoviendo la misma opresión que queremos evitar: “¿Cómo podemos suponer que la sociedad está estructurada por fuerzas de dominación y opresión, y al mismo tiempo promover el pensamiento reflexivo, como si este no estuviera también formado por esas mismas fuerzas opresivas?” (Fendler, 2003, traducción libre por el autor, p. 20). Al señalar las contradicciones del discurso educativo de la reflexión, esta autora concluye –acertadamente– que: “resulta irónico que la retórica del profesional reflexivo se centre en el empoderamiento de los profesores, pero que los requisitos del aprendizaje reflexivo se fundamenten en el supuesto de que los profesores son incapaces de reflexionar sin la dirección de los expertos de las autoridades” (traducción libre por el autor, p. 23).

Algunos autores, como Bleakley (1999), Masschelein (2004) y Usher et al. (1997), han planteado que con la reflexión que se apoya en la Teoría Crítica se logra evitar algunas de las falacias del paradigma liberal-humanista, pero que esta también tiene deficiencias. Elogian que en la Teoría Crítica se establezca un vínculo entre el conocimiento y el cambio social, pero señalan que el tipo de reflexión que se propone en esta también se fundamenta en las concepciones modernistas en torno a la autonomía del

yo y la racionalidad. Además, toda vez que en el paradigma de la reflexión crítica se depende de concepciones marxistas como la naturaleza humana universal y el progreso histórico inevitable, su visión de la emancipación se plantea en términos esencialistas y totalizadores. Como desde una perspectiva postmoderna las nociones esencialistas y universalistas tienden a excluir los demás puntos de vista, Usher et al. (1997) nos advierten que la Teoría Crítica puede terminar convirtiéndose en “una especie de totalitarismo en el cual lo crítico puede convertirse fácilmente en una norma, una verdad última cuyas reglas sean tan pesadas como el discurso abiertamente opresivo” (traducción libre por el autor, p. 116).

Las limitaciones de la reflexión que hemos apuntado, como heredera del racionalismo, se tornan aún más evidentes cuando le aplicamos las herramientas de la deconstrucción. Esto es precisamente lo que han hecho varios educadores de corte postestructuralista. Por ejemplo, Parker (1997) deconstruye el discurso de la enseñanza reflexiva, examinándolo en contraposición con el racionalismo-técnico de la tradición positivista. Con este ejercicio crítico se pone de relieve que, pese a sus contradicciones, tanto la enseñanza reflexiva como el racionalismo técnico comparten un fundamento común: el realismo filosófico. Según Parker (1997), con este sustrato realista en la enseñanza reflexiva, al igual que en su contraparte, se asume un compromiso con conceptos que resultan insostenibles desde una perspectiva postmoderna, por ejemplo: la transparencia del lenguaje, la verdad y la autonomía del ser humano. Con el objetivo de

desplazar estos conceptos del realismo filosófico de la enseñanza reflexiva, este autor los deconstruye de forma sucesiva.

Primero, Parker (1997) centra su atención en el que considera el supuesto más básico de la enseñanza reflexiva: la autonomía del lenguaje, es decir, la idea de que el significado es independiente a cualquier juego del lenguaje particular. Parker argumenta, fundamentado principalmente en los planteamientos de Wittgenstein (citado en Parker, 1997), que las condiciones que deben cumplirse para poder satisfacer esta visión realista del lenguaje son insostenibles. Mediante la reflexión los educadores no podemos conocer la realidad ni llegar a clarificación total de las cuestiones que examinamos. Es solo otro juego del lenguaje. Por lo tanto, el análisis reflexivo tiene que entenderse como un tipo de literatura con la cual no se descubre la verdad de las cosas, sino que esta se inventa o se crea como si se tratara de personajes. Contra este trasfondo, Parker (1997) desarrolla “una metafísica nueva que no es una metafísica” (traducción libre por el autor, p. 115). Sus principales planteamientos son: 1) el mundo habla nuestro lenguaje, 2) el mundo es múltiple y contradictorio y 3) el mundo es una construcción, no es algo que podamos descubrir. Siguiendo a Rorty (1979), Parker (1997) destaca que, al reflexionar, nos toca a nosotros decidir cómo vamos a dejar que el mundo hable. Por lo tanto, la verdad coincide con nuestras decisiones.

En segundo lugar, Parker (1997) centra su atención en el asunto de la verdad y la duda, porque “sin esta última se eliminaría todo motivo para la reflexión” (traducción

libre por autor, p. 121). Con la ayuda de las ideas de Wittgenstein, Parker (1997) establece que no hay una dualidad absoluta entre la duda y la certeza. Sino más bien, que esta distinción depende de nuestra decisión en torno a qué queremos dudar y qué necesitamos dar por cierto para que la duda sea posible.

En tercer lugar, Parker (1997) deconstruye la cuestión de la autonomía, siguiendo una línea argumentativa similar. El punto aquí es que los actos autónomos no pueden ser actos singulares, fuera de la vida en la cual estos ocurren; sino que se trata de actos textuales por completo. Ello significa que el ser humano no puede existir fuera de los juegos del lenguaje, que son el resultado de su contexto social, histórico y cultural. Por lo tanto, al reflexionar, no hay una posición neutral desde la cual podamos discernir, con plena autonomía, entre la ideología y la verdad.

Con un lenguaje muy similar al de Parker, Brookfield (2000) afirma que “desde una postura postmoderna la idea de que, mediante la reflexión crítica, las personas pueden mejorar y desarrollar un conocimiento más completo de sí mismas es un paliativo necesario, pero fundamentalmente falso” (traducción libre por el autor, p. 46). Como no existe un ser esencial en espera de ser descubierto, nuestras narrativas de la reflexión y del autodescubrimiento se convierten en artificios lingüísticos: creaciones ficticias en las que nos convertimos en héroes, pero que no deben confundirse con la fragmentación caótica de la experiencia diaria. Lo que somos es siempre socialmente negociable. Lo que decimos y escribimos cuando reflexionamos en torno a nuestra docencia está siempre

abierto a múltiples interpretaciones o lecturas, y nuestras palabras no poseen una verdad fundamental en espera de ser descubierta.

Por otra parte, y siguiendo a Foucault, varios autores (Bleakley, 2000; Erlandson, 2005; Fejes, 2008, 2011; Fendler, 2003; Usher y Edwards, 1994), critican –con gran perspicacia– las prácticas reflexivas en el campo de la educación como parte de las tecnologías de autodisciplina y panoptismo mediante las cuales las sociedades modernas del mundo democrático logran controlar las conciencias del profesorado. Por ejemplo, Fendler (2003) y Fejes (2008, 2011) examinan la reflexión a partir de la noción foucaultiana de la gubernamentalidad, en la cual se propone un entendimiento nuevo del poder. Con este concepto, Foucault (citado en Dean, 1999) nos insta a pensar el poder no solo en términos de aquel que se ejerce de forma jerárquica desde el estado, sino a incluir también las formas de control social de las instituciones disciplinarias (escuelas, hospitales, instituciones psiquiátricas, etc.), mediante las cuales se producen múltiples saberes y discursos que los ciudadanos internalizamos en los procesos de socialización y que asumimos como parte de nuestra conducta. Según Foucault (citado en Dean, 1999), con esta manifestación del poder como discurso se producen formas más eficientes de control social, pues este se ejerce desde la conciencia o los esquemas mentales del individuo, haciendo de este su propio vigilante y agente disciplinario.

Al enmarcar la práctica reflexiva como parte del concepto del poder como gubernamentalidad, se establece una relación particular de poder/conocimiento con la

que se logra desplazar la disciplina y el castigo normalizadores desde control exterior de las autoridades educativas hacia la conciencia del profesor, como una forma de autovigilancia que se disimula tras el discurso de la reflexión del humanismo post-ilustrado y la pedagogía crítica. Desde esta perspectiva, la reflexión termina convirtiéndose en una variante del panóptico, lográndose que las normas y los procedimientos de la vida social y cultural exteriores se reproduzcan en la vida psicológica del profesorado como autodisciplina reguladora. Por eso, al cuestionar la promesa de la libertad que tradicionalmente se asocia con la reflexión crítica, Foucault (según citado en Erlandson, 2005) concluye que la emancipación es una noción totalmente relativa y que está acompañada de un conjunto de reglas disciplinarias como prácticas discursivas para crear cuerpos dóciles.

La noción foucaultiana del poder como gubernamentalidad supone, pues, una profunda paradoja para los conceptos de reflexión y de práctica reflexiva en el mundo de la educación, al menos como los hemos manejado tradicionalmente: dado que la autodisciplina es inseparable de la noción moderna del individuo en la sociedad democrática, resulta imposible trazar una línea entre la experiencia auténtica de reflexión y lo que ha sido previamente socializado y disciplinado (Fendler, 2003; Usher y Edwards, 1994). Por lo tanto, si seguimos esta lógica argumentativa, tenemos que concluir que no existe garantía de que con un tipo de reflexión se producirá un entendimiento que sea más auténtico o emancipador que otro, pues la práctica misma de la reflexión termina siendo

un producto de relaciones de poder específicas. No obstante, mediante la reflexión se pueden ofrecer posibilidades para la transgresión y la reconstrucción social, pero esta posibilidad no puede garantizarse, porque los procesos reflexivos –tanto aquellos que se llevan a cabo de forma individual como los que se dan con el apoyo de otros colegas– han sido ya moldeados y disciplinados en las mismas prácticas y relaciones sociales que se supone que se critiquen al reflexionar (Foucault, 1975/1996). Desafortunadamente, no existe una forma satisfactoria de distinguir entre las prácticas de reflexión que son transgresoras y aquellas con las que se es cómplice de las jerarquías de poder existentes.

Siguiendo también la noción de la gubernamentalidad, otros autores postmodernos del campo educativo (Bleakley, 2000; Fejes, 2008, 2011; Fendler, 2003; Swan, 2008; Usher y Edwards, 1994) critican la reflexión por considerarla una variante secularizada de la práctica de la confesión, una de las tecnologías centrales del ser que estudia Foucault en su obra. Para este, la confesión se relaciona estrechamente con la idea del cristianismo, según la cual uno tiene que confesar sus pecados, revelar su ser verdadero y renunciar a uno mismo (Besley, 2005). Una de las técnicas principales para lograr la confesión es la verbalización. Según Foucault (citado en Besley, 2005), la verbalización ha adquirido una importancia cada vez mayor en las sociedades contemporáneas, gracias a la influencia de las ciencias sociales, en las que se han adoptado múltiples técnicas de verbalización como mecanismos para constituir un ser nuevo, sin la necesidad de renunciar a sí mismo.

Al entenderse como una práctica confesional, la reflexión deja de ser el medio para lograr la emancipación y el desarrollo autónomo que se nos promete en el humanismo liberal y en la pedagogía crítica, para convertirse –paradójicamente– en una forma de autovigilancia con la cual se logra imponer el control social en las conciencias de los profesores y estudiantes (Fendler, 2003; Swan, 2008). Esta es precisamente la postura que han asumido varios educadores postmodernos frente a una de las estrategias reflexivas más divulgadas en el mundo educativo: el diario reflexivo. Por ejemplo, Usher y Edwards (1994) advierten que, con frecuencia, existe una tendencia normalizadora para dirigir la manera en que los profesores y estudiantes redactan sus diarios reflexivos, haciendo de esta estrategia una práctica confesional. Según estos autores, el mensaje implícito que muchas veces reciben los profesores y estudiantes es que en un buen diario reflexivo se tienen que incluir revelaciones dramáticas de episodios personales y profesionales que han generado en ellos ideas transformadoras. Aquellos profesores o estudiantes que no tienen experiencias dolorosas, traumáticas o emocionantes que confesar pueden comenzar a sentir que su diario no se ajusta a lo que se les solicitó, que se aparta demasiado de la norma. Al no ser capaces de producir revelaciones con suficiente intensidad, el profesor o el estudiante puede optar por inventar algunas historias o adornar algunas experiencias ordinarias para darles un significado extraordinario o transformador. Del mismo modo, argumentan Usher y Edwards (1994), los profesores o estudiantes que no tienen experiencias o ideas transformadoras que

relatar en sus diarios pueden percibirlo como un signo de fracaso, como una señal de que sus vidas están incompletas o son poco estimulantes. En consecuencia, una estrategia reflexiva que se utiliza partiendo de la premisa de que se puede apoderar a los profesores y estudiantes de su propio aprendizaje para desarrollar su autonomía plena termina convirtiéndose –desde la óptica foucaultiana– en una tecnología confesional con efectos normalizadores detrimentales.

La reflexión crítica en tiempos de la postmodernidad

Como hemos analizado hasta aquí, con el postmodernismo se desmantela de forma sistemática el discurso modernista de la reflexión como fuerza humanizadora mediante la cual podemos lograr la verdad, nuestro perfeccionamiento y emancipación en el ejercicio autónomo de nuestras facultades racionales. Completado este ejercicio de deconstrucción, resulta lógico que nos preguntemos, ¿debemos abandonar del todo la idea de la reflexión o esta puede reconstruirse de alguna forma para que tenga pertinencia en la educación de una sociedad postmoderna? De ser así, ¿qué tipo de reflexión debe ser esta? ¿Cuáles serían sus características? En otras palabras, corresponde que nos detengamos a examinar las implicaciones que tiene el giro postmoderno para la reflexión docente.

Aunque hay autores postmodernos que descartan con pesimismo y hasta con cinismo la idea de la reflexión en la educación, otros consideran –y nosotros con ellos– que esta tiene grandes posibilidades. Por ejemplo, Parker (1997) plantea

acertadamente que podemos retener la reflexión, pero que esta necesita un giro nuevo, que permita a los educadores asumir una actitud más irónica frente a los múltiples discursos educativos que compiten por su atención. Según este autor, el advenimiento de la postmodernidad implica que el profesorado debe reflexionar a partir del reconocimiento de la contingencia y la fragilidad de sus propias creencias y deseos más fundamentales. Por lo tanto, sus expectativas no pueden ser ya identificar verdades universales acerca de la educación, de sus prácticas educativas o de sus comunidades, ni pretender eliminar del todo las distorsiones ideológicas que impiden su propia emancipación y la de sus estudiantes. Al reflexionar desde la postura que sugiere Parker (1997), los profesores examinan las instituciones, teorías y prácticas educativas, y a sí mismos, no como realidades fijas que hay que descubrir, sino como textos literarios que están siempre sujetos a interpretaciones y reescrituras múltiples.

Si, como apunta Parker (1997), en la educación postmoderna no hay verdades fundamentales o universales, al reflexionar los profesores pueden crear sus propias narraciones y deconstruir críticamente las múltiples prescripciones que, de forma continua, circulan en las comunidades educativas. Esto implica que absolutamente todo queda expuesto a nuestro análisis deconstructivista: el desarrollo profesional de los educadores, los procesos de acreditación, la excelencia académica, la educación por competencias, el avalúo del aprendizaje, la educación centrada en el aprendiz, el pensamiento crítico y la propia práctica reflexiva, por solo mencionar algunos ejemplos

de discursos que –de alguna forma– se han ido naturalizando como parte de nuestras prácticas educativas. Según Parker (1997), la aceptación del giro postmoderno de la reflexión conlleva que las comunidades educativas estén, entonces, en una mejor posición para crear y desarrollar su propio estilo, decidir qué quieren enseñar y aprender, qué prácticas caracterizarán sus instituciones educativas, cómo se desarrollarán sus profesores, etc. Ya que “la narrativa de nuestras vidas es libre para el que lo quiera, depende de nosotros como comunidad forjar una realidad compartida y asumir el control” (Parker, 1997, traducción libre por el autor, p. 159).

Al igual que Parker, Fook y Gardner (2007) consideran que existen posibilidades importantes para el desarrollo de la reflexión desde una perspectiva postmoderna. Para estas autoras, con las herramientas analíticas del postmodernismo se fortalecen las capacidades de reflexión crítica de los profesores, pues los ayudan a deconstruir su pensamiento y a exponer su participación en la construcción del poder. Esto implica que los educadores podríamos comenzar a explorar los conflictos y las contradicciones que previamente habían permanecido silenciados, y a cuestionarnos cómo estos silencios han funcionado para mantener determinadas relaciones de poder. Por ejemplo, comenzar a preguntarnos por qué una forma particular de enfocar los problemas resulta dominante en nuestra práctica docente y por qué ignoramos o ni siquiera somos conscientes de otras perspectivas, resultaría muy útil para comenzar a sacar a relucir los discursos dominantes que, con frecuencia, suscribimos o validamos sin darnos cuenta.

Por lo tanto, al reflexionar críticamente desde una perspectiva postmoderna y deconstructiva, podríamos guiarnos por preguntas como: ¿Qué tipo de lenguaje utilizo para analizar los problemas que enfrento?, ¿Hay oposiciones binarias que sean evidentes?, ¿Cuáles perspectivas he omitido?, ¿Cuáles son mis construcciones del poder?, ¿Cómo mis construcciones se relacionan con los discursos dominantes?, ¿Cómo me he construido a mí mismo en relación con las demás personas y el poder?

Otra implicación que derivamos de la reflexión crítica a partir del enfoque deconstructivo de Fook y Gardner (2007), es que propicia una exploración profunda de las dificultades que se suscitan en nuestra práctica a partir de tensiones o dilemas que percibimos de forma binaria, como ocurre cuando llegamos a un punto muerto en nuestra práctica porque consideramos que estamos frente a un dilema o un conflicto fundamental. Por ejemplo, como docentes podemos confrontarnos en nuestro trabajo con dilemas tales como: investigación/enseñanza, estudiante/profesor, aprendizaje formal/aprendizaje informal, racionalismo técnico/enseñanza reflexiva, criticidad/positivismo, como si las categorías de cada pareja de binarios fueran mutuamente excluyentes. Según Fook y Gardner (2007), el desarrollo de un pensamiento postmoderno puede guiarnos a cuestionarnos esas divisiones, a plantearnos nuestro trabajo en formas más complejas, en las que incluyamos tal vez una tercera o cuarta opción además de la categorización binaria.

Otra implicación importante que derivamos la deconstrucción de los binarios para la reflexión docente, es que facilita también analizar la construcción de las identidades. Mediante la reflexión deconstructiva podemos identificar cómo y por qué categorizamos, particularmente la forma en que nos posicionamos en relación con los demás. Este tipo de conciencia es pertinente sobre todo cuando trabajamos con poblaciones internacionales e interculturales (Fook, 2004a) y, por supuesto, en las relaciones de raza, género e impedimentos (Fook, 2004b), o en cualquier área en la cual nuestro entendimiento del trabajo conlleve la categorización de poblaciones que resulten diferentes de la norma o la corriente regular. En el caso concreto puertorriqueño, una práctica reflexiva con un enfoque deconstructivista podría ayudarnos a examinar con mayor profundidad –por ejemplo– cómo en ocasiones los propios educadores propiciamos, inadvertidamente, la marginación e invisibilización de grupos como: las mujeres, los negros, los dominicanos, las personas cuya identidad de género se aparta de la heteronormatividad, así como quienes proceden de ambientes de pobreza o tienen algún impedimento físico. También, podríamos percibir cómo –la mayor parte de las veces– coexisten en una misma persona varias de estas categorías identitarias, creándose entramados de discriminación o silenciamiento aún mucho más complejos que limitan el desarrollo pleno del alumnado.

De forma análoga, la deconstrucción también puede resultarnos de gran utilidad para reflexionar en torno a la construcción de las identidades profesionales y relacionarlas con los discursos en relación con la propia biografía, el lugar de trabajo y la cultura.

Desde esta perspectiva, el profesorado podría, a modo de ejemplo, comenzar a examinar críticamente la construcción de su identidad profesional en torno a un discurso como el de la vocación del docente. Aunque en apariencia inofensiva y altruista, la idea de la vocación del docente puede esconder –sobre todo para las profesoras– la aceptación de pobres condiciones laborales, salarios bajos y la expectativa subyacente de que realicen sacrificios personales extremos que terminan, con frecuencia, perjudicando sus vidas privadas y su salud.

Fook y Gardner (2007) plantean que la deconstrucción y el análisis del discurso son herramientas útiles para la reflexión crítica porque proveen un esquema para identificar cómo mediante nuestros supuestos se sustentan construcciones particulares (de nosotros, de los demás, del conocimiento, del poder y de la práctica), que a su vez nos ayudan a construir o mantener relaciones de poder en situaciones particulares. Sin embargo, reconocen que estas herramientas –por sí solas– resultan insuficientes para el proceso de reflexión crítica, pues no ofrecen suficientes detalles que nos ayuden a evaluar como docentes las formas de poder que debemos preservar y aquellas cuyo dominio debemos desafiar para lograr el cambio social. Para ello, estas autoras aseguran que es necesario acudir a la teoría social crítica. Por eso, Fook (2002) propone un método de reflexión para los profesionales –que consideramos muy prometedor para el profesorado– con fases sucesivas de deconstrucción y reconstrucción crítica. En este se contempla el uso de la descripción del incidente que confronta el docente como el texto primario a

partir del cual se lleva a cabo el análisis del discurso, con miras a descubrir los discursos dominantes y desafiar las posiciones de poder que se ocultan en estos. La fase de deconstrucción del proceso de reflexión conlleva identificar, explorar y cuestionar aspectos tales como los temas principales, los sesgos y las teorías que le sirven de apoyo, junto con un análisis de las acciones, los supuestos y la participación en las conceptualizaciones discursivas del propio docente (Fook, 2002).

Luego de la fase deconstructiva, el profesor reflexivo emprende un proceso de reconstrucción crítica, el cual conlleva la adaptación de prácticas discursivas de tal forma que le permitan el desarrollo de estructuras de poder y relaciones más equitativas, así como oportunidades para reconocer perspectivas que han sido marginadas (Fook, 2002). Durante esta etapa del proceso reflexivo, se atienden las discrepancias que puedan surgir entre las teorías con las que se sustentan las creencias del profesor y las teorías con que se informan sus prácticas; cuestionando en qué medida los marcos teóricos que se identifican en la etapa de deconstrucción en efecto corresponden con las experiencias del profesor (Fook, 2002). Por lo tanto, el reto para este es entonces considerar métodos creativos para paliar las diferencias, de manera que con las teorías formales se puedan reflejar mejor las experiencias prácticas (Fook, 2002).

A modo de conclusión

A lo largo de este artículo, hemos examinado las críticas principales que los filósofos y educadores postmodernistas realizan al discurso de la reflexión didáctica, así

como sus implicaciones para la idea de una docencia reflexiva. Desde una perspectiva postmoderna, se critica de forma radical el discurso de la reflexión por considerarlo como descendiente directo de una antigua tradición racionalista y objetivista que se remonta hasta la Ilustración. Según esta tradición, cuando reflexionamos los educadores podemos emplear nuestras facultades racionales para dilucidar con certeza los problemas que enfrentamos en la sala de clase, eliminar las distorsiones ideológicas que limitan los procesos educativos y propiciar la emancipación plena del alumnado. Los filósofos y educadores postmodernistas (por ejemplo, Derrida, 1985, 1986; Foucault, 1968, 1979; Lyotard, 2004; Parker, 1997; Rorty, 1979; Usher et al., 1997) ven con gran suspicacia esta idea de la reflexión, pues rechazan de plano los supuestos centrales de la racionalidad en los que aquella se fundamenta, a saber: 1) la noción de que los seres humanos podemos acceder a un conocimiento verdadero por medio de métodos racionales de inquirir y del uso de un lenguaje que es capaz de representar de forma transparente la realidad; y 2) la existencia de un orden, leyes y estructuras universales de la realidad, según los cuales esta se compone de totalidades coherentes con naturalezas estables.

Aplicando las mismas estrategias analíticas con las cuales Derrida (1985, 1986) y Foucault (1968, 1979) logran dismantelar la racionalidad de la modernidad, varios educadores postmodernistas deconstruyen la reflexión didáctica. De esta forma, logran exponerla en unos casos como un juego del lenguaje circular o autorreferencial (Parker, 1997) y, en otros, como un discurso contradictorio que, lejos de emancipar a los docentes,

puede terminar convirtiéndose –paradójicamente– en un dispositivo autodisciplinario mediante el cual estos vigilan y controlan sus propios pensamientos conforme a las normas de la sociedad y del sistema educativo (Bleakley, 2000; Erlandson, 2005; Fejes, 2008, 2011; Fendler, 2003; Swan, 2008). Ante este panorama, optamos –siguiendo a autores como Parker (1997), Fook (2002) y Fook y Gardner (2007)– por replantearnos la reflexión didáctica, dándole un giro postmodernista que se caracteriza por: 1) reconocer la naturaleza discursiva de los procesos reflexivos y, por lo tanto, nuestra capacidad continua para construir y reconstruir nuestras reflexiones; 2) emplear la deconstrucción como estrategia analítica para identificar y desafiar los esquemas binarios que subyacen en nuestras concepciones del mundo, de los seres humanos y de los procesos educativos; y 3) incorporar la Teoría Crítica para reconstruir lo previamente deconstruido, propiciando así prácticas educativas más justas y equitativas.

Al replantear la reflexión didáctica asumiendo las críticas que le hacen los educadores postmodernistas, logramos sacarla de los estrechos esquemas del racionalismo tradicional para revitalizarla de cara a los retos que enfrenta el profesorado en los albores del siglo XXI. Despojada de sus pretensiones objetivistas y enriquecida con las herramientas analíticas que ofrecen la deconstrucción y la Teoría Crítica, la reflexión se transforma en un recurso vital para que los docentes podamos examinar –con mayor sutileza– los múltiples discursos que nos forman y deforman en el mundo educativo. De esta manera, la reflexión puede ayudarnos a identificar cómo se construyen

socialmente todos los discursos que conforman nuestra realidad personal, social y profesional, desde –por ejemplo– nuestras concepciones sobre el género o la raza hasta las creencias que a diario validamos en torno a nosotros mismos, nuestros alumnos y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Más importante aún, al reflexionar desde esta perspectiva estamos en una mejor posición para advertir las complejas relaciones de poder que forman parte de estos discursos, así como de nuestra propia participación en ellas, porque como nos recuerda muy bien Foucault: “el poder está 'siempre ahí', ... no se está nunca 'fuera', ..." (p. 170). En otras palabras, desde una perspectiva postmoderna la reflexión docente tiene que permanecer como un pensamiento abierto, como una duda permanente, que estimule a los educadores a formularse nuevas preguntas y a trabajar para establecer relaciones de poder que sean cada vez más justas, equitativas y solidarias.

Referencias

- Bagnall, R. (1994). Posmodernity and its implications for adult education practice. *Studies in Continuing Education*, 16(1), 1-18.
- Bagnall, R. (1999). *Discovering radical contingency: Building postmodern agenda in adult education*. New York: Peter Lang.
- Besley, T. (2005). Foucault, truth telling and technologies of the self in schools. *Journal of Educational Enquiry*, 6(1), 76-89.
- Bleakley, A. (1999). From reflective practice to holistic reflexivity. *Studies in Higher Education*, 24(3), 315-30.
- Bleakley, A. (2000). Writing with invisible ink: Narrative, confessionality and reflective practice. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 1(1), 11-24, doi: 10.1080/713693130
- Brookfield, S. D. (2000). The concept of critically reflective practice. En A. L. Wilson y E. R. Hayes (Eds.), *Handbook of adult and continuing education* (pp. 33-49). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults* (Ed. rev.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cooper, R. (1989). Modernism, postmodernism and organizational analysis 3: The contribution of Jacques Derrida. *Organization Studies*, 10, 479-502.
- Dean, M. (1999). *Governmentality: Power and rule in modern society* [versión Kindle DX]. London: Sage Publications.
- Derrida, J. (1985). *La voz y el fenómeno*. Valencia, España: Pre-Textos. Recuperado de <http://ebiblioteca.org/?/ver/57863>
- Derrida, J. (1986). *De la gramatología* (O. Del Barco y C. Cerretti, Trads.) (4^a ed. en español). México: Siglo XXI Editores. Recuperado de <http://investigacion.politicas.unam.mx/teoriasociologicaparatodos/pdf/Enfoque/Derrida%20-%20De%20la%20Gramatolog%EDa.pdf>

- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia* (P. Peñalver, Trad.) (1ª ed.). Barcelona: Editorial Anthropos. Recuperado de http://www.armario.cl/2dat/3Apuntes/1Autores/Derrida/La_escritura_y_la_diferencia.pdf
- Dewey, J. (1909/1989). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo* (1ª ed. en español). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Díaz, L. F. (1999). *Semiótica, psicoanálisis y postmodernidad*. Río Piedras, Puerto Rico: Editorial Plaza Mayor.
- Erlandson, P. (2005). The body disciplined: Rewriting teaching competence and the doctrine of reflection. *Journal of Philosophy of Education*, 39(4), 661-670.
- Fejes, A. (2008). Governing nursing through reflection: A discourse analysis of reflective practices, *Journal of Advanced Nursing*, 64(3), 243-250.
- Fejes, A. (2011). Confession, in-service training and reflective practices. *British Educational Research Journal*, 37(5), 797-812.
- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16-25. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/216907074?accountid=44820>
- Fook, J. (2002). *Social work: Critical theory and practice*. London: Sage.
- Fook, J. (2004a). Critical reflection and organisational learning and change: A case study. En N. Gould y M. Baldwin (Eds). *Social work, critical reflection and the learning organisation* (pp. 57-73). Aldershot, England: Ashgate.
- Fook, J. (2004b, octubre). *Social work and civil society: Reclaiming links between the social and the personal*. Ponencia presentada en la International Association of Schools of Social Work Conference, Adelaide, Australia. Recuperado de <http://mcgrawhill.co.uk/openup/fook&gardner/resources/5.b.pdf>

- Fook, J. y Gardner, F. (2007). *Practicing critical reflection: A resource handbook*. Berkshire: Open University Press.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas: Una arqueología de las ciencias humanas*. Argentina: Siglo XXI Editores. Recuperado de <http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/682.pdf>
- Foucault, M. (1975/1996). Talk show. En S. Lotringer (Ed.), *Foucault live: Interviews, 1961–1984* (pp. 133–145). New York: Semiotext(e). (Transmisión original el 3 de octubre de 1975).
- Foucault, M. (1979). El ojo del poder. En J. Bentham. *El panóptico* (Trad. Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría) (pp. 9-28). Barcelona: La Piqueta.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder* (2ª ed.). Madrid: La Piqueta. Recuperado de <http://ebiblioteca.org/?/ver/29524>
- Freire, P. (1970/2003). *Pedagogía del oprimido* (1a. ed., 1a. reimpresión). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Laudo Castillo, X. y Prats Gil, E. (2011). El lugar de la autonomía en la pedagogía y educación postmodernas. [Ponencia] XII Congreso de Teoría de la Educación. Recuperado de <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/086.pdf>
- Lyotard, J. F. (2004). *La condición postmoderna: Informe sobre el saber*. (2ª ed.) Madrid: Cátedra.
- Masschelein, J. (2004). How to conceive of critical educational theory today? *Journal of Philosophy of Education*, 38(3), 351-367.
- Palmer, P. J. (1999). The heart of a teacher: Identity and integrity in teaching. En B. A. Pescosolido y R. Aminzade (Eds.), *The social worlds of higher education: Handbook for teaching in a new century* (pp. 504-506). Thousand Oaks, CA: Pine Forge.
- Parker, S. (1997). *Reflective teaching in the postmodern world: A manifesto for education in postmodernity*. Buckingham: Open University Press.

- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton: Princeton University Press.
- Sarup, M. (1993). *An introductory guide to post-structuralism and postmodernism*. Atlanta: University of Georgia Press.
- Schön, D. A. (1987/1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (1ª ed.). Barcelona: Paidós/MEC.
- Schön, D. A. (1983/1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan* (1ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Seidman, S. (1994). *The postmodern turn: New perspectives on social theory*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sim, S. (Ed.). (2011). *The Routledge companion to postmodernism* (3ª ed.). London; New York: Routledge.
- St. Pierre, E. A. (2000). Poststructural feminism in education: An overview. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(5), 467–515.
- 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.
- Usher, R., Bryant, I. y Johnston, R. (1997). *Adult education and the postmodern challenge: Learning beyond the limits*. London: Routledge.
- Usher, R. y Edwards, R. (1994). *Postmodernism and education*. London: Routledge.