

El problema de la reflexión en la universidad a partir del relato de una experiencia en educación

Carmen Gloria Garrido Fonseca, Universidad Andrés Bello, Chile

Resumen: Este artículo analiza el diálogo reflexivo a partir de la experiencia documentada respecto a metodologías docentes en asignaturas de prácticas, correspondiente a la carrera de psicopedagogía, durante un año académico en la Universidad Andrés Bello, Viña del Mar, Chile. La pregunta que orienta el trabajo dice relación a ¿cómo se genera reflexión en la universidad? A partir de esta investigación se establece lo que denominamos una racionalidad reflexiva, proceso de escasa práctica al interior de la formación universitaria y que supone entre otros, un proceso dialéctico. Se instala la necesidad de configuración de una identidad del profesor que forma formadores. Esta identidad sería la que permite en los buenos profesores una capacidad de conexión. Son capaces de tejer una red compleja de relaciones entre sí mismos, sus asignaturas y sus estudiantes (Weller, 2010). Para que estas se hagan explícitas se tendrá que problematizar la experiencia educativa, se tendrá que hacer irregular, y ello requiere de un querer, de un no negarse al análisis de aquello que ha sido motor de actos educativos.

Palabras claves: reflexión, racionalidad, universidad, diálogo

Abstract: This article discusses the reflective dialog from the documented experience with regard to teaching methodologies in subjects of practices, corresponding to the career of educational psychology, during an academic year at the Universidad Andres Bello, Viña del Mar, Chile. The question that guides the work said relationship to how you generate reflection in the university. On the basis of this research is established what we call a reflective rationality, process of poor practice to the inside of the university training, which involves among others, a dialectical process. Installing the need of setting up an identity of the professor that form trainers. This identity would be the one that allows in the good teachers a capacity of connection. They are able to weave a complex network of relations between themselves, their subjects and their students (Weller, 2010). In order that these become explicit there be had problematize the educational experience, it will have to become irregular, and it needs of one to want, of not refusing to the analysis of that one that it has been an engine of educational acts.

Keywords: Reflection, Rationality, University, Dialog

Antecedentes

La carrera de Psicopedagogía en la Universidad Andrés Bello cuenta en su estructura curricular con Talleres reflexivos asociados a las prácticas en terreno y que están a cargo de un profesor que no es del área, a objeto de instalar otra perspectiva de análisis de sus prácticas y/o elementos asociados a ella. Durante un año académico se realizan registros filmicos, los que fueron transcritos literalmente por un grupo de estudiantes en el contexto de su Seminario de Grado para optar su título y licenciatura. Este levantamiento de información se realizó en 5 profesores considerando tres clases por cada profesor, tanto en un primer y segundo semestre. Para la elaboración de este artículo se considera la información relativa al primer semestre del año 2014. La lógica del artículo que se presenta, obedece a una reflexión teórica derivada del análisis realizado a partir de las transcripciones, considerando como base metodológica los planteamientos de la teoría fundamentada, en el sentido de generar teoría sustentada a partir de los discursos pedagógicos de los profesores. Para ello, el procedimiento seguido fue establecer preguntas, reflexiones y relaciones a partir de cada una de las clases, derivando a categorías iniciales que se integran finalmente en una categoría fundamental que obliga a la generación de una observación teórica y problematización.

Reflexión: algo más que opinar o responder preguntas

Hacer referencia a la reflexión pareciera una obviedad sobre todo en un contexto educativo universitario. No obstante, el preguntarse por ella y sus implicancias en la didáctica, resulta aún un enigma, en tanto pareciera que la discusión aun es escasa y su análisis se ha centrado en la necesidad de desarrollo, pero no necesariamente en una instalación pedagógica intencionada en la formación de formadores. Habrá que indagar entonces, si las prácticas pedagógicas universitarias posibilitan procesos de transformación en los alumnos y es provocativa de procesos de auto reflexión permanente y por otra parte, analizar que subyace, qué racionalidad se infiere a partir de la interacción pedagógica que se produce.

¿Cómo instalamos un proceso de reflexividad en la universidad? ¿Cómo naturalizar una práctica reflexiva? Si consideramos una perspectiva de reflexión en la práctica, el profesor se asume como un profesional autónomo que reflexiona críticamente y que facilita el desarrollo de la autonomía y la emancipación de quienes participan en el proceso educativo. Los profesores son profesionales que realizan actos no rutinarios, autónomos y responsables, clases que significan algo, que movilizan las creencias de los enseñantes y les representen posiciones. Desde esta perspectiva, en los talleres reflexivos surge la problematización de diversas maneras, como por ejemplo, la presentación de problemas por parte de los estudiantes, construyendo escenarios pedagógicos que pudiesen ser generadores de reflexión. No obstante, se solicitan soluciones ideales y no reales, desvinculando la experiencia de su historicidad, se desnaturaliza la experiencia que acontece en los estudiantes; se torna técnica y “cuando empezamos a perder sentido, a naturalizar esta pérdida y a movernos por inercia, somos menos sujetos, nos autominimizamos y automatizamos”(Quintar, 2008, p. 29). Se pierde el sentido y se reduce la posibilidad de una reflexión real porque la acción pedagógica se torna ficción, rutinaria, perdiendo la relación de lo solicitado con los sujetos en su contexto: “Agreguen 3 problemas más a esto y una solución ideal” (Profesor 1, clase 1).

Por otra parte, no se sostiene una discusión en profundidad porque pareciera que prima la elaboración o categorización de problemas. Esto es relevante pues pensar problemas no es cuestión fácil, de hecho muchas veces en el terreno de la investigación educativa resulta evidente esta dificultad. Se tiende a aceptar la convivencia con problemas pero no a definirlos, lo que finalmente pasa a hacerlos invisibles ¿cómo sé que es un problema? ¿Para quién es el problema? ¿Desde qué sitio visualizo algo como problema?: *La alumna número 1 interrumpe apoyando la opinión de su compañera y entregando su experiencia “esto ocurre ya a nivel profesional, conozco un caso de una niña que ya está trabajando y el profesor le dijo que ella no hacía nada en la sala” El profesor señala ¿cómo podríamos llamar a eso? ¿Confusión del rol del psicopedagogo?, bueno aquí tenemos un “des-perfilamiento del rol del psicopedagogo” (Profesor 1, clase 1).*

El profesor categoriza o concluye aquello que debiese lograr en el estudiante. Hay dialogo desde la experiencia de cada estudiante, no obstante el hecho reflexivo sigue en el profesor respecto de la experiencia del estudiante. La interacción sigue siendo colonizadora y no emancipadora: *El profesor acepta las opiniones de las alumnas y las agrega como problemáticas. La alumna 2 interrumpe entregando una nueva problemática “yo tengo otro (problema), creo que no nos enseñan a tratar con gente adulta, sino que está todo enfocado a los niños. Deberían enseñarnos más habilidades. El profesor interrumpe e intenta categorizar la problemática de la alumna 2 “pero mira, eso podemos ponerlo en la falta de capacitación profesional”. (Profesor 1, clase 1).*

En un nivel universitario la clase no debiese estar referida solamente a aspectos conceptuales o procedimentales, pues reduce la posibilidad de redefinir y /o descubrir las relaciones políticas, históricas, culturales y sociales de un conocimiento en construcción. El relato de casos, biografías, experiencias pueden quedar en lo anecdótico sin posibilidad de transitar hacia otras perspectivas de análisis. El profesor entrega su experiencia con respecto a la temática que abordan *las alumnas “yo conozco alumnos que han tenido una educación de pésima calidad y quieren estudiar medicina o también experiencias al revés”. (Profesor 1, clase 1). La alumna 1 interrumpe con la frase “pero querer es poder” El profesor discute la opinión de la alumna 1 “no siempre querer es poder, por-*

que si tienes una pésima educación y necesitas entrar a una carrera que se exija buen puntaje, no es posible, también hay que ser realistas". (Profesor 1, clase 1).

El profesor expone puntos de vista y problematiza a sus estudiantes pero pareciera que el análisis sigue siendo privativo de él, entonces ¿hay un diálogo genuino que legitima al otro? ¿Hay presencia del otro como interlocutor válido, tanto para problematizar como para abordar una discusión en profundidad? ¿La docencia deja cabida a procesos autónomos y de diálogo problematizador? La vida reflexiva se establece en la oportunidad de la relación con otros, donde se expresa la propia identidad y la de la comunidad. Hay un proceso de comunión a los valores, ideas y tradiciones de ese espacio histórico que se reconoce como propio. Un compromiso con la realidad que conlleva detenerse, observar, dialogar y enfrentar problemas reales, concretos, identificables, con sentido social, para intentar una solución, también real. Esto implica reconocer que "siempre pensamos en situación, y la educación, como actividad, es una situación práctica históricamente dada (Bárcena, 2005, p. 35), por tanto, desde lo pedagógico, el abordaje reflexivo también es histórico, situado y con sentido de realidad.

Se incorpora la problematización a través de preguntas donde el docente solicita precisión o argumentación. *La alumna 3 expresa una situación que le ha ocurrido dentro de su práctica "la situación es un joven que tiene Disfemia, es tartamudo", el profesor no comprende a lo que se refiere la alumna y pregunta ¿Cuál es el problema ahí? Clase 2 profesor 1. El profesor interrumpe a la alumna 1 "eso no es un comentario, es una descripción... necesito que me digas que idea, que enseñanza, que moraleja te quedó a ti de esta experiencia ¿Por qué paso esto? ¿Hay alguien que pueda decirme? ¿Cuál es la causa? Clase 3 Profesora 1. Le pregunta ¿Cómo resuelves eso? Ella menciona que no lo puede resolver La profesora le pregunta a otra alumna ¿Cómo haz resuelto la situación? Clase 1 Profesora 3.*

Tanto el profesor con su posicionamiento y su propia visión, como el estudiante, con su visión en desarrollo, construyen un espacio de relación, establecido desde la racionalidad compartida, el cual debiese ser provocador para el estudiante y disuasivo del conocimiento estático, generando una suerte de incertidumbre que posibilite la búsqueda de nuevos razonamientos y establezca la posibilidad de modificación de lo ya aparentemente establecido. Desde esta perspectiva, el profesor tiene una responsabilidad de orden social que lo obliga a reconfigurarse como un "profesional transformador", que se sitúa desde su reflexión posicionada.

En los talleres reflexivos se observa en algunos profesores una "identidad huérfana", se pierde la reflexión desde su propia disciplina, tiende el docente a situarse desde la experiencia en sí misma, de manera amplia, genérica, lo que le da una suerte de abandono de sus propios saberes e historia. No se plantea desde una perspectiva construida y situada en un contexto, sea histórico, político y cultural, entre otros. Hay una renuncia de ello, de lo propio que lo deja en cierta orfandad, pues lo obliga a utilizar lenguajes no propios, de otra disciplina, en este caso la psicopedagógica y se excluye su propia experticia. No obstante otros integran su experiencia disciplinar, abriendo perspectivas de análisis desde lo creativo y lo político, *la profesora propone a las alumnas diversas formas en las que ellas pueden integrar la cultura a las sesiones psicopedagógicas que realizan en su práctica, dándoles ejemplos como películas, géneros literarios, diversos artistas como pintores y/o escultores, técnicas de arte que también podrían ser integradas. Clase 1 Profesora 4. ¿Cómo vivencias tú el proceso creativo cuando tienes que producir materiales con fines y objetivos específicos, qué tienen que llevar tu carga emotiva? ¿Tu sientes o no inspiración? ¿Solo lo reduces a trabajo práctico o sientes que hay una energía distinta? ¿Crees o no en la inspiración? La alumna formula su respuesta de acuerdo a las guías dadas por la profesora y su experiencia. Clase 1 Profesora 4.*

Pareciera que el conjunto de saberes necesarios en la formación de formadores dice relación con la reflexión compartida, con la posibilidad de generar en un otro y en sí mismo una narrativa reflexiva que posibilite una acción transformadora, y a la vez, que esa acción se levante en concordancia a la narrativa expresada. Ya no se trataría sólo de saberes específicos sino de una reflexión situada y compartida que provoque comprensión, razonamiento y emancipación. "Pensar la educación como una experiencia reflexiva supone todo un replanteamiento del saber educativo y de la racionalidad pedagógica, un replanteamiento que, en vez de limitarse a pensar nuestra disciplina bajo la lógica del saber

por saber –o del saber para el poder–, entienda que la educación no se satisface en su mera realización técnica” (Bárcena, 2005, p. 29). La formación de formadores de algún modo debe recuperar la idea del diálogo planteada entre otros por Freire (1970), retomar la palabra en el mundo y con el mundo. No se trata de aplicación de un método u otro de enseñanza sino de una racionalidad que posibilite darse cuenta, afectarse, tomar decisiones y disfrutar del conocimiento.

Por otra parte la pregunta se instala como provocadora de diálogo, siendo en unos casos una pregunta que estructuralmente tiene un carácter reflexivo, no obstante pierde su historicidad, su territorio, su sentido. Esto hace que se requieran más preguntas para generar respuestas pero no hay un tiempo, ni necesidad para ello. Se contesta entonces de manera aséptica sin involucrarse. Es un tipo de pregunta que no se sostiene pues no se aborda en profundidad y se continúa preguntando. En algunos casos la pregunta es obligada pues la opción didáctica apunta a que cada estudiante responda respecto de un trabajo dado. En otros casos, son tantas las preguntas que realiza el docente que no queda clara la posibilidad de respuesta: *la profesora interrumpe y le pregunta: ¿Qué es criticar para ti? 2 La profesora ordena los conceptos para darle sentido y pregunta: ¿Criticar, discutir e incluso suponer podrían ser de forma positiva? Profesor 2 clase 2. La profesora interviene y pregunta: ¿Qué nos permite la imaginación? Profesor 2 clase 2. La profesora vuelve a interrumpir preguntando: desde un ámbito profesional ¿Por qué imaginar? ¿Por qué crear mundos? Profesor 2 clase 2. ¿Cómo debería ser una educación educativa para niños y jóvenes de alto riesgo, en el caso de que ésta institución se vea sobrepasada? ¿Qué elementos debería tener esta institución? ¿Cómo abrir las capacidades de desarrollo del individuo? ¿Cómo le podemos pedir a esta institución que logre las metas que el estado pide? ¿Cómo mejorar la comunidad mejorando estos elementos? ¿Cómo podemos verter los factores culturales en este centro Educativo? ¿Cómo hacemos una evaluación? ¿Qué elementos tendríamos que considerar aparte de la comunicación interpersonal de los alumnos? ¿Cómo incorporamos a la familia? Clase 3 Profesor 5*

En la práctica pedagógica actual, el diálogo es un acto de contradicción pues se plantean estrategias para llevarlo a cabo pero no logra constituirse. Hay preguntas o situaciones que llevan a dialogar pero finalmente lo que se realiza es contestar preguntas derivadas del profesor, sin producirse una interacción que se sitúe en un contexto de sentido. Este diálogo debe tender hacia lo colectivo y autorreflexivo, se trata de aprender desde nuestra experiencia en conjunción con las otras experiencias, la de los otros, para crear nuevas experiencias, no tan sólo para el estudiante, sino también para el profesor.

En este sentido, el contexto resulta relevante para el aprendizaje pero también las interacciones que se producen y los conocimientos distribuidos y revelados, no como sentencias de verdad sino como “presentaciones en desarrollo”. Y es justamente en estas interacciones reflexivas donde tenemos la posibilidad de mirarnos y mirar a nuestro alrededor. Pero, ¿Qué conciencia tenemos de nosotros mismos, de la historia que nos constituye? (Quintar, 2008, p. 20).

Podríamos aventurar que a través de un dialogo honesto, con un marco referencial situado, que nos singulariza como sujetos, que nos hace darnos cuenta de nuestra propia historia, podemos establecer un acto pedagógico con sentido, que comparte con otro, experiencias reales y desde allí, desde su problematización, vivenciar procesos de transformación.

En los talleres reflexivos, en algunos casos el diálogo se produce a partir de una pregunta que genera debate. Pero no hay un diálogo real sino más bien, como ya se ha indicado, respondiente a preguntas o tareas, de acuerdo a una pauta previa. Por otra parte, también surge la emocionalidad como factor gatillador de diálogo, pero este se queda en un plano de pregunta-respuesta sin lograr una interacción problematizadora ni en profundidad: *la profesora luego pregunta ¿Qué aprendizajes adquirieron al verse enfrentando su rol? Así da la palabra a sus alumnas para que verbalicen lo que ellas mismas anotaron en sus bitácoras. Clase 1 Profesora 3. Luego la profesora sigue con el siguiente ítem de la bitácora: Impresión personal en relación al propio proceso de aprendizaje de la práctica. La profesora pregunta a una alumna ¿Cómo dirías tu que ha ido evolucionando tu proceso de aprendizaje personal? Clase 1 Profesora 3. Constantemente la profesora mezcla la vivencia de las alumnas con las de artistas famosos y de su proceso creativo. Clase 1 Profesora 4. Dentro de 40 minutos el profesor habla acerca de cómo cambia la lógica de los estados y las comu-*

nidades desde la forma de vestirse, la lógica de las instituciones, como es la educación aquí en Chile y como va cambiando día a día. No existen espacios a las reflexiones, no hay mediación con las alumnas y no se liga la práctica psicopedagógica con la clase reflexiva. Clase 1 Profesor 5. Las alumnas se limitan a escuchar o a realizar preguntas que son más que nada una afirmación a lo que el profesor dice; planteando cómo serían los procesos de acción consciente desde su perspectiva. Clase 1 Profesor 5.

Didáctica reflexiva universitaria

¿Qué debe pasar entonces en una clase reflexiva que forma a formadores? ¿Desde dónde se sitúa la reflexión? ¿Qué didáctica es la propicia?

Si “Vivimos en la edad de la incertidumbre (Morin, 1999) en la que más que aprender verdades establecidas e indiscutidas, hay que aprender a convivir con la diversidad de perspectivas, con la relatividad de las teorías, con la existencia de interpretaciones múltiples de toda información para a partir de ellas construir el propio juicio o punto de vista” (Pozo, 2009, p. 16), hay que pensar en otra forma de convivencia pedagógica.

Una alternativa es hacer una didáctica de la convivencia con lo incierto y lo probable o provisoriamente cierto, la singularidad, y la diversidad, la presencialidad del otro y la propia. Otorgar identidad a la experiencia, como situación de sentido, afectivo, social, histórico, evitando su reducción a un contenido estandarizado y despoblado de su contexto. Entendemos desde la perspectiva de Bauman (2005), que lo sólido, lo permanente, se abrió paso a formas de comunicación que se mueven en lo diverso, lo ambiguo, lo incierto, lo cambiante, donde los sujetos presentan una percepción confusa de la realidad o negación frente a aquello que ya forma parte de su paisaje cotidiano. “En semejante mundo líquido toda sabiduría y todo conocimiento de cómo hacer algo sólo puede envejecer rápidamente y agotar súbitamente la ventaja que alguna vez ofreció” (Bauman, 2005, p. 35).

En este mundo líquido, el individuo profesor ha perdido su biografía y se le ha expropiado su propia experiencia, el relato del sí mismo no aparece en la clase; prima el relato de teorías como exactitudes y regularidades. Se deshumaniza la acción pedagógica puesto que no se reconoce como necesaria la reflexión pues ello genera una inseguridad, una inestabilidad, una incerteza, que no se comunica. En este despojo de la historicidad de los sujetos, el profesor y el estudiante se encuentran en un espacio donde no hay una sinergia social, afectiva, humana y se establece resistencia, pues pareciera que no hay un sentido en lo que se aprende y en lo que se enseña. El hecho pedagógico entonces, requiere recuperar “la idea de historizar” (Quintar, 2008, p. 23).

Esto es situar en un espacio histórico, en un tiempo y espera, al hecho reflexivo, cuestión ciertamente compleja pues “esperar se ha convertido en una circunstancia intolerable” (Bauman, 2005, p. 21) y quizás por ello, la clase debiese constituirse, más bien, en un encuentro, en diálogos sobre el conocimiento y la narrativa de los estudiantes, para poder decantar el acto reflexivo, en una situación natural, donde las interacciones se construyen sin la impaciencia impuesta del profesor que espera las respuestas de sus estudiantes.

La clase, entendida como reunión o diálogo debe descubrirse como un espacio con identidad propia donde el compromiso se instale desde la discusión, la búsqueda, la valoración, la complicidad, la sospecha, la diversión, la experimentación, la singularidad y la creatividad, estableciendo formas de comunicación que naveguen por la fluidez de la sociedad, desafiando la verdad del conocimiento, pero a la vez, concordando en aquellos elementos fundantes de un mundo múltiple, complejo, veloz y en movimiento y, por lo tanto, ambiguo, confuso y paradójico (Bauman, 2005). Cuando se enseña dialogando, no somos indiferentes al otro, hay un proceso de afición entre los sujetos, pues importa lo que se construye.

Entender que la clase, es un espacio cultural y que el acto educativo no se resuelve sólo ahí, sino en las experiencias continuas que se generan en los distintos acontecimientos, es un paso relevante, que de alguna manera vuelve a situar al profesor en un escenario más natural, sin el peso de la responsabilidad única del enseñar y del aprender en un determinado tiempo y espacio. Esto abre

posibilidades pues su objeto de estudio siempre está enraizado con la generación de oportunidades de aprendizaje hacia la emancipación, donde el otro y los otros dialogan desde sus experiencias, problemas e historias. Solo allí, se detiene el tiempo, se produce la espera, se genera el compromiso y la educación fluye pues se torna sincrónica a una temporalidad que exige un planteamiento frente lo cambiante, lo confuso y lo incierto.

Esto significa que el profesor establece una relación con el conocimiento y la sociedad a partir de una pedagogía situada, que ponga en escena a este mundo impaciente, fluido, complejo, transparente para que con los estudiantes se analicen y dialoguen las incertezas, las complejidades, las transparencias.

Se trata de involucrar a los otros, plantear las propias incertidumbres y re construirse en conjunto, con libertad creativa y donde en la “micro política de la clase, la actitud sea de que estamos haciendo algo muy importante, donde habría que “negarse a instaurar el lenguaje del profesor como único idioma válido dentro de la clase” (Quintar, 2008, p. 46) y habrá que tener clara conciencia que

El rostro y el discurso del profesor pueden confirmar la dominación o reflejar posibilidades de realización...si los estudiantes ven y sienten el menosprecio, el tedio, la impaciencia del profesor, aprenden, otra vez, que son personas que inspiran disgusto y enojo. Si perciben el entusiasmo del profesor cuando este trabaja con sus propias experiencias de vida, pueden descubrir un interés subjetivo en el aprendizaje crítico. (Freire, 2014, p. 47)

Situar el aprendizaje en las condiciones reales de cada grupo implica conocer profundamente y genuinamente al curso y donde el relato, la narrativa de los estudiantes y del profesor se constituyen en una instancia de discusión crítica que posibilita visibilizar al otro y desde ello, generar conexiones con sentido; alumnos y profesores aprenden porque ambos son agentes críticos del saber. En ello ciertamente existe la contradicción de convencer a los educandos y, por otro lado, respetarlos y no imponerles ideas (Freire, 2014, p. 61). Esto significa entender que el acto de aprender se libera también de su espacio de la sala de clase, pues las raíces de los problemas se expanden hacia la sociedad y el mundo. Situar entonces el aprendizaje implica también situarlo desde perspectivas amplias e integradoras, extendiendo los muros. Se trata de una clase extendida, que provoque repensar y reinventar la manera de ver la realidad.

Esto obliga a una posición y una opción política, que cuestiona la clase discurso y que se plantea pedagogías paralelas donde el profesor utiliza, simultáneamente, varias modalidades que generan escenarios de cuestionamiento, creación y conexión con los estudiantes. (Freire, 2014)

El profesor se constituye entonces en artista y político y se debe preguntar ¿qué tipo de política estoy haciendo en clases? Es decir soy un profesor ¿a favor de quién? Cuando se cuestione a favor de quien está educando, también deberá preguntarse contra quien lo está haciendo. (Freire, 2014, p. 78)

Esto ciertamente plantea el reto a la neutralidad del conocimiento y a la necesidad de establecer una posición como “profesional transformador” (Giroux, 2005).

En este sentido,

El currículo estándar, de transferencia (entendida como el traspaso bancario), es una forma mecánica y autoritaria de pensar cómo organizar un programa, lo que implica por encima de todo, una tremenda falta de confianza en la creatividad de los estudiantes y en la capacidad de los profesores. (Freire, 2014, p. 125).

Esto se asocia a “la pedagogía del bonsái donde hay una extremada organización de nuestras prácticas, como enseñantes, para que puedan aprender en términos de asimilar y acomodar sin desajuste, sin desequilibrio, sin sujeto de sentido” (Quintar, 2008, p. 26) Todo ello implica una pobre estimación del estudiante que se encubre muchas veces en discursos en contra de las formas de acceso a la universidad o hacia los niveles escolares previos y donde prevalece la idea de priorizar la valoración del estudiante desde ciertos aprendizajes o escenarios cognitivos, no logrando

rescatar en toda su dimensión al estudiante. Al igual que una foto, se le deja estático, reconociéndolo desde sólo un aquí y un ahora. El sujeto estudiante, así se desagrega, y se omite de su propia historia, limitando sus posibilidades y recursos; solo se le reconoce para bien o para mal, una parte de sus potencialidades. En la conversación, en la narrativa, en su biografía, está todo su potencial que sólo será parte de su aprender, en tanto tenga una experiencia educativa de valoración y redescubrimiento, como acto de conquista y no de sometimiento.

Pero esto no es tarea fácil, pues las experiencias previas tanto del profesor como del estudiante son experiencias sin voz, acostumbrados a una seguidilla de instrucciones, procesos, etapas evaluaciones y rigores externos. Una puesta en escena en el diálogo, los obliga a decir, a tener voz, y ese decir se abre solo en la medida de otorgar posibilidades comunicativas diversas en un espacio de “correspondencia afectiva” (Meirieu, 1998), o en un “espacio crítico natural” (Bain, 2007) y, a la vez, estar convencido de la responsabilidad y el rigor que conlleva observar la realidad, interpretarla problematizarla y asumir una propia dirección. Desde esta perspectiva, tiene mucho sentido la

Pedagogía de la potencia, que es una pedagogía que asume la práctica de la formación de sujetos como una práctica social, como parte de la cultura, y al conocimiento como producción de sentidos y significados que se construyen en la relación con el otro y con aquello que la realidad nos muestra a la vez que nos oculta. (Quintar, 2008, p. 27)

Desde esta perspectiva se “recupera al sujeto” en su contexto, se conecta el conocimiento con su presente desde lo puntual y lo global. Aquí,

La razón educativa funciona no a base de argumentos teóricos a partir de conceptos abstractos, u ofreciendo explicaciones que se apoyan en leyes y reglas universales, sino mediante narrativas prácticas y factuales referidas a situaciones particulares y con argumentos sustantivos, temporales, locales, hermenéuticos. (Bárcena, 2005, p. 16)

Desde lo metodológico, esto implica desestructurar la clase habitual, ser profesor y estudiante, enseñar a leer leyendo con los estudiantes, realizar círculos de reflexión, autobiografías, detenerse en las cuestiones relevantes estableciendo diálogos desde interpretaciones e implicancias, avanzar en una pedagogía de la libertad, de la potencia, situada, con una didáctica no parametral (Quintar, 2008). En este entorno se construye una identidad y racionalidad pedagógica que opera desde el reconocimiento de la fluidez del mundo y de la sala de clases, y que muestra la incertidumbre como fenómeno natural que genera experiencias reflexivas. Pensar la educación como una experiencia reflexiva supone todo un replanteamiento del saber educativo y de la racionalidad pedagógica, un “replanteamiento que, en vez de limitarse a pensar nuestra disciplina bajo la lógica del saber por saber –o del saber para el poder–, entienda que la educación no se satisface en su mera realización técnica” (Bárcena, 2005, p. 29), porque de alguna manera, esto sería revivir una práctica colonizadora. Por el contrario, desde esta perspectiva la reflexividad del profesor en la clase requiere un espacio de libertad, de tránsito, de experimentación y de incerteza que no es posible adscribir a ciertos modelos de racionalidad técnica que intentan regular la reflexión por sobre reflexionar, estableciéndose procesos de interrogación sin respuestas, de preguntas sin profundidad y sentido claro.

Conclusiones

Cuando se enseña nunca se está muy seguro de lo que va a ocurrir, sin embargo es el profesor, como actor profesional o “maestro profesional”, quien posibilita al estudiante el paso de una “primera a una segunda cultura”, (Gauthier, 2006) es decir, el paso de un aprendizaje no formal, al aprendizaje que se produce como acto reflexivo de aquello aprendido, o bien, lo planteado por Argyris y Schon, (1974), respecto al aprendizaje de “bucle sencillo” y aprendizaje de “doble bucle”, pues permite hacer una distinción entre una enseñanza que no modifica los valores creencias y premisas y aquella que posibilita el cuestionamiento y la modificación. Hay en ello un proceso de desarraigo reflexivo

que permite contemplar lo aprendido, estableciendo una relación consigo mismo, con los otros y con el mundo, lo que se traduce en un proceso de comprensión y transformación a la vez.

Quizás esto, es lo que de alguna manera se ha perdido en el aula, porque la enseñanza se tornó informativa y parece que se hubiese inhibido el sentido básico de la reflexión y comprensión, prefiriendo la cantidad del conocimiento por sobre su entendimiento, tal vez, en un intento de evitar la incertidumbre que conlleva. De algún modo se ha quedado el aula huérfana de su propio contexto, es decir de su dimensión globalizadora e interconectada. El escenario se fragiliza para el docente pues lo sitúa en una ruptura de la cultura tradicional y le formaliza una serie de tareas no contempladas. “Bajo las presiones de la postmodernidad, las certezas se están desmoronando; los discursos culturales que han sostenido las reivindicaciones de la verdad se están deshaciendo, y el civismo, fundamento de la democracia, se está debilitando” (Biddle, 2000, p. 125), por tanto el profesor requiere no sólo una identidad sino una identidad comprometida, que en el contexto actual se trata de un compromiso hacia lo más humano, hacia aquel sentido valórico que sostiene toda incertidumbre y que de algún modo se constituye en el motor de la enseñanza y el aprendizaje, pues permanece como creencia argumentada, y porque subyacen principios fundamentales. Una paradoja que desconcierta a cualquier acto de reflexividad pues “la función fundamental del aprendizaje humano es interiorizar o incorporar la cultura, para así formar parte de ella” (Pozo, 2009, p. 29).

En este sentido, Loughran, (2007) señala que a los estudiantes tenemos que engancharlos en un contexto discrepante de lo que han previamente experimentado para que las limitaciones de su autobiografías puedan ser expuestas y reelaboradas; necesitamos ponerlos en un desequilibrio apropiado. Y este es un acto ético, intransable en los formadores. El proceso de aprender a enseñar, por lo tanto, tiene mucho que ver con la formación de identidad o reconstrucción.

Siguiendo a Perrenoud (2004) una clase reflexiva supone una postura, una forma de identidad y rescata esta expresión desde los grandes pedagogos, resaltando de sus planteamientos el carácter de investigador, artesano, aventurero que se atreve a cruzar otros caminos y que no se pierde porque reflexiona sobre lo que hace y sobre su propia experiencia. Este planteamiento está también en Schön (1992), al referirse al practicante reflexivo que es capaz de reflexionar en y sobre la acción. Se trata de una epistemología de la práctica que diferencia una acción de rutina con una acción reflexiva.

Vale entonces preguntarse, en concordancia a la vigilancia epistemológica y ética planteada por Margalef (2005), ¿cuáles debiesen ser los cambios debiesen darse para afectar la estructura profunda y no superficial de la práctica educativa? ¿Qué condiciones debiese tener una didáctica universitaria en un mundo líquido? ¿Qué debiese suceder en una práctica educativa reflexiva?

REFERENCIAS

- Asensio, J. (2010). *El desarrollo del tacto pedagógico*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Avalos, B. (2002). Formación docente: reflexiones, debates, desafíos e innovaciones. *Revista Perspectivas*, 32(3).
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia, España: Editorial PUV.
- Bárcena, F. (2006). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación*. México. Editorial Pearson.
- Biddle, B. et al. (2000). *La enseñanza y los profesores I*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, España: Editorial Narcea.
- Brockbank, A. et al. (2002). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Cornejo, J. et al. (2008). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿Qué las hace eficaces?* Chile: Ediciones UCSH.
- Dewey, J. (1993). *Como pensamos*. México: Editorial Paidós.
- Foucault, M. (2006). *La arqueología del saber*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI.
- (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI.
- (2008). *El grito manso*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Editorial Siglo XXI.
- Gauthier, C. (2006). La política sobre formación inicial de docentes en Quebec. Madrid, España: *Revista de educación*, 340.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Hurtado, A. (1947). *Humanismo social*. Chile: Centro de estudios y documentación San Alberto Hurtado de la PUC.
- Knight, M. (2006). *El profesorado de educación superior*. Madrid, España: Editorial Narcea.
- Loughran, J. et al. (Eds.) (2004). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Estados Unidos: Editorial Springer.
- Meirieu, P. (2008). *Carta a un joven profesor*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- (2004). *Referencias para un mundo sin referencias*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona, España: Editorial Laertes.
- Paquay, L. et al. (Coords.) (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica. Barcelona, España. Editorial Paidós.
- Pozo, J. (Coord.) (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: senderos hacia la descolonización*. México: IPECAL.
- Russell, T. et al. (2007). *Enacting a pedagogy of teacher education values, relationships and practices*. Estados Unidos: Editorial Routledge.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje profesional*. Barcelona, España: Editorial Paidós.