

LA REFLEXIÓN: UN PASADIZO ENTRE EL PENSAMIENTO Y LA ACCIÓN

MARÍA DOLORES DÍAZ NOGUERA
*Dpto. de Didáctica y Organización
Escolar y M.I.D.E.
Universidad de Sevilla*

RESUMEN

Este escrito pretende acercarse al término reflexión. Para ello nos formulamos una serie de interrogantes como: ¿qué es reflexión? ¿qué es acción? ¿qué aspectos determinan la configuración del pasadizo que nos conduce del pensamiento a la acción? ¿Cómo se transita por el pasadizo de la reflexión?

La revisión de la literatura nos conduce a analizar términos como diálogo permanente, deliberación, comprensión, transformación, interacción y comunicación como claves que nos conducen a la reflexión. El salto entre el pensamiento y la acción viene de la mano de la imaginación y la experiencia.

Es por todo esto, por lo que argumentamos que la reflexión es un pasadizo profundo y oscuro donde nosotros vamos a continuar investigando.

REFLECTION: A PASSAGEWAY BETWEEN THOUGHT AND ACTION

SUMMARY

The aim of the present work is to address the issue of reflection. To do so, a series of questions is posed, such as: what is reflection?; what is action?; what aspects govern the configuration of the passageway that leads one from thought to action? How does one go through the passageway of reflection?

A review of the literature prompted us to analyze such terms as permanent dialogue, deliberation, understanding, transformation, interaction and communication as keys that will lead to reflection. The jump between thought and action goes hand in hand with imagination and experience.

It is argued that reflection is a deep and dark passageway that deserves further research.

LA REFLEXION: UN CORRIDOR ENTRE LA PENSEE ET L' ACTION

RESUME

Cet écrit prétend se pencher sur le terme de réflexion. Nous formulons donc dans ce but une série de points d'interrogation tels que: qu'est-ce que la réflexion? qu'est-ce qu'une action? Quels aspects déterminent la configuration du passage qui nous conduit de la pensée à l'action? Comment peut-on circuler à travers le couloir de la réflexion?

La littérature nous conduit à analyser des termes tels que dialogue, délibération, compréhension, transformation, interaction et communication comme étant des mots clés qui nous conduisent à la réflexion. Le saut entre la pensée et l'action est accompagné de l'imagination et de l'expérience.

Il nous est donc possible de démontrer que la réflexion est un couloir profond et obscur dans lequel nous allons continuer et approfondir nos recherches .

El término reflexión es especialmente relevante dentro del universo de conceptos que se usan en psicología, sociología e investigación educativa. Es indispensable en la configuración del conocimiento como proceso precedente de cualquier toma de decisiones y elemento básico en toda investigación que lleven a cabo los profesionales de la educación. ¿Qué es la reflexión? ¿cómo se configura? ¿cómo suscitar procesos de reflexión? son las cuestiones que quedan por dilucidar y a cuyas respuestas pretendemos aproximarnos poco a poco. La complejidad de los seres humanos nos hace sentir la profunda contradicción que supone conocer-pensar de una determinada manera y, sin embargo, actuar de otra bien distinta. No obstante, nos gustaría aclarar que el propósito de nuestro estudio no es contestar a esta cuestión. Entre otras razones porque la historia de la psicología en los últimos cincuenta años se ha dedicado a dar la respuesta debida a este interrogante de acuerdo con el carácter que esta disciplina tiene. Nuestra aportación va dirigida no sólo a desvelar relaciones existentes desde un punto de vista psicológico sino, fundamentalmente, a aquellos aspectos relacionados con el desarrollo personal y profesional de los profesores. En las tareas educativas se reflejan dichos aspectos, que tienen una justificación desde la teoría. Es en este plano donde se inscriben las opiniones que se expresan a continuación.

Por consiguiente, nuestro razonamiento no perderá de vista los procesos psicológicos que son básicos para la práctica diaria de los profesores y contemplará el deseo de conocer mejor sus actuaciones para así comprenderlas e interpretarlas. Intentaremos acercarnos a aquellas investigaciones que nos proporcionen un poco de luz sobre el tema, no olvidando que las contestaciones a las cuestiones mencionadas provienen de especialistas que se han dedicado más a profundizar en aspectos de carácter psicológico que de carácter educativo o social.

Reflexionar en torno a la construcción del conocimiento del profesorado es uno de los temas más sugerentes que se ofrece a la comunidad científica en los últimos tiempos. Intentar acometer el estudio de las relaciones que se pueden establecer entre cultura, práctica y teorías implícitas del profesorado constituye todo un reto de

análisis y valoración de las aportaciones que en torno al tema se presentan en estos momentos. Nos acercaremos a todas estas cuestiones en futuros trabajos.

Por último, consideramos que la reflexión está incluida en todos los procesos de desarrollo profesional, está presente en todas las actuaciones docentes y es la esencia de la investigación-acción.

1. LA REFLEXIÓN VÍA PARA EL DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL

En las ciencias físicas, reflexión es la acción y efecto de reflejar o reflejarse, de manifestar o hacer patente una cosa, de revelarse o dejarse ver una cosa en otra. Entendemos por reflexión un proceso consciente en el que se ven envueltos pensamientos y sentimientos, cuya esencia radica en la *comprensión* como clave de interpretación de todo este proceso.

Los principios generales de la comprensión son los principios de la naturaleza metafórica y suponen un tipo de experiencia en términos de otro tipo de experiencia (Lakoff y Johnson, 1975).

En los años sesenta fueron muchos los investigadores que trataron el tema de la reflexión desde un punto de vista descriptivo-narrativo. Este enfoque proporcionó una perspectiva teórica básica en los procesos de resolución de problemas meramente técnicos que no cuestionaba otros aspectos referidos a las experiencias vitales y los contextos donde desarrollaban su práctica los profesores. Así, proporcionaron información de carácter psicológico pero no se realizaron análisis globales.

La reflexión se identifica como una modalidad de investigación-acción espontánea. Esta modalidad de investigación está relacionada con los estudios que tuvieron como referente a Habermas (1971-1979) y su "Teoría del Conocimiento". Esta teoría hacía hincapié en la *autorreflexión*, que tiene la virtud de desarrollar imágenes de manera instintiva en relación a determinadas actuaciones, que se fundamentan en la denominada inteligencia instintiva. La configuración y desarrollo de esta inteligencia instintiva constituyó la piedra angular del razonamiento. Ahora bien, esta singular forma de organizar el razonamiento no es una actividad azarosa sino que, por el contrario, está envuelta en una serie de inclinaciones que provocan diferencias con relación a las personas que las ejecutan.

La reflexión es por sí misma una indagación permanente provocada. La *introspección* es como una meditación mediante la cual se adquieren o logran perspectivas de transformación. Los individuos se transforman a través de la reflexión, así como las organizaciones y las sociedades.

Estas inclinaciones son identificadas por Habermas que señala que la reflexión es el campo donde se conjugan el conocimiento y los intereses. El proceso es ampliamente explicado en su obra: "Configuración del Conocimiento mediante los Intereses". Nos suscita una profunda preocupación el argumento que el profesor Habermas desarrolla en el campo de la sociolingüística sobre la tesis de que el lenguaje comunitario está siendo sustituido por sistemas de conducta "instrumentales" (tecnológicos), que provocan una distorsión y represión en la comunicación simbólica.

Afirma Habermas que son los *intereses* quienes estructuran el conocimiento: *interés técnico* (que corresponde a las ciencias empírico-naturales, como instrumentos del conocimiento y de la dominación de la naturaleza por el hombre);

interés práctico (que corresponde a las ciencias histórico-hermenéuticas, como esfera de comprensión y comunicación entre los hombres); *interés emancipatorio* (que corresponde a las ciencias sociales, como esfera crítica de las estructuras sociales y de las falsas ideas acerca de la sociedad; estas ciencias se orientan hacia la liberación del ser humano).

Este autor argumenta que es el uso de la investigación analítico-empírica con sus técnicas la que permite regular y controlar los comportamientos. Son las personas quienes construyen una realidad social. Ésta se configura mediante acciones personales y sociales. Los profesores lo reflejan en los contenidos de los programas que realizan, y en las modificaciones que introducen tras este proceso, un proceso que podríamos considerar necesario para el desarrollo de todo profesional.

La investigación acción es una reflexión donde se envuelven pensamiento y acción en un *proceso deliberativo*. De igual forma sucede en la conceptualización que de los *ensayos* dan Berlak y Berlak (1981), Connelly y Clandinin (1988). Estos autores los definen como una forma de reflexión que vincula el discurso de los profesores a los sucesos que van ocurriendo; y se caracterizan por su inmediatez, multidimensionalidad, simultaneidad e impredecibilidad. Se da, por tanto, en *acción presente* que va a posibilitar futuras acciones.

Es necesario, por tanto, el estudio de la reflexión enmarcado en un proceso donde se subraya la transcendencia de la interpretación histórica de las ciencias, como una práctica de comprensión del pensamiento, donde adquiere una significación importante la *comunicación* que es desarrollada en las ciencias críticas. Estas ciencias son relevantes porque gracias a ellas, los conocimientos científicos tienen un matiz liberador que proporciona una reflexión crítica sobre las condiciones de la vida social.

Extrapolando estas afirmaciones a nuestro contexto educativo y a la formación del profesorado, coincidimos con el profesor Marrero (1991), al entender la *reflexión* como un mecanismo de explicitación de los conocimientos y creencias del profesorado. Así, expone la siguiente argumentación: La reflexión no es educativa en la medida que no se puede traducir en comunicación e intercambio.

Shulman (1987), Elbaz (1987), Weiss (1988), Loudén (1989) y otros describen la reflexión personal añadiéndole el rasgo de intereses críticos e imágenes de reflexión. Su característica más significativa es lo que Greene (1987, citado por Weiss y Loudén, 1990) denominó "pequeños progresos de vida".

Para algunos autores la reflexión es una forma de conocimiento en sí misma. Ya, Dewey (1933) y Schön (1983; 1987) habían profundizado sobre esta idea, aportaron conceptos como "reflexión-acción" y "rutinas en la acción". Éstos, junto con otros que han ido surgiendo, forman parte de la práctica profesional. En este sentido Schön distingue en el proceso reflexivo diferentes momentos: reflexión en la acción, reflexión sobre la acción, reflexión-acción y rutinas de la acción. Existen, además, una serie de conceptos unidos al proceso de reflexión como son la crítica y la comunicación. Estos conceptos forman parte igualmente de los procesos evaluativos: Evaluar es reflexionar.

La reflexión es un proceso que se desarrolla en diferentes fases. Para Cole (1987 citado por Weiss y Loudén, 1990) el acto reflexivo es un primer momento de reflexión denominado *momento espontáneo*, descrito como un proceso de adaptación natural, por parte de las personas, a las situaciones cambiantes. Si extrapolamos esta situación a la actividad que desempeñan los profesores en el

aula podemos definir este momento como de *diálogo permanente* consigo mismo. Existe además un *momento intermedio* en el que se sitúan los *ensayos*.

Bajo esta denominación se consideran las actuaciones de carácter investigativo: analizar problemas y elaborar planes de acción, desarrollo y evaluación. Se incluirían, por tanto, todos los aspectos que son comunes en las fases de investigación-acción y nuestro propio proceso de pensamiento. Ésta es una de las razones más importantes por las que este tipo de investigación es necesaria, porque no irrumpe de forma violenta en los conocimientos que sobre las cosas tenemos sino que somos nosotros mismos quienes configuramos el conocimiento.

Si el propósito es examinar el origen y las consecuencias de las actuaciones que se quieren desarrollar en un período de tiempo definido con el fin de iluminarlas interna y externamente, estamos ante un proceso de investigación crítica. Todas las dudas que estaban encerradas salen a la luz ofreciendo futuras alternativas para la acción. La esencia de esta crítica es la exposición o argumentación de problemas. Connelly y Clandinin (1988) también realizan la *conexión entre problemas/reflexión* y analizan las soluciones de este proceso de "identificación de problemas y establecimiento de soluciones" en la acción.

La reflexión se estructura en una serie de niveles de reflexibilidad (espontánea, ensayos, deliberación-acción, etc.) donde se distingue un tipo de reflexión efectiva que hace referencia a los procesos originarios de la preconcepción consciente de los sentimientos, y a los hábitos de acción, que conduce a los profesores a resolver sus *dilemas*.

La pregunta ahora es ¿cómo resuelven los profesores sus dilemas?. Las claves que envuelven el conflicto y el desarrollo del mismo entran a formar parte de la generación del conocimiento. Resolver contradicciones y dilemas supone desarrollar un lenguaje cada vez más poderoso para analizar las circunstancias que rodean a los profesores. En la medida que las ideas y el conocimiento emergen de y ayudan a sostener ciertas condiciones sociales, adoptan una relación dialéctica que contribuye a cambiar la estructura social que las engendra. Y son los profesores los creadores y usuarios activos de su conocimiento práctico (Smyth, 1989; Schwab, 1983). Este aspecto sobre la generación de conocimiento práctico de los profesores es tratado en otros trabajos (Díaz, 1991) y lo abordaremos en otro momento.

Pérez (1987:97) indica que "la reflexión es una forma de construir la acción que implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia; un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. La reflexión, a diferencia de otras propuestas de conocimiento, supone un análisis y una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción".

Por nuestra parte, nos identificamos con la reflexión como una potencialidad humana que nos ayuda a clarificar ideas y experiencias, que somete a crítica los supuestos en los que descansa nuestra cultura y nos conduce ineludiblemente a conseguir un autodesarrollo personal y profesional.

2. LOS PROFESORES COMO AGENTES EN LA CREACIÓN DE SUS PROPIAS ESTRUCTURAS DE CONOCIMIENTO

Por acción se entiende el poder o posibilidad de ejecutar alguna cosa. Las

actuaciones humanas están configuradas por los siguientes aspectos: conocimiento, motivación y acción. Nuestra acción se halla fundamentalmente orientada por pautas de carácter socio-cultural; son pautas relativas a los aspectos técnicos de nuestro actuar (instrumentos y estrategias que adaptamos a nuestra situación) y pautas relativas a los aspectos morales de nuestra acción, es decir, normas, usos y prohibiciones.

Abundantes son los estudios que han focalizado sus objetivos en descubrir los verdaderos significados de las acciones. En este sentido, se ha pretendido descomponer las acciones en, lo que se han denominado, *actos reflexivos*. Los actos reflexivos están constituidos por formas e intereses. Nolan y Huber (1989 citados por Weiss y Loudon, 1990) llaman "formas" a las características del acto e "intereses" a los objetivos finales que se plantean en el acto reflexivo.

Johnson (1984, citado por Weiss y Loudon, 1990) unifica los conceptos "pensamiento" y "acción" como un ejercicio mediante el cual se ordenan la imaginación y la experiencia. Esta experiencia, que es una aprehensión de la realidad a través de los sentidos, no es simplemente un reflejo pasivo de la acción estimuladora ni una captación puramente figurativa de los objetos. Percibir entraña un cierto saber acerca de las cosas percibidas y sus relaciones; constituye una cierta "prise de signification o wahrnehmen" que alberga de algún modo una pretensión de verdad.

Toda persona tiene un sistema de significados y goza del derecho a vivir en ese mundo "significativo"; los demás deben respetar ese mundo privado. Según House (1986) las peores decisiones son las que se toman sin tener en cuenta los puntos de vista ajenos, cuando uno se siente seguro de que ha captado los aspectos significativos de la realidad social.

De igual forma, la imaginación está estrechamente unida a las funciones crítica y utópica. Estas funciones tienen, en común el rechazo, de un modo u otro, de las limitaciones e imperfecciones que caracterizan al mundo real, y la propuesta de un mundo alternativo o de una nueva visión del mundo, como ocurre con la creación en la ciencia y en el arte.

Esta función general de la imaginación podemos denominarla "función crítica". La función crítica que la imaginación desempeña, tiene a su vez un papel importantísimo en el pensamiento político y social. La imaginación en este terreno suele expresarse en forma de utopías. La imaginación utópica puede orientar y estimular la acción sobre el mundo real con vistas a transformarlo.

A finales de los años cincuenta, la comunidad científica norteamericana volvió a admitir en su seno los procesos cognitivos-experienciales; es decir, la desterrada *experiencia interior*. Tuvo que reconocer que "esas nociones" (pensamiento, imaginación, etc) se refieren a problemas vitales para el conocimiento del hombre (Hebb, citado por Pinillos, 1975).

Utilizando la experiencia concreta y práctica con todas sus frustraciones y contradicciones como base sobre la que teorizar, los profesores se convierten en agentes en la creación de sus propias estructuras de conocimiento con respecto a una serie de materias, incluyendo asignaturas y contenidos curriculares, organización en el aula, puntos fuertes y débiles en su enseñanza, junto con los intereses y necesidades de los alumnos.

El pensamiento, cuando se refiere a la noción de lo "educativo," es el resultado de las condiciones sociales y fomenta o mantiene sus estructuras sociales particulares. Ésta es la idea expresada por el filósofo social Fay (1977, citado por Smyth, 1989).

Los aspectos de transformación están íntimamente ligados a la fenomenología del sentimiento. Y la información sobre su esencia y sus modificaciones se encuentra en la psicología clínica y humanística. Durante mucho tiempo estas disciplinas científicas se dedicaron al estudio de la afectividad reduciendo su campo únicamente al de las emociones. Analizar su base fisiológica y su expresión corporal más marcada facilitaba su análisis y medida. No olvidamos que cualquier aproximación al conocimiento de los sentimientos tiene que ser abordada desde modos convergentes y no exclusivos, así el profesor Pinillos indicaba tres: el introspectivo, el fisiológico y el comportamental.

El conocimiento no es una sola forma de pensamiento. Las perspectivas científicas aportan explicaciones en términos de categorías conceptuales regulares y predecibles, sugieren qué pruebas son relevantes y qué factores determinan acontecimientos. De igual manera, cada forma de pensamiento genera una perspectiva distinta y diferentes estrategias de acción.

Quizá cabría preguntarse qué factores determinan que el sujeto dirija su atención hacia tales o cuales metas-objetos de su campo perceptivo. La observación de la conducta de los animales pone de manifiesto la influencia de sus necesidades e intereses biológicos en la estructuración del campo perceptivo; a ello habría que añadir que la gama de intereses es más rica y más amplia en los hombres que en los animales. La cultura, en efecto, crea y *diversifica* intereses más allá de las necesidades biológicas. Asimismo, las diferencias entre las distintas culturas lleva consigo, en determinados aspectos, diferencias de intereses que también influyen en la manera de percibir metas-objetos. Y, este percibir algo como algo, no es más que percibir algo (objeto) como algo (sentido) (Pinillos, 1975).

Como indicábamos anteriormente todos los filósofos y psicólogos apuntan hacia un esquema básico y permanente de actuación que está configurado por: conocimiento, motivación y acción. Acercarnos al *conocimiento* será nuestra tarea más inmediata, entre otras razones porque el *conocimiento* tiene la capacidad de desbordar las barreras espacio-temporales del aquí y ahora de nuestras percepciones a través de la memoria y la imaginación.

Estos procesos ayudan a los profesores cuando deben enfrentarse a las situaciones cambiantes de sus contextos educativos. Dado que mediante la memoria y la imaginación se liberan del mundo que les rodea, creando nuevas estrategias y añadiendo nuevas explicaciones a esos sucesos. Estos procesos de transformación espontáneos pueden conducirnos hacia las innovaciones que deben llevarse a cabo en el aula y en el centro educativo. Ya lo señalaban Jackson (1975) y Doyle (1977) cuando indicaban la importancia de la reflexión como un *discurso de acción*, donde el profesor debe manejar situaciones y buscar estrategias que le ayuden a resolver sus problemas.

Y, esto es así, porque el mundo social es algo en movimiento, complejo, contradictorio y caracterizado por el papel activo del ser humano. Por ello, cuando nos referimos al proceso de enseñanza y al papel que desempeña el profesor en el mismo, estamos exponiendo situaciones que se califican de inciertas, únicas, cambiantes y complejas (Doyle, 1977; Erickson, 1982, Pérez, 1987; Zabalza, 1987).

El profesor es considerado como un profesional que actúa y reflexiona en y sobre la acción, construyendo de forma idiosincrática su propio conocimiento profesional. Así pues, su enseñanza se entiende como una *acción reflexiva* en la que

el pensamiento y la acción se complementan mutuamente. Lo que el profesor hace está dirigido por lo que piensa y desea hacer (Pérez, 1987; Zabalza, 1987).

El profesor se convierte en creador y usuario activo de su conocimiento práctico sobre su propia enseñanza (Schwab, 1983). Es seductor también debido al modo en que reconstruye la naturaleza de las relaciones entre teoría y práctica. Cuando la enseñanza es concebida como un proceso estático de transmisión de cuerpos aceptados de conocimiento y cuando los "fines" de la enseñanza son artificialmente divorciados de los "medios", hay problemas continuos sobre cómo trasladar la teoría de alguien en práctica. Utilizando la experiencia concreta y práctica con todas sus frustraciones y contradicciones como la base sobre la que teorizar, los profesores se convierten en agentes en la creación de sus propias estructuras de conocimiento con respecto a una serie de materias, incluyendo asignaturas y contenido curricular, organización del aula, puntos fuertes y débiles en su enseñanza, junto con los intereses y necesidades de los alumnos.

Para Schwab (1983), los profesores deben estar implicados en el debate, la deliberación y la decisión sobre qué y cómo enseñar. Tal implicación constituye el único lenguaje en el que puede surgir el conocimiento adecuado a un arte.

3. AUTOCOMPRESIONES COLECTIVAS: RESULTADO DE COMPARTIR LAS REFLEXIONES

En la revisión de la literatura, los conceptos que nos conducen a unidades de significado para orientarnos hacia los caminos por donde se reflexiona van unidos a expresiones como las siguientes: diálogo permanente, deliberación (meditar detenidamente los pros y los contras de una decisión antes de tomarla), construcción (de la acción, de una estructura moral o ideológica), evaluación, comprensión, transformación; cambio, creatividad (o el poder de la imaginación), interacción y comunicación.

Las características de los diálogos permanentes del profesor consigo mismo, los procesos de deliberación en que se envuelven los pensamientos, nos acercan al proceso de conjugar la teoría y la práctica. De esta forma, los profesores pueden hacer frente a los problemas que van surgiendo en su actividad docente, justificando e interpretando teorías de comunicación e interacción. Si tenemos en cuenta que los problemas a los que debe dar respuesta el profesor no tienen una única solución y que, como indica Schön (1983), cuando se identifican conflictos-problemas genéricos éstos no se ajustan a soluciones por parte de la técnica y la teoría existentes, podremos estar de acuerdo en la siguiente afirmación: el profesor crea y construye una nueva realidad divergente, donde descubre aspectos ocultos de la misma. Estas nuevas formas y perspectivas de la realidad se originan mediante los procesos de interacción y diálogo. (Pérez, 1987; Zabalza, 1987; Cruickshank, 1981).

Cuando el profesor crea una nueva realidad, es su práctica la que abre nuevos espacios al conocimiento y a la experiencia, al descubrimiento y al contraste: se produce una reflexión *en y sobre* la acción.

Otra vía para explorar los caminos de la reflexión es la comprensión. A través de la comprensión se transforman las concepciones que están en nuestra mente y se aplicarán a las acciones mediante cambios e innovaciones en nuestras actividades, comportamientos y actitudes. La comprensión nos lleva a interpretar qué sentido tienen las acciones humanas (intereses). Podemos recordar a autores como

Dilthey que nos indicaba como existe una diferencia entre *explicar*, de una parte, y *entender o comprender*, de otra. Este autor subraya que la diferencia estriba, en último término, en que para comprender el comportamiento humano es necesario tener en cuenta las intenciones y creencias en que se basa. El comportamiento humano es intencional, tiene sentido.

La comprensión nos proporciona la oportunidad de ofrecer soluciones alternativas en contextos y situaciones cambiantes. Para poder ofrecer estas soluciones, desempeñan un papel fundamental la experiencia humana y la comprensión, más que la verdad absoluta. Es importante reconocer el valor de las autocomprensiones colectivas como una base de acciones conjuntas que son el resultado de compartir las reflexiones. Es necesario crear espacios que provoquen la autoreflexión contrastada, dado que esta actividad es fundamental en el desarrollo de las sociedades, de las organizaciones y de los seres humanos.

La comprensión es un instrumento para reconocer los intereses humanos. ¿Todos los intereses humanos son legítimos? Para constestar esta pregunta podemos recoger las aportaciones de Bertola (1987). Este autor incide en que la importancia del proceso reflexivo radica en el desarrollo de una actitud crítica-social. Es el propio proceso reflexivo el que nos aporta las claves para el desarrollo personal y profesional y favorece esa construcción de la estructura moral e ideológica que es necesaria para identificar nuestras actuaciones que, como ya hemos indicado, están marcadas por nuestros intereses. Y estos intereses no siempre podremos considerarlos legítimos a menos que no estén representados en nuestra estructura moral e ideológica.

Todas las prácticas sociales, incluidas las de las organizaciones educativas, están creadas y sostenidas por ciertos intereses. El conocimiento, socialmente producido, legitimado y distribuido, trata de explicar los modos en que suceden la producción, legitimación y distribución de los mismos. El conocimiento es aprendido como algo que expresa y encarna intereses y valores particulares, implicando cuestiones de poder y ética en todas las expresiones del mismo.

La escuela, como institución que se encarna en las concretas experiencias que conforma cada contexto, está formada por personas de carne y hueso, amalgamada por intereses de diferente tipo y tejida de relaciones interpersonales que le confieren una peculiar fisonomía (Santos, 1992). Diversidad de los intereses individuales y de grupo. No existe unidad de metas sino diversidad, a veces enfrentada, de intereses.

Por ello el conflicto es inevitable, dado que define a una situación en la cual unas entidades, grupos y personas apuntan a metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes. Esta consideración es importante tenerla en cuenta debido al papel del conflicto en las organizaciones y por tanto en el contexto donde se producen las experiencias de los profesores.

Identificar, manejar y trabajar de forma conjunta el conflicto puede ser una estrategia que ayude y provoque la autorreflexión contrastada por parte de todos los integrantes de la organización. Una forma de transmitir procesos reflexivos a los compañeros mediante el intercambio de puntos de vista diferentes acercándonos juntos a soluciones muy distintas, dado que la verdad, como indicábamos con anterioridad, no existe.

Así, si los intereses de los profesores son las claves de su conocimiento, evidentemente los programas de formación y desarrollo profesional deberán ir dirigidos a sus motivaciones, sentimientos y deseos más que a consideraciones de carácter técnico.

La imaginación está estrechamente vinculada con la crítica y ésta, a su vez, con la configuración de un pensamiento político-social orientado a la transformación de la realidad. Es una forma de aprendizaje práctico que implica escuchar las experiencias de los otros, promover una capacidad de autocrítica, y utilizar tales críticas como base para desarrollar discursos programáticos para construir esperanzas alternativas y visiones realizables (Giroux, 1985; Freire, 1987).

Nuestras acciones y pensamientos se ordenan mediante la imaginación y la experiencia; será preciso fomentar ambas. Los procesos de investigación-acción ayudan a incrementar nuevas experiencias que sólo pueden suscitarse a través de hipótesis explicativas de sucesos cambiantes no conocidos. Es por ello de suma importancia hacer explícitas y públicas estas estrategias posibles, que puedan conducirnos a la solución de los mismos.

Elbaz (1981) argumenta que en los círculos científicos no se valoraba el conocimiento experiencial. Como consecuencia de este hecho, los profesores son inconscientes del estatus y valor de su propio conocimiento, además no se les anima a verse a ellos mismos como generadores de un conocimiento cultural y social. Los profesores deben "engancharse" a un tipo de discurso moral que les capacite para reflexionar críticamente. Apostar por una "imaginación moral" es admitir una visión que presupone respuestas a cuestiones sociales y educativas complejas planteando problemas y negociando las soluciones como una "forma de vida" profesional (Smyth, 1989).

Añadimos que los *sentimientos* son formas de conocimiento. De manera tal que indagar en torno a las relaciones existentes entre la emoción y la experiencia, sería una forma de acercarnos a la respuesta del interrogante que nos formulamos al principio.

Weiss y Loudon (1990) añaden que la reflexión evoluciona e incide en la utilización que hacemos de nuestro conocimiento en relación con la mejora de nuestra práctica educativa. Consideramos que aumentar el interés por el estudio del lenguaje, de los significados simbólicos, del intercambio social, de los valores compartidos, del contexto cultural, de los sistemas de creencias y del cambio evolutivo, nos llevarán a comprender desde un punto de vista global las causas de esa mejora educativa. Incidiendo en que previamente se ha producido la mejora en la reflexión: ha evolucionado.

Para desarrollar este concepto "evolutivo" en la reflexión hemos tenido presentes los argumentos de House (1986) cuando revisa las causas y relaciones existentes en las diferentes perspectivas evaluativas. Como indicamos en el desarrollo de este escrito, la evaluación es reflexión y está compuesta de comprensión y acción. Entendemos por acción la siguiente metáfora: los pensamientos se reflejan en formas de acciones en el espejo del conocimiento. Este fenómeno se produce merced a la "reflexión".

La reflexión es un pasadizo oscuro y profundo dónde nos gustaría seguir rastreando en futuras ocasiones.

María Dolores Díaz Noguera
Facultad de F.^ª y CC.EE.
Avda. San Francisco Javier, s/n
41005 Sevilla

BIBLIOGRAFÍA

- BERLAK, A. Y BERLAK, K. (1981): *Dilemas of schooling. Teaching and social change*. Londres, Methuen.
- CONNELLY, M. Y CLANDININ, J. (1980): Stories of experience and narrative inquiry, *Educational Research*, 5 (19).
- CRUICKHANK, D. (1972): The developing motion of protocol materials, *Journal of Teacher Education*, XXIII, 281-285.
- DEWEY J. (1933): *How we think*. Boston, Heath.
- DOYLE, W. (1985): La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado, *Revista de Educación*, 277, 29-53.
- ELBAZ, F. (1988): Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores, en VILLAR, L. M.: *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículo y la formación del profesorado*. Alcoy, Marfil.
- ERICKSON, F. (1986): Qualitative methods in research on teaching, en Wittrock.M. (Ed.): *Handbook of research on teaching*. N.York, Macmillan.
- FREIRE, P. (1970): *La pedagogía del oprimido*. Argentina, Siglo XXI.
- GIROUX, H. (1987): La formación del profesorado y la ideología del control social, *Revista de Educación*, 284, 53-76.
- GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós/MEC.
- HABERMAS, J. (1982): *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus.
- HOUSE, E. (1986): *New directions in educational evaluation*. Londres, The Falmer Press.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1975): *Métaphoras de la vida cotidiana*. Madrid, Cátedra.
- MARRERO, J. (1991): Las teorías implícitas del profesorado: un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza, Ponencia presentada al *III Congreso sobre pensamiento del profesor y Desarrollo Profesional*. Sevilla, Universidad de Sevilla.
- PÉREZ, A. (1987): El pensamiento práctico del profesor, implicaciones en la formación del profesorado, Ponencia Área IV, *I Congreso Mundial Vasco, Congreso de Educación*, País Vasco, 13-17 Octubre.
- PINILLOS, J. L. (1975): *Principios de la psicología*. Madrid, Alianza-Universidad.
- SCHÖN, D. (1987): *The reflective practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass.
- SCHÖN, D. (1983): *The reflective practitioners: how professional think in action*. New York, Basic Books.
- SCHWAB, J. (1983): *Un enfoque práctico para la planificación del currículum*. Buenos Aires, El ateneo.
- SIMONS, H. (1987): *Getting to know schools in a democracy. The politics and process of evaluation*. Londres, Falmer Press.
- WEISS, J. Y LOUDEN, W. (1990): Images of reflection, *Paper presented at the Annual Meeting of the AERA*. Boston.
- SANTOS, M. (1992): Cultura y poder en la organización escolar, *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla, Gid.Universidad de Sevilla.
- SHULMAN, L. S. (1987): Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective, en Wittrock. Nueva York, MacMillan.
- SMYTH, J. (1989): A pedagogical and educative view of leadership, en Smyth. L.: *Critical Perspective on Educational Leadership*. Londres, The Falmer Press.
- ZABALZA, M. (1987): La práctica, el práctico y las prácticas en la definición de la enseñanza y del trabajo profesional de los profesores, *Actas del symposium sobre prácticas escolares*. Poio, Universidad de Santiago.