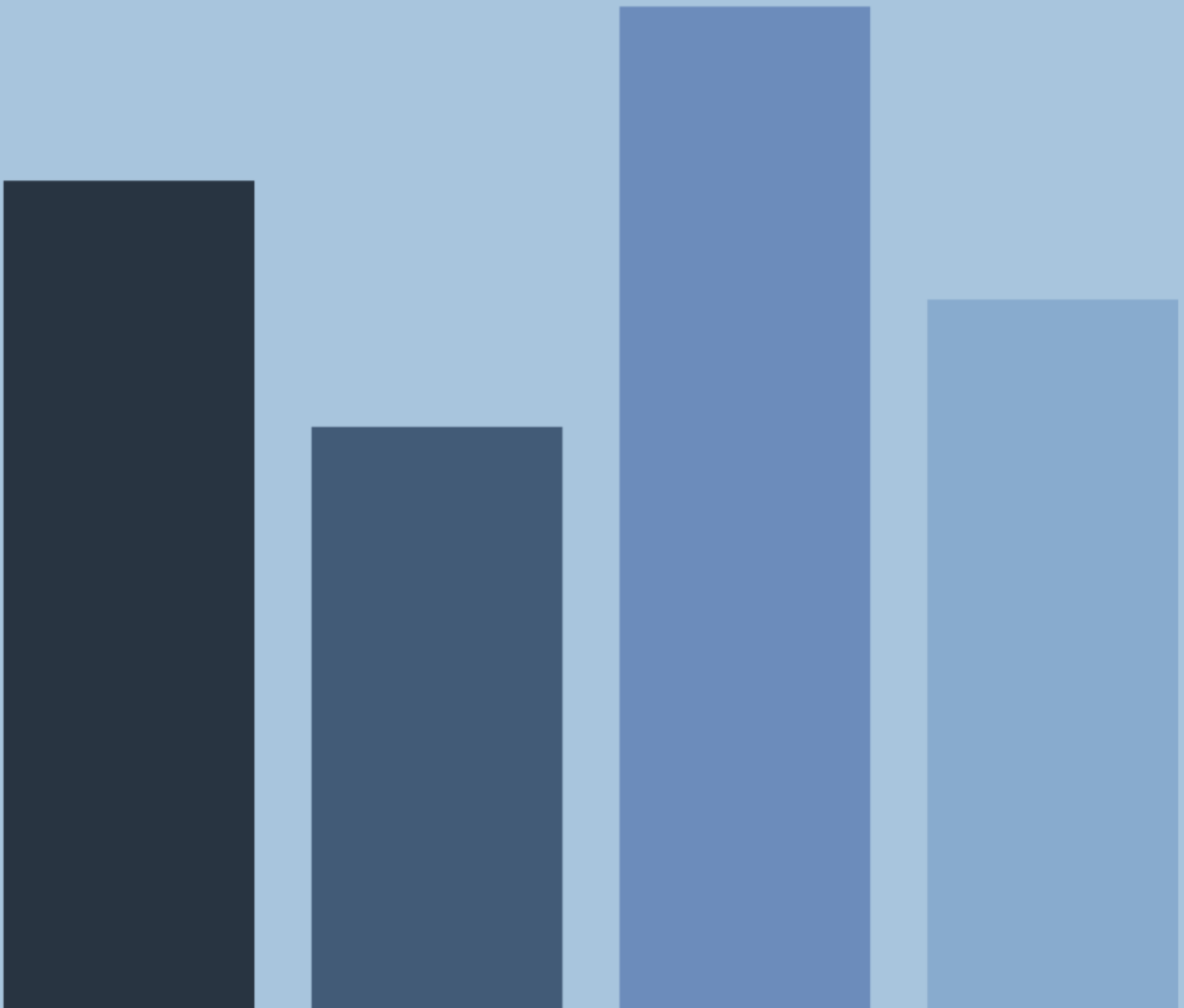


*De la reflexión en la acción  
a una práctica reflexiva*

*Perrenoud, P.*





# DESARROLLAR LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN EL OFICIO DE ENSEÑAR

Philippe Perrenoud

# **DESARROLLAR LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN EL OFICIO DE ENSEÑAR**

**Profesionalización y razón pedagógica**

**Philippe Perrenoud**

Título original: *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant.*

*Professionalisation et raison pédagogique*

Philippe Perrenoud

© 2001 ESF éditeur, Paris

Division de Elsevier Business Information

2, rue Maurice Hartmann, 92133 Issy-les-Moulineaux cedex

Colección Crítica y fundamentos

Serie Formación y desarrollo profesional del profesorado

Directores de la colección: Jordi Caja, Rosario Cubero, José Escaño, Miquel Àngel Essomba, Juan Fernández Sierra, Ramón Flecha, Juan Bautista Martínez Rodríguez, Carles Monereo, Lourdes Montero, Javier Onrubira, Miguel Ángel Santos Guerra, Jaume Trilla

Revisión técnica: Antoni Tort

© de la traducción: Núria Riambau

Diseño: Maria Tortajada

1.ª edición: febrero 2004

8.ª reimpresión: marzo 2011

ISBN: 978-84-7827-323-2 Editorial Graó

ISBN: 978-968-867-218-1 Colofón

1.ª edición Editorial Graó / Colofón, abril 2007

4.ª reimpresión Editorial Graó / Colofón, marzo 2011

© de esta edición: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

C/ Hurtado, 29. 08022 Barcelona

[www.grao.com](http://www.grao.com)

Colofón, S.A. de C.V., 2007

Franz Hals, núm. 130

Alfonso XIII, 01460

México D.F.

La presente edición ha sido realizada por convenio con Colofón, S.A. de C.V.

Impreso en México

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de ésta por cualquier medio, tanto si es eléctrico como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*. Si necesita fotocopiar o escanear fragmentos de esta obra, diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)).

# Índice

<b>Introducción: La práctica reflexiva, clave de la profesionalización del oficio</b> . . .	9
Profesionalización, una expresión ambigua . . . . .	9
El practicante reflexivo: un paradigma integrador y abierto . . . . .	12
Formar a un principiante reflexivo . . . . .	16
Guiar el análisis de la práctica en formación continua . . . . .	20
Estructura de la obra . . . . .	24
<b>1. De la reflexión en la acción a una práctica reflexiva</b> . . . . .	<b>29</b>
La reflexión en plena acción . . . . .	32
La reflexión fuera del impulso de la acción . . . . .	35
La reflexión sobre el sistema de acción . . . . .	37
Una reflexión tan plural como sus practicantes . . . . .	40
De la reflexión ocasional a la práctica reflexiva . . . . .	42
<b>2. Saber reflexionar sobre la propia práctica: ¿es éste el objetivo fundamental de la formación de los enseñantes?</b> . . . . .	<b>45</b>
¿Por qué formar a los enseñantes para reflexionar sobre su práctica? . . . . .	46
Para un entrenamiento intensivo para el análisis . . . . .	61
Esto no es más que el principio . . . . .	66
<b>3. La postura reflexiva: ¿cuestión de saber o de <i>habitus</i>?</b> . . . . .	<b>69</b>
Una transposición didáctica compleja . . . . .	71
Postura reflexiva y formación del <i>habitus</i> . . . . .	78
Saber analizar y relación reflexiva con la acción . . . . .	83
<b>4. ¿Es posible formar para la práctica reflexiva mediante la investigación?</b> . . . . .	<b>87</b>
La ilusión cientificista . . . . .	88
La ilusión disciplinar . . . . .	91
La ilusión objetivista . . . . .	95
La ilusión metodológica . . . . .	98
Universitarización y práctica reflexiva . . . . .	100
<b>5. La construcción de una postura reflexiva a través de un procedimiento clínico</b> . . . . .	<b>103</b>
El enfoque clínico, momento de construcción de saberes nuevos . . . . .	104
El enfoque clínico, momento de desarrollo de las competencias . . . . .	110
<b>6. El análisis colectivo de la práctica como iniciación a la práctica reflexiva</b> . . . . .	<b>115</b>
El análisis de la práctica como ayuda para el cambio personal . . . . .	117

	Un análisis pertinente o cómo poner el dedo en la llaga de los verdaderos problemas . . . . .	123
	El arte de hurgar en las heridas sin producir demasiados daños . . . . .	130
	Un análisis acompañado de un trabajo de integración . . . . .	133
	El estado de la situación . . . . .	135
<b>7.</b>	<b>De la práctica reflexiva al trabajo sobre el <i>habitus</i></b> . . . . .	<b>137</b>
	La ilusión de la improvisación y la lucidez . . . . .	138
	Aprender de la experiencia . . . . .	140
	Detrás de la práctica... el <i>habitus</i> . . . . .	141
	La concienciación y sus motores . . . . .	146
	De la concienciación al cambio . . . . .	151
<b>8.</b>	<b>Diez desafíos para los formadores de enseñantes</b> . . . . .	<b>163</b>
	Trabajar sobre el sentido y las finalidades de la escuela sin hacer de ello una de misión . . . . .	165
	Trabajar sobre la identidad sin encarnar un modelo de excelencia . . . . .	166
	Trabajar sobre las dimensiones no reflexionadas de la acción y sobre las rutinas sin descalificarlas . . . . .	167
	Trabajar sobre la persona del enseñante y su relación con los demás sin convertirse en terapeuta . . . . .	169
	Trabajar sobre lo silenciado y las contradicciones del oficio y de la escuela sin decepcionar a todo el mundo . . . . .	171
	Partir de la práctica y de la experiencia sin limitarse a ellas, para comparar, explicar y teorizar . . . . .	172
	Ayudar a construir competencias e impulsar la movilización de los saberes . . . . .	173
	Combatir las resistencias al cambio y a la formación sin menospreciarlas . . . . .	175
	Trabajar sobre las dinámicas colectivas y las instituciones sin olvidar a las personas . . . . .	176
	Articular enfoques transversales y didácticos y mantener una mirada sistémica . . . . .	177
	Complejidad y postura reflexiva . . . . .	179
<b>9.</b>	<b>Práctica reflexiva e implicación crítica</b> . . . . .	<b>183</b>
	¿Es posible que la escuela permanezca inmóvil en contextos sociales en transformación? . . . . .	183
	En primer lugar, las competencias de base . . . . .	188
	La práctica reflexiva como dominio de la complejidad . . . . .	191
	La implicación crítica como responsabilidad ciudadana . . . . .	194
	Formadores reflexivos y críticos para formar a profesores reflexivos y críticos . . . . .	197

<b>10. La práctica reflexiva entre la razón pedagógica y el análisis del trabajo:</b>	
<b>vías de comprensión .....</b>	<b>205</b>
La razón pedagógica .....	205
El análisis del trabajo y de las competencias .....	207
Profesionalización y práctica reflexiva .....	209
<b>Referencias bibliográficas .....</b>	<b>211</b>

## De la reflexión en la acción a una práctica reflexiva

La idea de reflexión en la acción y sobre la acción se une a nuestra experiencia del mundo. Sin embargo, si nos paramos a pensar, el sentido de estas expresiones no se muestra del todo diáfano. Es evidente que un ser humano *piensa* bastante a menudo en lo que hace, antes de hacerlo, haciéndolo y después de haberlo hecho. ¿Acaso esto lo convierte en un practicante reflexivo?

Pensamos igual que respiramos, si con ello entendemos pensar en algo, tener una actividad mental cualquiera. Para el *Diccionario Ideológico de la Lengua Española* de Julio Casares, pensar, en su primera acepción, significa 'imaginar o discurrir una cosa'. ¿Dónde he metido las llaves? ¡Llegaré tarde! ¡Hace frío! ¿Con quién me he encontrado en la calle? ¿Adónde iremos de vacaciones? Todos ellos, actos de pensamiento, discursivos. Y ¿acaso es sencillamente pensar en lo que vamos a hacer, en lo que hacemos y en lo que hemos hecho?

*Pensar y reflexionar...* en algunos contextos, ambas palabras parecen intercambiables. Pero si queremos diferenciarlas, diremos que la reflexión indica cierto distanciamiento. El mismo diccionario Casares define este sustantivo con dos acepciones, la primera en sentido propio y la segunda en sentido figurado: 'Fís. Acción y efecto de reflejar o reflejarse. || fig. Acción y efecto de reflexionar'. La primera acepción procede del verbo reflejar, es decir 'Hacer retroceder o cambiar de dirección la luz [...] mediante el choque con una superficie adecuada como un espejo'; la segunda, de reflexionar, que es un uso figurado derivado de reflejar: 'Considerar nueva y detenidamente una cosa'.

La metáfora del espejo está muy presente en el concepto de *abstracción reflectante*, tal como lo definió Piaget (1977): el pensamiento se toma a sí mismo como objeto y construye estructuras lógicas a partir de sus propias operaciones.

En ciencias humanas, la distinción entre pensar y reflexionar no es tan evidente, ya que no hay solución de continuidad entre el pensamiento más próximo a la acción, el que la guía y la reflexión más distanciada. Más que oponer pensamiento y reflexión, la corriente desarrollada por Schön (1987, 1991, 1994, 1996) distingue más bien la reflexión *en la acción* y la reflexión *sobre la acción*.



De todas formas, estas distinciones quedan algo difuminadas. Los trabajos de Schön están llenos de ejemplos tomados de diferentes oficios, pero los funcionamientos mentales subyacentes están, bastante a menudo, conceptualizados con la ayuda del sentido común. Debemos a sus traductores quebequeses (Gagnon y Heynemann), que se encuentran en la confluencia de varias culturas científicas y lingüísticas, el haber relacionado la práctica reflexiva con la noción piagetiana de abstracción reflectante, lo que justifica la diferencia entre *reflexionar para actuar* y *reflexionar sobre la acción*.

La noción de práctica reflexiva nos remite en realidad a dos procesos mentales que debemos *distinguir*, incluso y sobre todo, si tenemos la intención de estudiar sus conexiones:

- ♦ No existe acción compleja sin reflexión durante el proceso; la práctica reflexiva puede extenderse, en el sentido general de la palabra, como la reflexión sobre la situación, los objetivos, los medios, los recursos, las operaciones en marcha, los resultados provisionales, la evolución previsible del sistema de acción. Reflexionar durante la acción consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc. Se podría hablar entonces de práctica *reflexionada*, pero tanto en francés como en castellano, este adjetivo connota demasiado la prudencia de quien antes de hablar y medita profundamente antes de actuar. Esta prudencia no está ausente de la reflexión en la acción, pero es un valor que tiene que vérselas con una realidad que, a menudo, . Ante el apremio, el practicante podría, por temor a actuar impulsivamente, dejar de intervenir con rapidez, igual que aquellos conductores que por reflexionar demasiado jamás hacen un adelantamiento. Según la naturaleza de la acción en curso, la balanza entre reflexión y acción no puede ser la misma. Con Schön, nótese también que la acción emprendida puede desarrollarse en unos pocos segundos o en unos meses, según si consideramos como acción una operación puntual (por ejemplo, guiar un contraataque en un campo de fútbol o una operación bursátil) o una estrategia a largo plazo (por ejemplo, recomponer la situación financiera de una empresa o seguir un tratamiento médico complejo). La acción humana está hecha de *muñecas rusas*: las acciones más puntuales (devolver la calma a una clase) participan a menudo de una acción más global (hacer aprender), mientras que las acciones de largo alcance se analizan en una multitud de acciones más limitadas.
- ♦ Reflexionar *sobre* la acción... eso es otra cosa. Es tomar la propia acción como *objeto de reflexión*, ya sea para compararla con un modelo prescriptivo, a lo que habríamos podido o debido hacer de más o a lo que otro practicante habría hecho, ya sea para explicarlo o

hacer una crítica. Toda acción es única, pero en general pertenece a una familia de acciones del mismo tipo provocadas por situaciones parecidas. En la medida en que la acción singular se cumple, reflexionar sobre ella sólo tiene sentido, *a posteriori*, si es para comprender, aprender, integrar lo que ha sucedido. Entonces, reflexionar no se limita a una evocación sino que pasa por una crítica, un análisis, un proceso de relacionar con reglas, teorías u otras acciones, imaginadas o conducidas en una situación análoga.

¿Acaso esta distinción es tan clara y categórica como sugiere Schön? De hecho, hay más continuidad que contraste:

- ♦ La reflexión *en* la acción provoca a menudo una reflexión *sobre* la acción, porque pone «en reserva» cuestiones imposibles de tratar en el momento, pero que el practicante quiere volver a analizar «con más calma»; no lo hace cada vez, pero sin embargo es uno de los recursos de la reflexión sobre la acción.
- ♦ La reflexión sobre la acción permite anticipar y preparar al practicante, a menudo sin él advertirlo, para reflexionar más rápido en la acción y para prever mejor las hipótesis; los «mundos virtuales», que Schön (1996, p. 332) define como: «mundos imaginarios en los que la cadencia de la acción puede ralentizarse y en los que pueden experimentarse iteraciones y variaciones de la acción», son ocasiones de simular una acción por parte del pensamiento; la repetición y la precisión de las acciones posibles en la esfera de las representaciones preparan una aplicación rápida de los aspectos más sencillos y liberan la energía mental para hacer frente a lo imprevisible.

En su distinción, Schön todavía mezcla más las cartas porque se refiere a dos dimensiones distintas: el *momento* y el *objeto* de la reflexión. Ahora bien, las dos ideas no se oponen. Reflexionar en la acción es también reflexionar, aunque sea de forma fugaz, sobre la acción en curso, su entorno, sus contratiempos y sus recursos.

En cuanto a la cronología, —reflexionar antes, durante o después de la acción—, sólo se muestra de forma sencilla si consideramos que una acción no dura más que unos instantes, después de lo cual «se extingue», tal como se dice de una acción en el lenguaje jurídico. El mismo Schön entremezcla las cartas; por otro lado, con buen criterio:

*La acción presente, es decir, el período de tiempo durante el cual nos encontramos en la misma situación, varía considerablemente de un caso a otro y, muy a menudo, deja tiempo para reflexionar sobre lo que estamos haciendo. Veamos el ejemplo del médico que administra un tratamiento para curar una enfermedad, el del abogado que prepara una causa o el del profesor que se ocupa de un alumno con dificultades. En estos casos se trata de procedimientos que pueden*

*prolongarse durante semanas, meses e incluso años. Por momentos, todo va muy deprisa, pero en el intervalo han tenido todo el tiempo del mundo para reflexionar.* (Schön, 1996, pp. 331-332)

Si la situación está definida de este modo, por su *móvil* y sus retos más que por una unidad de tiempo y de lugar, puede transcurrir *con intermitencias* y a veces, en escenas múltiples. Por la misma razón, entre sus tiempos fuertes, podemos observar unos tiempos de latencia, durante los que el actor puede reflexionar más tranquilamente sobre lo que ha sucedido o sobre el resultado de las operaciones. ¿Se trata entonces de una reflexión en la acción o sobre la acción? La distinción no permite mucho análisis. Aquí propondremos la distinción siguiente:

- ♦ Por una parte, la reflexión sobre una *acción singular*, que puede tener lugar ya sea en plena acción como en el recorrido previo (anticipación, decisión) o posterior (análisis, evaluación).
- ♦ Por otra parte, la reflexión sobre un *conjunto de acciones parecidas* y su estructura; esta última puede concernir al practicante o a un sistema de acción más complejo del que sólo es un pequeño engranaje.

Estas distinciones, todavía sumarias, permiten entrever tres pistas complementarias en la formación de practicantes reflexivos:

- ♦ Desarrollar, más allá de lo que cada uno hace espontáneamente, la capacidad de reflexionar en plena acción.
- ♦ Desarrollar la capacidad de reflexionar sobre la acción en el recorrido previo y posterior<sup>3</sup> de los momentos de compromiso intenso con una tarea o una interacción.
- ♦ Desarrollar la capacidad de reflexionar sobre el sistema y las estructuras de la acción individual o colectiva.

Estas tres facetas son complementarias; efectivamente, es raro que un practicante que reflexiona lo menos posible durante la acción reflexione intensamente antes de actuar o se haga muchas preguntas *a posteriori*. Igualmente, la reflexión sobre las estructuras de la acción tiene sus raíces, en general, en una reflexión regular y precisa sobre la mayor parte de las acciones singulares, en curso, pasadas o previstas.

Intentemos mostrar la continuidad y el encadenamiento de estos *objetos* de reflexión y de sus *momentos*, a propósito de la práctica pedagógica.

## La reflexión en plena acción

En plena acción pedagógica, hay poco tiempo para meditar y se reflexiona principalmente para guiar el siguiente paso, para decidir el camino que

debe seguirse: interrumpir o no una charla, empezar o no con un nuevo capítulo antes de acabar la clase, aceptar o no una excusa, castigar o no a un alumno indisciplinado, responder o no a una pregunta insolente, estúpida o fuera de lugar, dejar salir o no a un alumno, etc.

Cada una de estas microdecisiones (Eggleston, 1989) pone en marcha una actividad mental. Cuando nos encontramos en la rutina, la actividad aparece «prerreflexionada», al límite de la conciencia. Pensamos pero sin ser conscientes de que pensamos, no hay deliberación interior, no hay dudas, por lo tanto, se dirá, no hay reflexión, en el sentido propio de la expresión.

A veces, surge la duda, sopesamos entre dos posibilidades, entre los impulsos contradictorios, entre un movimiento afectivo y la razón que los atempera. Cuando no sabemos muy bien lo que hay que hacer, vistas las circunstancias, el tiempo que falta, el clima de la clase, el trabajo empezado, se puede disparar una reflexión en plena acción, cuando incluso el flujo de los acontecimientos no se interrumpe e impide una verdadera «paralización de la acción» (Pelletier, 1995). No intervenir es entonces también una forma de actuar, en el sentido en que esta actitud pesará asimismo, de otra manera, en el curso de los acontecimientos. Si no decidimos nada, dejamos que la situación evolucione y, tal vez, que empeore. La reflexión en la acción es, por lo tanto, *rápida*, guía un proceso de «decisión», sin recurso posible a opiniones externas, sin la posibilidad de pedir un «tiempo muerto», como un equipo de baloncesto tiene derecho a hacerlo durante un partido.

Este proceso puede llevar a la decisión de no intervenir inmediatamente para darse tiempo para reflexionar con más tranquilidad. Es lo que Pelletier (1995) sugiere a los gestores, invocando un «saber de inacción», que se puede interpretar como una forma de sabiduría incorporada al *habitus*, que conduce a diferenciar la decisión. No toda indecisión es fatal. Algunas situaciones justifican una respuesta posterior. El enseñante siente que actuar demasiado deprisa sería poco acertado, que se encuentra bajo los efectos de la emoción o que le faltan elementos de apreciación para decidir con conocimiento de causa. A veces, puede decir abiertamente a sus alumnos: «Pues no lo sé. Voy a pensar en ello y os responderé mañana». En otras situaciones, esta reflexión es interior.

En clase, algunos comportamientos sólo se convierten en problemas porque son repetitivos, por ejemplo, los charloteos crónicos, la impuntualidad constante, la huida continua ante las tareas, las agresiones repetidas a un compañero o la impertinencia habitual. Entonces, la decisión no nos lleva a una situación singular, pero sí a una serie de situaciones parecidas, lo que deja tiempo para formarse una opinión o contemplar diversas estrategias posibles. Una parte importante de la reflexión en la acción permite simplemente decidir si tenemos que actuar inmediatamente o si podemos darnos algo de tiempo para una reflexión más tranquila.

Tanto si es para estimar la urgencia de una decisión como para tomarla sobre la marcha si no puede aplazarse, es importante que los practicantes desarrollen una capacidad reflexiva movilizable «en el apremio y en la incertidumbre» (Perrenoud, 1996c):

*Incluso cuando la acción actual es breve, sucede que los actores pueden entrenarse para pensar en lo que hacen. Entre los intercambios que no duran más que fracciones de segundo, un buen jugador de tenis aprenderá a darse un tiempo de reflexión para planificar el próximo golpe. Escatimaré un instante y su juego sólo será mejor si ha evaluado bien el tiempo de reflexión del que dispone y si sabe integrar su reflexión en el desarrollo normal de la acción. [...] De hecho, nuestra concepción del arte de la práctica debería asignar un lugar central a las formas por las que los practicantes aprenden a crear las ocasiones de reflexión durante la acción. (Schön, 1996, p. 332)*

Sin menospreciar la parte de la *improvisación regulada*, expresión del *habitus* como sistema de esquemas (Bourdieu, 1972, 1980; Perrenoud, 1994a, 1996e, 2001e) que nos dispensa de reflexionar cuando no es necesario ni posible, hay mucho que ganar si se desarrolla en formación la capacidad al mismo tiempo de «crear ocasiones de reflexionar» y de sacarles provecho de la mejor forma posible, dominando el estrés, yendo a lo esencial, confiando en configuraciones globales de indicios más que en el análisis aguzado de cada uno o tomando decisiones sobre la base de una mezcla de lógica y de intuición. Carbonneau y Héту (1996, p. 86) nos proponen una comparación interesante con la conducta en el automóvil, en la que la visión del principiante se corresponde a la visión nocturna, mientras que la del experto evoca la visión diurna:

*[...] el campo que aprehendemos presenta una gran apertura. Tenemos la impresión de tener ojos alrededor de toda la cabeza y el menor movimiento que se produzca en ese campo es inmediatamente detectado e inmediatamente se programa una parada, por si acaso.*

Mientras que para el principiante:

*El campo de visión está limitado por la luz que proyectamos y cualquier otro haz de luz proyectado puede deslumbrarnos.*

Durand (1996), en un enfoque de la enseñanza en el entorno escolar inspirado en la ergonomía cognitiva, confirma la fuerte imbricación de la percepción y del pensamiento en las situaciones de actividad intensa. Más que ser iterativo y analítico, el pensamiento procede mediante *Gestalt*, como la percepción, captando en una sola vez un conjunto de elementos que dan sentido y «dibujan» una decisión que forma parte del marco más que desprenderse de él. Los trabajos de Varela (1989) sobre la «enacción» insisten en los límites de la separación clásica –en la filosofía occidental– entre el in-

dividuo y el mundo. En algunos estados de urgencia o de rutina, el pensamiento parece «sumergido en la acción», sin que por ello haya disolución de las operaciones mentales en puros automatismos de comportamiento.

Mientras que la lógica natural y el pensamiento desligado de la plena acción se estudian con relativa facilidad en la psicología cognitiva, los modelos de funcionamiento del pensamiento y del conocimiento en la acción parecen todavía bastante confusos y frágiles. Sugieren, sin embargo, que lo que a veces denominamos intuición, olfato o vista son operaciones que no tienen nada de mágico y que son el resultado de un aprendizaje. ¿Por qué entonces dejar éste último a merced del azar? Sólo puede resultar de un entrenamiento intenso, en situación de acción auténtica o simulada. Por lo tanto, la acción pedagógica tiene que encontrar las modalidades adecuadas. La inmersión en una clase no basta, porque supone afrontar una gran diversidad de configuraciones sin que la repetición sea suficiente para intensificar o densificar la experiencia y acelerar así los aprendizajes.

Un entrenamiento más intensivo y controlado permitiría aumentar la regulación cognitiva, en tiempo real, de la acción pedagógica emprendida, pero también favorecería una reflexión más distanciada *a posteriori*. Sin duda, resulta difícil reflexionar sobre una acción íntegramente automatizada, que presenta una fuerte opacidad para el propio individuo. Provocada en plena acción, en el momento de una regulación deliberada, la concienciación podría llevarse a cabo en un momento más propicio, cuando los alumnos se dedican a otras tareas o han regresado a casa, para dejar así al profesor su tiempo para repasar con más calma el curso de los acontecimientos.

## La reflexión fuera del impulso de la acción

En este caso, el profesor no está interactuando con sus alumnos, sus padres o sus colegas. Reflexiona sobre lo que ha pasado, sobre lo que ha hecho o intentado hacer o sobre el resultado de su acción. También reflexiona para saber cómo continuar, retomar, afrontar un problema o responder a una pregunta. La reflexión fuera del impulso de la acción, a menudo es a la vez *retrospectiva* y *prospectiva*, y conecta el pasado y el futuro, en particular, cuando el practicante está realizando una actividad que se prolonga durante varios días, e incluso varias semanas, por ejemplo, una propuesta de proyecto.

La reflexión está dominada por la *retrospección* cuando se produce por el resultado de una actividad o de una interacción, o en un momento de calma, en cuyo caso su función principal consiste en ayudar a construir un balance, a comprender lo que ha funcionado o no o a preparar la próxima vez. Indirectamente, siempre hay una posible próxima vez. Se presenta segura cuando reflexionamos, durante una interrupción, de alguna forma entre dos «asaltos» del mismo combate. La reflexión después de la acción

puede –si bien no de forma automática– *capitalizar la experiencia*, e incluso transformarla en *conocimientos* susceptibles de ser utilizados de nuevo en otras circunstancias.

La reflexión está dominada por la *prospección* cuando se produce en el momento de la planificación de una actividad nueva o de la anticipación de un acontecimiento, incluso de un pequeño problema inesperado (por ejemplo, acoger a un nuevo alumno que cambia a mitad de curso). Incluso entonces, es raro que el enseñante no se base en experiencias personales más o menos transferibles.

En el oficio de enseñante, la reflexión fuera del impulso de la acción no siempre es tranquila. A veces se ve presionada, constreñida entre dos tiempos fuertes, por ejemplo, cuando roba unos minutos al control de la clase, mientras que los alumnos trabajan individualmente o bien durante el recreo. Puede desarrollarse entre dos clases, durante la pausa de mediodía o al final de una jornada escolar. Entonces, a menudo conduce a un problema que debe resolverse bastante rápido, por ejemplo, decidir si hay que eximir de educación física a un alumno que no se siente bien o bien confirmar la sospecha en relación con el trabajo entregado por otro alumno. La reflexión sobre lo que ha pasado o pasará en clase ocupa, de forma más o menos planificada, una parte del tiempo libre de los enseñantes, en los atascos de circulación o mientras se duchan, pero también con ocasión de conversaciones con colegas o familiares.

La presión «física» de los alumnos es entonces menos fuerte, pero un enseñante dispone a fin de cuentas de poco tiempo para todas las acciones pasadas, en curso o futuras que merecerían reflexión. Incluso fuera de clase puede experimentar cierto sentimiento de apremio, de *zapping* insatisfactorio entre diferentes problemas, con la frustración de no poder llegar hasta el final de ninguna hipótesis, leyendo, conversando, formándose...

Por otro lado, la reflexión sobre la acción se renueva constantemente con el devenir de los hechos presentes. Nada hay tan efímero como las interacciones y los incidentes críticos en una clase. Cada día, nuevos elementos ocupan el primer plano de la escena. Así, la reflexión sobre la acción a menudo se rompe tan pronto empieza, a merced del flujo de los acontecimientos que ordena otras decisiones y otras reflexiones que, a su vez, son captadas por la actualidad. El funcionamiento de la prensa diaria es una buena metáfora de lo que vive un practicante sumergido en la acción: los acontecimientos más recientes cubren constantemente los precedentes.

Pero ¿caso no hay situaciones y acciones que se repiten y que se plantean a la reflexión como objetos duraderos cuando no permanentes? Sin duda, pero el practicante pasa entonces a otro registro, el de la reflexión sobre las *estructuras relativamente estables de su propia acción* y sobre los *sistemas de acción colectiva* en los que participa.

## La reflexión sobre el sistema de acción

Acción: la expresión es ambigua. A veces, designa un acto preciso, a veces, se refiere a la acción humana en general. Para eliminar esta ambigüedad, sería mejor hablar de *reflexión sobre el sistema de acción* cada vez que el individuo se aleja de una acción singular para reflexionar sobre las estructuras de su acción y sobre el sistema de acción en el que se encuentra.

En un primer nivel, la reflexión sobre nuestro sistema de acción cuestiona los fundamentos racionales de la acción: las informaciones disponibles, su tratamiento, los conocimientos y los métodos con los que nos ayudamos. El acto de *informar* que se practica en algunos oficios—por ejemplo, en el de piloto o en la acción militar— intenta reconstituir los razonamientos mantenidos durante la acción e identificar sus puntos débiles y sus márgenes de error: conocimientos obsoletos, insuficientes o inservibles en la memoria de trabajo, informaciones incompletas u orientadas, inferencias precipitadas o aproximativas, operaciones demasiado lentas o vacilantes, mal enfoque del problema, búsqueda insuficiente de recursos y de ayudas disponibles, modelo de interpretación inadecuado, etc.

Tarde o temprano, se actualizarán las operaciones mentales de rutina, que han sido efectuadas sin ser guiadas con detalle por la parte más alerta de nuestro cerebro. Cuantos más elementos hay para tratar, más tiempo nos falta, más pensamos en el estrés, más inevitable es funcionar con el «piloto automático», sin pensar ni cuestionar el fundamento de las rutinas que seguimos, comprobar sus conclusiones o cuestionar sus ofuscaciones. Incluso hablando de una relectura de la parte consciente y racional de la acción, volvemos a mostrar la parte del inconsciente práctico de nuestra acción. Ésta concierne no sólo a nuestros gestos, sino también a nuestras operaciones intelectuales, lo que no tiene nada de sorprendente, puesto que éstas últimas son sólo acciones progresivamente interiorizadas, que se aplican a representaciones y símbolos, más que a objetos.

Tanto si son «concretos» como «abstractos», no inventamos nuestros actos todos los días. Las situaciones y las tareas se parecen, así que nuestras acciones y operaciones singulares son *variaciones sobre una trama bastante estable*. Podemos llamar a esta trama estable «estructura de la acción» o *esquema de acción*, en el sentido piagetiano:

*Las acciones, en realidad, no se suceden aleatoriamente, sino que se repiten y se aplican de forma parecida a las situaciones comparables. Más concretamente, se reproducen tal como son, con los mismos intereses, corresponden a situaciones análogas, pero se diferencian o se combinan de forma nueva si las necesidades o las situaciones cambian. Llamaremos esquemas de acción a los que, en una acción, se pueden transponer, generalizar o diferenciar de una situación a la siguiente, dicho de otra forma, lo que hay de común en las diferentes repeticiones o aplicaciones de la misma acción. (Piaget, 1973, p. 23)*



O incluso:

Denominamos *esquema* a la organización constante de la conducta para una clase de situaciones determinada:

*Es en los esquemas donde hay que buscar los conocimientos-en-acto del individuo, es decir los elementos cognitivos que permiten a la acción del individuo ser operativa.* (Vergnaud, 1990, p. 186)

Un esquema guía la acción (concreta o mental), pero no impide la variación, la innovación, la diferenciación a partir de la trama memorizada. En la psicología de Piaget, la acción adaptada es un equilibrio entre una asimilación de los esquemas existentes y una acomodación de estos esquemas a la situación.

Incluso cuando tenemos tiempo para una deliberación interior, nuestra acción manifiesta estructuras estables, no porque hayamos actuado de forma irreflexiva, sino porque nuestra decisión ha seguido caminos idénticos ante problemas análogos. Tenemos una forma *estable* de afrontar el conflicto, la presión, la falsedad, la ignorancia, la agresividad, la incertidumbre y el desorden. Las operaciones mentales son acciones interiorizadas que, a su vez, son sobreentendidas por los esquemas.

Con Bourdieu, podemos llamar *habitus* al conjunto de los esquemas de que dispone una persona en un momento de su vida. El *habitus* se define como un:

*[...] pequeño conjunto de esquemas que permite engendrar infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituirse jamás en principios explícitos.* (Bourdieu, 1972, p. 209)

No somos conscientes de todos nuestros actos, pero sobre todo, no siempre somos conscientes del hecho de que nuestros actos sigan estructuras estables. Pero el hecho de que no tengamos una consciencia clara es a menudo «funcional»: nuestros esquemas nos permiten actuar rápidamente, casi con piloto automático, lo que físicamente es más económico, por lo menos mientras no se interponga ningún obstáculo fuera de lo habitual. Piaget habla de un «inconsciente práctico», para subrayar que algunos de nuestros esquemas se han constituido en lo implícito, a merced de la experiencia, sin saberlo el individuo. Otros, procedentes de acciones inicialmente reflexionadas, incluso de la interiorización de procedimientos, se han convertido en rutinas de las que ya no tenemos conciencia.

Nuestra acción es siempre la expresión de lo que somos, lo que conocemos como personalidad o carácter en la lengua de cada día, más que un *habitus*. A veces, reflexionamos sobre nuestros esquemas de acción, incluso si no utilizamos esta expresión científica. Para designar habitualmente los aspectos de nuestro *habitus* cuya existencia presentimos, hablamos de costumbres, de actitudes, de manías, de reflejos, de «complejos», de ob-

sesiones, de disposiciones, de tendencias, de rutinas y de rasgos de carácter. Incluso si no somos capaces de describir exactamente su naturaleza, su génesis y su modo de conservación, observamos su permanencia y sus efectos más o menos afortunados.

A veces, sucede que un enseñante tiene ganas de cambiar de *habitus*, porque el suyo lo «involucra» constantemente en acciones de las que no está satisfecho, por ejemplo, una tendencia a controlarlo todo, a ser desconfiado o a intervenir en la mínima discusión entre el alumnado, o una inclinación a minimizar los riesgos, a mofarse de los temores de los alumnos o a hacer responsables a sus padres de su conducta (por ejemplo, llegar tarde, tener los deberes por hacer, ser indisciplinado o provocar desórdenes).

Esta reflexión sobre sus esquemas de acción enraíza en la concienciación del carácter repetitivo de algunas reacciones, de algunas secuencias, por lo tanto, en la existencia de *guiones* que se reproducen en situaciones parecidas. Esta permanencia es una fuente de identidad, pero también de insatisfacción, cuando el actor se siente demasiado desconfiado, impulsivo, tímido, ansioso, ingenuo, lento, veleidoso o irritable...

La reflexión de un practicante sobre sus esquemas de acción se remonta en general a casos concretos, pero intenta superarlos para plantearse las disposiciones estables que explican que haya llegado hasta allí, por ejemplo una escalada sin fin en los enfrentamientos con un alumno que él ve como rebelde o perezoso. La reflexión sobre una o más acciones singulares, pero de igual estructura, desemboca entonces, de forma más o menos veleidosa, en la concienciación de una forma estable y a veces rígida de ser, de pensar y de actuar que va en contra del interés del actor.

Entonces, el reto no sólo consiste en estar preparado para actuar de forma distinta la próxima vez, sino de convertirse —en algunos aspectos— en otro distinto. Así vemos cómo de la reflexión en plena acción, la más centrada en el éxito inmediato, pasamos, a través de estadios sucesivos, a una reflexión del individuo sobre sí mismo, su historia de vida, su formación, su identidad personal o profesional o sus proyectos.

También apreciamos cómo esta reflexión se hace cada vez más difícil, con motivo tanto de la opacidad de una parte del *habitus* a los ojos del actor como de sus ambivalencias ante la concienciación. El desarrollo de los métodos de explicitación (Vermersch, 1994) indica los límites de la reflexión salvaje y de la toma de conciencia voluntarista.

La reflexión sobre su acción y sus esquemas de acción también remite al actor a su inserción en los sistemas sociales y a sus relaciones con los demás. Cada uno está ocupado en *sistemas de acción colectiva*. Aporta su *habitus*, que la interacción enriquece, empobrece o diferencia, de suerte que se hace posible funcionar con los otros de forma relativamente estable, incluso armoniosa. Bourdieu (1980) introduce la idea de una *orquestración de*

*los habitus*. Ésta explica por qué es difícil cambiar solo y justifica los enfoques sistémicos de la terapia y del cambio.

Por su función, su saber, su responsabilidad de control de la clase y el tipo de contrato y de relación que privilegia, el enseñante tiene más poder que los alumnos sobre el sistema de acción colectiva, pero no es el único jefe.

Por otro lado, su *habitus* es, en primer lugar, el producto de lo que ha vivido y vive fuera de su clase actual, en otras clases o en diferentes grupos en los que entra también en sinergia con otros actores. La reflexión sobre la acción nos introduce entonces en una reflexión sobre la relación, sobre nuestra forma de crear o de mantener lazos con el otro (Cifali, 1994), pero también sobre las dinámicas de los grupos y de las organizaciones.

## Una reflexión tan plural como sus practicantes

A esta diversidad de los objetos y niveles de reflexión hay que añadir la de los estilos cognitivos y las situaciones concretas. No todos funcionamos de la misma forma. Para saber cómo un practicante reflexiona en plena acción, sobre la acción, sobre los conocimientos y sus esquemas de acción o también sobre los sistemas de acción colectiva en los que está implicado, hay que observarle y preguntarle.

Los *motores* de la reflexión son múltiples:

- ♦ Problema que hay que resolver.
- ♦ Crisis que hay que resolver.
- ♦ Decisión que hay que tomar.
- ♦ Regulación del funcionamiento.
- ♦ Autoevaluación de la acción.
- ♦ Justificación para con un tercero.
- ♦ Reorganización de sus categorías mentales.
- ♦ Deseo de comprender lo que pasa.
- ♦ Frustración o rabia que hay que superar.
- ♦ Placer que hay que conservar a cualquier precio.
- ♦ Lucha contra la rutina o el aburrimiento.
- ♦ Investigación de sentido.
- ♦ Deseo de hacerse valer mediante el análisis.
- ♦ Formación y construcción de conocimientos.
- ♦ Búsqueda de la identidad.
- ♦ Regulación de las relaciones con los otros.
- ♦ Trabajo en equipo.
- ♦ Rendir cuentas.

La reflexión se sitúa entre un polo pragmático, que es un medio de actuar, y un polo de identidad, que es fuente de sentido y forma de ser en el mundo.

Los incidentes desencadenantes son igualmente diversos. Resulta difícil decir *in abstracto* por qué reflexionamos sin referirnos a un contexto. Llegaremos a captar mucho mejor el funcionamiento reflexivo de un practicante si lo conducimos a contar *episodios reflexivos*. Evocará entonces en general lo que ha desencadenado un episodio. Sin embargo, un incidente puede tan sólo ser la gota que colma el vaso. Provoca un efecto límite y nos lleva a afirmaciones del tipo: «No podemos continuar así».

Entre los incidentes o acontecimientos desencadenantes, encontraremos, por ejemplo, los siguientes:

- ♦ Conflicto.
- ♦ Falta de rectitud, indisciplina.
- ♦ Agitación de la clase.
- ♦ Dificultades de aprendizaje.
- ♦ Apatía, falta de participación.
- ♦ Actividad que fracasa.
- ♦ Actividad que no consigue su objetivo.
- ♦ Resistencia de los alumnos.
- ♦ Planificación inaplicable.
- ♦ Resultados de una prueba.
- ♦ Tiempo perdido, desorganización.
- ♦ Momento de pánico.
- ♦ Momento de cólera.
- ♦ Momento de cansancio, de aversión.
- ♦ Momento de tristeza, de depresión.
- ♦ Injusticia inaceptable.
- ♦ Elementos surgidos en consejo de clase.
- ♦ Llegada de un visitante.
- ♦ Llegada de un nuevo alumno.
- ♦ Fichas para rellenar.
- ♦ Consejo de orientación que hay que dar.
- ♦ Solicitación de una ayuda.
- ♦ Formación desestabilizante.
- ♦ Discusión en equipo.
- ♦ Conversación con los alumnos.
- ♦ Conversación con los colegas.
- ♦ Conversación con terceros.
- ♦ Reuniones con los padres.

No todos los enseñantes son sensibles a los mismos acontecimientos o incidentes. Sin contexto definido, cada uno dirá que unos determinados incidentes le harán reflexionar. En realidad, durante un año escolar, también intervienen filtros personales, de forma que, por ejemplo, los momentos de depresión jamás hacen reflexionar a tal enseñante (espera a que

pase todo), mientras que la perspectiva de rellenar los boletines trimestrales lo sume cada vez en los abismos de la perplejidad y suscita una reflexión de fondo sobre la evaluación.

*Penser la bouche pleine* es el título de un hermoso libro de Schlanger (1983) sobre la epistemología. ¿Cuándo y dónde reflexionamos? Los lugares, los tiempos, los climas de la reflexión, a su vez, varían. La reflexión se asienta en una realidad cotidiana a veces extremadamente prosaica e incluso cómica. Todos los practicantes que reflexionan no adoptan la postura del pensador de Rodin. Cuando reflexionan en plena acción, en clase, manifiestan estilos muy distintos: unos piensan en voz alta o hablan para no decir nada, lo que les da tiempo para formarse una idea; otros se retiran un instante de la interacción, asignando una tarea a los alumnos; algunos cierran los ojos, otros escriben o dibujan, se sientan o caminan...

Para reflexionar *sobre* la acción, los esquemas o los sistemas de acción, la elección de posturas es todavía más amplia: en casa, al levantarse, antes de acostarse, conversando con la familia, en el margen de una lectura, preparando las clases, corrigiendo ejercicios, tomando el té, haciendo gimnasia... O conduciendo o en el autobús, en el supermercado, en la playa... Cuando se tercie o de forma metódica, en lugares apropiados o en cualquier lado, en la soledad o en la interacción.

## De la reflexión ocasional a la práctica reflexiva

Evidentemente, a todos nos sucede alguna vez que reflexionamos espontáneamente sobre la propia práctica, pero si este planteamiento no es metódico ni regular no va a llevar necesariamente a concienciaciones ni a cambios. Cualquier enseñante principiante reflexiona para asegurar su supervivencia (Holborn, Wideen y Andrews, 1992; Woods, 1997); luego, cuando ya ha conseguido la velocidad de crucero, lo hace para navegar algo por encima de la línea de flotación; y, finalmente, a veces, para conseguir objetivos más ambiciosos. Esta reflexión espontánea no lo convierte en un practicante reflexivo en el sentido de Schön (1983, 1987, 1991) o de St-Arnaud (1992).

Un «enseñante reflexivo» no cesa de reflexionar a partir del momento en que consigue arreglárselas, sentirse menos angustiado y sobrevivir en clase. Sigue progresando en su oficio, incluso en ausencia de dificultades o de crisis, por placer o porque no puede impedirlo, porque la reflexión se ha convertido en una forma de identidad y de satisfacción profesionales. Y se entrega con herramientas conceptuales y métodos, a la luz de los diferentes conocimientos y, en la medida de lo posible, en el marco de una interacción con otros practicantes. Esta reflexión construye nuevos conocimientos, que tarde o temprano se utilizarán en la acción. Un practicante

reflexivo no se contenta con lo que ha aprendido en su formación inicial ni con lo que ha descubierto en sus primeros años de práctica. Revisa constantemente sus objetivos, sus propuestas, sus evidencias y sus conocimientos. Entra en una espiral sin fin de perfeccionamiento, porque él mismo teoriza sobre su práctica, solo o dentro de un equipo pedagógico. Se plantea preguntas, intenta comprender sus fracasos, se proyecta en el futuro; prevé una nueva forma de actuar para la próxima vez, para el próximo año, se concentra en objetivos más definidos y explicita sus expectativas y sus métodos. La práctica reflexiva es un *trabajo* que, para convertirse en *regular*, exige una actitud y una identidad particulares.

Esta actitud reflexiva y el *habitus* correspondiente no se construyen espontáneamente en cada persona. Si deseamos hacer de ello la parte central del oficio de enseñante para que se convierta en una profesión de pleno derecho, corresponde especialmente a la formación, inicial y continua, desarrollar la actitud reflexiva y facilitar los conocimientos y el saber hacer correspondientes.

En numerosos países existe una evolución en este sentido, pero todavía dista de estar lo bastante avanzada, a veces por falta de desearla con determinación haciendo las concesiones necesarias y también de saber exactamente cómo afrontarlo todo.

Hay algunas concesiones que hay que sacrificar de entrada: para que los estudiantes aprendan a convertirse en practicantes reflexivos, hay que renunciar a sobrecargar el currículo académico inicial de conocimientos disciplinares y metodológicos, dejar tiempo y espacio para un procedimiento clínico, la resolución de problemas y el aprendizaje práctico de la reflexión profesional, en una articulación entre tiempos de intervención sobre el terreno y tiempos de análisis. Más que suministrar al futuro enseñante todas las respuestas posibles, lo que hace una formación orientada hacia la práctica reflexiva es multiplicar las ocasiones para que los estudiantes en las aulas y en prácticas se forjen esquemas generales de reflexión y de regulación.

Ésta es una de las razones por las que, en formación inicial, se forman, en el mejor de los casos, solamente buenos principiantes, cuyas competencias no dejarán de aumentar y diversificarse a lo largo de los años, no sólo porque sigan programas de formación continua, sino porque tienen una *capacidad de autorregulación y aprendizaje*, a partir de su propia experiencia y del diálogo con otros profesionales. Para ello, es importante que la formación desarrolle las capacidades de auto-socio-construcción del *habitus*, del saber hacer, de las representaciones y de los conocimientos profesionales. De este modo, permitirá una relación con la propia práctica y con uno mismo, una postura de autoobservación, de autoanálisis, de planteamiento y de experimentación, y facilitará una relación reflexiva con lo que hacemos.

Las preguntas se plantean de forma algo distinta en formación continua, pero ésta también podría orientarse más claramente hacia una práctica reflexiva que hacia una actualización de los conocimientos disciplinarios, didácticos o tecnológicos.

En cualquier caso, la práctica reflexiva se aprende con un entrenamiento intensivo, lo que nos remite no tanto al pequeño módulo de iniciación a la reflexividad, sino a las formaciones completas orientadas al análisis de prácticas y a el procedimiento clínico de formación (Imbert, 1992; Cifali, 1991, 1996*a*; Perrenoud, 1994*a*; 1998*a, d*; 2001*d*).