

AUTONOMIA PROFESIONAL Y REFLEXION DEL DOCENTE: UNA RESIGNIFICACION DESDE LA MIRADA CRITICA

Domingo Bazán y Loreto González¹

RESUMEN

Este artículo busca resignificar y complejizar la noción de profesionalización docente relevando la dimensión de autonomía profesional que algunos autores han aportado a la comprensión de la situación actual del profesorado. Este esfuerzo está orientado por una mirada sociocrítica –los intereses cognitivos propuestos por J. Habermas- permitiendo esbozar una tipología de la capacidad de reflexión del docente que transita desde una autonomía profesional de orden instrumental hacia la construcción de una autonomía profesional emancipadora y transformadora.

Palabras claves: Profesionalización docente - autonomía profesional - reflexión del docente - pedagogía crítica.

Abstract

This article attempts to rethink the notion of the teaching profession by rising the dimension of professional autonomy that some authors have developed to the comprehension of the current situation of the teaching profession. This effort is oriented by a social critical perspective–the cognitive interests proposed by J. Habermas- permitting to outline a typology of the capacity of reflection of the teaching profession from an instrumental order toward the construction of an emancipating and transforming professional autonomy.

Key words: The teaching profession- professional autonomy- rethinking of the teaching profession- critical pedagogy.

1. LOS FUNDAMENTOS DE LA PROFESIONALIZACION

Forma parte del ideario moderno la valoración y búsqueda de la formación profesional para los nuevos miembros de la sociedad. En este contexto, ser profesional o desempeñar una profesión nos sitúa en un determinado escenario de prestigio y de status social o, al menos, de cierto orgullo personal por las competencias intelectuales, morales y económicas desplegadas para llegar a ser un profesional. Y para los que no logran esta categoría, preferentemente actores

¹ Domingo Bazán es Profesor de Cs. Naturales y Biología. Dr©. En Educación. Loreto González es Educadora Diferencial y Psicóloga. Magíster en Investigación Educativa. Ambos son docentes en la Universidad Humanismo Cristiano.

de clases populares y deprivadas, una profesión (o "tener un cartón") representa uno de los mayores anhelos para alcanzar movilidad social.

Según esta descripción, tener una profesión es algo dicotómico: se tiene o no se tiene. En los hechos, se es profesional y se goza de ciertos privilegios, o no se es profesional y se está obligado a ocupar puestos laborales menores, de baja estabilidad, exigua remuneración y mínimo prestigio social. Entendiendo, con todo, que mientras más democrática llega a ser la sociedad, más personas se sumarían al "carro de la victoria", accediendo a los beneficios de una creciente escolarización y a la obtención de una profesión (preferentemente en universidades y centros de educación superior).

Sin embargo, hoy se acepta que haya profesiones que, como un colectivo, no son tan profesiones como otras, generándose una demanda social de profesionalización que implica procesos complejos y situados de legitimación social asociados a las distintas tensiones epistemológicas, políticas y pedagógicas que la mutación modernidad-posmodernidad nos ha venido planteando².

En este contexto, especialmente en el marco de la educación pública, diversos diagnósticos sociales y pedagógicos han dado cuenta de una formación y desempeño profesional de los profesores y educadores que los ubica en el grupo de las profesiones menos profesionales³. Esto es, como semi-profesiones o, dicho con más optimismo, en proceso (forzado) de profesionalización⁴. En la reforma educacional chilena se ha hablado exactamente de profesionalización docente⁵. Algunos estudios recientes dan cuenta, lamentablemente, de una tarea pendiente en esta materia, pese a los importantes esfuerzos desplegados en la última década⁶.

Con todo, si queremos comprender la raíz de la demanda de profesionalización, es necesario situarnos en la perspectiva de la modernidad como paradigma de base, escenario a partir del cual se define y legitima el trabajo y las profesiones

-
- 2 Es importante advertir que la idea de la profesionalización también encuentra disidentes. Al respecto, Burbules y Densmore entienden que ésta comete tres errores: (a) ignora el proceso por el que las ocupaciones se convierten en profesiones (en este sentido, el llamado a la profesionalización se basa en una visión ahistórica de cómo una profesión llega a ser lo que es; (b) supone que una ocupación puede seleccionar algunos aspectos de la profesionalización sin tomar otros; y, (c) hacen de la profesionalización la prioridad número uno de la reforma educativa en Estados Unidos. Para estos autores, *el profesionalismo de la docencia* se ha convertido en una ideología, en un sistema de creencias que contiene una parte de percepción que sirve también para oscurecer cuestiones importantes, es una ideología –agregan– que tiene que ver con las conflictivas expectativas que nuestra sociedad demanda de los profesores. Cfr. Burbules, N. y Densmore, K. (1992). *Los límites de la profesionalización de la docencia*. Madrid: Educación y Sociedad.
 - 3 Cfr. Messina, G. (2000). "Formación docente: reflexionando acerca de sus desafíos". En: Varios autores. *La docencia revalorada. Perspectivas y propuestas para el desarrollo magisterial*. Lima: Tarea.
 - 4 Véase Davini, M. c. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós. Esta autora conecta la profesionalización con la falta de autonomía profesional, resaltando nitidamente las dimensiones políticas y de control burocrático que conlleva la profesionalización docente. Afirma que el maestro nunca ha sido autónomo, pero que hoy lo es menos que ayer.
 - 5 En general, se ha argumentado que la profesión docente ha vivido complejos procesos históricos y sociales que han resultado regresivos y antiprofesionales, configurando un docente típicamente proletariado, desintelectualizado y carente de un discurso transformador o sociocrítico. La crítica más evidente, en todo caso, se refiere a su desempeño profesional en cuanto el profesorado no demuestra eficiencia en provocar que sus alumnos aprendan más. Cfr. González, L. (2002). *Construcción de la Autonomía Profesional Docente. Una mirada al interior de los procesos formativos de la Carrera de Educación Básica de la UAHC*. Tesis para Optar al Grado de Magister en Investigación Educativa. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
 - 6 Algunos diagnósticos, incluso, han causado un gran desánimo en Chile entre las instituciones formadoras de pedagogos. Cfr. OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales de Educación. INFORME*. Santiago de Chile: OCDE.

modernas. En efecto, en el mundo moderno el ejercicio de una actividad laboral u oficio supone niveles altos de especialización y preparación. Estamos hablando de una sociedad moderna, altamente dinámica y compleja, caracterizada por la división del trabajo y la diferenciación de roles y funciones, distante de un mundo premoderno donde la familia era central y donde todos hacían de todo. Hoy día no todos podemos hacer de todo, no se puede ser profesor, médico y abogado, a la vez. De hecho, nos preparamos y capacitamos en instituciones reconocidas formalmente de modo de quedar habilitados para incorporarnos en un ámbito laboral definido por la división social del trabajo y por la exigencia de contar con papeles o documentos que avalen dicha especialización.

Tener una profesión, por lo tanto, implica ocupar un determinado lugar en la sociedad, implica poseer un status que depende de lo que la sociedad valora. Así, podemos señalar que una profesión constituye la manera moderna de ejercer una actividad legitimada, legitimidad que es supraindividual, pre-existente y simbólica, es decir, responde al conjunto de valoraciones y creencias que definen lo importante al interior de la modernidad: racionalidad, experticia, universalidad, objetividad científica, emancipación, control del entorno, prestigio social, etc.

Tal como la Reforma Educacional Chilena declara, el desafío de profesionalización docente es uno de los mayores temas a abordar para lograr una transformación social y educacional profunda⁷, esto es así, pues, el profesorado se encuentra ubicado en alguna parte intermedia del largo y sinuoso camino de construcción de la profesión docente, y en ningún caso goza de plena legitimidad en cuanto profesional.

En este contexto, el profesional no es quien simplemente ejerce una actividad, porque eso es más bien cumplir o desarrollar un oficio o actividad cualquiera. Y ser profesional no es sólo ser eficiente porque, como hemos insinuado, también es eficiente quien vende plantas, perfumes o alfombras. De este modo, no es automáticamente profesional el profesor que llena el libro de clases cuando hay que completarlo o el profesor que llega responsablemente a la hora, que tiene cero faltas en su hoja de vida o que suele vestir de corbata y chaqueta. No hay aquí necesariamente un profesional que es tal debido a la legítima congruencia que muestra con los valores más conspicuos de la modernidad⁸.

Si queremos operacionalizar de mejor modo lo que significa ser profesional podemos recurrir a los siguientes parámetros de profesionalización (o rasgos básicos de la constitución de un profesional)⁹:

7 En los recientes procesos de reforma educacional se ha diseñado un conjunto importante de acciones orientadas por esta idea de profesionalización, destacando, entre otros, a) los programas de perfeccionamiento fundamental del profesorado, b) las becas y pasantías al extranjero, c) el programa de fortalecimiento de la formación inicial docente (en el caso chileno, el llamado: FFID) y d) la construcción de estándares de desempeño docente en el marco de la buena enseñanza. Para una mirada más global, véase: Rivero, José (2000). *Educación y Exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*. Lima: CIPAE/Tarea.

8 Cfr. Imbernón, F. (1996). *La Formación del Profesorado. Formar para Innovar*. Buenos Aires: Ed. Magisterio del Río de la Plata.

9 Adaptado de Gyarmati, G. et. al. (1984). *Las profesiones. Dilemas del Conocimiento y del Poder*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

- **Preparación o calificación:** esto alude a la condición de tener dominio formal y sistemático sobre el propio tema, es decir, que los médicos estudien medicina, los abogados sepan sobre leyes y filosofía del derecho, que los arquitectos aprendan sobre arquitectura, etc. En el caso de la Pedagogía, supone que los pedagogos sepan de Pedagogía.
- **Clausura cognitiva:** este es un parámetro más exigente que el anterior en cuanto se demanda un claro dominio, experticia o apropiación de un conocimiento en particular. Remite a la idea de una parcela de la realidad -o de un modo de ver dicha realidad- que sea de interés y dominio exclusivo, no de otras profesiones. Es decir, la profesión exige contar con un enfoque o recorte propio de la realidad.
- **Autocontrol o autorregulación:** se refiere a la Ética, a la constitución profesional por la vía de poseer un conjunto discernido y aprobado de normas y principios de comportamiento propios. Las profesiones deben, en este sentido, ser capaces de normar o regular lo que está prohibido, permitido y exigido en sus respectivas acciones laborales, en el ejercicio de su rol profesional. Pasa lo mismo en Arquitectura, Psicología, Pedagogía: las profesiones tienen o deben tener un Código de Ética conocido, vigente y respetado.
- **Poder e influencia social:** el poder es básicamente "lograr que otros hagan lo que yo quiero que se haga" y la influencia, por su parte, supone la versión del poder basada notoriamente en el elemento simbólico. La fuerza genera poder, la riqueza, también, pero la inteligencia y la consistencia moral generan, más bien, influencia. Ambos tienen relación pues, a través de ellos, logramos que otros escuchen y modifiquen su conducta según nuestras demandas éticamente orientadas, fuertemente argumentadas y demostradas. En este contexto, las profesiones están llamadas a cumplir un rol social: desde la legítima defensa de sus intereses corporativos hasta desarrollar una labor de servicio público, de orientación e influencia social en el resto de la sociedad. Una profesión fuerte y creíble posee un gremio o agrupación con poder e influencia social.
- **Estatus epistemológico (o científicidad):** Esto remite a uno de los parámetros más relevantes de las profesiones: la capacidad para producir saberes propios. Como las profesiones tienen que ver con el mundo moderno y lo que se valora hoy día es la producción de conocimiento científico (a la manera de las ciencias naturales, positivistas o dominantes, o sea, con leyes universales, con objetividad, etc.), las profesiones ameritan tener sostenida actividad científica¹⁰.

En suma, la profesionalización pretende dar cuenta de una dinámica compleja

10 Si repasamos estos criterios pensando en la labor pedagógica, la docencia no podría ser considerada una profesión estrictamente hablando, porque prácticamente no cumpliría más que con el requisito del título y, en parte, con relativa autonomía para desempeñar sus tareas. Por ello, diversos enfoques sociológicos la han encuadrado en lo que han llamado "semiprofesiones". Cfr. Alliaud, A. (1995). "Pasado, presente y futuro del magisterio argentino". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA)*, Año IV, N° 7: 2-9. Buenos Aires: Miño y Dávila.

de modificación de la labor de los educadores en los nuevos contextos socio-educativos, empero, como veremos a continuación, la profesionalización debe ser re-significada a partir de la pregunta por el enfoque paradigmático que subyace en ella. Esto es así puesto que, de suyo, hay una profesionalización enmarcada en la lógica de la modernidad que omite cuestiones cruciales de la lógica pedagógica más transformadora.

En este sentido, en lo que sigue, la autonomía profesional es mostrada como una dimensión relevante de la profesionalización docente que quiebra la mirada positivista y tecnocrática de buena parte de las demandas de profesionalización existentes.

2. DE LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE A LA CONSTRUCCIÓN DE LA AUTONOMÍA PROFESIONAL

De las características distintivas de una profesión antes señaladas queremos resaltar que la pedagogía, concebida como una profesión, está en cuestionamiento y que una forma de visualizar posibles vías de acercamiento a la profesionalización docente requiere de la valoración y desarrollo de una práctica reflexiva por parte del profesorado¹¹.

La actividad reflexiva es asumida aquí como un fenómeno social, entendiendo con ello que la reflexión es una actividad presente de la especie, que no puede ser tal sino se basa en acciones presentes y pasadas de otros miembros del género humano. Al respecto, resultan aclaradoras las ideas de Gramsci sobre la concepción del hombre como una serie de relaciones activas en el cual, aunque la individualidad tiene máxima importancia, no es el único elemento de necesaria consideración: "Si la individualidad propia es el conjunto de relaciones en las que interviene cada individuo, hacerse una personalidad significa entonces adquirir conciencia de tales relaciones, y modificarse la personalidad significa modificar el conjunto de esas relaciones"¹². Se concluye, luego, lo difícil que resulta conceptualizar la reflexividad al margen de la historia humana.

Por otro lado, se asume que toda actividad práctica tiene una fuerte dimensión semiótica, donde el lenguaje, como conciencia práctica, asume un papel instrumental, teniendo por tanto un carácter objetivo y subjetivo inseparables que denota la unidad dialéctica entre práctica y reflexión. Dicho en otros términos, es este componente lingüístico -cargado de significados, símbolos y signos de carácter social- el que permite una dialéctica entre representaciones y acción práctica. Abordar la práctica pedagógica en una dimensión reflexiva implica necesariamente asumir el hecho educativo en toda su complejidad, esto es, su dinamismo, su singularidad, su naturaleza contextualizada y donde necesariamente se conjugan elementos valóricos e instrumentales.

11 Giroux, H. (2002). "Los profesores como intelectuales públicos". *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*. N° 1, UAHC.

12 Gramsci, A. Citado en: Murueta, M. (1990). *La Psicología y el Estudio de la Praxis*. México: UNAM/Enep. Iztacala.

De este modo, si volvemos a la consideración de que la profesionalización docente se constituye sobre la base de ciertas características valoradas en la modernidad, la primera de ellas alude a la capacidad de los docentes para ir construyendo su propia reflexión epistemológica sobre el hecho educativo, es decir, su capacidad para construir su propio saber pedagógico. Ello, insistimos, sin desconocer que la educación es un fenómeno complejo y multidimensional que convoca a distintos profesionales y que, en este sentido, no es un hecho acabado sino en permanente elaboración¹³.

Se ha ido comprendiendo, además, a partir de una mirada problematizadora de orden socio-crítica, que la práctica pedagógica es un escenario donde se reconocen las complejas interrelaciones y contradicciones entre los sujetos educativos, la institución, los procesos de formación y la sociedad¹⁴. Reconocer la práctica reflexiva como un fenómeno de construcción social relacionado con aspectos éticos y dialógicos del sujeto, en un contexto social particular, implica ir descubriendo gradualmente ciertos supuestos teóricos que subyacen en esta interrelación y problematizar las posturas existentes sobre el quehacer formativo y profesional de los educadores, a la luz de concepciones emancipadoras del saber pedagógico¹⁵.

En este sentido, para alcanzar este desafío de profesionalización se torna necesario revisar las diversas formas que han prevalecido en torno a la formación docente y la práctica profesional, llegando a visualizar la racionalidad que subyace a sus planteamientos¹⁶, en el entendido que son éstas las que informan y conforman diferentes maneras de visualizar y concretar en la formación, un docente con características determinadas de profesionalización.

De ahí que sea necesario plantear que, en lo referente a la formación, desempeño y desarrollo profesional de los profesionales de la educación, ha prevalecido una preocupación en torno a la profesionalización docente que ha invisibilizado la pregunta por la racionalidad subyacente en este proceso, suponiendo que el interés cognitivo para demandar profesionalización es una constante y no una variable compleja para entender ¿qué estamos comprendiendo por profesionalización cuando queremos mejorar la función social y educativa de los profesores?.

Esta omisión no es menor dado que, si se define la profesionalización como racionalidad técnica, como científicidad explicativa o como un mero dominio de un saber disciplinario experto, la reflexión y la autonomía del docente quedan relegadas a un segundo plano y la propia profesionalización del pedagogo se convierte en frustración o en simulacro de desarrollo profesional. De paso, se distrae la atención en torno al diseño de políticas públicas que doten de mayor reflexividad y autonomía

13 Cfr. Ducoing, P. y otros (1988): "La Investigación Educativa en los Ochenta. Perspectiva para los Noventa". *Formación de Docentes y Profesionales de la Educación. Estado de Conocimiento*. Cuaderno 4. México.

14 Bazán, D. (1996). «Psicopedagogía: El Misterioso y Olvidado Espacio Extraesuela». En Careaga, R. (Ed.). *Tradicición y Cambio en la Psicopedagogía*. Santiago: Universidad Educare-Bravo y Allende Editores.

15 Como las que se sugieren en Ayuste, A. et al. (1999). *Planteamientos de la Pedagogía Crítica*. Barcelona: Graó.

16 El tema de las racionalidades está presentado en: Ruz, J. y Bazán, D. (1998). "Transversalidad Educativa. La Pregunta por lo Instrumental y lo Valórico en la Formación". *Pensamiento Educativo*, N° 22, PUC.

al profesorado, problema que posee dimensiones tanto políticas como epistemológicas y pedagógicas.

Por ello, la pregunta por la profesionalización docente debe ser leída ahora como la pregunta por la naturaleza y sentido de la autonomía profesional, siendo éste un concepto complejo, atravesado también por la disputa entre las racionalidades instrumental y valórica, con vistas a promover una autonomía profesional que hace referencia a un sujeto crítico (reflexivo) y creativo, capaz de transformar su propia realidad socioescolar.

Realizar este análisis resulta más aclarador si se siguen las ideas de Jürgen Habermas¹⁷. Según esta mirada, la racionalidad se manifiesta de formas diferentes en los grupos sociales, siendo la expresión de ésta, aquello que determina lo que los grupos sociales distinguen como conocimiento. Por esto, las acciones educativas pueden ser promovidas y comprendidas a partir de diversas racionalidades. Este autor distingue tres intereses cognitivos básicos, en la perspectiva de que el conocimiento por sí solo no es suficiente para preservar y reproducir la especie: un interés técnico orientado al control, un interés práctico orientado a la comprensión y por último, un interés emancipador, a partir del cual Habermas realiza su contribución más relevante y original, siendo éste el propio de aquellas ciencias de orientación crítica¹⁸.

En este derrotero, mirado desde la concepción de conocimiento que se tiene y en función del peso de la racionalidad axiológica, es posible distinguir:

- un modelo de autonomía profesional marcadamente eficientista (donde los valores no aparecen como problema pues son universales e indiscutibles, es decir, se trata de una visión de raíz positivista);
- pasando por una concepción más práctico-hermenéutica (donde los valores tienen más peso, pero se trataría de valores universales y absolutos, valores que son tales a partir de la conciencia de las personas);
- hasta llegar a una concepción de la autonomía desde referentes crítico sociales (donde los valores se construyen consensuadamente, son históricos y se ligan con la tarea de emancipación de las conciencias).

En suma, es posible plantear la existencia de una concepción de autonomía profesional en la cual ser crítico y creativo (dos slogan de la reforma) no es sino la búsqueda de sentido ético en la escuela y la sociedad, a partir de la cual el profesor se convierte en un legítimo agente de transformación y desarrollo moral, operando según las reglas mínimas de la argumentación y la convivencia democrática.

17 Los planteamientos de Habermas sobre la naturaleza del conocimiento humano y las relaciones entre teoría y práctica no tuvieron su origen en el ámbito de la teoría educativa, sin embargo, resultan coherentes y aportadoras cuando se quiere analizar, cuestionar y comprender la naturaleza de las prácticas pedagógicas que se dan en un contexto innovador. Cfr. McCarthy, Th. (1988). *La Teoría Crítica de Jürgen Habermas*. Madrid: Editorial Tecnos.

18 Cfr. González, L. (2002). Op. cit.

3. LA AUTONOMÍA PROFESIONAL EN UNA MIRADA HABERMASIANA

El tema de la autonomía profesional, como se ha sugerido, aparece en la actualidad como emergente y fundamental en todo discurso pedagógico y social, más aun si lo ligamos al tema de la formación docente. Ocurre que las demandas que hoy se le hacen a la formación de docentes, y con ello al desempeño de los profesores, se orientan hacia la consideración de la autonomía profesional como un imperativo cuyo valor viene asociado a la necesidad de consolidar nuevos enfoques en torno a la educación y la pedagogía.

En este contexto, la autonomía profesional, al igual que muchos otros términos, comienzan a ser utilizados desmedidamente, perdiendo con ello su verdadero sentido y quedando muchas veces vacío de significado. Es necesario detenerse a reflexionar en torno a las reales significaciones que en la actualidad el tema de la autonomía profesional puede esconder y aportar, más aún en un contexto sociocultural donde cada vez más se acepta la diversidad de interpretaciones, originadas -como veremos- desde una racionalidad particular, distante de otras racionalidades, poseedora de pretensiones de validez diferentes y cuya comprensión representa una tarea intelectual no menor.

La autonomía profesional esconde en la actualidad muchos significados que muestran la urgente necesidad de realizar avances en la construcción de conocimientos relativos al mismo. Es necesario argumentar y sustentar la autonomía profesional desde una perspectiva que la visualiza como un proceso dinámico y de construcción permanente, ligada con aspectos personales, relacionales y sociales presentes en la formación¹⁹.

Lo anterior se plantea porque, al fin de cuentas, como docentes que anhelamos la formación de ciudadanos autónomos en todos los niveles educativos, no podemos desconocer que orientamos nuestra labor pedagógica sustentados en una forma especial y particular de concebir la autonomía, de comprenderla y de propiciarla en el día a día. En este sentido, estamos una vez más frente a un problema epistemológico ligado a cuestiones relevantes de la pedagogía.

Si la autonomía profesional es una construcción social, supraindividual y permanente, probablemente hemos de comprenderla en relación a los ideales democráticos como escenarios donde está presente una obligación moral que implica para los pedagogos un momento de discernimiento moral: una reflexión en torno a ciertos valores y compromisos morales que guían su actuar; y, luego, desde allí, el desafío de formar sujetos críticos, reflexivos, con altas capacidades creativas que a la base tienen la idea de transformación, tanto personal como social.

19 Cabe advertir, con todo, que la búsqueda de autonomía profesional constituye un proceso complejo en que "reclamar autonomía profesional no implica desligar al Estado de sus responsabilidades. El ejercicio de la autonomía requiere de condiciones de todo tipo y parece irresponsable apelar a la autonomía de los docentes cuando no se crean en absoluto esas condiciones. La apelación a la autonomía en esos casos sólo redundaría en una intensificación de las tareas y en una derivación de las responsabilidades hacia quienes no pueden rechazarlas porque deben asumir todos los días la tarea de educar (...) Por lo tanto, profesionalizar implica brindar condiciones profesionales". Cfr. Feldman, D. (1996). "Para tener mejores maestros, primero hay que tratarlos como tales". *Revista Novedades Educativas*, Año 8, N° 72:12-13. Buenos Aires.

De ahí la idea de recurrir a *la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento* propuesta por Jürgen Habermas²⁰.

Siguiendo las ideas de este autor, se puede plantear que lo que está a la base del actuar humano son intereses, como orientaciones fundamentales hacia la racionalidad. Ello, en el sentido que la especie humana posee un interés fundamental por preservar la vida, estando dicho interés enraizado en una vida organizada mediante el conocimiento y la acción. Yendo más allá del hecho de que existe una relación entre la orientación fundamental de la especie humana hacia la preservación de la vida y el conocimiento, Habermas afirma que la forma en que opera esta orientación determina lo que se considere conocimiento. Con ello, quiere decir que la racionalidad se manifiesta de formas diferentes en los grupos sociales, siendo la expresión de esa racionalidad aquello que determina lo que los mismos distinguen y valoren como conocimiento. Las acciones educativas, de acuerdo a estos planteamientos, pueden ser promovidas y comprendidas a través de diversas racionalidades o, dicho de otra forma, a través de una racionalidad cuyas pretensiones de validez son muy diferentes.

Habermas, como ya hemos señalado, distingue tres intereses cognitivos básicos, en la perspectiva de que el conocimiento por sí solo no es suficiente para preservar y reproducir la especie²¹. Esto implica, según este autor, que saber y acción no pueden considerarse autosuficientes y desligados para la producción de conocimiento, en especial si consideramos que las prácticas pedagógicas son una construcción social, donde conocimiento y acción interactúan determinados por un interés cognitivo particular.

Resulta interesante analizar el concepto de interés en la perspectiva de este autor, en el sentido que no sugiere o no debe sugerir una reducción naturalista de determinaciones lógico-trascendentales. Más bien se alude a intereses como a determinadas condiciones fundamentales de la reproducción y la autoconstitución posibles de la especie humana, bajo las cuales los seres humanos orientan su actuar. Al referirlo a los intereses cognitivos se alude a orientaciones generales o estrategias de conocimiento que guían los distintos tipos de investigación, esto es, diversos modos de acercarse a la realidad para conocerla, comprenderla y transformarla.

Si nos situamos en las diversas concepciones de conocimiento podemos señalar que la autonomía profesional docente ha sido determinada a su vez por diversos

20 Recordemos que para Habermas, la razón y la ciencia se han convertido en herramientas de dominación más que de emancipación. Concibe un futuro en el que la razón y el conocimiento trabajen en pro de una sociedad mejor, en el cual la comunicación humana no debería estar sujeta a la dominación del Estado y los ciudadanos racionales deberían poder actuar en la sociedad de forma libre en el ámbito político. Como parte de la Escuela de Frankfurt, Habermas posee inspiración neomarxista y sostenía que el marxismo, al igual que cualquier otra doctrina, debía someterse a la crítica. Es más, la función de la 'teoría crítica' era analizar detalladamente los orígenes de las teorías en los procesos sociales, sin aceptarlas de inmediato como hacían los positivistas, ya que ello sería aceptar implícitamente procesos y condiciones de los que el hombre ha de emanciparse. Afirmaba, por otro lado, que las ciencias no están libres de valores, sino que conllevan supuestos implícitos cuya condición de valor está oculta por su evidente obvedad. Estos juicios de valor, como la conveniencia de dominar la naturaleza mediante la tecnología, deben 'desenmascarse' y exponerse a la crítica. Cfr. Ritzer, G. (1993). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Madrid: McGraw-Hill.

21 Cfr. Grundy, Sh. (1991). *Producto o Praxis del Currículo*. Morata: Madrid. Con todo, los aspectos centrales de la teoría del conocimiento están desarrollados en su libro "Conocimiento e Interés" donde describe los intereses que subyacen a todo tipo de conocimiento. Cfr. Habermas, J. (1982). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Taurus.

modelos de formación que han derivado de sus supuestos formas diferentes de entenderla. En este sentido se puede distinguir tres orientaciones que serán descritas en lo que sigue.

4. LA AUTONOMÍA PROFESIONAL DE UNOS, ES UNA JAULA PARA OTROS (EL INTERÉS TÉCNICO)

El interés técnico posee raíces antropológicas profundas y se relaciona con el imperativo de una forma de vida ligada al trabajo por medio del cual se busca la predicción y el control de los acontecimientos que se producen en el entorno natural.

Los procesos de formación –y la noción de autonomía profesional, en la dimensión que aquí quieren ser abordados- requieren ser analizados, revisando las principales tendencias que han sido defendidas y fundamentadas, tanto epistemológica, teórica como pedagógicamente, a lo largo de la historia. Cada una de estas tendencias, como ya se señaló, supone diversas formas de entender la formación docente y de conceptualizar la autonomía de los profesores.

Desde esta perspectiva, se puede plantear que la práctica profesional que ha propiciado tradicionalmente la formación de profesores ha sido concebida desde una racionalidad cuyas pretensiones de validez han estado orientadas por un interés técnico o instrumental, basado en la necesidad de sobrevivencia, control y reproducción, tanto de la especie misma como de ciertos valores considerados relevantes para la sociedad.

Esta racionalidad ha implicado la configuración de una formación docente que ha hecho del oficio de enseñar algo dependiente, que ha separado la concepción de la educación (tarea de intelectuales que elaboran el conocimiento pedagógico) de su ejecución (labor asignada a los educadores como aplicadores de ese conocimiento). Todo ello con la consiguiente fragmentación, reduccionismo y tecnificación de las tareas²².

Coherentemente con lo anterior, el papel del docente se ha visto reducido al de un ejecutor de programas en los que no ha tenido ninguna participación. Su competencia profesional se restringe de esta manera al dominio técnico de unos métodos para alcanzar unos resultados previstos, implicando ello una jerarquía entre conocimiento y práctica.

La práctica -como aquella dimensión esencial del conocimiento profesional- ha tenido una consideración de segundo orden, quedando la autonomía del pedagogo reducida a un atributo o cualidad personal dependiente de directrices técnicas, que fijadas desde afuera, imposibilitan toda propuesta creativa y transformadora ante las situaciones emergentes, particulares y contextualizadas que caracterizan toda práctica educativa.

22 Este docente técnico ha sido formado en el *modelo tecnicista eficientista* que apunta a tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad y donde el profesor es esencialmente un técnico: su labor consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículum prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos. Cfr. Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión*. Buenos Aires: Paidós.

Este modelo de autonomía profesional ha estado marcado por su carácter eficientista, donde el compromiso moral no tiene espacio para los docentes, en tanto los valores no aparecen como problema pues son universales e indiscutibles.

La consideración de la práctica pedagógica profesional como la aplicación de ciertos procedimientos y técnicas para conseguir determinados fines deja, de esta forma, reducida la autonomía del profesor a una acción sobre los objetos para obtener de ellos unos resultados deseados. Hay aquí un concepto de autonomía ligado a status o atributo, donde para nada se visualiza para el educador la posibilidad de orientar su acción según unos valores que den sentido a su labor y le permitan respuestas creativas frente a situaciones de incertidumbre propias de toda práctica educativa.

Un proceso de formación innovador, de acuerdo a estos planteamientos, requiere dar pasos importantes en función de dejar atrás una racionalidad que ha restado la posibilidad de otorgar a los pedagogos espacios de participación, reflexión, creatividad e innovación en su quehacer pedagógico²³.

5. AUTONOMÍA PROFESIONAL ADQUIERE SENTIDO COMPRENSIVISTA (EL INTERÉS PRÁCTICO)

Avanzar hacia una nueva comprensión de la formación docente orientada hacia la autonomía profesional, requiere de la promoción de acciones educativas orientadas por intereses distintos.

Situados en una racionalidad de carácter práctico-hermenéutico, la formación se orienta a la comprensión, basada ésta en la necesidad fundamental de los seres humanos de vivir en el mundo formando parte de él, comprendiéndolo e interactuando con el mismo, con todas las implicancias morales que ello implica.

Siguiendo a Habermas, un saber y una acción orientados por un interés práctico ya no pueden estar determinados por el éxito de un conjunto de operaciones que surgen como consecuencia de ese saber ni por unos valores universales e indiscutibles. Por el contrario, quedan determinados por la medida en que los significados representados e interpretados por las personas, propician o no la elaboración de juicios respecto a cómo actuar de manera racional y moral.

Se trata por tanto de un actuar intersubjetivo, aspecto que nos sitúa en el ámbito de la interacción, que desde una racionalidad comunicativa nos conecta con el diálogo, la deliberación, la reflexión y el consenso, aspectos que no han tenido espacio en la perspectiva técnica e instrumental que ha imperado en la formación y que por tanto se busca alcanzar.

El logro de lo anterior supone focalizar nuestra mirada en la utilización de un tipo de lenguaje que no se reduzca a los límites impuestos por la manipulación técnica.

²³ De ahí que se apele, en contextos de transformación de la escuela, a la existencia de una creatividad de raigambre socio-crítica. Cfr. Bazán, D. y otros (2004). *Sociocreatividad y Transformación. Ideas para problematizar la creatividad en perspectiva social*. Santiago: UAHC.

Se hace necesario entonces comprender a los seres humanos capaces de lenguaje y acción en constante interpretación recíproca y en función del entendimiento mutuo en las situaciones prácticas de la vida.

La consideración actual de que la práctica educativa y pedagógica posee por naturaleza características que tienen que ver con lo imprevisto, lo emergente, con la incertidumbre y el conflicto, nos revela la necesidad de transitar en los procesos de formación hacia acciones que estén orientadas por un interés con pretensiones prácticas, en el sentido de favorecer y propiciar destrezas, actitudes y capacidades que están estrechamente ligadas con la reflexión, el diálogo y los juicios autónomos en un contexto social particular.

El encuentro con la base reflexiva del quehacer pedagógico -desde la formación inicial- permite la recuperación de aquellas competencias que desde una racionalidad instrumental quedaban subordinadas al conocimiento científico, o excluidas de su análisis y consideración.

Una formación que se orienta por un interés práctico, supone un profesional reflexivo²⁴, que investiga en el contexto de su práctica²⁵. La práctica educativa, desde esta perspectiva, se constituye en un proceso abierto a la reflexión sobre cuáles deben ser los fines y su significado concreto en situaciones que son complejas y conflictivas, dotando con ello de un especial valor al conocimiento en su dimensión práctica. De esta manera, la reflexión viene a ser el modo de conexión entre el conocimiento y la acción en contextos particulares.

La autonomía del profesorado es concebida en esta perspectiva como una responsabilidad moral propia, que intenta armonizar la independencia de juicio con la responsabilidad y el compromiso frente a la sociedad. En otras palabras, se promueve el conocimiento pero también la acción correcta.

Estas ideas permiten plantear que la práctica reflexiva, así como va quedando delineada, difícilmente puede venir decidida por alguna instancia ajena a los profesores implicados en la situación.

Sin embargo, la idea de autonomía implícita en estas afirmaciones ha sido entendida como aquel espacio profesional en el que nadie se debe inmiscuir, implicando con ello una concepción rígida y estática de la profesión y por tanto de la autonomía profesional. Ello porque pese a que las valoraciones en este modelo adquieren mayor peso, sólo son tales a partir de la conciencia de cada persona.

Esta concepción rígida y estática de la profesión -y por tanto de la autonomía profesional- orientada desde una racionalidad práctica en los procesos de formación

24 La perspectiva del profesional reflexivo ha sido fuertemente desarrollada y defendida, como se sabe, por Donald Schön, quien trata de argumentar la forma en que los profesionales se enfrentan a aquellas situaciones que no quedan resueltas a partir de las disposiciones técnicas. Del mismo modo es válido reconocer que este enfoque ha sido atacado desde posturas críticas que lo han definido como ambiguo, reduccionista y estrecho en el sentido de promover una implicación individual de los profesionales en prácticas reflexivas desconociendo el componente institucional de toda práctica educativa.

25 La idea del profesional que investiga, desarrollada por L. Stenhouse, se origina a partir de la crítica que el autor hace al modelo de objetivos en el currículum, en el sentido que la capacidad de juicio profesional del pedagogo se ve reducida al igual que sus aspiraciones educativas. Cfr. Stenhouse, L. (1993). *La Investigación como Base de la Enseñanza*, Madrid: Eds. Morata.

ha quedado determinada por el desconocimiento del componente ideológico institucional, presente y propio de toda práctica educativa. Dicho en otros términos, no se ha propiciado una actitud de distanciamiento crítico y reflexivo en torno a ciertas necesidades, intereses y valores sociales consensuados que surgen de determinados contextos históricos que resultan enajenantes para la conciencia humana²⁶.

6. LA AUTONOMÍA PROFESIONAL SE VUELVE EMANCIPACIÓN (EL INTERÉS SOCIO-CRÍTICO)

De acuerdo a lo anterior, es preciso transitar hacia procesos de formación críticos y reflexivos que incorporen a su quehacer la dimensión institucional e ideológica, que determina al fin de cuentas toda práctica educativa.

Ello implica ante todo situarnos en una racionalidad diferente que conlleva acciones orientadas por un interés distinto y que promueven por tanto una autonomía profesional concebida desde otra perspectiva. Aquí es donde cobran especial sentido las ideas propuestas por Habermas en relación a un interés socio-crítico o emancipador.

El camino adoptado por este autor, posibilita una comprensión más profunda de la reflexión en torno a los intereses y representa la base de su teoría social crítica que, como se planteó previamente, constituye el aporte original y relevante que él nos ha entregado. Es desde aquí que el autor plantea que sólo a partir de la autorreflexión es posible la conexión entre conocimiento e interés; y también desde estos planteamientos es que Habermas propone como una salida su teoría de la acción comunicativa.

La idea central referida a un interés emancipador se hace a partir del reconocimiento que se trata de aquel interés fundamental que se expresa como aquella "independencia de todo lo que está afuera del individuo"²⁷, encontrándose allí la idea de "autonomía con responsabilidad".

Es preciso reconocer que en esta perspectiva la autonomía- emancipación, aunque en último término sea individual, se concreta a partir de la naturaleza interactiva de la sociedad humana, basada ésta en la posibilidad de relaciones humanas enraizadas en una comunicación libre de distorsiones.

Planteado de otro modo, la autonomía profesional -en la perspectiva que se asume- obedece a un proceso colectivo, de construcción social permanente, que si bien está orientada por principios y valores individuales, sólo es posible en un contexto de relaciones que implica una construcción colectiva y consensuada de aquellos valores sociales acordados.

Una acción comunicativa libre de distorsiones exige aceptar la pluralidad, la diversidad y la tolerancia como única forma de acercarse a una comprensión compartida. En esta mirada, resulta imposible entender los valores y las

26 Cfr. Contreras, J. (1997). *La Autonomía del Profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.

27 Citado en: Grundy, Sh. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.

pretensiones educativas como "algo" cosificado y unificado, siendo necesario concebirlas como búsquedas permanentes y parciales o incompletas.

De acuerdo a las ideas expuestas, se puede señalar que la construcción de la autonomía profesional docente tiene que ver con el despliegue circular de ciertos principios tales como el compromiso social, la obligación moral y la competencia profesional, los cuales se van entrelazando, llegando a constituir una identidad profesional. Una autonomía construida en un proceso colectivo que supone la configuración discursiva de una voluntad común, dirigida a la transformación de ciertas condiciones institucionales y sociales referidas a la enseñanza.

Siguiendo a José Contreras Domingo²⁸, la autonomía profesional docente, desde una concepción dinámica, quedaría resumida por seis momentos que implican:

- 1) El paso de la independencia de juicio...
- 2) ...a la constitución de la identidad en el contexto de las relaciones,
- 3) consiguiendo mantener una distancia crítica que implica...
- 4) la toma de conciencia de la parcialidad de nuestra comprensión de los demás...
- 5) una comprensión de quiénes somos, pero también una cualidad de la relación con otros que implica, a su vez...
- 6) un proceso de discusión y contraste con otros.

En esta mirada crítico social comienza a develarse una serie de procesos pedagógicos estrictamente ligados al potencial real de transformación que poseen los docentes, aquello que los hace legítimamente sujetos innovadores y reflexivos. En lo que sigue se intenta un abordaje al concepto de pensamiento reflexivo que se esconde detrás de los modelos profesionales hasta aquí descritos.

7. LA (AUTO)REFLEXION DEL DOCENTE ES UN TEMA QUE BROTA DE LA AUTONOMÍA PROFESIONAL²⁹

7.1. REFLEXION Y DESEMPEÑO DOCENTE

Hoy se acepta con relativa facilidad que un objetivo importante de toda formación docente consiste en desarrollar la capacidad de reflexión de los pedagogos³⁰.

28 Cfr. Contreras, J. (1997). Op. Cit.

29 Este capítulo recoge, por un lado, el aporte de Domingo Bazán en el grupo de *Seminario de Desarrollo del Pensamiento* de la Universidad Central (2001-2002); y, por otra parte, los esfuerzos investigativos de Loreto González y Domingo Bazán en el tema del pensamiento crítico y la autonomía profesional docente al interior de la Escuela de Educación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

30 Esta preocupación se sustenta en la consideración del estudiante de pedagogía como un futuro profesional docente, capaz de determinar el enfoque y alcances de su práctica pedagógica y que se asume como un profesional reflexivo y crítico frente a ella. El carácter reflexivo crítico en el estudiante de pedagogía, supone la capacidad de mirar las situaciones, la vida, la relación con los demás, desde distintos paradigmas, es decir, no sólo se apropia de un marco de referencia que le hace sentido sino que posee la capacidad de develar lo que hay detrás de cada situación, de cada opinión y de cada acción. Ello le permitirá cuestionarse a sí mismo, cuestionar la realidad e incorporarse activamente en los procesos de transformación social. Cfr. Lavín, S. (2002). "La formación del sujeto reflexivo crítico" (entrevista). *Revista Docencia*, N° 18, Diciembre. Santiago: Colegio de Profesores.

Básicamente, este anhelo formativo se refiere a competencias, situaciones y procedimientos del pensamiento que debieran expresar los estudiantes de pedagogía y los profesionales en servicio, de modo de ir generando procesos de comprensión profundos sobre los temas que le son propios a la profesión y a la práctica pedagógica. Los estudios empíricos y las propuestas pedagógicas que propician esta demanda han dado cuenta, en el marco de la desprofesionalización del docente, de un proceso histórico de "rutinización del intelecto" ocasionado tanto por una cultura escolar conformista y autoritaria, como por una cierta desintelectualización y proletarización de los actores que se incorporan al profesorado. En este sentido, la falta de reflexividad es un problema sustantivo y complejo.

La reflexividad a desarrollar implica, por parte del estudiante, la posibilidad de observar e interpretar la experiencia socioeducativa en función de totalidades mayores, de contextos complejos y diversos, rebasando su singularidad y proyectándolos problemáticamente hacia el pasado, el futuro y en todas las direcciones del presente. En esta reflexividad, se suscitan procesos en los cuales es preciso formular juicios de manera fundada, razonar coherentemente, pensar críticamente, elaborar argumentos consistentes, y, por supuesto, razonar y actuar con creatividad.

Se ha planteado que el pensamiento reflexivo –o la reflexividad- se caracteriza por poseer buena parte de las siguientes habilidades³¹ :

- Reconocimiento de la propia ignorancia.
- Suspensión de las conclusiones cuando no se dispone de suficiente evidencia.
- Capacidad para evaluar información compleja.
- Revisión crítica de las propias ideas.
- Manejo simultáneo de ideas o alternativas diferentes.
- Sensibilidad para los matices.
- Flexibilidad frente a las experiencias nuevas.
- Capacidad para diferenciar entre ideas y emociones.
- Capacidad para ordenar las ideas coherentemente.
- Consideración de las circunstancias excepcionales o irregulares.

Si bien se trata de habilidades psicológicas, no constituyen necesariamente competencias contexto independientes pues plantean como exigencia situacional un tipo de educación en donde un aspecto sustantivo de la práctica docente esté caracterizada por el intercambio, la reflexión y el diálogo. Difícilmente puede ocurrir reflexividad como un resultado simple del empeño o iniciativa individual, se requiere efectivamente de un conjunto de condiciones que son propias del ambiente

31 Tomado de: Otero, E. y otros (2002). "Desarrollo del Pensamiento y Formación de Profesores". *Revista Perspectiva*, Nº16, UCEN.

institucional en que se desenvuelve la docencia, que tienen que ser previstas y construidas cuidadosamente.

Esta idea se refuerza con la existencia concurrente de una comunidad académica y escolar diversificada en su composición, pero al mismo tiempo cohesionada en torno a grandes objetivos comunes. Se requiere de una alta valoración del conocimiento y de gran capacidad para aplicarlo y recrearlo creativamente; de consensos bien establecidos, relacionados con estrategias de aprendizaje favorables al desarrollo de habilidades de pensamiento, tanto de carácter transversal como específico; de una intensa discusión respecto al tipo de racionalidad que subyace a los procesos formativos, que involucre pronunciamientos precisos sobre el grado de articulación que debe darse entre una racionalidad instrumental y una racionalidad valórica. Esta comunidad pro-pensamiento reflexivo asume que el proceso dialógico se constituye tan sólo cuando los participantes están dispuestos a traspasar la validez de sus propias visiones y obtener sobre ellas un consenso mínimo, parcial o completo. Aquí no hay diálogo posible sobre un asunto resuelto, cerrado a nuevas sugerencias, con participantes convencidos de estar en la verdad. Es, pues, un error asimilar el diálogo simplemente con una charla o con una conversación: inevitablemente, el diálogo es un tipo de comunicación que exige formular preguntas y buscar respuestas.

Si se aspira a argumentar la importancia del pensamiento reflexivo en la formación inicial docente es necesario, además, recurrir a unas determinadas formas de concebir la formación inicial docente. En términos generales, se ha planteado que la labor docente se puede definir a partir del aporte a la construcción de sociedad que hace el pedagogo al cumplir las funciones sociales de la educación. Dicha tarea implica un rol profesional no restringido en cuanto se concibe y aborda la educación como el proceso reproductivo social -tanto adaptativo como generativo- que hace posible la acción social dotada de sentido y legitimidad (este sentido tiene que ver incluso con la pregunta ética sobre la conducta humana). Para ubicar la profesión docente en este escenario, es necesario exigir y contar con un pedagogo capaz de cuestionar la realidad que lo rodea, así como los propios procesos de pensamiento y reflexión que debe llevar a cabo para sortear con éxito estas demandas de profesionalización y de vigilancia epistemológica.

De acuerdo a lo anterior, el tema del pensamiento reflexivo (del) docente es un tema clave para el desarrollo de la profesión y el cumplimiento de sus funciones sociales. En principio, este pensamiento parece adecuado abordarlo desde algunas de sus dimensiones psicológicas, referidas, en primer lugar, al conocimiento del propio conocimiento del docente y, luego, del control ejecutivo que es capaz de desarrollar el sujeto sobre su propio conocimiento (estrategias de control ejecutivo). Esta aspiración de lograr un funcionamiento intelectual autorregulado es lo que hoy en día se denomina metacognición. Si bien la metacognición no agota la complejidad temática del desarrollo del pensamiento, representa una dimensión altamente apetecida de éste, por lo que sus avatares como objeto de estudio representan usualmente al conjunto de la problemática del pensamiento.

Sabemos que todo acto metacognitivo es una reflexión y puede ser entendido de dos modos:

a) como el pensar sobre cómo pensamos, y

b) como pensar sobre cómo cambiar/transformar las forma de pensar (los instrumentos del pensamiento).

Si se lograra formar, como lo sugieren algunos estudios empíricos con estudiantes universitarios, un estudiante de Pedagogía suficientemente metacognitivo, entonces, las Facultades de Educación estarían efectivamente aportando un producto profesional capaz de exponer un alto nivel de pensamiento reflexivo, profundo, comprensivo, autorregulado y plástico para enfrentar la complejidad y plurisignificación de la práctica pedagógica.

Sin embargo, debemos previamente ser capaces de discriminar qué profundidad de reflexividad es esa, qué tipo de autorregulación del pensamiento es requerida y factible para la escuela chilena, resguardando claramente la condición de sujeto metacognitivo para quienes realmente lo sean. Podemos responder, en principio, diciendo: "mientras más metacognitivo, mejor". Pero esta lógica incremental no ha sido del todo exitosa en otros ámbitos de la vida humana, sobre todo cuando – a partir de la epistemología, la mayor metacognición conocida- hemos ido descubriendo que no hablamos todos de lo mismo aunque usemos los mismos significantes.

7.2 LA REFLEXION DEL DOCENTE PENSADA DESDE LOS INTERESES DEL CONOCIMIENTO DE HABERMAS

Algunos autores han enfatizado que la metacognición está mediada por las representaciones de sí mismo que hace el sujeto, factores culturales, históricos o políticos, entre otros. Uno de estos factores es el de la racionalidad que subyace en la acción social, en cuanto a los intereses de conocimiento que se ponen en juego en cada evento individual o histórico de producción de conocimiento (incluyendo conocimientos de orden ético). Por ello, siguiendo los intereses cognitivos propuestos por Habermas, se puede sospechar de la existencia de una metacognición tecnocrática, otra hermenéutica y una tercera de carácter emancipatoria (comunicativa).

La metacognición y el desarrollo del pensamiento, así instalados, permiten redefinir la profesión pedagógica en términos de comprender el desarrollo del pensamiento reflexivo (del) docente. Esto significa, más claramente, que la sola metacognición no hace la reflexión que se exige al profesional de la educación, la metacognición empieza a constituir (se) (en) saber pedagógico cuando implica un interés de conocimiento basado en la conversación, cuando el propósito mayor es desmontar la metaignorancia (emancipación de las conciencias) y cuando la acción pedagógica se orienta por la necesidad de transformar la realidad socioeducativa.

En suma, se sostiene aquí, pensamiento, metacognición y profesionalización docente se encuentran ligadas y se expresan en el pensamiento del docente según la racionalidad que define a la metacognición. Ese parece ser el lugar y la relevancia con la que debemos dotar al desarrollo del pensamiento reflexivo en la formación

inicial docente: otorgándole un sello distintivo y pedagógico en el cual el componente comunicacional, crítico y dialógico sea parte sustantiva de una actitud formativa suficientemente instrumental y visiblemente orientada por valores. Entonces, ¿qué niveles de reflexividad podemos encontrar?³².

a) Reflexividad de Nivel Descriptivo:

Se refiere al pensamiento primario, de carácter evocativo y narrativo, que realiza el estudiante de Pedagogía sobre los problemas de la práctica pedagógica.

Corresponde al esfuerzo de recuerdo que es capaz de experimentar el estudiante sobre su propia experiencia pedagógica y que, por efectos de un afán de percepción objetivada de las cosas, constituye un modo de re-producir la realidad de bajo cuestionamiento y de escasa verificación de las variables constructivistas del conocimiento (tales como la cultura, las representaciones sociales que poseen las personas, la ideología, la clase social, etc.). En este nivel de reflexividad, "lo que se ve, es" y "lo que se recuerda, era".

En rigor, aquí no hay metacognición pues la autorregulación del pensamiento ni siquiera se expresa con nitidez. Con todo, se trata de una metacognición tecnificada, psicologizada, neutral y sin referencia a valores. Las cosas se evocan como en una "lista de cotejo" simple: sí, no, a veces.

La idea de cambio está asociada a la lógica "más de lo mismo". Por lo que innovar aquí es sinónimo de hacer bien las cosas, de ser eficiente, de controlar las causas influyentes o explicativas, de no repetir errores anteriores³³. Cómo entender la realidad es sinónimo de captar dicha realidad (como en una fotografía), aquí no interesa, por lo tanto, negociar valores o transformar las estructuras sociales que definen la acción educativa.

En términos de los intereses del conocimiento propuestos por Habermas, este nivel de reflexividad equivale al interés técnico.

b) Reflexividad de Nivel Analítico:

Se refiere al pensamiento reflexivo que puede lograr un estudiante de Pedagogía yendo más allá de la mera descripción objetivada del mundo, hasta alcanzar un cierto nivel de cuestionamiento de la práctica pedagógica al cotejarla intencionalmente con una determinada norma no fáctica: la mirada teórica de la realidad, los supuestos previos del actor o la propia experiencia del sujeto.

³² Esta tipología ha sido construida y aplicada en el marco de un proyecto de investigación patrocinado por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Cfr. González, L. y Bazán, D. (2003). *La reflexión docente y su profundidad crítica. Significados y desafíos para la formación de profesores*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Formación de Profesores. Temuco: UFRO. 29 al 31 de Mayo.

³³ Cfr. Bazán, D. y otros (2000). *Investigación-Acción y Escuela (Caminante no hay Camino, se hace Camino al Andar)*. Texto de Educación a Distancia, Talca: Belzart.

En este nivel de reflexividad el sujeto advierte la existencia de cierta subjetividad para generar y emplear parámetros de análisis del mundo, valorando, por ende, la existencia de un orden valórico superior que permite definir una determinada ortopraxis. Esta ortopraxis es correcta o no según los referentes valóricos que el sujeto emplee para hacer su análisis. Así, el estudiante percibe el mundo suponiendo que la realidad se construye (en la conciencia de las personas) y que tal construcción debe hacerse a partir de una cierta norma superior de calidad moral y pedagógica. Por ello, empiezan a importar algunas variables constructivistas del conocimiento -la cultura, la historia de cada sujeto, las representaciones sociales que poseen las personas, etc.- pero siempre bajo la idea de un deber ser. En este nivel de reflexividad, "lo que se ve, es, si se ajusta al deber ser" y "lo que se recuerda, era, si era coherente con la norma universal".

Hay aquí una metacognición de profundidad intermedia -más bien hermenéutica- pues un pensamiento reflexivo que dependa de referentes universales ve a priori sesgada o frenada la autorregulación del pensamiento al hacer inviable la aceptación de realidades o construcciones extra-norma o fundamentadas en lugares o contextos valóricos distintos al suyo propio. Se trata, en consecuencia, de una metacognición práctica en cuanto a vivir en el mundo real lo bueno del mundo ideal. Las cosas se analizan en una "lista de cotejo" menos simple: si, no, a veces, pero desde la óptica del "deber ser".

La idea de cambio está asociada a la lógica valórica, por lo que innovar equivale a aplicar o experiencia en la práctica pedagógica, de uno u otro modo, aquello que la teoría o la ética ya anticipó como deseable. En este sentido, todavía en estas comprensiones, de moderada vigilancia epistemológica, no interesa negociar valores o transformar las estructuras sociales que definen la acción educativa.

En términos de los intereses del conocimiento propuestos por Habermas, este nivel de reflexividad equivale al interés práctico.

c) Reflexividad de Nivel Crítico:

Se refiere al pensamiento reflexivo profundo y autocuestionador que puede lograr un estudiante de Pedagogía cuando asume la comprensión y el abordaje de la práctica pedagógica desde el interés de conocimiento crítico que propone Habermas.

Se trata de un esfuerzo sostenido y fuerte de revisión del propio pensamiento y sus supuestos epistemológicos e históricos, yendo más allá de la aceptación de un conjunto de saberes y valoraciones universales e incuestionadas provenientes de la teoría previa o de la cultura dominante.

Esta ortodoxia anhelada resulta de la articulación dialéctica entre teoría y práctica, de la integración serena entre saber docto y saber común, de la mirada equilibrada que se dé al dilema de la tradición y el cambio.

Todo es potencialmente objeto de cuestionamiento pues todo es una construcción social generada por sujetos históricos, pertenecientes a una determinada estructura

social, con valoraciones subjetivadas del mundo. Por ello, la legitimación de un saber pedagógico propio pasa a ser posible a través de procesos de pensamiento caracterizados nítidamente por el diálogo, la intersubjetividad, la convivencia democrática, la negociación de la realidad, la deconstrucción y reconstrucción de la realidad.

En este nivel de reflexividad el sujeto valora la existencia de subjetividad para generar y emplear parámetros de análisis del mundo, rescatando, finalmente, la necesidad de construir un referente valórico pertinente y consensuado para alcanzar una ortopraxis y una ortodoxia. De este modo, se impone la relevancia de todas las variables constructivistas del conocimiento: la cultura, la historia de cada sujeto, el género, las representaciones sociales que poseen las personas, el lugar político de las personas, las creencias de sentido común, etc. En este nivel de reflexividad, "lo que se ve, es, si resulta de una negociación de sentido con otros actores" y "lo que se recuerda, era, si alguna vez tomó sentido colectivo para sus actores".

Esta es una metacognición profunda y emancipadora pues se aspira a dar cuenta de un pensamiento autónomo que se hace cargo de las complejidades, conflictos y contradicciones de la experiencia educativa. Aquí ya no cabe la metáfora de la "lista de cotejo", el signo más notorio de esta reflexión no es el cotejo sino el preguntar, la problematización entendida en su sentido más divergente y abierto.

La idea de cambio en este nivel de reflexividad está asociada a la lógica de la transformación social, a la idea de crisis de paradigmas, esto es, a la búsqueda participativa y deliberada de nuevos sentidos para la convivencia humana. Propósito que aspira, finalmente, a la dignificación de la persona humana, entendiendo, por lo tanto, que innovar equivale a liberar a las personas de sus ataduras, opresiones o estigmas. En este sentido, estas comprensiones alcanzan elevada vigilancia epistemológica, propiciando negociar valores o transformar las estructuras sociales que definen la acción educativa³⁴.

Tal como puede notarse de esta mirada de la reflexividad del docente, se está más cerca de una vivencia auténtica de la diversidad y de la integración educacional cuando la tendencia es a desarrollar personal e institucionalmente una comprensión emancipadora del pensamiento, pues, es en el escenario de la complejidad, de la intersubjetividad y del diálogo que empieza a tener sentido pedagógico una apuesta por la inclusión y la convivencia entre sujetos diversos. Esta es, finalmente, una opción política y moral que implica cruzar las barreras epistemológicas más duras de la sociedad en globalización.

REFERENCIAS

ALLIAUD, A. (1995). "Pasado, presente y futuro del magisterio argentino". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA)*, Año IV, Nº 7: 2-9. Buenos Aires: Miño y Dávila.

34 Cfr. Bazán, D. (1999). "Innovación y Emancipación: Una Lectura desde Habermas", artículo en *Periódico de la Universidad Educares*, Nº 53, Año VII, Marzo-Mayo.

- AYUSTE, A. et al. (1999). *Planteamientos de la Pedagogía Crítica*. Barcelona: Graó.
- BAZÁN, D. (1996). «Psicopedagogía: El Misterioso y Olvidado Espacio Extraescolar». En Careaga, R. (Ed.). *Tradición y Cambio en la Psicopedagogía*. Santiago: Universidad Educares-Bravo y Allende Editores.
- BAZÁN, D. (1999). "Innovación y Emancipación: Una Lectura desde Habermas", artículo en *Periódico de la Universidad Educares*, Nº 53, Año VII, Marzo-Mayo.
- BAZÁN, D. y otros (2000). *Investigación-Acción y Escuela (Caminante no hay Camino, se hace Camino al Andar)*. Texto de Educación a Distancia, Talca: Belzart.
- BAZÁN, D. y otros (2004). *Sociocreatividad y Transformación. Ideas para problematizar la creatividad en perspectiva social*. Santiago: UAHC.
- BURBULES, N. y DENSMORE, K. (1992). *Los límites de la profesionalización de la docencia*. Madrid: Educación y Sociedad.
- CONTRERAS, J. (1997). *La Autonomía del Profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- DAVINI, M. c. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- DUCOING, P. y otros (1988): "La Investigación Educativa en los Ochenta. Perspectiva para los Noventa". *Formación de Docentes y Profesionales de la Educación. Estado de Conocimiento*. Cuaderno 4. México.
- FELDMAN, D. (1996). "Para tener mejores maestros, primero hay que tratarlos como tales". *Revista Novedades Educativas*, Año 8, Nº 72:12-13. Buenos Aires.
- GIROUX, H. (2002). "Los profesores como intelectuales públicos". *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*. Nº 1, UAHC.
- GONZÁLEZ, L. (2002). *Construcción de la Autonomía Profesional Docente. Una mirada al interior de los procesos formativos de la Carrera de Educación Básica de la UAHC*. Tesis para Optar al Grado de Magíster en Investigación Educativa. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- GONZÁLEZ, L. y BAZÁN, D. (2003). *La reflexión docente y su profundidad crítica. Significados y desafíos para la formación de profesores*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Formación de Profesores. Temuco: UFRO. 29 al 31 de Mayo.
- GRAMSCI, A. Citado en: Murueta, M. (1990). *La Psicología y el Estudio de la Praxis*. México: UNAM/Enep. Iztacala.
- GRUNDY, Sh. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- GYARMATI, G. et al. (1984). *Las profesiones. Dilemas del Conocimiento y del Poder*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- HABERMAS, J. (1982). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Taurus.
- IMBERNÓN, F. (1996). *La Formación del Profesorado. Formar para Innovar*. Buenos Aires: Ed. Magisterio del Río de la Plata.
- LAVÍN, S. (2002). "La formación del sujeto reflexivo crítico" (entrevista). *Revista Docencia*, Nº 18, Diciembre. Santiago: Colegio de Profesores.
- MCCARTHY, Th. (1988). *La Teoría Crítica de Jürgen Habermas*. Madrid: Editorial Tecnos.
- MESSINA, G. (2000). "Formación docente: reflexionando acerca de sus desafíos". En: Varios autores. *La docencia revalorada. Perspectivas y propuestas para el desarrollo magisterial*. Lima: Tarea.
- OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales de Educación. INFORME*. Santiago

de Chile: OCDE.

OTERO, E. y otros (2002). "Desarrollo del Pensamiento y Formación de Profesores".
Revista Perspectiva, N°16, UCEN.

RITZER, G. (1993). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Madrid: McGraw-Hill.

RIVERO, J. (2000). *Educación y Exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*. Lima: CIPAE/Tarea.

RUZ, J. y BAZÁN, D. (1998). "Transversalidad Educativa. La Pregunta por lo Instrumental y lo Valórico en la Formación". *Pensamiento Educativo*, N° 22, PUC.

STENHOUSE, L. (1993). *La Investigación como Base de la Enseñanza*, Madrid: Eds. Morata.