

UN PROBLEMA DE ALTA RELEVANCIA: LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA

Notas tomadas de: "Promoting Reflection on Professional Courses: The Challenge of Context". DAVID BOUD (University of Technology, Sidney, Australia) y DAVID WALKER (The Educational Centre, Randwick). En: Studies in Higher Education, vol. 23, nº 2, 1998, p. 191-206).

Traducción: Pedro D. Lafourcade. - Edición SDI.

1. ¿En qué medida la *formación* que reciben los alumnos de las diversas carreras, para que operen *idóneamente* en la *realidad ocupacional*, hacia la cual habilita los títulos obtenidos, es *la más pertinente*?
¿Cuáles competencias son requeridas para satisfacer las demandas del quehacer ocupacional para el cual se preparan?
¿Cuál es la preparación que reciben los estudiantes para reflexionar sobre sus prácticas y decidir los cursos de acción más pertinentes, según circunstancias y demás criterios de realización?
2. SCHÓN D.A. (1987 - Educating the reflective practitioner, Jossey Bass. San Fco. CA) introdujo el concepto de práctico reflexivo, en el discurso en boga, y muchos otros han tomado esta idea y la han explorado en el contexto de la teoría y de la práctica del aprendizaje.
3. Según ambos autores, se han explorado: la reflexión en la acción, y la reflexión sobre la acción. En la actualidad, de acuerdo con los artículos publicados en diversas revistas internacionales, es la noción de reflexión crítica se ha convertido en el centro de atención, parcialmente impulsada por los intereses de los científicos sociales críticos [Walker y Boud, 1992] y también de los prácticos que han considerado como problemática, la idea de práctica "normal".
4. En los últimos 10 años, las ideas relacionadas con la reflexión y la práctica reflexiva, se han incorporado en programas de formación inicial y continua en la preparación de una amplia variedad de profesionales ["practitioner"] (médicos, abogados) especialmente en profesiones tales como la enseñanza, "nursery", trabajo social, etc., en donde la experiencia de campo y el estudio académico necesitan estar íntimamente integrados.
5. En el marco de una preocupación cada vez más ostensible en cuanto a la calidad de la formación profesional, se instaló el "desafío de incorporar ideas acerca de la reflexión" (pensar de modo crítico, sopesar pro y contras, etc.) sobre algún referente dado -proceso, enfoque metodológico, acciones, etc. - que han generado dudas acerca de su adecuación a ciertos criterios acordados (pertinencia, eficacia, eficiencia).
6. Los autores señalan que, en tanto simpatizan con la idea de focalizar el aprendizaje a través de la experiencia en una práctica reflexiva, y se hallan comprometidos con la inclusión de los procesos de reflexión y de teorización sobre la misma en el marco de los cursos profesionales, creen ahora que hay muchos ejemplos de prácticas deficientes que suelen ser aplicadas bajo la apariencia y la retórica de la reflexión. Desafortunadamente, es imposible evaluar fácilmente el alcance de esto. Sin embargo, la evidencia de nuestras propias observaciones sobre las actividades de desarrollo del personal, consagradas a la reflexión y a la práctica reflexiva, y, además, los informes de docentes con experiencia a través de muchas áreas profesionales, matriculados en estudios superiores de grado, sugieren que la realidad está lejos de la retórica.
7. En este artículo, los autores identifican diversos problemas que han surgido de la aplicación de ideas acerca de la reflexión en los cursos de la educación superior, y sugieren que existe una variedad de razones para explicarlos.

Algunos han surgido de equívocas interpretaciones de la literatura; otros, de igualar la reflexión con el juicio, y aún otros, emergen en razón de que los docentes siguen sus propios programas personales a expensas de los alumnos.

Las ideas acerca de las experiencias y de la reflexión en la literatura, a partir de las cuales los docentes operan, son particularmente desafiantes en el sentido de que las mismas cuestionan el rol convencional del docente como autoridad.

Esto ha conducido a algunos prácticos a trasladar la reflexión y la práctica reflexiva en prescripciones tan simplificadas y tecnicistas, que sus provocativas características, tales como la importancia de respetar la duda y la incertidumbre y desconfiar de soluciones fáciles, se han tornado domesticadas, impidiendo que los docentes focalicen su propia práctica y las necesidades relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes...

8. En este artículo, los autores sugieren criterios para una buena práctica en el uso de la reflexión en la educación superior y profesional, y centran la atención en factores contextuales claves, que podrían tenerse en cuenta para evitar inadecuadas aplicaciones.

Los informes de los autores que nutren el artículo, han sido extraídos de colegas y estudiantes del grado y del posgrado, así como de la educación continua y de ámbitos de trabajo.

[a partir de aquí, traducción completa]

¿CUÁLES SON LOS PROBLEMAS?

1. Los problemas que hemos encontrado, cubren un amplio espectro, desde inexperiencia sobre cómo conducir actividades de aprendizaje basadas en experiencias, hasta incomprendimientos básicos sobre la naturaleza del aprendizaje y de la reflexión.

Las actividades en donde surgen estos problemas, están incluidas en las diferentes tareas efectuadas en las clases, en los seminarios y también en las experiencias de vida de los estudiantes. Ninguna de tales actividades son problemáticas *per se*. Es la forma en que son abordadas lo que plantea dificultades. He aquí algunos ejemplos:

A. Seguir la receta

En esta forma de práctica, las actividades de clase conducen a los estudiantes, a lo largo de una secuencia de etapas de reflexión, y se les requiere que reflexionen a requerimiento.

Los elementos de los modelos de reflexión, son incorporados en hojas de cotejo, en donde los estudiantes trabajan de una manera mecánica, sin tener en cuenta sus propias incertidumbres, preguntas y significados. Así por ejemplo, los alumnos de la carrera de atención de párvulos, son instados a “reflexionar” sobre una experiencia clínica en respuesta a un conjunto predeterminado de preguntas frente a las cuales deben proporcionar “repuestas” esperadas. En tanto que existen muchas circunstancias en donde una lista de recordatorios puede ser útil, en el caso de la reflexión, se plantea un gran riesgo de que los actos de reflexión devengan ritualizados sin referencia al contexto o a los resultados. Esto conduce a falsas expectativas de lo que es la reflexión (lineal, acerca de un conocimiento externo y no problemática) y qué resultados del aprendizaje pueden esperarse de las actividades de la misma [aquellas que pueden ser encontradas en las presentaciones de los cursos y en las competencias “standards”].

Cuando se la combina con un docente, más bien que con el enfoque de la educación centrada en el estudiante, la regla que sigue torna a la “reflexión” en un proceso a ser memorizado y aplicado irreflexivamente. La única característica de las referencias a la reflexión citadas en este artículo, es que evitan seguir la simple fórmula de estimular. Cuando se especifican etapas o elementos de la misma, los autores son cuidadosos en señalar que sólo son elementos ilustrativos o conceptuales, pero no procesos operacionales. Existe un desafío para que los profesores cambien sus ideas acerca de la reflexión en procesos sencillos que pueden ser encomendados a los alumnos. Pero muchos no afrontan este desafío.

B. Reflexión sin aprendizaje

En tanto que la reflexión es importante, no todo proceso planeado para promover la misma, conduce al aprendizaje. Actividades inadecuadas o mal empleadas como tareas de reflexión, pueden convertirse en un obstáculo. Dejar un tiempo para la reflexión, no significa que el mismo pueda ser empleado de una forma productiva.

En muchos casos, los estudiantes pueden utilizar dicho tiempo como una oportunidad para tomar respiro, si tienen un currículo abarrotado, y no ser capaces de usarlo para reflexionar o aprender de modo que sea significativo para ellos.

Es importante enmarcar actividades apuntadas a la reflexión, dentro del contexto de los aprendizajes que se estén llevando a cabo.

Sin dirección alguna, la reflexión puede devenir difusa y discordante, de modo que las conclusiones o resultados, pueden no emerger.

Sin una focalización, en relación con marcos conceptuales, con los resultados de los aprendizajes y demás implicaciones, la reflexión para los estudiantes puede convertirse en auto referencial y acrítica. Existe inevitablemente una tensión entre orientaciones que conducen al problema, siguiendo una receta [más arriba identificado], y una ausencia de estructura que puede conducir a una pérdida de foco.

Un problema de alta relevancia

No existen actividades de reflexión que estén garantizadas para conducir al aprendizaje, e inversamente, no existen actividades de aprendizaje garantizadas que conduzcan a la reflexión.

A menudo, es en la presentación de actividades apropiadas en donde se manifiesta la capacidad del profesor y en donde los estudiantes son asistidos en sus aprendizajes. La estrategia común de instar a los estudiantes a que se tomen el tiempo necesario para efectuar aportes reflexivos, es probablemente el único estímulo para la reflexión, si el curso en el cual esto es empleado, estimula a los estudiantes a elaborar sus propios significados.

En un escenario distinto, simplemente podría conducir a “señalar las preguntas del examen” o a “mostrarse interesados para satisfacer al docente”.

C. Creencia de que la reflexión puede estar fácilmente contenida

Existe a menudo una excusa o supuesto ingenuo, de que la reflexión puede ser restringida a cuestiones delineadas por el profesor, dentro de su zona de conveniencia. En efecto, la propia naturaleza de las actividades de reflexión es tal, que puede conducir a serios cuestionamientos y al pensamiento crítico, incluyendo a los estudiantes en el desafío de los supuestos de los docentes o al propio contexto de aprendizaje en donde estén operando.

Así por ejemplo, la ubicación clínica de los estudiantes de crianza de niños (nursing), o la práctica de la enseñanza para los estudiantes de pedagogía, puede generar mucha angustia, lo provoca que cuestionen su vocación y planteen dilemas éticos relacionados con la práctica de los profesionales con experiencia, todo lo cual no puede resolverse por la toma de notas por llevar a cabo una discusión.

No es sorprendente entonces, que los alumnos puedan cuestionar los límites de la reflexión, en el marco de un plano que los docentes dan por sentado.

Las actividades de reflexión, pueden conducir a los estudiantes a focalizar sus angustias personales; las características opresivas del ambiente de aprendizaje; del programa de estudio; de los recursos suministrados; de las prácticas de evaluación; etc. No hay modo de que esto pueda ser impedido y los facilitadores de la reflexión necesitan ser conscientes de que cualquier actividad puede desencadenar tales problemas.

Si el contexto de aprendizaje no es sostenedor, al menos, de alguna exploración más amplia, pueden presentarse intolerables tensiones entre el personal docente y los alumnos, y algunos estudiantes pueden ser dejados en situaciones perjudiciales.

D. No programar para un contexto formal de aprendizaje

Aún cuando sea evitado el enfoque de seguir una receta, puede presentarse un problema entre el tipo de reflexión propuesta y en donde y será utilizada.

El contexto de aprendizaje, a menudo es asumido como no problemático en las instituciones educativas.

Así por ejemplo, instar a los estudiantes a que exploren sus concepciones falsas o a que planteen sus incertidumbres [una tarea de reflexión] en una situación en la cual serán evaluados en términos de comprensión de la asignatura [un requerimiento no reflexivo] sobre la base de lo que escriban, socava el propósito del docente de alentar la reflexión -los estudiantes esperan escribir para la evaluación, lo que ellos conocen, no revelar lo que no saben-.

Las evaluaciones empleadas de este modo, no sólo muestran una pobre comprensión de las relaciones entre evaluación y aprendizaje, y el nexo entre tareas de evaluación y los resultados del mismo, sino también una apreciación limitada de cómo establecer un clima conducente a la reflexión.

INTELECTUALIZACIÓN DE LA REFLEXIÓN

Debido a que las emociones, a menudo son escasamente consideradas en el marco de la educación, es común que las reflexiones sean tratadas como si fueran un ejercicio intelectual, una simple cuestión de pensar con rigurosidad.

Sin embargo, la reflexión no es sólo un proceso cognitivo: las emociones son centrales a todo aprendizaje.

El reconocimiento de las dimensiones afectivas del aprendizaje, significa que los profesores deben responsabilizarse de crear un clima en donde la expresión de los sentimientos, es aceptada y legitimada.

A menos que los estudiantes expresarse por sí mismos en condiciones de confianza y de seguridad, y sepan que la expresión de las emociones no conduce probablemente a consecuencias negativas para ellos, el uso de muchas formas de reflexión puede ser inadecuado.

Esto constituye un dilema en los cursos profesionales, tales como docencia y crianza de niños (nursing), en donde las expresiones de los sentimientos, pueden conducir al personal docente a creer que un estudiante puede no ser capaz de operar eficazmente en el contexto de la práctica, y a plantearse dudas acerca de si puede permitírsele ingresar en la profesión.

Uno de los resultados más comunes de la intelectualización de la reflexión es, irónicamente, dejar que los estudiantes queden en una confusión emotiva.

Negando el poder y la influencia de las emociones, se deja al personal sin estrategias para tratar a las mismas, cuando inevitablemente surjan. Por supuesto, que permitir la revelación de las emociones, crea sus propios desafíos.

DESCUBRIMIENTO INADECUADO

En razón de que es difícil, y a menudo inapropiado, focalizar a la reflexión de un modo estrecho, siempre existe para los estudiantes, la posibilidad de descubrir cuestiones que pueden ser muy confrontantes para los docentes: situaciones de gran sensibilidad personal; información confidencial; conductas no éticas o aún conocimiento de delitos.

En situaciones en donde los estudiantes no se sientan constreñidos y estén cómodos, ellos pueden incluir materiales que no perturben a los docentes y que revelen información acerca de otros, en donde sus supervisores pueden sentirse profesionalmente obligados a actuar. En tal sentido, pueden surgir dilemas de rupturas de confidencialidad, afectamiento de colegas y de la privacidad. En otros momentos, los estudiantes pueden ser instados a develar demasiado de su vida interior, de sus relaciones o del trabajo con otros. El uso de diarios personales que suelen ser manejados y discutidos con los docentes, es una estrategia riesgosa. A menos que esto sea cuidadosamente planeado con estos dilemas en mente, y los estudiantes sean orientados en cómo usarlos, pueden llegar a convertirse en un foro en donde ellos revelen más de lo que sus docentes puedan manejar.

ACEPTACIÓN ACRÍTICA DE LA EXPERIENCIA

En tanto que la mayoría de los docentes que emplean las actividades de reflexión, deberían abstenerse de alentar a los estudiantes a que acepten experiencias sin cuestionarlas, hay algunos profesionales más radicales, que tienden a reificar el sentir de la experiencia, como si ésta poseyera una verdad especial que podría ser dañada por el cuestionamiento. Ellos perciben a la reflexión como una defensa contra la conformidad del currículo, y como un medio de valorar una experiencia genuina frente a otras influencias.

En tanto que las sensaciones y los sentimientos proporcionan datos importantes para el aprendizaje, los mismos no proveen mensajes inambiguos: tales datos siempre están influidos por nuestras percepciones, enmarcados por la teoría -sea formal o informal- y sujetos a múltiples interpretaciones. Como Bryant y otros argumentan: la experiencia no puede ser separada del conocimiento y necesita ser interpretada como una práctica social. No es ni coherente, ni completa, ni dominable. [Bryant, I.; Usher, R. & Johnston, R. 1996: Adult Education and the postmodern Challenge. London. Routledge].

AVANZAR MÁS ALLÁ DEL SABER DEL DOCENTE

En tanto que es imposible predecir el abanico total de posibilidades en alguna situación dada, es necesario para los docentes estar muy bien preparados para la mayoría de las cuestiones comunes, que probablemente emerjan. Desafortunadamente, raramente este sea el caso, y los docentes han sido disuadidos de emplear algunas formas de reflexión en sus cursos, debido a revelaciones problemáticas ante las cuales podrían no afrontarlas exitosamente.

Algunos de estos casos, pueden ser evitados mediante un adecuado diseño de actividades, o de preparación del personal para que amplíe sus capacidades de resolución ante situaciones complejas.

Existen expectativas razonables de los estudiantes, de que si son alentados a descubrir información por sí mismos, entonces los profesores les ayudarán a afrontar las cuestiones que hayan surgido; los docentes pueden no participar del mismo supuesto.

Sin embargo, puede surgir una situación más desafortunada, si el personal comienza a trabajar con cuestiones que se hallen más allá de sus saberes.

Perturbados quizás por lo que ellos inconscientemente hayan elicitado, o sintiendo que no pueden dejar al estudiante en el estado emotivo que inadvertidamente provocaron, pueden intentar trabajar, además, con los problemas surgidos en menoscabo de los alumnos. Los docentes deben ser conscientes de lo que pueden y no pueden manejar, actuar dentro del marco de sus capacidades y desarrollar redes con otros tipos de profesionales (por ejemplo, consejeros) a quienes puedan consultar cuando carezcan de información suficiente...

USO EXCESIVO DEL PODER POR EL DOCENTE

El empleo de actividades de reflexión, puede conducir al personal docente a obtener una mayor influencia sobre las vidas de los estudiantes...

Actualmente se conoce mucho más sobre las experiencias de los mismos que en el pasado, y esto puede ser de gran beneficio en cuanto a facilitar el aprendizaje.

La enseñanza puede tornarse más relacionada con las experiencias de los alumnos y sus falsas concepciones ser más fácilmente superadas. No obstante, en ambientes menos benignos, esto puede estar en severas desventajas. Cuando a los mismos se les requiere proporcionar información personal al cuerpo de profesores, existe un potencial mayor de abuso de poder.

Los problemas del poder de los profesores son complicados, por el hecho de que muchos de ellos, simplemente, no son conscientes de lo que están llevando a cabo, y se ofenderían si se les sugiriera que han estado ejerciendo poder sobre sus

Un grado de comprensión más madura (Maslow, 1968), más allá de la poseída por muchos docentes, puede ser necesaria, si los procesos de reflexión pueden ser usados éticamente.

La cuestión que se plantea en estos ejemplos es: ¿por qué algunas de estas ideas han sido interpretadas en forma negativa, ingenua o perjudicial, desde el punto de vista de la enseñanza? ¿Ello es debido a que existen problemas con las ideas básicas sobre las cuales estos prácticos están operando? ¿O con las formas en que han sido presentadas? ¿O es porque existe un problema en la práctica educativa, en donde el empleo de tales enfoques llama la atención? Nuestra perspectiva es que estos aspectos requieren de atención. Sin embargo, en este artículo focalizamos la última cuestión. Exploramos la naturaleza del contexto y cómo el mismo influye el uso de la reflexión en los cursos de la educación superior y profesional.

CONTEXTO Y REFLEXIÓN

Las consideraciones sobre el contexto, en el marco del cual es llevada a cabo la acción reflexiva, un aspecto de la discusión sobre la reflexión, seriamente poco desarrollado.

El contexto al cual no estamos refiriendo, es la cultural total, y el ambiente político y social en donde la reflexión se efectúa.

Este contexto es tan amplio y difuso, que es difícil reconocer su influencia.

Sin embargo, es reflejado y a su vez modificado por los medio ambientes locales en el marco de los cuales se da el aprendizaje: la clase, el curso y la institución.

El contexto influye en los docentes y en los alumnos en una variedad de formas, tanto en sus interacciones diarias como en los procesos y resultados de los aprendizajes.

Incluido en esto, están las influencias sobre los docentes en términos de cuáles objetivos persiguen y para cuáles fines; además, sus propias competencias en la conducción de las situaciones de enseñanza-aprendizaje y en los recursos que desarrollan.

También el contexto influye sobre los estudiantes en relación con lo que los mismos aspiran y de cómo son formadas sus expectativas; sobre los resultados de los aprendizajes en términos de lo que los docentes y estudiantes aceptan como objetivos legítimos y cuáles resultados son valorados sobre los demás; y sobre las actividades de aprendizaje, en términos de qué procesos son aceptables en cuáles situaciones dadas.

Es necesario tomar en cuenta estas influencias si los límites que las mismas establecen, son utilizados o desafiados, peor cuando se emplean las actividades de reflexión.

Algunos exponentes de la misma, particularmente aquellos que MORRISON (1996) identifica como adoptando un modelo políticamente orientado, estimulan a los estudiantes a focalizar su propio contexto y medio circundante, y a cambiarlo. (SMYTH, 1996).

Sin embargo, es mucho menos común extender tal reflexión, a un análisis efectuado por los estudiantes al contexto, en el marco del cual la propia actividad de reflexión esté efectuándose.

En un modelo anterior de reflexión y de aprendizaje de la experiencia [Boud & Walker, 1990], dimos mucho énfasis a lo que nos hemos referido como el medio de aprendizaje.

El medio de aprendizaje, tal como lo concebimos entonces [siguiendo a PARLETT y HAMILTON, 1977], representó la totalidad de influencias materiales y humanas que inciden sobre los estudiantes en cualquier situación dada.

Estas incluyen a los compañeros; a los docentes; a los materiales de aprendizaje; al ambiente físico y a todo lo que en él se pueda encontrar.

En tanto que estas influencias son indudablemente importantes y proporcionan algunos de los recursos claves para el cambio, una concepción del medio que se focalice sobre estos aspectos solamente, es una noción demasiado limitada para describir adecuadamente el contexto del aprendizaje y sus efectos.

El contexto es quizás la única influencia más importante sobre la reflexión y el aprendizaje. El mismo puede permitir o inhibir el trabajar con las experiencias de los estudiantes.

VARIEDAD DE VISIONES SOBRE EL CONTEXTO

Cualquier visión del contexto, actualmente debe tomar en cuenta las abundantes consideraciones teóricas efectuadas en los años recientes por la ciencia social crítica, el post estructuralismo y el post

modernismo, los cuales han centrado la atención sobre las formas en que están constituidas nuestras construcciones de lo que aceptamos como realidad.

El contexto en el marco del cual operamos, tiene muchas características que son dadas por sentido y que son normalmente invisibles, al considerarlas sobre la base de un enfoque del tipo día por día.

Estas características tienen una influencia profunda sobre quiénes somos y cómo pensarlos, y qué consideramos como conocimiento legítimo.

Las mismas incluyen, entre otras cosas, el lenguaje que empleamos para nombrar el mundo [no podríamos mantener conceptos o extraer significados de las experiencias para las cuales no tuviéramos un lenguaje]; los supuestos que sostenemos sobre nosotros mismos y sobre los demás [lo que creemos aprender y lo que no podemos] lo que para nosotros es aceptable hacer y lo que no lo es, y qué resultado es razonable para nosotros, buscar en alguna situación dada; cuáles grupos son dominantes u oprimidos [quién es oído y quién influye en]; quién tiene los recursos y qué hacen con ellos; y muchas otras consideraciones políticas, económicas y culturales. Estas características muy amplias del contexto de aprendizaje, penetra profundamente en las formas por las cuales nos vemos a nosotros mismos y a los demás. Ellas inciden en nuestra identidad e influyen sobre los modos en que nos relacionamos con los otros.

Este amplísimo contexto social, político y cultural, influye en cada aspecto del aprendizaje. No es posible apartarse de él, o verlo "objetivamente", en la medida en que permea nuestro propio ser. Ello está reflejado en nuestra base personal de experiencia, la cual, aunque construida de experiencias únicas, está también formada por el contexto en el cual nos hemos desarrollado. El contexto está sujeto a relecturas y a lecturas múltiples. En tanto puede ser vivido como "dado", ello siempre está disponible para la reinterpretación.

Las instituciones incorporan a través de sus normas y modos de operación cultural, supuestos que son o fueron dominantes en determinados aspectos de la sociedad. Ellos ejemplifican lecturas características del contexto en relación con su funcionamiento.

Para los propósitos inmediatos de este artículo, las formas mediante las cuales el contexto es representado en las instituciones o desafiados por las mismas, son de particular importancia.

Similar a los individuos, las instituciones, no operan independientemente de su contexto, pero existe alguna posibilidad para los administradores y docentes en posiciones claves dentro de las mismas, de oponerse, o al menos llamar la atención sobre ciertas características que pueden ser antitéticas en relación con algunos tipos de aprendizaje.

Así por ejemplo, los líderes pueden plantear, dentro de la institución, reglas de base que enfatizen lo característico, y traten a los individuos de acuerdo con sus específicas contribuciones y relevantes diferencias, más que sobre sus atributos (tales como el género o la raza), no relacionados con el trabajo que se lleva a cabo.

Esto puede proporcionar al personal, dentro de las instituciones educativas, más espacio para crear micro contextos que operen como enclaves que posean características separadas de la influencia de la cultura dominante, y que conduzcan a tipos especiales de actividades reflexivas.

Por supuesto, muchas actividades de reflexión -aun la noción misma de reflexión- están impregnadas por las prácticas de una cultura dada y puede ser necesario llamar la atención sobre esto, a fin de evitar establecer una nueva mística y terminología que actúe sobre algunos grupos para excluirlos más bien que para incluirlos.

MANEJO DE LA INFLUENCIA DEL CONTEXTO

A pesar del cuadro que hemos presentado, creemos que es necesario ser optimistas acerca de la medida, en relación con la cual, es posible la formación separada del micro contexto. Existen muchas oportunidades para desafiar los aspectos indeseados de contextos más amplios -que a menudo son reconocidos, y existen muchos ejemplos dentro de la educación superior, de cuestionamientos radicales de los valores y prácticas dominantes, que podrían ser citados. En tanto que es vital tomar en cuenta el contexto y planear la enseñanza y el aprendizaje, sobre la base de cómo el contexto enmarca e influye en las posibilidades, es especialmente importante que el poder del contexto no sea usado como una excusa para no hacer nada o para reforzar el status quo. Diversos aspectos del contexto cambian, y pueden ser cambiados, algunos, obviamente más que otros.

En razón de que el contexto está incorporado dentro de las situaciones, los docentes y los alumnos necesitan encontrar formas de control y de operar con él.

Nunca es posible dejarlo de lado. El contexto puede ser pensado en primer plano y las formas en que esto se manifiesta en cualquier ámbito de enseñanza y de aprendizaje, están sujetas a exploración.

La conciencia de cómo es incorporado en la enseñanza y en el aprendizaje, puede ser generada de muchas formas. Así por ejemplo, la noción de DERRIDA de "nada fuera del texto" condujo a USHER & EDWARDS (1994) a escribir acerca de la importancia de examinar el contexto, el pretexto [la legitimación para una actividad] y el subtexto [los valores que no son normalmente articulados] en la comprensión del texto de la investigación. Esta idea, pudo también ser desarrollada por reflexión, como una forma de instar a los estudiantes a explorar, no sólo las experiencias que aparentemente son de significación, sino también el contexto, el pretexto y el subtexto.

Los docentes y los estudiantes, también necesitan asumir responsabilidad personal para crear micro contextos y lecturas alternativas de los contextos, lo cual permite un mayor rango de exploración y de aprendizaje de lo que podría ser posible, y evitar culpar a los factores contextuales por su renuencia para aprovechar las oportunidades que existen en cualquier situación.

Sin embargo, deberían ser cuidadosos de que algunas características del contexto [por ejemplo, algunas formas de aprendizaje basado en la competencia], puedan operar precisamente, para limitar las posibilidades de modos alternativos de actuación.

LIMITACIONES DE LAS CONCEPCIONES INDIVIDUALES

Las concepciones individualistas de la reflexión, fracasan en tomar en cuenta sutiles y poderosas fuerzas, por las cuales el contexto, legitima y enmarca determinadas formas y enfoques a la reflexión, y define estos resultados de modo tal, que son aceptados como válidos.

Existen muchas circunstancias en educación y entrenamiento, en donde es inapropiado para los docentes alentar determinadas actividades de reflexión, en la medida en que el contexto local tenga tales o cuáles características que tornen poco probable obtener resultados útiles.

Tal es el caso de promover, por ejemplo, el uso de publicaciones alentantes de la criticidad, cuando las evaluaciones formales están basadas en exámenes que estimulan la competencia, y se hallan orientados cognitivamente, o de alentar la exploración de la identidad personal, cuando las prácticas antidiscriminatorias no han sido muy bien establecidas en la institución. Es importante identificar las condiciones que podrían requerirse para que se dé una reflexión significativa.

Muchas discusiones sobre la reflexión parecen implicar que la misma, es un proceso universal, el cual puede estimarse como independiente del contexto. Sin embargo, si la reflexión es considerada como universal, ello conduce más fácilmente, en sí misma, a un posible abuso más que si es construida como una práctica cultural, localizada en un lugar y en un tiempo dado.

La reflexión, por lo tanto, podría asumir una variedad de formas o procesos dependiendo de múltiples factores, entre los cuales están, la clase social, la raza, el género, así como muchas formas locales de diferenciación. En tal sentido, puede ser necesario contextualizar, no sólo el contenido de las actividades de reflexión, sino también los procesos, tal como se sugirió anteriormente.

Es tentador localizar la reflexión, como parte del conjunto de innovaciones de la enseñanza que enfatizan la autonomía y la autodirección. Sin embargo, hacer esto, es correr el riesgo de limitar la idea y sus aplicaciones, y ubicarla como parte de un discurso individualista. MICHELSON (1996), analiza este argumento y sugiere que una consecuencia de esta posición es darle a la reflexión, un inapropiado carácter. "masculinista".

<p style="text-align: center;">CREACIÓN DEL CONTEXTO LOCAL CONDICIONES BAJO LAS CUALES PODRÍA PROMOVERSE LA REFLEXIÓN.</p>

Una imagen puede ayudar a ilustrar nuestro uso del contexto aquí. Cuando las personas se reúnen en una organización, algunas dinámicas comienzan a operar, de modo que la propia organización comienza a influir en las actitudes y en los comportamientos de quienes las constituyen. Las personas son introducidas en la misma, y, a menudo, actúan en una forma que es contraria a lo que podrían hacer solas. Pueden ser impulsadas a actuar de acuerdo con el *ethos* institucional, captadas por un propósito superior y controladas en cuanto a su carácter y comportamiento.

La creación de un contexto local, es como la estructuración de un espacio en la organización para que los grupos de miembros, operen independientemente de las presiones inmediatas. Ello puede establecer una atmósfera diferente, dentro de la cual, las personas pueden resistir al juego de los requerimientos de la organización y expresar diferentes actitudes y valores.

Esto puede actuar como una especie de oasis, el cual proporciona un ambiente diferente del que los rodea.

Este es un espacio en donde las condiciones son creadas deliberadamente, más bien que sólo aceptadas de un contexto más amplio. Algunas de estas condiciones pueden estar en contradicción con dicho contexto.

La metáfora también sugiere que, en tanto puede ser posible encontrar un espacio para otras actividades dentro de un ambiente más amplio, dicho espacio está aún dentro de la organización y finalmente, sujeto a sus influencias.

En tanto que los contextos institucionales apoyantes de la reflexión sistemática, no son tan comunes como frecuentemente se ha asumido, el contexto local, dentro del cual está situado un grupo determinado, debe ser aquel en el cual existan normas que contradigan las características negativas de un contexto social más amplio [así por ejemplo, una norma de grupo podría ser que los patrones de opresión no son

aceptados como legítimos, y, en consecuencia, son cuestionados]. Es este contexto local, el que constituye el foco de aprendizaje y el que necesita proporcionar lo que es mejor para promover los procesos de dicho aprendizaje.

Una de las etapas más importantes en la creación del contexto local, es la de filtrar las influencias negativas del contexto más amplio, desarrollando, por ejemplo, reglas de base para una clase, en la cual los estudiantes podrían expresar opiniones inaceptables, que podrían ser tomados como humillantes por otros miembros del grupo.

Sin embargo, a veces es más fácil combatir influencias negativas que crear las positivas, especialmente cuando los modelos para una buena práctica son difíciles de encontrar.

Así por ejemplo, es más fácil filtrar expresiones de racismo a través de expresiones ofensivas prohibidas, que establecer un clima de seguridad en donde los miembros de los grupos minoritarios se sientan valorados y apoyados. Para que ocurra esto último, la confianza es esencial, pero esto sólo puede ser construido progresivamente, nunca asumirse.

Existen numerosos factores a ser considerados en el establecimiento de las condiciones para la reflexión, a la luz de una toma de conciencia del contexto. Esto incluye lo que los profesores son capaces de hacer o no hacer; la necesidad de crear confianza y la naturaleza problemática de llevarlo a cabo; a necesidad de crear situaciones en donde los estudiantes sean capaces de elaborar sus propios significados más bien que se los impongan; las formas en que las disciplinas y las profesiones aborden lo que es posible en el ámbito de la educación superior; la consideración de aquellos intereses que están siendo procurados en las actividades de reflexión, y la importancia de crear y respetar los límites entre los imperativos institucionales del aprendizaje y el dominio personal del estudiante.

LIMITACIONES DE LOS DOCENTES

Es especialmente importante reconocer que la influencia de lo socio-político, y aún de lo institucional y del contexto sobre los docentes, pueden tener serias consecuencias para el contexto local.

Los docentes, también pueden ser cautivos de contextos más amplios para relacionarlos a la experiencia de los participantes, y, de tal modo, fracasar para involucrarlos en una reflexión significativa. Ellos mismos pueden no ser conscientes del poder del contexto y, de tal modo, operar de modo ingenuo, con lo cual se ignora mucho de las importantes dinámicas que afectan a los estudiantes: igualmente, podrían no ser tan sensibles a algunas de tales trampas. También pueden obrar en connivencia con la cultura dominante y orientar la reflexión a fin de evitar involucrarse con problemas de poder y de control.

La reflexión sobre la creación del contexto local, puede ayudar a los docentes a ser más conscientes de fuerzas anteriormente no reconocidas y de las formas en que son limitados por ellas.

La influencia del poder y del conocimiento, nunca pueden ser evitados aunque, y esto podría ser simplista, se argumenta, que un espacio de reflexión puede ser creado por las buenas intenciones de un solo docente.

Los profesores necesitan ser sensibles para analizar, si determinadas prácticas de reflexión han sido mal usadas en este contexto local, y de haber creado así una respuesta negativa por parte de los participantes, por ejemplo, a través de un uso intrusivo de publicaciones o de demandas, por revelaciones de los estudiantes inapropiadas para el curso.

Algunas veces, determinadas prácticas pueden haber sido empleadas por un grupo dominante en desventaja de otros. Tales prácticas necesitan ser evitadas. También es importante comprobar que los participantes respetan los procesos reflexivos del tipo que pueden ser introducidos, o al menos son neutrales a los mismos.

LOGRAR CONFIANZA

Un buen espacio de reflexión o un micro contexto, requiere de un nivel de confianza proporcionado a los niveles de apertura que podrían ser razonablemente esperados.

La confianza inevitablemente implica riesgo; el respeto por los participantes y las normas de confidencialidad necesitan ser activamente trabajadas y acordadas. Los participantes necesitan de la posibilidad de expresarse a sí mismos de forma intelectual y emotiva, y saber que tal expresión y discusión es legitimada y aceptada. Las barreras que impiden una interacción abierta y una comunicación recíproca, necesitan ser eliminadas.

Esto puede implicar la identificación de las diferencias de poder o de status entre los participantes [por ejemplo, cuando alguien ocupa posiciones públicas o posiciones implicadas de autoridad sobre los demás], y las diferencias en los niveles de contribución por los miembros del grupo [garantizar que algunos miembros no estén silenciados].

El comportamiento opresivo [advertencias dirigidas a otros a causa de diferencias visibles o implicadas, las cuales no están referidas al contexto de la discusión] puede necesitar ser confrontado, analizado y superado.

El docente deberá ser consciente de que los participantes, pueden tener una historia de ver a los demás en el grupo, como obstáculos a su aprendizaje. La diferencia es siempre un desafío: en algunas culturas, la expresión de los pensamientos y de los sentimientos en relación con los extranjeros, es problemática. Las formas peculiares de promover la apertura pueden, en sí mismas, actuar como barreras que crean desventajas en algunos estudiantes.

PERMITIR LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS

Las sugerencias vinculadas con las actividades necesitan ser sensibles a las características singulares del grupo y reconocer que los resultados deseados por los miembros, pueden diferir de las expectativas de la institución, con la cual la actividad puede estar asociada o el docente involucrado. El intento de los participantes, debe ser aceptado de un modo significativo, a fin de que puedan encontrar su propio sentido dentro de la situación de aprendizaje. Sus intentos al principio, para sí o para los demás, podrían no ser claros. Sus articulados puntos de vista deberían ser respetados aún si también fueran desafiados. Es importante introducir actividades, de modo que proporcionen una comprensible racionalidad de su uso, y permitan a los participantes, optar conscientemente por una forma u otra, sin una coerción directa o implicada, e indicar además qué tiempo será disponible para conversar sobre lo actuado.

Los procesos seleccionados necesitan tener en cuenta las emociones y trabajar con ellas en relación con la tarea y con el contexto.

Cuando se genere en los estudiantes la necesidad de elaborar sus propios significados de forma que se conecten con su singular experiencia, es aceptado que los mismos puedan sentirse libres para reflexionar dentro de los límites de la actividad propuesta.

ENCUADRE DE LAS DISCIPLINAS Y DE LAS PROFESIONES

Todo lo que hacemos está enmarcado y situado.

Este enmarque raramente ocurre a través de nuestra propia voluntad, sino que es parte del mundo que experimentamos como dado.

El enmarque impone supuestos: ello legitima las prácticas y provee un lenguaje para describir y analizar lo que hacemos. Los procesos de enmarcamiento no son algo que usemos habitualmente de modo consciente.

Un significado particular en la formación profesional, es el enmarque impuesto por un contexto disciplinario y profesional, dentro del cual los docentes y los estudiantes operan.

Las disciplinas y las profesiones definen lo que cuenta como conocimiento legítimo y práctica aceptable por sus miembros.

La invisibilidad de este enmarque, ofrece un desafío importante para los profesores cuando trabajan con los estudiantes, en la medida en que el personal está normalmente endoculturado en su disciplina o profesión, y ello lo da por supuesto.

En tanto este enmarque del contexto, forme barreras más grandes a la construcción de los micro-contextos para la enseñanza y el aprendizaje, necesita estar sujeto a la crítica y al desafío por los docentes que trabajan en común y concertadamente a lo largo del tiempo.

Ejemplos de desafíos exitosos pueden ser encontrados en las formas, por las cuales los supuestos del género, acerca del acceso a la educación profesional, han sido desafiados exitosamente en muchas áreas profesionales, y cómo las nociones tradicionales de rutas de adiestramiento inicial, por medio de trabajo académico de bajo nivel, han sido derribadas en un número dado de profesiones de la salud.

¿CUÁLES INTERESES ESTÁN SIENDO PERSEGUIDOS?

El contexto más amplio en donde las actividades de reflexión toman lugar, debe entonces, ser siempre considerado.

¿Quién establece la actividad para quiénes? es, a menudo, la cuestión básica a ser considerada. Cuando hay diferencias de poder entre los individuos o grupos, como inevitablemente es el caso en la enseñanza y en el aprendizaje, existen muchas oportunidades para que una facción oprima a la otra.

Así por ejemplo, si la reflexión es iniciada por un docente que es un miembro de un determinado grupo social dominante, para aquellos que no son miembros de ese grupo, existe el riesgo de que la participación en la reflexión, se agregue meramente a las actividades opresivas que ya existen, más bien que a desenmascararlas o confrontarlas.

El resultado más probable, será el acatamiento en el cual los participantes, examinarán las mociones de reflexión sin revelar (a veces aún a sí mismos) cuáles son las cuestiones fundamentales a aprender. Así por ejemplo, un estudiante puede atribuir su incapacidad para operar adecuadamente, a una falta personal de confianza, más bien que a un fracaso de su profesor para dirigir y confrontar adecuadamente sus propias (bajas) expectativas, acerca de lo que es posible para que un estudiante determinado lo logre.

Bajo otras circunstancias menos opresivas, la resistencia de los participantes puede ser evidente.

Un problema de alta relevancia

En realidad la resistencia es, a menudo, un rasgo positivo, aunque a veces, inconveniente para los docentes, en la medida en que pueda indicar que las dinámicas de poder, están siendo subvertidas. No obstante, a menos que la institución o la organización en donde la actividad es promovida, esté creíblemente comprometida con las prácticas anti-opresivas para todos los grupos sociales (por ejemplo, ser conocido por ser un agente activo en tratar cuestiones asociadas con el sexismo, el racismo u otras prácticas de los grupos dominantes), entonces, un clima de suficiente confianza y de seguridad para neutralizar el riesgo inherente y la naturaleza quebrantadora de la misma reflexión- podría no ser posible para facilitar que se dé una reflexión efectiva.

LOS LÍMITES DE LA REFLEXIÓN

En el marco del ámbito de conocimiento que se está considerando, es necesario establecer un discurso común para la reflexión. En tal sentido, deberán ser acordados los límites y el tipo de actividades que será objeto de reflexión. Sin esto, puede darse la situación de ingresar inadvertidamente áreas que estén más allá del contrato normal entre docente y estudiantes y de tal modo, encarar falsos dilemas éticos.

Existe una necesidad de establecer límites sobre los resultados de la reflexión que deberán ser participados con otros, y estos límites deberán ser claros desde el comienzo. Los límites entre el espacio profesional y el privado, no son fijos, pero necesitan ser esclarecidos en cualquier situación, dada, a fin de evitar la versión de lo que HABERMAS (1987) consideró como "colonización del mundo de la vida", es decir, la intrusión de las instituciones educativa del trabajo, de la profesión - dentro del ámbito que ha sido considerado como personal y en manos de los individuos que participan.

Si los límites de la reflexión son definidos por las ideas y conceptos de la disciplina que se está estudiando, esto debería explicitarse, y prestar atención al desarrollo de un vocabulario participado y a la comprensión de los conceptos centrales.

Así por ejemplo, puede esperarse que los estudiantes digan en clase, que conocen el tema en el lenguaje de los conceptos que son públicamente aceptados, más bien que en explorar las dudas que puedan existir dentro de sus propios marcos de referencia.

Si deben establecerse los límites en las prácticas profesionales del estudiante (como en el ámbito del trabajo), ello también tendrá que ser acordado.

Por otra parte, si el aprendizaje, con una focalización emancipativa -lo cual implica exploración personal y relaciones sociales- es la razón de ser (MEZIRROW, 1990), entonces, esto también debe ser parte de lo que debe ser aceptado por las partes como legítimo. Como es obvio, es en la ruptura de dichos límites en donde se darán las posibilidades de que aparezcan diferentes modos de entender las cosas.

Cuando el discurso cruza uno o más de estos límites sin ser cuestionado, y además, renegociados los contratos de comportamiento aceptables, rápidamente surgirán problemas y dilemas éticos.

El respeto de los límites es de particular significación en las instituciones educativas, en donde el cambio en el discurso del conocimiento público a la reflexión personal, es problemático, tanto para el personal como para los docentes. Así por ejemplo, en la educación religiosa es necesario esclarecer si el foco y la atención en cualquier situación dada, está referida a la comprensión de una determinada tradición teológica que está siendo estudiada, o a la exploración de las crisis personales de fe. Los contratos de comprensión entre el cuerpo docente y los estudiantes, diferirán en cada caso.

Los profesores pueden tener que mediar entre las expectativas del contexto cultural o institucional y el de los estudiantes, para establecer un claro contrato que defina los límites para este contexto local. Esto no significa que los "insights" de la experiencia personal o de la comprensión de una determinada tradición no estén disponibles para recurrir a ellos en cada caso.

PERCEPCIONES DEL CONTEXTO

A veces es consolador suponer que es posible identificar lo que el contexto podría ser en una situación dada. Desafortunadamente, esto es un caso muy raro. La comprensión del contexto es siempre lograda con dificultad y siempre existen múltiples lecturas de lo que podría ser.

Cada participante podría verlo de modo diferente en la medida en que cada uno aporta su propia fundamentación personal del conocimiento y el conjunto de experiencias de vida con ello. Existirán diversas visiones acerca de cómo el contexto es interpretado y diferencias en la percepción. El contexto se manifestará en el comportamiento y en las actitudes de cada participante, en la medida en que cada uno haya experimentado, formas de opresión de contextos más amplios, los cuales formaron el contexto de su propio mundo personal. El contexto se manifestará en la opresión interna de los participantes, en la medida en que recreen el mundo externo en el suyo propio.

En tanto que el contexto es una idea organizante útil, no puede ser tratado como no problemático en su concepción o en su uso.

IMPLICACIONES PARA AQUELLOS,QUE FACILITAN LA REFLEXIÓN

Aunque resulte claro que cuando se considera a la reflexión, las implicaciones de tomar el contexto seriamente son muchas y de un amplio rango, es necesario identificar algunos aspectos prácticos si los problemas, tal como han sido discutidos anteriormente, pueden ser abordados.

En tanto que existen implicaciones sustanciales para las instituciones educativas, para los cuerpos profesionales y para las organizaciones en donde los estudiantes podrían estar ubicados, nos limitaremos aquí a mencionar aquellas referidas a docentes que operan en los cursos.

A riesgo de señalar que existe un conjunto específico de prácticas para que los docentes las tomen en cuenta, sugerimos algunas fructíferas direcciones.

Los docentes necesitan considerarse a sí mismos, a los estudiantes con quienes estén trabajando, a los procesos que emplean y a los resultados esperados, tal como podrían ser definidos en cada caso por las partes interesadas (incluyendo las externas, por ejemplo, las instituciones o cuerpos de acreditación).

Los mismos necesitan crear un micro-contexto, dentro del cual puedan darse modalidades de reflexión aceptables a los estudiantes y consistentes con los valores de los mismos y de los docentes, y en donde no se reproduzcan aquellos aspectos del contexto dominante que impongan barreras al aprendizaje.

Las implicaciones para las prácticas de los docentes son bastante profundas, y una discusión detallada de las mismas está más allá del área de este artículo.

De los múltiples factores que son importantes, los siguientes, resumen la discusión inicial e indican algunos que los docentes podrían necesitar tomar en cuenta.

En la focalización del contexto:

- La conciencia de que los elementos del contexto cultural, institucional o disciplinario, pueden necesitar ser filtrados o confrontados con el contexto local, o pueden ser usados ventajosamente en el evento de aprendizaje [por ejemplo, en sesiones específicas en un curso].
- Cómo pueden afrontar las demandas de la institución en el marco de la cual operan.
- Su propio poder y los modos en que esto podría impactar sobre los estudiantes de modo particular o colectivo.

La reflexión por los docentes y los estudiantes ante los eventos relacionados con sus aprendizajes, es tan importante como la reflexión, durante o después de los mismos.

Comprender con antelación los factores que podrían estar incidiendo dentro de los futuros eventos de aprendizaje, es necesario a fin de operar creativamente dentro de cada uno de ellos.

Los docentes y los alumnos aportan todos los elementos esenciales de un contexto mayor: los mismos están imbuidos con los supuestos y prácticas de su cultura, con las demandas y expectativas impuestas por la institución educativa y con las actitudes y formas de operar que dominan la disciplina.

Periódicamente, y en cada nueva situación, los profesores necesitan explorar específicamente cómo son abordados los temas o problemas y cómo los estudiantes están trabajando y son afectados, tanto positivamente o negativamente por este contexto mayor. En particular, el contexto más amplio construye al docente como detentando un poder específico. El profesor necesita ser consciente de esto, y asegurar que es empleado productivamente dentro del evento de aprendizaje.

La reflexión sobre contextos más amplios, en relación con el contenido del curso y los estudiantes, puede ayudar al docente a trabajar sobre cómo afrontar estas fuerzas operantes y desarrollar estrategias para afrontarlas o usarlas creativamente.

En la focalización de los estudiantes:

- Sus supuestos acerca de los eventos específicos del aprendizaje, sus propios intentos y cómo esto se relaciona con las intenciones y expectativas de los alumnos.
- Cómo los docentes obtener de los mismos respuestas apropiadas a los procesos de aprendizaje y de reflexión, en relación con una actividad dada.
- Las experiencias previas de los mismos en relación con los resultados reales del aprendizaje, los cuales son procurados, y con los procesos más específicos de reflexión que hubieren sido contemplados.
- Cómo los profesores pueden respetar a los mismos y a sus programas, y tomar esto como el foco, más bien que como otras cuestiones, sean de la cultura de la institución o de sí mismos.

Los alumnos mantienen supuestos y prácticas de un contexto mayor. Sin embargo, las experiencias personales de su cultura, las de su institución y las de la disciplina en particular, puede afectarlos de

diversas maneras. Esto podría haberles proporcionado particulares expectativas y demandas, y afectado la forma en que enfocan los diversos procesos de los eventos de aprendizaje. Podría ser necesario, por ejemplo, encontrar una oportunidad en cualquier parte de un curso para introducir determinadas actividades que eliciten los supuestos de los estudiantes acerca de los eventos de aprendizaje y de sus intentos o expectativas de los mismos.

El planeamiento para los eventos, necesita, respecto de estos supuestos e intentos elicitados, darles prioridad y relacionarlos creativamente con los supuestos e intentos de la cultura, el establecimiento o el docente. Es especialmente importante elicitarse y trabajar de acuerdo con las respuestas emocionales, que los estudiantes aporten a los eventos, porque éstas son, a menudo, las influencias más poderosas que afectan la forma en que ellos se involucran con los mismos.

En tanto que algunas de estas comprensiones pueden ser conocidas por el docentes de experiencias previas, probablemente necesitan ser verificadas y completadas en una etapa inicial.

En la focalización sobre los procesos.

- Como los docentes pueden construir un ambiente de aprendizaje, tomando conciencia de la influencia de los grupos dominantes, e intervenir adecuadamente dentro del mismo para contrarrestar los comportamientos opresivos por parte de algunos estudiantes hacia otros.
- Cómo pueden generar procesos de reflexión adecuados para este contexto, lo cual facilitará asistir al estudiante para la obtención de aprendizajes significativos.
- Cómo evitar procesos mecanicistas que no respondan a una única circunstancia y a determinados estudiantes incluidos.
- Cómo pueden establecer patrones de comunicación recíproca, y crear un espacio de confianza y de respeto en donde florezcan la reflexión y la exploración.
- La necesidad de establecer acuerdos acerca de lo que es legítimo y de lo que no lo es en la actividad particular, y acerca de adecuados roles de los estudiantes y del docente, para respetar y reforzar tales acuerdos.

Existe una singularidad en cada evento de aprendizaje, que necesita ser respetado.

Repetir los mismos enfoques, procesos y prácticas con cada grupo de estudiantes, no respeta la variación en la experiencia, la cual necesariamente existe.

Si los docentes son suficientemente sensibles al clima en el grupo, pueden iniciarse actividades para algunos de los sentimientos de los participantes y aún revelar algunos aspectos de las dinámicas de poder.

Esto puede ayudar a los docentes a construir adecuadas formas de relación con respecto a los diferentes enfoques, y promover además, una atmósfera de confianza y de respeto. Puede ser necesario establecer reglas de base. Las mismas son determinadas por el propósito y por la particular composición del grupo más bien que por la temática a ser trabajada.

Si el grupo está dividido, perturbado y disgustado, es improbable que pueda lograrse un aprendizaje fructífero.

Es sólo cuando el docente haya comenzado a trabajar con estas cuestiones del grupo, que se le esclarecerá que los procesos de reflexión y las formas de emplearlos, probablemente involucren a sus miembros en un aprendizaje significativo.

La lista de los factores es bastante desanimante, pero es difícil abordar una lista que sea sustancialmente más pequeña aún, y que tome en cuenta las cuestiones que hemos descripto anteriormente. Esto señala la necesidad de aumentar la complejidad de la formación profesional de los docentes en el campo de la enseñanza y las oportunidades para que desarrollen estas capacidades a lo largo del tiempo.

Si regresamos a los problemas del uso y abuso de la reflexión, introducida al principio, podemos ilustrar el enfoque con unos pocos ejemplos:

- Seguir la receta: es inapropiado porque no toma en cuenta la singularidad de los estudiantes, sus experiencias previas, el contexto específico en el cual estén operando, ni la necesidad de reajustar alguna de poder o de opresión que puede estar funcionando.
- Reflexión sin aprendizaje: puede indicar un enfoque similarmente inadecuado y también la inhabilidad del docente para ofrecer adecuados procesos de reflexión en este contexto.
- Creencia de que la reflexión puede solucionar fácilmente los conflictos, con todas las evidencias que sobre el aprendizaje tenemos. Esto ignora el poder de contextos más amplios y la historia personal del estudiante.
- Fracaso para diseñar para el contexto es un determinado resultado del fracaso de reconocer la importancia del contexto, tal como es bosquejado en este artículo.
- Reflexión intelectualizante, puede ser una falta de reconocimiento en relación a que lo emocional, es importante en el aprendizaje, o un signo de incapacidad de los docentes para manejar los aspectos emotivos de los procesos de aprendizaje.

- Avanzar más allá de la habilidad (expertise) del docente, puede indicar la incapacidad del profesor para reflexionar sobre su propia preparación y la capacidad para ingresar lo reflexionado en la situación de aprendizaje. Un inadecuado descubrimiento puede indicar la inhabilidad del docente para enmarcar los procesos de reflexión o de acordar adecuadamente con los estudiantes.
- Uso excesivo del poder por parte del docente, surge de muchos aspectos del contexto y puede estar relacionado, tanto con su propia importancia percibida en una institución, como con su fracaso en reconocer la primacía del estudiante.

CONCLUSIÓN

La reflexión puede llevarse a cabo, obviamente aún cuando las circunstancias sean menos que ideales. La capacidad de los seres humanos para aprender en las condiciones menos auspiciosas es bastante notable. Alguna forma de aprendizaje puede ocurrir en cualquier situación. Sin embargo, se dará un área limitada para la reflexión crítica si el micro contexto no ha sido creado para contrarrestar muchos de los factores que pueden inhibirla fácilmente.

Si condiciones similares a las discutidas anteriormente, no se dan, entonces habrá poca posibilidades de que la reflexión crítica se desarrolle.

Es necesario que los docentes tengan claro si están realmente interesados en promoverla, y si además, también están preparados para asumir una visión suficientemente contextualizada de lo que aborden. Si lo están, deben confrontar sus procesos y sus resultados. Una autoevaluación honesta, conducida en acuerdo con los pares, constituye una marca de calidad de una efectiva promoción de la reflexión. En realidad, dicha evaluación es necesaria cuando los docentes están trabajando con cualquier proceso que tenga el potencial de borrar las diferencias entre lo personal y la vida del mundo profesional.

Este artículo ha sido extraído de un seminario efectuado en la 5ta. Conferencia Internacional sobre aprendizaje en la experiencia. Universidad de Cape Town, 1-6 Julio, 1996] (DAVID BOUD. Escuela de Educación de Adultos Universidad de Tecnología, Sidney, Australia]