

El educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas docentes

Paulo Gomes Lima

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo principal propiciar momentos de reflexión en la práctica pedagógica del profesor, sobre su «compromiso» con su profesión y con la educación. Consecuentemente, abre espacios para la discusión de la reflexión-en-la-acción como la práctica indispensable del día a día, enumera puntos que pueden constituir obstáculos para la práctica reflexiva y construye otros que proporcionarán las huellas para llevar a cabo un trabajo pedagógico eficiente y eficaz.

Palabras clave: formación de profesores reflexivos, compromiso, práctica reflexiva.

Resum. *L'educador reflexiu: notes per a l'orientació de les seves pràctiques docents*

Aquest treball té per objecte principal propiciar moments de reflexió en la pràctica pedagògica del professor, sobre el seu compromís amb la professió i amb l'educació. Conseqüentment, obre espais per a la discussió de la reflexió en l'acció com la pràctica indispensable de l'activitat quotidiana, enumera punts que poden causar obstacles per a la pràctica reflexiva i en construeix uns altres que proporcionen les perjudes per realitzar un treball pedagògic eficient i eficaç.

Paraules clau: formació de professors reflexius, compromís, pràctica reflexiva.

Abstract. *Reflective teachers: orientations for their practices*

The main objective of this work is to foster moments of reflection about the teacher's pedagogical practice and about his/her compromise with his/her profession and education. It allows the creation of spaces of discussion about the reflection-into-action as a necessary daily practice and it considers the obstacles of reflective practice as well as the benefits that help build an efficient pedagogical performance.

Key words: reflective teachers training, compromise, reflective practice.

Sumario

- | | |
|---|---|
| Introducción | 5. Los puntos básicos de la práctica reflexiva |
| 1. La formación del educador reflexivo | 6. La práctica reflexiva en el día a día del educador |
| 2. Los obstáculos en la práctica del educador reflexivo | 7. Conclusión |
| 3. La práctica reflexiva como una necesidad | Bibliografía |
| 4. La reflexión de la práctica | |

Introducción

La práctica pedagógica es el termómetro que esclarece la realidad desarrollada en la clase. Revela inequívocamente la relación de compromiso (o la falta) del educador con sus estudiantes y del educador con la educación. Nótese que no he usado la palabra *envolvimiento*, pero sí *compromiso*, pues la primera denota una relación superficial, «un entregarse por la mitad», «un jugarse» sin creer verdaderamente en su misión, en sus efectos reales para la transformación del hombre y del mundo, «para conformar el sentido de la obligación que la docencia acarrea». La segunda palabra, por la cual personalmente tengo preferencia, infiere la acción concreta de «abrazar la educación totalmente», de «rendirse a ella», no solamente por el sentido de la obligación de la profesión o por el significado literal que la propia palabra *compromiso* comporta, sino que más allá de todo ello, establece una perennidad que es la fuerza motriz del pensar y del vivir la educación.

En el momento histórico en que vivimos, esta relación de compromiso del educador para con la profesión que él abrazó está siendo ofuscada por una crisis de autoridad, manifestada por la desvalorización del papel del profesor (como persona y profesional) por una razón ideológica y política, lo que lo arrastra al casuismo declarado y hace que el educador pierda la «esperanza», como dice Paulo Freire (1992), en el objeto de su creencia: la educación como el proceso de emancipación humana. Esa crisis de autoridad, según Furlani (1997, p. 12), se inserta en una dinámica denominada «crisis cultural», y ésta se articula en las razones expresadas en la frase anterior, cuya ocurrencia se manifiesta «[...] cuando ideas, valores, creencias, están siendo cuestionados, pues el ideario que servía como referencia para la postura humana se revela inconsistente frente a los problemas creados por una nueva realidad». Ese momento de «crisis contextuales» se genera en el educador una crisis interna, una crisis que llamo «crisis de identidad». Esta crisis de identidad, por un lado, dificulta, en la práctica pedagógica, incluso los cuestionamientos elementales que deben dar el soporte permanente a la formación reflexiva del educador, como por ejemplo: «¿Quién soy?» «¿Cuál es mi compromiso para con la profesión que abracé?» «¿En mi práctica pedagógica, a quién estoy sirviendo?» «¿Dentro del contexto de mi clase, estoy desarrollando la parte que me corresponde, de manera que no soy un mero pasador de lección, pero sí un facilitador, un amigo de descubrimientos con mis alumnos?» «¿Estoy construyendo con los mismos una conciencia política que les posibilite a todos (profesor y estudiantes) un crecimiento multidimensional como individuos?». Pero, al mismo tiempo, «puede» volverse el espacio desvelador de esta realidad, contribuyendo para que los cambios se sientan cercana y alejadamente en la práctica diaria. Cercanamente, por la reflexión sobre la misma, sobre la postura del educador, como agente de facilitación del proceso educativo, en la búsqueda de soluciones para los problemas emergentes a corto y largo plazo y como trabajar con ellos. Alejadamente, por el despertar de la conciencia política de forma crítica, no con el fin en sí misma sino preocupada con el desenvolvimiento del

ciudadano, como sujeto en formación. De esta comprensión, mi respuesta a las crisis estará implícita en mi «hacer y pensar pedagógicos», lo que resultará en una reversión lenta y constante de mi práctica pedagógica anterior. Es ése el momento del diálogo (muchas veces solitario), el cerne de la formación reflexiva de los educadores que debe ser compartido colectivamente (reuniendo a todos los profesores de la escuela que tengan ese mismo compromiso y «contagiando», por extensión, a aquéllos que todavía no se han despertado. Ahora el momento deja de ser solitario, tornándose colectivo y solidario).

Por lo tanto, llamo la atención sobre el hecho que la ausencia de posturas delante de las diversas crisis que se «enseñorean» de la educación y, por consiguiente, de la formación del educador, perjudica increíblemente la práctica pedagógica en todos los niveles de instrucción, borrando el proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal manera que aquélla se torna un fardo pesado en la actividad cotidiana escolar, un involucramiento al azar, que, a su vez, producirá frutos expresados por la indisciplina, por la falta de interés del alumno y del docente y por el aprovechamiento insatisfactorio y la indisposición generalizada, si el educador no percibe esta lectura del mundo. La inobservancia de esa percepción es «la continuidad» de una realidad apática, sin vida, sin esperanza, sin perspectivas.

El propósito de este artículo, lejos de presentar «los réditos listos» para la reversión total de ese cuadro frente a las crisis que mencionamos, es abrir la discusión en la importancia de la toma de conciencia en el ejercicio de la acción educativa, en la recuperación de la identidad del educador que, más que nunca, «debe» comprometerse con la educación, creer en ella, máxime cuando todos los referenciales están ofuscados por la negligencia gubernamental, por un lado, y personal, por el otro, de «educadores» que todavía no se han descubierto como tales, y que tampoco han despertado. No, este texto no es la copia fiel del paradigma idealista de índole hegeliana, sino la creencia vehemente, centrada en la práctica y en la certeza que, como educadores, nosotros debemos hacer significativa diferencia en nuestra propia vida y en la vida de los individuos que están bajo nuestra responsabilidad. Así, si el educador consigue trabajar esta conciencia reflexiva con la comunidad intraescolar y extraescolar, podrá estar contento en el ejercicio de su papel como educador reflexivo; pero, si no lo consigue, podrá desarrollar este compromiso con la comunidad intraescolar, porque él sabe los problemas de orden social y pedagógico que la afligen. Todavía, si no lo consigue, existe en la escuela su clase, los estudiantes que conoce por los nombres, así como sus problemas, sus historias. Sin embargo, si de todo eso él no logra el desarrollo de esta conciencia con la clase en su totalidad, el educador nunca debe desanimarse, porque aunque a sus ojos puede parecer que su esfuerzo no haya ocasionado la respuesta esperada, si este esfuerzo provoca alguna diferencia en la vida de un único alumno, su trabajo habrá valido la pena, porque diferencia que no hace diferencia no es diferencia. Es obvio que el educador debe aventajar por el despertar de su práctica pedagógica en la extensión de todos los alumnos, de su compromiso, de sus opciones como algo concreto, a un plazo no medido. Sin embargo, él debe tener muy clara la

importancia de la pedagogía, de la perseverancia, de la diferencia que él, como educador reflexivo, puede hacer en la vida de un alumno, de una escuela, de un mundo dormido. Nosotros disertaremos enseguida acerca de algunos puntos que nos guiarán en esa discusión, que abrazan: 1) la formación del educador reflexivo; 2) los obstáculos en la práctica del educador reflexivo; 3) la práctica reflexiva como una necesidad; 4) la reflexión de la práctica reflexiva; 5) los puntos básicos de la práctica reflexiva, y 6) la práctica reflexiva en el día a día del educador, seguidas por las consideraciones finales, como una invitación a «tornarse un educador reflexivo».

1. La formación del educador reflexivo

La formación del educador reflexivo surge de su propia necesidad de repasar y volver a pensar su práctica pedagógica, cuestionarse sobre las dimensiones de su propio conocimiento y disponerse para aprender, día tras día, que la realidad en el aula es única y por esta razón pide «miradas» específicas sobre su totalidad, porque es de esta manera que el hombre se construye, tornándose sujeto, mientras se va integrando en su contexto, va reflexionando acerca de él y con él se va comprometiendo, tomando conciencia de su historicidad, así es él:

[...] constantemente desafiado por la realidad, y a cada uno de esos desafíos debe contestar de una manera original. No hay réditos o modelos de respuestas, sino tantas respuestas como desafíos haya, siendo igualmente importante encontrar respuestas diferentes para un mismo desafío. La respuesta que el hombre da a cada desafío no sólo modifica la realidad en que se inserta, sino que también lo modifica a sí mismo, cada vez más y de manera siempre diferente. (Mizukami, 1986, p. 90-91)

En su formación reflexiva, el educador debe hacer un esfuerzo para abrir y constantemente desarrollar los caminos de comunicación entre sus objetivos, sus límites, su propia identidad (como educador), el contexto escolar de que forma parte, la realidad de su aula y la realidad de su práctica pedagógica, con cuidado de no reducir el «hacer pedagógico» a un proceso técnico y mecánico, con lo que descataría la complejidad presente del proceso de enseñanza-aprendizaje. El sentido de esta comunicación se centra en el «desvelamiento» de la realidad limitada por el análisis de la educación problematizadora, eso es «un esfuerzo permanente, por lo cual los hombres se van percibiendo como están siendo en el mundo» (ibídem, p. 98).

Además, la formación reflexiva del educador está orientada por el proceso de la concienciación, cuyo énfasis es el respeto hacia el educando, hacia el conocimiento que éste posee y por la adquisición de otros conocimientos que van construyéndose a lo largo de su vida escolar y extraescolar. La permisividad se establece. Los críticos de esa vertiente dirán, sin embargo, que observan que el respeto hacia el estudiante y la reflexión del profesor en su práctica pedagógica, reanalizándola, reevaluándola y creando los espacios innovadores, no siguen por este camino, por consiguiente, no procede, cuando:

Nosotros hablamos de ética y de la postura substantivamente democrática, porque, no siendo neutra, la práctica educativa, la formación humana, implica opciones, rupturas, decisiones, estar a favor y ponerse en contra, a favor de algún sueño y en contra de otro, a favor de alguien y en contra de alguien. Y es exactamente este imperativo que exige el comportamiento ético del educador y su necesaria militancia democrática, exigiéndole vigilancia permanente, en el sentido de mostrar coherencia entre el discurso y la práctica. No vale un discurso muy articulado, en que se defienda el derecho de ser diferente y una práctica negadora de ese derecho. La naturaleza formadora de la docencia no podría reducirse al puro proceso técnico y mecánico de transferir el conocimiento, dar énfasis a la demanda ético-democrática del respeto al pensamiento, a los gustos, a los miedos, a los deseos, a la curiosidad de los estudiantes. Yo respeto, sin embargo, que no se pueda exentar al educador, como autoridad, de ejercer el derecho de tener el deber de establecer los límites, de proponer las tareas, de cobrar la ejecución de las mismas. Límites sin los cuales las libertades corren el riesgo de perderse en la licenciosidad, de la misma manera como, sin los límites, la autoridad se desvía y se vuelve autoritarismo. (Freire, 1997, p. 39)

Por lo que hemos visto hasta aquí, la formación del educador reflexivo es muy importante, no sólo para recuperar su propia identidad como educador, sino también para enriquecer la práctica pedagógica a través de «la reflexión sobre su propia experiencia», no reflejando la experiencia de otro, pero sí, la de su mundo vivido (Zeichner, 1993, p. 17). Igualmente, la formación reflexiva de los educadores tiene que estar allí con el entender político que éstos se permiten, y la comprensión de ésta lleva al esclarecimiento de las dimensiones oscuras que resultan del acercamiento del hombre al mundo, posibilitándoles una lectura siempre crítica de su realidad dinamizada por la transformación de su práctica pedagógica en otra reelaborada, repensada (Freire, 1980, p. 27).

2. Los obstáculos en la práctica del educador reflexivo

Entre los puntos principales que impiden la práctica del profesor reflexivo, sucintamente, podemos enumerar cinco, a saber: *a)* la continuación de la racionalidad técnica y la mecánica irreflexiva, *b)* el uso de respuestas «listas» para los problemas diarios, *c)* la comprensión equivocada de lo que es un profesor reflexivo, *d)* la perseverancia del *no* en la práctica reflexiva y *e)* no discutir la práctica reflexiva en el espacio colectivo.

a) La continuación de la racionalidad técnica y la mecánica irreflexiva

Muchas veces, el profesor quiere construir una relación de diálogo con su clase y él se propone «hasta» crear espacios alternativos que lo hagan posible modificando su práctica, porque el nivel de satisfacción profesional que ella produce no es significativo, sin embargo, tales esfuerzos son obstaculizados por la inseguridad de la aplicación y la coexistencia con lo «nuevo» (porque lo nuevo

causa «los impactos», y los impactos implican reflexión crítica y movilización, en el sentido de transformación o superación de paradigmas anteriores), de manera que la práctica técnica se centra algunas veces en los modelos teóricos, y otras en «la experiencia de éxito» de colegas o incluso en los informes de experiencias difundidas por las literaturas científicas.

b) El uso de respuestas «listas» para los problemas diarios

La respuesta estereotipada basada en la rutina, sin una reflexión a fondo, característica del sentido común, es limitadora de oportunidades creativas en la resolución de problemas, lo que disminuye el universo del profesor y del alumno como seres creativos y empobrece la producción de conocimiento que podría generarse por esa situación. En esta dirección, Enricone (1999, p. 89) observa que la actividad cotidiana del profesor es compleja y constituye una sucesión de decisiones que necesitan equilibrio y reflexión para ser administradas con justicia en el momento correcto. De esta manera, no se restringe la realidad de la clase a problemas específicos que puedan explicarse por una única teoría objetiva y resueltos por estrategias y reglas fijas, sino que va más allá, porque esta realidad introduce la relación entre profesor y alumno basada en la subjetividad de una interacción social, cognoscitiva y afectiva, por consiguiente, con un carácter divergente o inesperado.

c) La comprensión equivocada de lo que es un profesor reflexivo

Entender la definición y la práctica del profesor reflexivo como una técnica a través de la cual el educador puede sacar ideas de un libro de réditos para su acción o simplemente como un rédito para ser adaptadas y aplicadas a una realidad dada es una incongruencia inmoderada, y desconcierta el sentido real de la práctica reflexiva. Otro equívoco muy común es confundir la actitud reflexiva con la arbitrariedad del «todo puede», del «no establecer límites», lo que genera, como vimos, un clima de libertinaje en clase y expresa una negligencia de bases e irresponsabilidad en la organización de la práctica educativa. Organizar la práctica pedagógica bajo el prisma de la reflexión-en-la-acción no es, y nunca será, sinónimo de permisividad ni de reduccionismo, sino que, al contrario, debe perfeccionarse, volviéndola dinámica, creativa y agradable.

d) La perseverancia del no en la práctica reflexiva

El entusiasmo con la práctica reflexiva debe ser trabajado por el profesor reflexivo de una manera constante, evitando que la falta o la disminución de la perseverancia lo hagan desanimar de su práctica, porque no siempre él podrá conseguir el aprovechamiento esperado en cierta actividad o situación de problema. Y esto porque el problema surgido pedirá una práctica reflexiva más basada en el proceso, y quizás necesitará revisión, por lo tanto, no centrada en el factor tiempo, sino en la maduración de esta misma reflexión-de-y-en-la-

acción. Por lo tanto, se concluye que sólo tengo un buen aprovechamiento de mi práctica cuando creo y persisto en mi objetivo, como las huellas para mi emancipación y del otro.

e) No discutir la práctica reflexiva en el espacio colectivo

El ostracismo pedagógico se siente cuando el educador no comparte su experiencia con la colectividad. Si este «compartir» no se desarrolla, la práctica reflexiva se comprometerá en serio, una vez que es horizontal: profesor-alumnos-profesores-coordinación pedagógica, etc. Este momento del «compartir reflexivo» es el espacio hábil para el apoyo mutuo y para el cambio de ideas, no sólo en el sentido de motivar para «la adopción de experiencias ajenas», sino también para que el educador analice cómo va su práctica, por esta razón, este:

[...] riesgo que corremos de caer en «la ilusión» del desarrollo educativo es la insistencia en enfatizar la reflexión en la práctica individual de cada profesor en su clase, o en sus alumnos, olvidándose de las condiciones sociales que influyen en la enseñanza de este profesor. Esta tendencia individualista niega a los profesores la confrontación y la transformación de los aspectos estructurales que determinan su acción educativa, que los lleva al aislamiento profesional. (Guerra, 1999, p. 95)

3. La práctica reflexiva como una necesidad

La práctica reflexiva debe ser una necesidad en la vida de todo educador, pues permite al mismo el desarrollo de su percepción como uno de los sujetos del proceso educativo, unido no sólo a los problemas sociales, económicos y políticos de nuestros días, sino también cómo estos problemas pueden ser trabajados en el día a día de su realidad educativa.

La educación reflexiva en la formación del educador debe ir indudablemente por el crivo de una formación concreta, que le ayude a construir herramientas siempre innovadoras para trabajar el proceso pedagógico. Esta formación, por consiguiente, debe estar unida con la solidez teórica y práctica, al mismo tiempo que debe permitirse la autoinquisición permanente de cómo se va procesando esta formación. Así, esta necesidad debe ser mucho más discutida, mucho más vivida por los cursos de formación de profesores, o sea, si éstos realmente se comprometen con la calidad de la educación y la educación de calidad para el presente y el futuro. En este énfasis, la práctica reflexiva está comprometida en:

[...] desarrollar en el profesor o en el futuro profesor el compromiso de buscar la transformación de la sociedad. Sólo así el profesor logrará enfrentarse a la situación que se presenta en la vida cotidiana de la escuela y superarla. Es decir, si él tiene ese proyecto de encontrar los caminos para enfrentarse a la situación concreta, cotidiana, entonces conseguirá mirar más adelante. Pero si se queda con esta visión de «para ser profesor», preocupándose solamente

de ser técnicamente cada día más competente, perdiendo de vista la lucha por la transformación de las condiciones de la escuela y de la sociedad, termina perdido en la acción cotidiana, volviéndose un ejecutor de órdenes, siempre siguiendo una cartilla, una pauta curricular o un libro del texto sin cualquier reflexión. (Guerra, 1999, p. 75)

La reflexión de la propia práctica, organizando y reorganizando sus acciones, sus observaciones e incluso su reflexión crítica, debe caracterizar la vida y la necesidad de este profesor en construcción, profesor que cree que el ser humano es sobretodo humano y necesita crecer, crear, cuestionar, opinar y, por eso, su práctica pedagógica debe encontrarse dentro de esta razón. En esta directriz, la práctica reflexiva es un proceso de liberación, porque permite al educador desarraigarse de «los modelos convencionales» cristalizados en su historia escolar y en su práctica pedagógica. Sin embargo, observamos que este proceso no se da gratuitamente, pues romper interiormente con un paradigma, hasta ahora ratificado, como nosotros ya afirmamos, causa impacto y los impactos muchas veces generan inseguridad. Pero es a partir de ahí, de este romper los cables, que todo pasa, donde su práctica pedagógica política dormida se hace militante y la comprensión mecanicista de la historia, reductora del futuro a algo inexorable (Freire, 1997, p. 13), se sustituye por una comprensión dinámica, una comprensión que hace posible ver el mundo como el espacio creativo, en construcción, un espacio abierto a la reflexión.

4. La reflexión de la práctica

Reflejar la práctica reflexiva no es medir el grado de éxito o de fracaso del proceso, pero sí reevaluar mi compromiso con esta opción, por esta razón la reflexión de la práctica reflexiva demanda este paso. Así, en la reflexión de su práctica, el educador reflexivo debe cuestionarse siempre:

- a) ¿Yo estoy volviendo mi clase un espacio de reflexión, un espacio creativo?
¿Si no, qué huellas me presenta la realidad de esta clase para que yo lo pueda hacer?
- b) ¿Yo me dispongo a perseverar, a creer en la educación como emancipadora del hombre y vehículo de su transformación, de su creatividad?
- c) ¿Soy yo un agente que comparte mi realidad, viviéndola en la colectividad?
- d) ¿Mi práctica pedagógica, ha sido coherente con lo que divulgo?
- e) ¿Tengo reelaborada la dinámica de mi práctica pedagógica como autodescubrimiento del mundo para mí mismo y mis alumnos?

La reflexión de la práctica pedagógica es un ejercicio de aprendizaje, de encuentros y reencuentros, de revisión, de volver a pensar la práctica de manera creativa, innovadora, transformadora. Finalmente, es un momento de reexamen, de toma de decisiones, lo que convierte el hacer pedagógico en enriquecedor, significativo, donde el alumno y el profesor pueden siempre crecer gracias a la formación.

5. Los puntos básicos de la práctica reflexiva

La práctica reflexiva aproxima al educador a su realidad, dándole el instrumental posibilitador, no sólo de movilización de su actividad didáctica de cómo enseñar, sino también, y principalmente, para convertir al educador y al alumno en sujetos activos del proceso educativo que se da por la interacción, por el respeto, por la solidaridad, por la reflexión de la práctica pedagógica. En este sentido, estamos de acuerdo con Geraldi, Mesías y Guerra (1998, p. 249) cuando apuntan que:

- a) «La constitución de una nueva práctica, siempre exigirá una reflexión sobre la experiencia de vida escolar del profesor, sobre sus creencias, posiciones, valores, imágenes y juicios personales...» Tal reflexión permitirá, al profesor, repasarse como profesional y analizar cómo su práctica reflexiva está haciendo las reformas necesarias para el crecimiento conjunto, suyo, de clase, de su escuela.
- b) «La formación educativa es un proceso que se da durante toda la carrera educativa y empieza mucho antes de la llamada "formación inicial", a través de la experiencia de vida.» En esta formación deberá el profesor entender ese proceso ya no como algo finalizado, terminado, sino como el espacio de aprendizajes vivos, dinámico para sí mismo y para el otro.
- c) «Cada profesor es responsable de su propio desarrollo.» El profesor reflexivo, independientemente de como se procesó su graduación, debe intentar mejorar todos los días, porque el conocimiento, además de no ocupar espacio, es el propulsor, generador de su reflexión-en-la-acción. Crecer duele, demanda esfuerzo, aplicación, exige creer que la educación es una práctica libertadora.
- d) «Es importante que el proceso de la reflexión ocurra en grupo, para que se establezca la relación de diálogo.» En el espacio de la reflexión con sus pares, con los padres, con la coordinación pedagógica, finalmente, con todos los involucrados en el proceso educativo, el profesor obtiene el respaldo para trabajar su realidad, o sea, el diálogo que le posibilitará disponer de huellas que le ayudarán mucho en su práctica pedagógica.
- e) «La reflexión se alimenta por la contextualización sociopolítica y cultural.» Trabajar dissociado de la realidad contextual del país, de la escuela y del educando es la postura del profesor no comprometido con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entonces, la postura del profesor reflexivo reflejará una práctica no estancada, no ajena al mundo en que vive.

6. La práctica reflexiva en el día a día del educador

La práctica reflexiva debe estar presente en la actividad cotidiana del profesor como algo siempre nuevo, dinámico, en construcción, y como un proceso nunca unilateral, porque, en su enfoque multidimensional, el profesor no enseña a aprender simplemente, sino que él aprende a enseñar con sus estudiantes, con otros profesores, con las situaciones vividas, discutidas, con las pre-

guntas y las respuestas que resultan de situaciones problematizadoras diversas. Finalmente, él aprende con la socialización de los saberes, y tal disposición debe ser el punto central de su práctica diaria. Por consiguiente, el profesor, como agente facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje, despierta y hace posible el despertar de los sujetos participantes en este proceso, tornando posible, a través de su práctica, la efectuación de innovadoras lecturas mundiales y las contribuciones significantes de vida para la vida.

7. Conclusión

Partiendo del análisis y de la interpretación de su propia realidad, la reflexión-en-la-acción, como prefiere Schön (1992), o la práctica reflexiva como la tratamos, es una de las herramientas del profesor que puede ser trabajada a través de las iniciativas, de varias lecturas de la realidad, y a través del cuestionamiento constante del profesor en su propia práctica, entre otros puntos.

La práctica reflexiva no debe confundirse con la licenciosidad, donde todo vale, donde es común la permisividad, al revés, ésta es balizada por tres niveles diferentes de reflexiones o análisis de la realidad vivida: *a*) la técnica (no con el énfasis mecanicista del hacer irreflexivo), *b*) la práctica y *c*) la crítica. El nivel *a* está relacionado con las acciones explicitadas (el hacer instrumental: hacer preguntas, caminar en la clase, motivar la clase, desafiarla, etc.); el nivel *b* corresponde a la planificación y a la reflexión sobre lo que se va hacer, porque, y concomitantemente, es hecha la inclusión de la reflexión en el conocimiento de la práctica pedagógica de carácter didáctico, y en el nivel *c* son hechas las consideraciones éticas, pasando por el cedazo de la propia práctica, así como de las impresiones y repercusiones contextuales y también de los progresos, las posibilidades y los límites de orden social, cultural, político e ideológico del sistema educativo (García, 1992, p. 63).

Por lo tanto, la formación del profesor reflexivo ocurre en el espacio de la búsqueda, en el espacio de la educación compartida, en el espacio de la solidaridad, donde su práctica sigue esta tónica orientadora coherente con su compromiso abrazado.

Bibliografía

- ENRICONE, Délcia y otros (1999). «A formação continuada de professores numa prática de seminários reflexivos». *Educação*, año XXII, n. 38, p. 85-98. Porto Alegre.
- FREIRE, Paulo (1980). *Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes.
- (1997). *Política e educação*. São Paulo: Cortez.
- (1992). *Pedagogia da esperança*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- FURLANI, Lúcia Maria Teixeira (1997). *Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso*. São Paulo: Cortez.
- GARCÍA, Carlos Marcelo (1992). «A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor». En NÓVOA, António (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

- GERALDI, Corinta M.G.; MESSIAS, M. Glória; GUERRA, Miriam D.S. (1998). «Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas». En GERALDI, Corinta M.G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M.A. (orgs.). *Cartografia do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil.
- GUERRA, Miriam Darlete Seade (1999). *A reflexão de um processo vivido em estágio supervisionado: dos limites às possibilidades. (Dissertação de Mestrado)*. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.
- MORIN, Edgar (1999). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- SCHÖN, Donald (1992). «Formar professores como profissionais reflexivos». En NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- ZEICHNER, Kennet M. (1993). *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa0.