

EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD REFLEXIVA: EXIGENCIA PERSONAL Y RESPONSABILIDAD COMPARTIDA

Por *Isabel Ridao García*
Dpto. Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

La preocupación por el desarrollo de la capacidad reflexiva como ámbito básico de los procesos educativos no es nueva. Sí lo es, en cambio, la especial forma en que precisa destacarse en la actualidad. Las causas hay que buscarlas, seguramente, en las circunstancias cambiantes de nuestro mundo social y cultural, y al modo en que afectan a las personas, a las relaciones entre ellas y a sus funciones, al sentido que asignan a su propia vida, a los valores que orientan su proyecto vital.

Una postura reflexiva tiene que ver con las propias decisiones, con la propia visión de las cosas, con la capacidad autónoma, con el uso de la libertad. Mediante la reflexión nos hacemos conscientes de nuestra vida, descubrimos el sentido de la realidad y podemos valorarnos. La reflexión y, por derivación el pensamiento crítico, destaca la capacidad valoración personal, la valoración de las cosas, los actos, las situaciones (García Hoz, 1988). Como todo lo educativo, supone la presencia de procesos en el que confluyen las experiencias que vamos adquiriendo en los distintos ámbitos en los que nuestra vida se desenvuelve: familia, escuela, contexto social. Porque la distinta forma en que se va configurando el proceso reflexivo de cada persona requiere de nuestra respuesta personal, pero también de forma prioritaria, de la «responsabilidad compartida» de las otras instancias educadoras de las que es preciso destacar familia y escuela. Padres y maestros aparecen como elementos clave en este proceso.

El proceso de adquisición de la capacidad reflexiva parece exigir destrezas relacionadas con la capacidad de recoger datos, describir situaciones, analizar e interpretar la información recibida, con procesos de valoración, con el intercambio de ideas, etc. Destrezas que requieren a su vez actitudes reflexivas que como ya destaca Dewey tienen que ver con la mentalidad abierta, la responsabilidad y el entusiasmo. Se trata de que los sujetos, a través de la reflexión, se sitúen como elemento ordenador y creador de saberes y esto afecta tanto a maestros como alumnos.

EL ÁMBITO ESCOLAR Y EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD REFLEXIVA

Los cambios en la estructura de nuestro sistema educativo, junto a la reforma curricular, han hecho centrar la atención en aspectos determinados de la formación de profesores y de modo preferente en su reflexividad (Villar, 1992). Se insiste en la

necesidad de un cambio de actitudes centrado en la reflexión sistemática y crítica sobre su práctica, en la importancia de formar a los profesores en procesos analíticos y reflexivos (M.E.C. 1989). Se es cada vez más consciente que la respuesta a muchos problemas de la vida de las aulas no provienen de la aplicación del conocimiento sistemático adquirido. Las situaciones problemáticas, expresión tantas veces de conflicto de valores, precisan integración, habilidad para seleccionar alternativas y para asumir responsabilidad en las elecciones (Ross, 1989).

Pero, envolviendo y superando las acciones escolares la vida familiar es, posiblemente, el ambiente más decisivo a la hora de condicionar posturas, creencias, decisiones y, en último término el sentido que cada escolar otorgue a su proyecto personal. Ello supone elección, desarrollo de una capacidad crítica. Implica plantearse el proceso por el que cada persona sea capaz de llegar a juzgar, valorar, comparar. La vida cotidiana va dando continuas oportunidades para ello. Pero así como la «vida escolar» parece reconocer, al menos en teoría, la importancia de la formación de maestros que sean capaces de orientar y ayudar en esa toma de conciencia personal, la formación de padres no parece mostrarse, al menos hasta ahora, como necesaria.

La «vida escolar» se muestra como ámbito necesario pero no suficiente para el desarrollo de la capacidad reflexiva.

En la primera década del presente siglo se modifica sustancialmente el significado de la educación. Desde la perspectiva de la teoría curricular, se han ido perfilando ámbitos fundamentales: la psicología se convierte en base de construcción del currículum y éste pasa de estar orientado a las asignaturas a centrarse en el niño. A su vez los países europeos han volcado sus esfuerzos en las reformas organizativas de sus respectivos sistemas escolares. Se ha intentado dar respuesta a los cambios sociales, a las nuevas ideologías y demandas políticas que planteaban la educación de un nuevo tipo de ciudadano (Lundgren, 1992). Aunque también es cierto, como bien apunta Lundgren que «una teoría curricular científica debería constituir una explicación racional de por qué se debería enseñar cierto contenido y por qué debería utilizarse cierta metodología» (p. 76). En otras palabras, sería preciso insistir en la búsqueda del sentido de los marcos de acción que se proponen, en la relación entre contenido y metodología y cómo forman parte de la planificación y desarrollo de la enseñanza. Ámbito aún necesitado de amplia y sólida investigación.

Afirmaba Roselló (1974) que las grandes transformaciones en el campo de los avances científicos y técnicos, así como en el de las preocupaciones sociales o la evolución política de gran número de países necesitan, en la actualidad, menos tiempo para confirmarse que el proceso formativo de los individuos. En la formación de maestros se constata, cada vez con más evidencia, que los sistemas de formación llegan a alcanzar sus efectos en periodos que rebasan en amplitud el ritmo anteriormente citado y previsible para todos los sectores de la vida. Es inevitable, por tanto, que se produzcan desfases entre los valores, conocimientos, métodos y técnicas adquiridos y el desarrollo de la actividad profesional. Este desfase en el tiempo es particularmente evidente, al considerar las circunstancias reales con las que se van a encontrar los profesores si no en los comienzos de su vida profesional, sí con el paso de muy pocos años.

Se está cada vez más en el convencimiento que el currículum de formación de maestros, encuentra su sentido en la medida que contribuya a preparar y a adelantarse a este desfase. Y lo hace en tanto en cuanto seamos capaces de aportar un marco de reflexión y de acción, de comprensión y valoración, de construcción de un

ambiente escolar que sea capaz de promover procesos auténticamente educativos. No se trata de enseñar o aprender teoría-práctica, aunque también lo sea, se trata de contribuir a que personas, profesionales de la docencia, entiendan su hacer y su hacer con otros y el ámbito de lo que hoy denominamos escuela, como potenciador, también muchas veces limitador, de los procesos educativos y como marco que por sí mismo educa.

Como tan insistentemente se apunta diversas circunstancias sociales, culturales, económicas, demográficas etc., están configurando un contexto social que condiciona la realidad educativa de cada país. A su vez esta realidad educativa puede/debe actuar como elemento fuertemente condicionante del sistema social. De esta interacción sociedad-educación surgen nuevas exigencias educativas, nuevas metas, nuevas funciones, en suma nuevos conceptos educativos que precisan «nuevas escuelas» y «nuevos educadores».

Ya, en 1973 Postman y Weingartner afirmaban que «La nueva educación tiene por finalidad el desarrollo de un nuevo tipo de persona que, como resultado de la adquisición de una serie diferente de conceptos, posea una personalidad activamente investigadora, flexible, creadora, innovadora, tolerante y liberal, que pueda enfrentarse a la incertidumbre y ambigüedad, sin perder el norte; que pueda formular nuevas significaciones viables con que encararse a los cambios ambientales que amenazan la supervivencia individual y mutua» (p. 237).

Después de más de dos décadas la lectura de estos textos muestran en gran medida su vigencia. Los últimos años han vuelto a destacar estos conceptos, no sabemos hasta que punto suficientemente clarificados. Falta seguir insistiendo en la delimitación de funciones de las «nuevas escuelas» y los «nuevos educadores» que han de intentar llevar a cabo aquellas ideas. El marco teórico está avanzando pero la realización práctica no lo está tanto. Cada vez más los problemas educativos es preciso abordarlos como realidades complejas que superan y actúan conjuntamente con la acción escolar.

Es verdad que siempre que se habla de reforma se generan grandes discursos en torno a la necesidad de la reconversión, cambio o nueva formación de los profesores. Sucedió en la década de los setenta a raíz de la promulgación de la Ley General de Educación y está sucediendo en la actualidad con la L.O.G.S.E.

La actual Reforma educativa (MEC, 1989) se ha justificado en función de procesos de cambios culturales, económicos, laborales, tecnológicos. Estos cambios exigen que el profesorado esté preparado para dar respuesta a esas necesidades así como a las nuevas formas didácticas. La Reforma del sistema educativo pretende mejorar la calidad de la enseñanza y adecuarla a las nuevas demandas sociales.

Estos cambios, se dice, precisan un profesorado culto y riguroso que genere un clima de convivencia, libertad y responsabilidad. Un profesor con autonomía profesional que tome como punto de partida la propia experiencia personal. Responsable ante todos los miembros de la comunidad. Un profesor con alto grado de capacidad de actuación y de reflexión sobre su propia práctica y adaptabilidad a las situaciones conflictivas y cambiantes del aula y el contexto social. Sus conocimientos han de situarse en la intersección entre teoría y práctica, técnica y arte, saber y saber hacer. La práctica docente se convierte en un proceso de investigación en la acción. Es preciso promover un cambio de actitudes centrado en la reflexión sistemática y crítica sobre su práctica (MEC 1989, pp. 209-213).

La propuesta actual recoge las aportaciones teóricas de los últimos años tratando de integrar las nuevas exigencias sociales, culturales, políticas de nuestra reali-

dad. Como no era menos de esperar se alerta sobre la deficiente formación del profesorado para estas nuevas situaciones y se apuesta por una nueva formación con carácter de permanente que arranque desde su formación inicial.

Simultáneamente a los planteamientos anteriores han ido tomando, cada vez más consistencia, las apreciaciones sociales ante las disfunciones educativas que se perciben. Preguntarse ante tales disfunciones qué hacen los niños en las escuelas es una situación ampliamente repetida. La tan repetida hiperresponsabilización de los profesores, es un hecho. Su aparición, en gran medida, como los únicos responsables de situaciones educativas contrasta con las percepciones que los profesores tanto de modo individual como en grupo profesional tienen de sus posibilidades y limitaciones. Contrasta, evidentemente, con planteamientos actuales, por ejemplo el último informe del Club de Roma donde se insiste en la responsabilidad colectiva frente a los grandes problemas mundiales y ante los que la educación aparece, una vez más, con un papel preponderante.

Existe cada vez más evidencia de la necesidad de actuaciones de política educativa en relación con la visión de qué es lo se espera de la escuela, las acciones prácticas dentro de ellas, las actuaciones de los profesores y los alumnos, o a las expectativas de los padres y de la comunidad ante el hecho educativo. Se ha intentado generar en las propias escuelas cambios que afectan a su estructura, a su sistema de relaciones, sus funciones, programas, etc.

Porque este tipo de situaciones implican un importante cambio en la forma de concebir los procesos que se desarrollan en las escuelas y en la forma de «ser» y «estar» los profesores en ella. Nos estamos refiriendo al cambio que afecta a las propias «biografías» de los centros y de los profesores, a la cultura construida en cada centro con sus concepciones, valoraciones, creencias y a la especial forma en que cada persona implicada, cada profesor, cada alumno desarrolla su vida dentro de este peculiar cultura.

Desde diversas perspectivas de la pedagogía crítica, se viene reafirmando la necesidad de una permanente actitud reflexiva y crítica para dar respuesta al modelo de sociedad actual y sus consecuencias culturales (Ayuso y otros, 1994). Diferentes argumentos apoyan distintas formas de ser y actuar dentro de las escuelas para propiciar procesos de interacción que ayuden a que cada persona reflexione sobre sus ideas y prejuicios y por esta vía cambiar si lo cree necesario. Se apela al diálogo intersubjetivo en un clima de democracia e igualdad, al consenso como argumento para la toma de decisiones, al que cada sector de la comunidad educativa contribuye desde la diversidad de su propia cultura.

Es evidente que según las épocas, los contextos sociales o las ideas pedagógicas, se seleccionan y priorizan metas, formas didácticas o estructuras organizativas. El currículum se construye y desarrolla en una institución donde explícita o implícitamente existen conflictos de intereses, relaciones de poder, planteamientos ideológicos, pero ello no puede llevar a pensar que «los conocimientos que constituyen el objeto de las transmisiones pedagógicas sean reductibles a construcciones sociales, si por ello se entiende construcciones o convenciones arbitrarias o puros efectos ideológicos»(Forquin, 1992, p. 202). Los contenidos que se transmiten son no sólo eso, contenidos, son valores intelectuales y estéticos, valores sociales y éticos, actitudes morales. Lo que «merece la pena ser enseñado» supera la elección arbitraria y social, la justificación sólo por circunstancias concretas o simples exigencias pragmáticas.

De todos modos, si bien cualquier intento de mejora de la calidad de la educa-

ción escolar ha de empezar por la propia cultura escolar, por analizar las instituciones que tienen la responsabilidad de realizar esta acción social, el esfuerzo continuado, asociado a los propios centros y a sus profesores, no puede contemplarse al margen de actuaciones que, con tanta fuerza, las envuelven y condicionan.

¿QUÉ SUCEDE EN EL ÁMBITO FAMILIAR?

Merece la pena recordar, una vez más, la clave en que se asienta la personalización:

«La más profunda razón de la educación personalizada surge de la consideración del hombre como persona, su carácter de sujeto activo frente a un marco de realidades objetivas, respecto del cual ocupa un plano de superior dignidad y cuya vida es plenamente humana, auténtica, sólo mediante el ejercicio de su libertad» (G.^a Hoz, 1970, p. 32).

Esta exigencia básica supone la necesidad de crear ambientes que den acogida a la dignidad y plenitud humana, donde sea posible el ejercicio de la libertad. Afecta a la escuela, pero también y de modo prioritario a la familia y a los contextos sociales en que cada persona vive. Implica el reconocimiento de la exigencia personal del ejercicio de la libertad sustentada en la reflexión y deliberación y este tipo de actuaciones difícilmente pueden desconectarse de la vida misma. Son siempre procesos en los que cada persona va adquiriendo la capacidad de indagar, analizar, discernir, valorar, elegir y aceptar la responsabilidad de sus propias decisiones.

Claro que todo ello lleva consigo la formación del propio criterio asentado en ideas morales y en la capacidad de usarlas adecuadamente para solucionar los problemas que la vida va planteando.

Hemos apuntado anteriormente el ambiente escolar y la formación de maestros como respuestas a las situaciones cambiantes de nuestra época. En el ámbito del pensamiento crítico que aquí nos ocupa, éste se entiende como una combinación de aptitudes, competencias, actitudes o disposiciones utilizadas en el pensamiento de evaluación razonado que precisa reflexión continua. Lleva consigo dos dimensiones fundamentales: una determinada estructura mental y operaciones mentales específicas. En cuanto a la persona, supone voluntad de adquirir nuevas habilidades y ser capaz de aplicarlas de modo adecuado para evaluar la información o el conocimiento, junto a la disposición de revisar las propias creencias, las actitudes actuales y la consideración de otros puntos de vista. En cuanto a la segunda dimensión, se apunta el desarrollo de aptitudes u operaciones mentales orientadas a la evaluación y análisis superando la mera interpretación, memorización o extrapolación (Tulchin, 1987).

A los padres se les pide actuaciones similares solo que al contrario de lo que sucede con el profesorado nuestra sociedad tiene dificultades para arbitrar vías a través de las cuales hacer efectiva la preparación que a todas luces parece necesaria.

A los padres se les pide que clarifiquen sus metas educativas. Ello supone necesidad de optar, elegir, jerarquizar; presupone la reflexión previa sobre su propia jerarquía de valores y el diálogo y la comprensión mutua, la aceptación, el compromiso, la coherencia. Requiere el análisis, la objetivación de la propia conducta en tanto que modelo de identificación. Claro que todos pensamos y juzgamos por lo

que somos y esto, inevitablemente, viene filtrado por nuestro pasado; está condicionando nuestro pensamiento y nuestra capacidad de juicio por nuestros intereses actuales, ocupaciones, tensiones, por nuestros esfuerzos y proyectos de futuro, en una sociedad que se autodefine y autodesea como plural. De donde todo proyecto pedagógico y todo acto educativo debe ir precedido de análisis, discernimiento, pensamiento crítico (Flórez, 1991).

Pero, como señala Brezinka (1990) en cuestiones morales e ideológicas las familias se hallan en dependencia de la cultura de las comunidades mayores. En una sociedad donde el pluralismo es sobre todo pluralismo de individuos o de simples grupos con intereses, se produce una dependencia de las opiniones fluctuantes de los demás, sobre todo de las élites de pensamiento y su propaganda a través de los medios de comunicación. De aquí que sea difícil para los padres ver con claridad la jerarquía de los posibles fines de la educación y estar seguros que existe un fiable apoyo extrafamiliar de quienes comparten sus creencias. En estas condiciones, es posible que se siga desarrollando una gran dependencia de la opinión pública, de las modas filosóficas, morales y pedagógicas que tanto cambian y están tan llenas de contradicciones.

Se les pide comprender que a través de sus mensajes transmiten valoraciones de sentido tomando como punto de partida el respeto a la dignidad de los hijos, lejos de cualquier tipo de manipulación. Se les pide seguridad y firmeza. No abdicar de sus valores, pero tampoco ser rígidos e inflexibles. Se les pide ser autoridad pero no ser autoritarios. Se les pide autonomía de la voluntad y autonomía de la razón (De Gregorio, 1992).

El ambiente familiar precisa ofrecer un clima en el que se enseña y se aprenda a analizar, discernir, valorar, a ser libres y a actuar como personas responsables. Pero, todo ello sucede dentro de un contexto social más propicio a lo superficial, a la manipulación, a la receptividad, al aislamiento, a la simplificación, a la paralización del pensamiento crítico motivados por la fuerza y variedad de los estímulos sociales envolventes y ante los que difícilmente se es capaz de reaccionar.

Si nos atenemos de nuevo a la descripción de Brezinka, la mayoría de los padres no se sienten obligados en conciencia por las malas tradiciones de los grupos a que pertenecen, ni reconocen otros portadores de autoridad moral. Muchos padres no han sacado aún decisiones para actuar por sí mismos en cuestiones ideológicas, religiosas y morales. Siguen con posturas confusas e indecisas en cuestiones vitales, viven apadados a modas casuales o temporales, con autofrustración e hipocresías normativas. «En su propia inseguridad arrastran a sus hijos, involuntariamente, al peligro de permanecer sin una buena actitud ante los valores y de llegar a ser nihilistas morales» (Brezinka, 1992, p. 387).

¿Cómo se forman los padres para su, cada vez más, compleja tarea? ¿Cómo dar respuesta a su desazón, a sus dudas, al mundo distinto que les ha tocado vivir? Si tan importante es para el desarrollo personal de cada uno de los miembros familiares ¿dónde y con quién los padres aprenden a actuar de una determinada manera? No puede olvidarse el efecto de nuestra familia de origen pero, ¿es esto suficiente en el mundo que nos ha tocado vivir? Se insiste en las responsabilidades de los padres pero, se sigue pidiendo una actuación que en la mayoría de los casos parece ser sólo la resultante de un aprendizaje espontáneo.

Ser responsable supone haber aprendido a pensar por sí mismo y a explicar por qué se actúa de una determinada manera, a tomar decisiones libres y a saber responder de ellas (Camps, 1993). Pero, es preciso hablar también de corresponsabilidad.

La respuesta a los problemas y necesidades no pueden quedar exclusivamente en una u otra institución y por supuesto ninguna de ellas puede sustraerse al condicionamiento de factores que tantas veces escapan a su control. Seguramente la solución a los grandes problemas haya de encontrarse en la responsabilidad compartida de familia, escuela, contexto social, de un modo especial de los medios de comunicación. Cómo afrontar el reto de la utilización de los medios de comunicación para que supongan un enriquecimiento y no un obstáculo para el desarrollo personal (Castillo, 1991).

Porque, ¿qué recursos tienen los padres para salir de las presiones constantes a los que se les someten los medios de comunicación especialmente la televisión?. Es verdad que existe preocupación en los padres, no podemos dudar de su interés. Pero, ¿cómo afrontar los impactos de la propaganda, el consumismo, la violencia, los valores que se «olvidan», la violencia, los valores que se transmiten?

Creo que seguimos necesitando una revisión crítica de las funciones de la escuela, de sus contenidos y métodos. Hacer especiales esfuerzos orientados a conseguir, delimitando sus funciones, la real implicación efectiva de todos los sectores implicados. Pero, no veo otra forma de iniciar el camino si no empezamos a formar a esos propios sectores implicados y muy especialmente a los padres.

BIBLIOGRAFÍA

- AYUSTE, A. y otros (1994), *Planteamientos de la Pedagogía crítica*. Barcelona: Graó.
- BREZINKA, W. (1990), *La educación en una sociedad en crisis*. Madrid: Narcea.
- BREZINKA, W. (1992), «¿Educación en los valores?». *Revista Ciencias de la educación*, 151, 367-389.
- CASTILLO, G. (1991), «La educación del futuro». En Altarejos, F. y otros, *Lo permanente y lo cambiante en la educación*. Pamplona: EUNSA.
- FLÓREZ, R. (1991), *Razón educativa*. Madrid: Fundación Universitaria española.
- FORQUIN, F. C. (1992), «La justificación de currículum y la cuestión del relativismo». *Revista de Educación*, 297, 203-228.
- GARCÍA HOZ, V. (1970), *Educación personalizada*. Madrid: Instituto de Pedagogía del CSIC.
- GARCÍA HOZ, V. (1988), *La práctica de la educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- GREGORIO GARCÍA, A. de (1992), *Educación familiar y valores de sentido*. Bilbao: Ed. Deusto.
- LUNDGREN, U. P. (1992), *Teoría de currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- POSTMAN, N. y WEINGARTNER, Ch. (1973), *La enseñanza como actividad crítica*. Barcelona: Fontanella.
- ROSELLO, P. (1974), *Teoría de las corrientes educativas*. Barcelona: Ed. Promoción Cultural.
- ROSS, D. D. (1989), First Steps in Developing a Reflective Approach. *Journal of Teacher Education* (XXXX), 2, 22-30.
- VILLAR, L.M. (1992), *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de la colaboración*. Sevilla: GID-FORCE.