



La reflexión sobre la práctica en la perspectiva emancipatoria en educación:

Zoppi, Ana María

Introducción:

Ajustándonos a los alcances y condiciones que se asumen como requisitos de la investigación educativa en la perspectiva emancipatoria, presentamos aquí algunas consideraciones orientadas a promover el debate acerca de lo que podría entenderse como “reflexión sobre la práctica” en ese contexto. Ubicándonos en el espacio más específico de la pedagogía universitaria, analizamos en esta presentación el caso particular de un tipo de práctica auto-reflexiva que habitualmente proponemos en cursos o talleres que, en distintas instituciones universitarias, hemos tenido ocasión de desarrollar. Advertimos, entonces, cuáles son los fundamentos, expectativas, modalidades de trabajo y consecuencias de una propuesta metodológica que utilizamos. Afirmamos un posicionamiento en la manera de entender la reflexión sobre la práctica que inscribimos en el conjunto de condiciones que, a juicio de Kemmis, debe reunir la perspectiva emancipatoria, operando en la promoción de la mejora educativa a partir del develamiento de los supuestos ideológicos que configuran la matriz del pensamiento docente.

El trabajo presenta, luego de esta introducción, un sucinto recorrido por los supuestos teóricos que se sostienen, una descripción de la estrategia metodológica y las concepciones en que se funda, un análisis de material empírico, extraído de las monografías que elaboran los participantes para la acreditación de los cursos y algunas consideraciones extraídas del marco conceptual en el que nos involucramos.

Hemos utilizado el procedimiento de análisis auto-reflexivo del pensamiento propio en múltiples ocasiones, con estudiantes de grado, pregrado y posgrado a lo largo de más de veinte años. En este caso, tomamos para la elaboración de esta ponencia, algunos testimonios recogidos, durante el año 2010, en el curso sobre Problemática del Conocimiento, correspondiente a una especialización en Docencia Universitaria, que con carácter de carrera cooperativa entre las Universidades Nacionales del Nordeste, Misiones y Formosa, se dictó en esta última capital provincial.

Supuestos teóricos:

Adherimos a un campo de referencias teóricas en el cual destacamos las formulaciones de algunos autores principales: Stephen KEMMIS y Pierre BOURDIEU. Acerca del primero, reconocemos el recorrido que nos ha permitido realizar, desde la epistemología a las técnicas en el contexto de lo que, junto a Alfred CARR, ha denominado la “ciencia educativa crítica”. Afirmándose en los postulados de la teoría de los Intereses Constitutivos de Saberes de Jurgen HABERMAS, estos autores distinguen tres perspectivas en las que cabría pensar los hechos educativos: la técnica, la práctica y la emancipatoria.- (Carr y Kemmis, 1985).

A la ciencia en general, desde sus orígenes en la modernidad hasta nuestros días, la contiene y la justifica una ideología dominante de corte positivista y utilitario, fuertemente



preocupada por encontrar caminos de intervención en los fenómenos, tanto naturales como sociales, de tal manera de obtener en una relación causal de medios a fines, la generación de determinados efectos considerados deseables. Caracterizamos así, en una ineludible descripción sintética a la perspectiva técnica. Anclada en esta perspectiva, con la que hemos sido y, en gran medida seguimos siendo “formados” los educadores, la “práctica” fue entendida como acción, como actividad, como conducta manifiesta, como intervención. Con lo cual nuestra mirada se fue obsesionando con los hechos, los productos, el éxito, los resultados, lo “que se ve”. A esta visión voluntarista, que se encuentra con sus propios límites y contradicciones al no arribar tan fácilmente a la “sociedad deseada”, se le enfrenta la emergencia en las ciencias sociales de un nuevo paradigma que empieza su proceso de consolidación en la segunda mitad del siglo XX. Se trata del enfoque hermenéutico, práctico o interpretativo, especialmente preocupado por “comprender los sentidos de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde las perspectivas de sus participantes” (Vasilachis, 1992).

A los maestros y a los profesores esta nueva visión nos resulta sumamente fecunda. A partir de ella pudimos empezar a hacernos cargo de lo que estábamos dejando en la “caja negra” de los procesos, tanto afectivos como intelectuales y simbólicos, que estaban detrás de esas manifestaciones. Aquí nos estamos refiriendo al reconocimiento del “pensamiento práctico” del profesor, que empezó a desarrollarse desde la década de los 80 en nuestro país. Arribamos a la posibilidad de darnos cuenta de la existencia de contenidos intelectuales que expresan en cada uno, los sistemas de creencias, saberes, opiniones, actitudes, valores y representaciones construidas por las mismas estructuras sociales incorporadas, “hechas cuerpo” en nosotros, en términos de Bourdieu.

Aun reconociendo los horizontes que nos abrió esta perspectiva “práctica”, muchos pensamos que no es suficiente para hacernos cargo de los desafíos que nos impone la educación como una práctica social específica cargada de intencionalidades. Apenas nos adentramos en ella advertimos que no nos alcanza con tomar posiciones supuestamente neutras de no intervención, para conformarnos con respetar y no contaminar los espacios de producción socio-culturales. Al contrario, actuamos en lo social con conductas cargadas de valoraciones que consiente o inconscientemente queremos instalar, promover o reproducir. Así, no nos queda más que reconocer el inevitable juego político de concepciones en pugna en el campo cultural y del conocimiento en el que, voluntariamente, nos involucramos.

Al fin, la educación es un emprendimiento siempre utópico, en el que la consideración ética es imprescindible. Y la ciencia que necesitamos es una ciencia que nos acompañe y nos permita pensar y construir esos recorridos. Incluso permitiéndonos desarrollar caminos alternativos de acción profesional si realmente apostamos a una sociedad con más justicia, más libertad y más participación. Nos encontramos, entonces, con la necesidad de ir más allá del comprender y “revisar nuestras prácticas”. Apostar a otro futuro implica asumir conscientemente la necesidad de modificar el presente. No permanecer instalados en la perspectiva técnica porque nuestros valores no tienen que ver con la búsqueda de la “adaptación”, sino muy por el contrario, con la conquista de la “emancipación”.



En ese contexto, el conocimiento-pensamiento es un producto social que no debería ser sólo objeto de “consumo”, sino fundamentalmente, de “transformación”. Aparece, entonces, la necesidad de reconocer que el trabajo intelectual en, con y sobre el conocimiento es, también, una práctica social. A partir de la cual, la “práctica” no es solamente acción, sino concreta actividad de pensamiento.

Cabe precisar que retomamos las nociones de “reflexión” y “reflexividad” aportadas por Bourdieu en sus consideraciones epistemológicas en la sociología. En este contexto, la práctica reflexiva y la reflexividad de la ciencia se tornan conceptos clave para el trabajo teórico y metodológico. Citando a Badano y Basso (2011) consideramos que “la reflexión no es un proceso psicológico puramente interior ni tampoco individual, sino que reflexión y lenguaje son procesos sociales”. La reflexión es un relato que posibilita un nuevo ordenamiento de las ideas, revisa y resitúa el análisis y las perspectivas en las que se construyen y reconstruyen las prácticas en situaciones históricas concretas; se es consciente de los condicionamientos y presiones. Es, por lo tanto, un proceso político.

Habíamos comenzado este punto, reconociendo y propiciando la perspectiva emancipatoria. Volvemos ahora a Kemmis, quien junto a Mc. Taggart (1988) nos propone recursos para pensar la investigación – acción como metodología que se enmarca y debería expresar este enfoque e interés de conocimiento. A juicio de estos autores, en su larga lista de sugerencias, hay algunas consideraciones imprescindibles.

Transcribimos una:

“Recuerda que el modo en que piensas en las cosas (el lenguaje y las maneras de entender que conforman tu acción) quizá deban cambiar tanto como aquello mismo sobre lo que operas. Si el lenguaje designa el mundo, ¿Qué clase de mundo es designado por tu lenguaje? ¿Cuál es el poder y cuáles son las limitaciones del lenguaje que utilizas?”

A esto agregamos: ¿podemos cambiar algo sin cambiar con el lenguaje nuestro pensamiento? ¿Y podemos cambiar nuestro pensamiento sin un develamiento ideológico del mismo que nos permita saber en qué contexto fue producido, bajo qué representaciones y valoraciones dominantes? Si nuestras cabezas fueron moldeadas por las concepciones vigentes, ¿podemos objetivarlas?, ¿buscarlas hasta reconocerlas en su genealogía? Y finalmente, mirarlas de frente para decidir si queremos o no quedarnos “con” ellas, o “en” ellas. Asumir esta tarea, nos parece, es lo más difícil, pero también lo más pertinente para empezar a recorrer como profesionales el camino de la emancipación de nuestro pensamiento.

1- ESTRATEGIA METODOLOGICA:

A lo largo de nuestra trayectoria docente hemos utilizado y sistematizado un proceso de trabajo pedagógico que articula una serie de acciones didácticas desde los siguientes supuestos epistemológicos:

- a) Los estudiantes poseen conocimientos previos: A partir de esta idea hace ya más de veinte años que proponemos iniciar las situaciones de aprendizaje requiriendo a los participantes una explicitación y reconocimiento de los mismos para sentar sobre esa base su “objetivación”, o sea, el trabajo sobre esas ideas en el camino hacia su revisión y/o consolidación parcial o total. Aquí proponemos como consigna responder una pregunta disparadora antes de cualquier alusión a la temática a ser



- abordada. En el caso que estamos analizando se trata de enunciar individualmente y por escrito ¿Qué es ciencia?
- b) La discusión entre pares es una estrategia relevante de conocimiento científico, asumiendo esto como un principio válido tanto en la academia como en el aula. Sugerimos desarrollar un debate sobre esas ideas personales con el armado sucesivo de grupos de dos, cuatro y ocho participantes. Solicitamos que cada autor intente convencer a los demás, explicitando los fundamentos de sus enunciados. A cada instancia corresponde la reelaboración de una nueva definición consensuada o la identificación de las cuestiones acerca de las cuales no es posible arribar a acuerdos.
 - c) El conocimiento debe reconocer su génesis procesual. Atento a este supuesto, proponemos que durante todo el proceso del trabajo promovido se tomen estas ideas iniciales como sustrato para cotejarlas y analizarlas permanentemente, toda vez que se discuten los aportes surgidos en los encuentros o en la lectura de los textos tomados críticamente como referentes. Avanzando de esta manera, el trabajo final requerido para la acreditación es una monografía que se empieza a elaborar desde las construcciones individuales del primer día y su revisión a la luz de las ideas que surgen posteriormente.

Accedemos, entonces, a las producciones auto-reflexivas que tomaremos en consideración en este trabajo.

Referentes empíricos:

Acorde con esto, una participante presenta su monografía del siguiente modo:

“EL PROCESO DE RESIGNIFICACION DEL CONCEPTO DE CIENCIA

Introducción:

Este trabajo tiene como objetivo mostrar el proceso a través del cual pude resignificar el concepto previo de ciencia que tenía al iniciar el curso “Problemática del conocimiento”. A través de las discusiones grupales y plenarios llevados a cabo, pude preguntarme y cuestionarme con qué ideologías fui formada, cuál o cuáles son los paradigmas dentro de los cuales me inicié como estudiante, que ejercieron una influencia enorme luego de mi práctica profesional. Y en los conocimientos que transmito como docente en el aula. Pude comprender que uno de los mayores obstáculos a la hora de tomar una postura y argumentar, pensar y repensar en qué es ciencia, eran precisamente esos conocimientos que traía conmigo.

A lo largo del desarrollo del presente trabajo pretendo mostrar como pude pasar de la concepción inicial de ciencia como la búsqueda de la verdad, siempre objetiva, e infalible, a un concepto más abarcativo, que la muestra como producto humano, y en consecuencia falible, criticable y no neutra.” (Protocolo C)



A esto mismo se refiere otro participante que recurre a citas en las que ve reflejada su situación al titular e introducir los dos capítulos en los que organiza su trabajo:

“Encuentros 1 y 2

Al principio, lógico y racionalista.

***“Ciencia es el intento de hacer que la caótica
Diversidad de nuestra experiencia sensorial
Se corresponda con un sistema de
Pensamiento lógicamente uniformado...”***

A. Einstein

Bien, he aquí el comienzo de mi relato. Después de la presentación formal, la profesora disparó: “en el desarrollo del módulo emplearemos la didáctica del taller”, y dijo después ¿qué les sugiere la palabra “taller”? Desde ya lo primero que se me ocurre es relacionar taller con trabajo, herramientas, máquinas y hombres atareados; cosa que por supuesto ella confirmó. Por lo tanto pensé, bueno, a prepararse para el trabajo.

Es así que a partir de ese momento noté que todos mis compañeros asumieron esa idea, aunque no puedo precisar si con agrado y entusiasmo o no.

A fuer de ser sincero, en los encuentros correspondientes a módulos anteriores también se trabajó en clase con participación activa y surgieron debates; aunque en todos los casos precedidos por explicaciones de los profesores y apoyados con proyección de presentaciones. De manera que mientras terminaba de preparar el mate, esperaba la venida de “power point”. La presentación nunca llegó. En su lugar, cambiamos nuestro rol de receptores pasivos por un papel protagónico; no nos quedó otra alternativa que disponernos a pensar desde el arranque mismo.

Trascartón llegó la primera consigna:

❖ *Escriba brevemente ¿Qué es para usted “ciencia”?*

De alguna forma me tomó, y creo que nos tomó a todos, por sorpresa. No tenía yo una definición clara a flor de labios, no mantenía en memoria un concepto de ciencia propuesta por algún autor, o de alguna acepción en el diccionario. Claro que siempre di por sentado que sabía de qué se trataba la ciencia, pero una definición rápida...”



“Encuentros 3 Y 4

Hacia el interpretativismo

***“... a la confianza con lo habitual, en las cosas
en que no se repara, sucede la desconfianza,
la desorientación...”
Ortega y Gasset***

Comienza un nuevo debate. A esta altura ya estamos entrenados tanto en el debate como en determinar el punto de vista con que enfocar el análisis de los textos. Se trata de la lectura en grupo de una de las tesis de Vasilachis, y la posterior defensa en panel de nuestras conclusiones. Las lecturas siguientes hacen alusión directamente a la sociología”. (Protocolo D)

Al proceso de aprendizaje desencadenado en el Curso y del que dan testimonio estas citas, le corresponden también producciones como las siguientes:

“Luego de haber comprendido cada uno de los paradigmas con mayor detalle que al inicio del curso y los impactos que produce el posicionamiento personal de cada científico en la práctica científica, retomo mi concepto y el concepto grupal inicial de ciencia.

“La ciencia es el conjunto de conocimientos generados por el ser humano a partir de la utilización del método científico”.

El cambio que propongo personalmente es definir a la ciencia como un verbo más que como un sustantivo y mi nueva definición sería la siguiente:

“Hacer ciencia es una actividad humana que posibilita la producción de conocimientos útiles para comprender y describir aspectos de la realidad social que nos preocupan, es decir, pertinentes a los interrogantes que cada investigador se plantee (elección del objeto/sujeto de estudio). Dichos conocimientos son falibles, discutibles y criticables y se arriba a ellos a través de una pluralidad de métodos e instrumentos que el investigador selecciona oportunamente en relación a las características singulares de la cuestión a investigar y en relación al paradigma científico en el cual se posiciona”.

A nivel personal, debo mencionar que otro cambio no menor que se produjo en mi mirada, es que antes de iniciar este módulo, yo tenía, absolutamente, incorporado que para realizar un trabajo de investigación era requisito indispensable establecer un marco teórico de partida. Lo cual refleja obviamente, la tradición y todo lo que ella conlleva que yo sostenía a nivel personal, aún sin proponérmelo manifiestamente. Que al leer en Egon Guba el punto en el que menciona el tema de las Fuentes de la Teoría, terminé de comprender lo que implica.

Este tema dio lugar a una interesante charla en clase con una de las profesoras y los compañeros, luego de la cual y a fin del curso, me permite identificarlo como uno más de los obstáculos epistemológicos que en términos de Bachelard, en esta etapa afortunadamente me propongo superar.”(Protocolo G)



Aporta otra participante:

“Esta metodología de trabajo, llamó poderosamente mi atención porque partiendo de los conocimientos o “saberes previos” de manera individual y bagaje de cada uno fueron surgiendo nuevos elementos, puntos en común y también puntos de debate.

Definir ciencia para todas las personas con las que tuve la oportunidad de realizar el trabajo era relativamente sencillo, porque se creía que se tenía todo claro acerca de lo que es o significa ciencia, pero con el transcurrir de las clases y a medida que se profundizaban los distintos autores, se fue comprendiendo que los conocimientos acerca de la misma eran muy escasos o por lo menos no eran del todo concretos y claros.”

Para terminar afirmando:

“Tratar de definir a la ciencia en el ámbito de lo social y haciendo una retrospectiva no resulta tan sencillo y fácil como lo creíamos al iniciar la asignatura, puesto que el investigador no puede estar ajeno o ser indiferente con el objeto que estudia y en la práctica docente menos aún puesto que trabajar en educación es tratar con personas en relación social, estoy trabajando en un campo de trabajo social. Por esta misma razón es que mi definición primeramente concebida va a diferir de la final.

La ciencia no es mejor porque acumula conocimientos; tampoco es la búsqueda de la verdad; ni es absoluta; en cambio es falible, flexible y dinámica; trataré pues de arriesgar una definición final:

***Es el conocimiento que se obtiene a partir de preguntas concretas y acertadas que hace el investigador, utilizándose a sí mismo como instrumento de investigación, y con sus capacidades de análisis, observa, asocia e interpreta”.** (Protocolo J)*

Al final... algunas afirmaciones provisorias.

Aportamos aquí algunas consideraciones surgidas de nuestra propia reflexión sobre las prácticas, pensándolas en el contexto de las discusiones acerca de la pedagogía universitaria. Dijimos ya y lo seguimos sosteniendo, que compartimos las ideas acerca de la perspectiva emancipatoria en educación, enunciadas por Carr y Kemmis (1988). Argumentan estos autores que:

...”La ciencia no sustituye a las teorías existentes en materia de práctica educativa, sino que quiere mejorarlas al someter a críticas las creencias y justificaciones que las sustentan. Pues sólo así, poniendo en tela de juicio las certidumbres habituales llegarán a ser más coherentes las interpretaciones y los juicios de los educadores, y menos dependientes de los prejuicios y dogmatismos de que está saturada la mentalidad educativa irreflexiva.”



Asumimos junto a otros colegas (Granata 2008) que “muchas de las investigaciones sobre formación docente vienen demostrando que lo que los profesores hacemos en el aula se relaciona inevitablemente con lo que pensamos, aunque no de una manera simple ni lineal: “pienso que”... “entonces hago”. Podríamos decir que las teorías de los profesores no guían de manera taxativa la acción sino que brindan argumentos para justificar la práctica. Avizoramos un horizonte pedagógico en el que no necesariamente creemos (como lo haría una perspectiva más racionalista) que las ideas cambian las acciones y un cambio en las primeras modificaría las segundas. Acordamos con la necesidad de abordar una emancipación del pensamiento en cualquier campo en que éste se desarrolle. Y suponemos que para eso, es insoslayable, en primer lugar reconocer lo que se cree para someterlo a cuestionamiento. A esto llamaríamos “proceso de objetivación” si reconocemos, desde una mirada epistemológica, que podemos tomar la “distancia” necesaria para trabajar sobre nuestros saberes y decidir conscientemente sus contenidos.

Advertimos en una vuelta al material empírico textos extraídos de los protocolos D y E, la sorpresa que se desencadena en los participantes (recordemos que se trata de profesores universitarios que están cursando un post-grado), la consigna docente que los ubica en una relación pedagógica diferente. No se trata solamente (y esto es lo que nos parece necesario distinguir) de pasar a un rol más “activo”, ya que en las clases se pueden exponer ideas en distintos soportes (por ejemplo en un power point) para que ellos lo analicen y discutan. Pero en este juego las ideas son de otros (docentes o autores) y para enfrentarlas, no se cuestiona ni el contenido ni el contexto de sustentación de las propias concepciones. Incluso podríamos correr el riesgo de convalidarlas si llegamos a suponer que cualquier opinión vale. A nuestro juicio, estaríamos mirando en exterioridad, afuera, algo que todavía no nos involucra ni nos pertenece. Por el contrario, la propuesta que desarrollamos conmina a “mirar hacia adentro”, a hacerse cargo de los saberes previos, a reconocerlos para poder advertir, luego, “por qué” desde los procesos de socialización en los que fuimos conformados hoy pensamos lo que pensamos. Consideramos que penetrar en esta “arqueología” de los propios saberes es un camino fecundo para empezar a trabajar con la intervención docente nuestra emancipación intelectual.

Afirmamos como lo hemos venido desarrollando durante mucho tiempo, que efectivamente, los estudiantes poseen conocimientos previos sobre muchísimos asuntos, de hecho, sobre todos aquellos que conforman un patrimonio cultural socialmente compartido. Ese es el sentido común que está en la base de todas nuestras nociones y al que tenemos que enfrentar si, en nombre de la ciencia, queremos involucrarnos en una espiral de construcción de la autonomía desde la auto-crítica.

Al respecto, al referirse al modelo educativo comunicacional que pone énfasis en el proceso, Mario Kaplun (1998) sostiene que en esta concepción se destaca la importancia de la “transformación de la persona”. No se trata de informar y menos de condicionar comportamientos. Lo que se pretende es formar a las personas para que puedan transformar su realidad.

Agregamos a estas consideraciones algunas otras que surgen del segundo supuesto epistemológico en que sustentamos nuestro proceso metodológico. La discusión entre pares fue para nosotros una aproximación a lo que en el campo científico es la validación del



conocimiento por la vía del debate intersubjetivo. Al respecto, las observaciones realizadas durante el Curso, nos permiten reconocer que el encuentro/desencuentro entre las ideas propias y las ajenas, promovido desde las consignas docentes, ofrece la muy interesante posibilidad de reconocer las diferencias, tratarlas con respeto y enfrentarlas conceptualmente desde argumentaciones originales. A escala reducida, el aula se convierte en una réplica de las “comunidades académicas” que son, al fin y a la postre, los contextos de “construcción” del conocimiento científico vivenciado como “producto humano y en consecuencia falible, criticable y no neutro” (Protocolo A).

A nuestro juicio, el poder aceptar desde el interjuego social que los saberes no son verdades universales ni únicas; que hay muchas maneras de entender con legitimidad las mismas cosas; que el conocimiento (objeto) es inescindible de quienes lo generan y lo sostienen, habilitados/limitados dialécticamente por sus mismas configuraciones ideológicas; que, por eso, las opiniones deben ser contextualizadas y revisadas, es una condición necesaria para asumirse como sujeto con derecho al pensamiento, pero también, responsable del mismo y de sus consecuencias. Aparece entonces, la oportunidad y el valor de la reflexión como movimiento que apela y conmueve interiormente las estructuras intelectuales de los involucrados. Aquí nuevamente, podemos dimensionar nuestro acercamiento relativo a la “emancipación” que propiciamos.

Acercando de nuestro tercer supuesto según el cual afirmamos que, el conocimiento científicamente trabajado debe reconocer su génesis y su proceso de construcción, creemos que la propuesta de una monografía en la que se narre la historia de los aprendizajes en el Curso es una de las maneras más pertinentes de advertir, como recurso para la evaluación propia y ajena, cómo se van construyendo los recorridos que llevan a cada uno, según sus intereses y posibilidades, se haga cargo de su propia capacidad de cambio. Articulándose con la conciencia de lo parciales y sesgadas que han sido nuestras propias formaciones personales y profesionales, aparece la noción de “obstáculos epistemológicos” identificados en la trama de las operaciones y dinámicas intelectuales (textos de los protocolos C y G). En los casos analizados, hay participantes que llegan, por ejemplo, a auto-caracterizarse como “lógicos y racionalistas” en los primeros encuentros para percibir que se encaminan “hacia el interpretativismo” en las sesiones posteriores (textos del protocolo D).

Hemos querido analizar los significados y alcances que asignamos a la reflexión sobre la práctica en cursos de nivel universitario en los que pretendemos adherir al interés emancipatorio en la producción de conocimientos. A través de este recorrido y estas argumentaciones creemos haber dejado claro que no se trata sólo de describir lo que hacemos ni de opinar sobre lo que no nos pertenece. Se trata de tomar nuestros propios supuestos saberes como “objetos” de conocimiento para develar los anclajes ideológicos, las razones de su hegemonía, las consecuencias sociales de pensar de determinadas maneras, las limitaciones que se configuran en nuestros obstáculos, el valor de la diversidad y de los otros para rescatarnos de las concepciones “únicas” y nuestra propia capacidad para someter a crítica aquello que ha sido la base de nuestras dogmáticas seguridades.

Arribamos, entonces, luego de reconocer la teoría (pensamiento) implícita en nuestras prácticas, de haberla expuesto a su contrastación empírica, de haberla “amasado” y



trabajado con otros a suscribir, nuevamente, aquella advertencia que antes citamos de la mano de Kemmis y Mc. Taggart.

“Recuerda que el modo en que piensas en las cosas (el lenguaje y las maneras de entender que conforman tu acción) quizás deban cambiar tanto como exigencia mismo sobre lo que operas”...

Agregamos: si se está dispuesto a buscar y sostener la emancipación intelectual que nos ofrece como posibilidad la ciencia y nos plantea como experiencia nuestra condición de hombres responsables de construir su sociedad.

Bibliografía

Badano, R. y Basso, A. (2011) Conocimiento y Reflexividad: notas preliminares en Eurocentrismo y Ciencias Sociales; en prensa.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación – acción en la formación del profesorado*; Barcelona; Martínez Roca.

Granata, M. L. (2008); “La enseñanza en la universidad.- Aportes a su comprensión, “investigación y mejora” en revista *Alternativas*; año XII; O: 53; Universidad Nacional de San Luis.

Kemmis, S. y Mc. Taggart (1992) *Como planificar la investigación – acción*; Baelona; Laertes.

Kaplun, M. (1998) *Una pedagogía de la comunicación*; Madrid; Tradiciones de la Torre.

Schon, D. (1991) *La formación de profesionales reflexivos*; Barcelona; Paidós.

Vasilachis, I. (1993) *Métodos cualitativos I: Los problemas teóricos-epistemológicos*; Buenos Aires; Centro Editor de América Latina.

Resumen:

Se trata de promover el debate acerca de lo que podría entenderse como reflexión sobre la práctica. Se intenta superar el activismo-intervencionismo de la perspectiva técnica dominante para buscar alternativas enmarcables en un enfoque emancipatorio. A nivel empírico, se utilizan para el análisis registros de trabajos finales de los participantes del curso Problemática del conocimiento de la especialización en Docencia Universitaria.

Palabras claves: práctica, reflexión, perspectiva emancipatoria.