

DEL DOCENTE REFLEXIVO AL DOCENTE POST-PERSONAL

From the reflective to the post-personal teacher

Alison M. BRADY
Institute of Education, UCL. United Kingdom.
alison.brady.14@ucl.ac.uk
<https://orcid.org/055-722-1410-2572>

Fecha de recepción: 16/09/2019
Fecha de aceptación: 14/10/2019
Fecha de publicación en línea: 01/01/2020

RESUMEN

La docencia eficaz a menudo guarda relación con la práctica profesional reflexiva. Reflexionar no es solo recordar en los que ha ido bien (o mal) después de clase, también es buscar ejemplos de posibles sesgos en las (re)acciones ante determinadas situaciones y, por supuesto, en las autoevaluaciones de las actividades didácticas. Esto guarda relación con el intento por lograr mayor objetividad en la educación y el hincapié por explicitar la práctica docente y su evaluación. En *La transcendencia del ego*, Sartre (2004) expone una teoría en la que el yo «pre-personal» se produce a sí mismo a través de la reflexión. Su producción es inevitable y sin embargo encierra un peligro por cómo entra en conflicto con un estado del ser «pre-reflexivo» más primitivo. Este yo «pre-personal», pilar básico de la conciencia, solo se experimenta en aquellos momentos en los que la persona se encuentra plenamente concentrada en una tarea, de forma consciente, pero sin darse cuenta de ello, sin ser interrumpida por pensamientos o reflexiones que puedan afectar a su estado mental «obnubilado». En un contexto educativo tiene cabida la inmersión total en la tarea que se tiene entre manos y, por ende, lo que Sartre considera el paso del yo «pre-personal» al «producido» resulta pertinente en docencia. Pero también lo es lo que ocurre una vez disipada esa sensación de exposición. Esa concentración total en la tarea de enseñar lleva a lo que podría llamarse un yo «post-personal» y a menudo es en ese momento cuando es posible encontrar momentos de «buena docencia». Sin embargo, esta inclinación hacia las acciones reflexivas puede interrumpir el transcurso de estos acontecimientos

inmersivos, algo peligroso por dos razones. En primer lugar, encasilla la docencia en una «temporalidad» concreta que no permite enseñar en el momento actual. En segundo lugar, no tiene en cuenta todo lo que implica la experiencia docente. Este artículo pretende describir el espacio y el valor de dichas formas de suspensión y poner en tela de juicio la forma excesivamente sometida a indicadores en la que se espera que los profesores reflexionen.

Palabras clave: eficacia escolar; práctica reflexiva; enseñanza y aprendizaje; existencialismo; yo.

ABSTRACT

Effective teaching is often connected to reflective practice. Reflection not only involves recording thoughts about what went well (or not) after class, but also to consider examples of potential bias in (re)actions to certain situations, and indeed, to one's own evaluations of educational activities. This relates to the drive towards greater objectivity in education, and an emphasis on making educational practices and their evaluation explicit. In 'Transcendence of the Ego', Sartre (2004) outlines a theory in which a 'pre-personal' self produces itself through reflection. This production is unavoidable, and yet dangerous in how it is conflated with a more fundamental 'pre-reflective' state of being. This 'pre-personal' self, as the very foundation of consciousness, is only experienced in moments when one is fully absorbed in a task, conscious but unaware, uninterrupted by thoughts or reflections that might disrupt this 'raptured' state of being. Complete immersions in the task at hand find their place within educational settings, and thus, what Sartre deems as the move from the 'pre-personal' to the 'produced' self is relevant for teaching. But so too is what comes after that sense of exposure recedes. Such absorption in the task of teaching leads to what might be called a 'post-personal' self and is often when moments of 'good teaching' can be found. But this proclivity for reflective action can disrupt the flow of such immersive events. This is dangerous for two reasons. Firstly, it frames teaching within a particular 'temporality' that fails to allow for the performance of teaching in the present moment. Secondly, it fails to account for what the experience of teaching entails. This paper attempts to argue for the space and value of such forms of suspension, and to call into question the overly metricised way in which teachers are expected to reflect.

Key Words: school effectiveness; reflective practice; teaching and learning; existentialism; the self.

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el lenguaje de la gestión ha conquistado los ámbitos educativos, sobre todo en lo que respecta a nuestra forma de evaluar la enseñanza y el aprendizaje. Este lenguaje está relacionado con regímenes más estrictos de gobierno y trazabilidad, que con frecuencia reciben críticas en la literatura sobre educación por llevar a formas adulteradas de «performatividad» (véase, por ejemplo,

Ball 2003, 2012; Harris, 2007). Esta performatividad surge de la sensación de que es necesario que los profesores «rindan» no solo de forma acorde a los criterios o perfiles establecidos en las políticas educativas (como los relativos a las inspecciones), sino además de una forma que reduce su profesión a aquello que puede cuantificarse (Brady, 2019).

Buena parte de ello queda patente en la agenda de «lo que funciona» en educación, una agenda que muchas veces se escribe en el idioma de la investigación en el ámbito de la eficacia escolar. Esto, a su vez, guarda relación con el impulso de la educación basada en la evidencia, haciendo que la cuestión de lo que es eficaz (es decir, qué intervenciones posibilitan formas más eficaces de aprender) esté relacionada con variables cuantificables. Sin embargo, el propio concepto de «eficacia» a menudo no tiene en cuenta el *para qué* ni el *para quién*. En última instancia, esto lleva a entender la educación desde una perspectiva tecnológica en la que la práctica educativa se considera equivalente al enfoque intervencionista presente en otros ámbitos, como la tecnología o la medicina. Puesto que la propia terminología utilizada indica que aquello que se mide (es decir, lo que es eficaz) se disocia de las cuestiones normativas que rodean a la finalidad de la educación, lo que se mide, según Biesta (2007, 2009), no es necesariamente lo que se valora en la educación. En su lugar, con este giro hacia la «cultura de la puntuación» solo valoramos lo que podemos cuantificar.

Una posible consecuencia de este giro hacia la cuantificación en la educación y el aprendizaje es la idea de que todos los aspectos de la práctica docente pueden, y deben, ser «transparentes» y, por tanto, «explícitos». De hecho, en muchos círculos educativos parece haber un «miedo» inherente a los juicios subjetivos, incluso en aquellas prácticas en las que el docente y el centro deben medir su propio desarrollo (por ejemplo, las autoevaluaciones de los colegios). Este temor al sesgo subjetivo a la hora de valorar la práctica se subsana mediante la utilización empática de la evidencia. La evidencia suele adoptar la forma de aquello que es susceptible de cuantificación. Por ejemplo, se puede formular un juicio más preciso y sólido del nivel de mejora midiendo las diferencias en el progreso del alumnado en los exámenes. Esta evidencia hace posible una mayor transparencia —no solo para las personas ante quienes el centro y sus profesores deben rendir cuentas, también para uno mismo como profesional—.

Un claro ejemplo de ello puede encontrarse en el énfasis que se pone sobre la «práctica reflexiva», que se considera una estrategia docente eficaz. Normalmente, la práctica reflexiva es instrumentalmente valiosa: a través de la reflexión sobre lo que ha funcionado bien y lo que no en clase, el profesor puede reorientar de forma explícita su forma de trabajar de modo que esta pueda mejorar. En efecto, la práctica reflexiva trata de explicitar las cosas y permitir al profesor reconocer sus debilidades y fortalezas como profesional para mejorar un determinado aspecto que se somete a examen. En los ejemplos más estructurados de práctica reflexiva,

el profesor no solo piensa lo que ha hecho en el aula, de hecho, lo compara con buenas prácticas que se han elaborado externamente (véase, por ejemplo, DES, 2012, 2013, 2016). Por lo tanto, esto requiere que exista evidencia, que, en muchos sentidos, da como resultado una explicación más clara de la práctica de cada uno y, en efecto, de su carácter único como docente.

Aunque hay mucha literatura sobre educación que se ocupa de la performatividad que da como resultado el uso pasivo de la evaluación y la supervisión en clase, este artículo se centra, por contra, en su efecto en cuanto a la experiencia docente. Lo hace desde la perspectiva de la «exposición», entendida aquí como el sentimiento intensificado de consciencia que experimentan los profesores, sobre todo en los casos en los que la práctica reflexiva está integrada en dicha experiencia. No cabe duda de que este sentimiento intensificado de consciencia es inevitable en la enseñanza. Sin embargo, en la profesión también hay momentos en los que, totalmente concentrado en la tarea que tiene entre manos, el profesor no es consciente de sí mismo como cuerpo que ocupa un espacio en el aula (o, al menos, no está centrado en esta realidad). ¿Por qué ocurre esto? ¿Qué pasa entonces? Y, ¿en qué sentido podría verse perjudicada la necesaria «disipación» de la hipervigilancia por la necesidad generalizada de una práctica reflexiva?

Para empezar a profundizar en estas cuestiones, me centraré en el ensayo de Sartre¹ titulado *La trascendencia del ego*. En él, Sartre (2004) expone una teoría según la cual el yo «pre-personal» se produce a sí mismo a través de la reflexión. Su producción es inevitable y sin embargo encierra un peligro por cómo entra en conflicto con un estado del ser «pre-reflexivo», no esencial y más primitivo. Tal y como este autor describe en *El ser y la nada*, la confrontación entre ambos provoca «mala fe»². Este yo «pre-personal», pilar básico de la conciencia podría estar rela-

1. Para las citas de Sartre se ha recurrido a las traducciones del profesor Miguel García-Baró (n.t.).

2. Básicamente, la «mala fe» es un aspecto de la experiencia humana en la cotidianidad que Sartre analiza en sus obras tanto filosóficas (como *El ser y la nada*) como literarias (como la trilogía *Los caminos de la libertad* y su obra de teatro *A puerta cerrada*). A menudo, la «mala fe» equivale al «autoengaño», aunque Sartre demuestra que, de hecho, engañarse a uno mismo no es posible, ya que el engaño supone siempre un esfuerzo consciente y la mentira queda anulada por el hecho mismo de que uno siempre *sabe* que se autoengaña (y, por tanto, en realidad no lo hace). La mala fe se entiende mejor como autonegación. Para Sartre, el ser humano es radicalmente libre y radicalmente responsable de las elecciones que hace (o deja de hacer) y de la forma en la que no es capaz de responder a su «facticidad» (o su situación en el mundo). Esta libertad no es «liberadora» en el sentido tradicional, sino que nos lleva a estar siempre apuntalados por un estado de ansiedad perpetua. La mala fe es una manera que tenemos de calmar esta ansiedad negando hasta qué punto somos libres o, en efecto, responsables últimos de nuestra respuesta ante acontecimientos o situaciones sobre los que aparentemente no tenemos ningún control. Por ejemplo, podemos autoconvencernos de que no somos libres en el marco de determinadas situaciones (como el tener que ir al trabajo todos los días). En efecto, nos vemos a nosotros mismos totalmente determinados por nuestras circunstancias cuando, en realidad, lo que hacemos en todo momento es decidir (podemos tomar la decisión de *no* ir al trabajo, pero, puesto que si no vamos nos despedirían, decidimos ir incluso aunque no queramos). La mala fe también está relacionada con

cionado con aquellos momentos en los que la persona se encuentra plenamente concentrada en una tarea, de forma consciente, pero sin darse cuenta de ello, sin ser interrumpida por pensamientos o reflexiones que puedan afectar a su estado mental «obnubilado». La inmersión total en la tarea que se está realizando encuentra su máximo exponente en contextos educativos. Lo que Sartre considera el paso del yo «pre-personal» al yo «producido» es pertinente en este contexto. Pero también lo es lo que ocurre una vez disipada esa sensación de exposición. En efecto, esa concentración total en la tarea de enseñar lleva a lo que considero un yo «post-personal» en el aula, y, a menudo, es en ese momento cuando es posible encontrar momentos de «buena docencia».

Esta inclinación hacia las acciones reflexivas puede interrumpir el transcurso de estos acontecimientos inmersivos, algo peligroso por dos razones. En primer lugar, encasilla la docencia en una «temporalidad» concreta que no permite enseñar en el momento actual. En segundo lugar, no tiene en cuenta todo lo que implica la experiencia docente. Por lo tanto, este artículo expondrá en primer lugar ejemplos de acciones reflexivas tanto en la práctica como en la política docente antes de pasar a hablar de Sartre y su exploración del yo «pre-personal». Por último, se expondrán algunas de sus implicaciones para la docencia, entre ellas el concepto de yo «post-personal» en la enseñanza y lo que podría significar.

2. PRÁCTICA REFLEXIVA

La práctica reflexiva suele considerarse un aspecto deseable de «sentido común» que esperamos fomentar en el profesorado. Se trata de un modelo de docencia muy loadado en la literatura especializada, tanto que existe todo un corpus de obras centradas en cómo inculcar una actitud reflexiva en los profesores (véase, por ejemplo, MacKay, 2002; Sarivan, 2011; Zwozdiyak-Meyers, 2012). A menudo, se expone en el lenguaje de la capacidad y el desarrollo, siendo la idea principal que, al formar a los profesores en su paso por la práctica reflexiva de forma sistemática, pueden centrarse en desarrollar las partes de su trabajo que de alguna manera deben mejorar (McNamara y O'Hara, 2008).

La práctica reflexiva se suele destacar en los programas iniciales de formación del profesorado y en la formación continua para su desarrollo profesional. En la República de Irlanda y otros países, está íntimamente ligada a la manera de evaluar a los profesores y los colegios. En Irlanda, se utiliza el método de la «autoevaluación del centro», que combina revisiones internas y externas. Este modelo, implantado

una «fijación» de nuestra identidad y de quiénes somos, a menudo como excusa para no cambiar (por ejemplo, cuando decimos: *Aprendo mejor de forma visual, así que no voy a intentar otra cosa.*). La mala fe suele entenderse como lo contrario de la «autenticidad». Sin embargo, es importante señalar, que el término «autenticidad» en sí apenas aparece en la obra de Sartre, más bien está implícito.

en otros países tras ser recomendado por el Parlamento Europeo y el Consejo de la UE en 2001 (OCDE, 2013), coloca la práctica reflexiva en el centro. En efecto, la autoevaluación de los centros exige una práctica reflexiva continua para señalar las fortalezas y áreas de mejora al valorar la eficacia de las actuaciones en el aula. A menudo, ello implica el uso de perfiles o ejemplos de prácticas eficaces que los profesores y centros pueden utilizar como referencia para valorar su desempeño. Con el fin de respaldar y sustanciar los juicios, se pone énfasis en la evidencia, en parte para que las fortalezas y debilidades puedan articularse con claridad dentro y fuera del centro. En todas las etapas de este proceso, es necesaria una reflexión continua y la explicitación de las diversas conclusiones que se saquen de la recopilación y el análisis de los datos pertinentes. En este sentido, la práctica reflexiva es, por tanto, una herramienta de motivación para mejorar. Tiene valor a nivel instrumental y no tanto por sí sola (DES, 2012, 2016).

Un modelo que lleva años utilizándose es el de la práctica reflexiva de Schön (2008). Este modelo concuerda claramente con el tipo de reflexión instrumental que se ve en la autoevaluación de los colegios (aunque entendida en un sentido reduccionista). Brevemente, Schön propone dos modelos de práctica reflexiva: la *reflexión en la acción* y la *reflexión sobre la acción*. Aunque a menudo pensamos en la práctica reflexiva como un proceso que se produce *después* del hecho (es decir, que se trata de una labor que hacemos una vez ha terminado la clase), Schön señala que los buenos profesionales también reflexionan *durante* la práctica en sí. Esta manera de reflexionar es espontánea y en ocasiones implica ajustes imprevistos sobre lo que se está haciendo en una situación concreta sobre la base de una (re)evaluación de lo que esté ocurriendo en ese momento. Por consiguiente, esto significa que, para los profesionales expertos, la reflexión es intrínseca a la propia práctica, un esfuerzo constante y continuo que ocurre no solo después del momento educativo sino en el momento mismo. Se explicita mediante la reflexión sobre las acciones. En el caso de la autoevaluación, se da un paso más para hacer la reflexión más transparente; es decir, utilizar la evidencia necesaria para proponer una valoración «objetiva» sobre cómo lo hemos hecho.

En efecto, la práctica reflexiva así entendida está íntimamente relacionada con la noción de transparencia. Esta transparencia, no obstante, no tiene que ver solamente con la necesidad de rendir cuentas ante la sociedad en su conjunto sino también con la sensación de que hay que ser transparente con uno mismo. Así pues, los profesionales deben tener en todo momento conciencia de qué es lo que están haciendo y de las formas en las que pueden mejorarlo de cara al futuro. Al hacerlo, se espera que uno sea altamente consciente de todo lo que ocurre en cada momento educativo (y que reflexione sobre ello). La transparencia se logra tanto *durante* (mediante la hipervigilancia de lo que se hace y lo que se debe ajustar) como *después* (mediante una comparación sobre la base de la evidencia y cuantificable del desempeño personal frente a los perfiles de eficacia). Es importante

señalar que las dos formas en las que se logra la transparencia pretenden en parte explicitar estas prácticas, ya que, al hacerlo, los profesores y su práctica son más susceptibles de evaluación y mejora.

Así pues, parece razonable. En efecto, la necesidad de transparencia mediante una explicación clara aparece en todo el corpus de literatura sobre políticas de autoevaluación en Irlanda. Según el Ministerio de Educación y Formación irlandés (2013, p. 2), resulta fundamental:

...evaluar la enseñanza y el aprendizaje del centro frente a las buenas prácticas. Salvo que nos comparemos a nosotros mismos frente a postulados de prácticas muy sólidos, no podremos hacernos la pregunta de «¿cómo lo estamos haciendo?» y lo que es más importante «¿qué deberíamos hacer para mejorar?»

El fundamento que hay detrás es relativamente sencillo, puesto que:

...aprender a cuantificar lo que se considera valioso resulta fundamental cuando no estamos seguros de si el centro ha mejorado. Y, aunque la mejoría de los centros puede parecer impersonal, lo que realmente implica es que los profesores pueden estar seguros de que su trabajo genera un impacto positivo y de que los alumnos pueden sentirse orgullosos del progreso real y cuantificable que han conseguido (DES -Ireland- 2013b, p. 3).

Ahora bien, ¿qué implica realmente ser transparente con uno mismo? Y ¿es verdaderamente posible? ¿Qué ocurre realmente en el «momento educativo» cuando se explicita de esta forma? ¿Y qué le ocurre al profesor? Para entender mejor las posibles implicaciones, veamos ahora el pensamiento existencialista temprano de Jean-Paul Sartre.

3. EL YO *PRE-PERSONAL*

Antes de pasar a hablar sobre las experiencias que surgen del énfasis de la transparencia y su explicación en la enseñanza y el aprendizaje, es necesaria una especie de digresión. Para hablar del pensamiento existencialista de Sartre, es importante saber primero lo que este pensador nos quiere decir, una tarea que no es fácil en absoluto. En efecto, no cabe duda de que la obra de Sartre está repleta de términos ambiguos y enigmáticos que desafían el uso cotidiano del lenguaje. Aunque los documentos con políticas (como los que promueven la práctica reflexiva) son claros, coherentes y concisos, también les cubre un manto de innegable «tecnicismo», que se ve en el uso de términos como «eficacia» y «práctica», entre otros. El lenguaje de Sartre también es técnico, pero en un sentido muy distinto. Aunque buena parte de su obra es difícil de entender y está plagada de lo que parece jerga, o terminología sartriana típica, el hecho de que así sea responde a un intento de describir algo que, en muchos sentidos, no se puede expresar con palabras: la experiencia de ser humano.

Los documentos que contienen políticas pueden reconocer que su contenido no es en absoluto exhaustivo, pero la forma en la que están redactados es inherentemente reduccionista. En efecto, la finalidad de ambas maneras de escribir no puede ser más distinta en este sentido: una trata de reducir la experiencia humana a su forma más sencilla y mensurable; la otra intenta ampliar nuestro conocimiento de la experiencia humana a través de la creación de neologismos que nos permiten acceder a planos de la vida humana que no se habían articulado antes. Esta última finalidad no busca reducir la experiencia humana sino más bien demostrarla con toda su complejidad, todos sus matices y, ciertamente, todas sus paradojas; demostrar que ser humano no puede reducirse a escalas de eficacia impuestas desde fuera y de manera retrospectiva, sino que es algo que solamente se puede *vivir* (en el sentido más literal del término). También podría decirse que las obras de Sartre son formas en las que uno *puede* experimentar algunos de estos acontecimientos clave (aunque a menudo banales) de la vida humana, ya que pueden hacer sentir escalofríos a quienes las leen, cosa que los documentos en los que se exponen políticas, caracterizados por su limpieza, sencillamente, no logran. Algunas preguntas clave que Sartre nos lanza resultan pertinentes para el objeto de análisis de este artículo: ¿qué es, o qué se siente, exactamente al ser un ser humano frente a otros seres humanos? ¿Cómo se experimenta? ¿En el ámbito de la educación, ¿qué genera ansiedad a los profesores en esas situaciones? ¿Qué hace que esa ansiedad se calme conforme avanza la clase? ¿Qué hacen exactamente alumnos y profesores juntos en el aula? ¿Qué ocurre durante los «momentos educativos», importante o no?

Sartre estuvo durante toda su vida fuertemente influido por la tradición fenomenológica y, sobre todo, por el pensamiento de Edmund Husserl. No podemos explicar aquí la fenomenología en profundidad. Sin embargo, un poco de contexto sobre sus principales ideas puede resultar útil para entender algunos de los principales argumentos de Sartre. En sentido amplio, podemos definir la fenomenología como un «movimiento» dentro de la Filosofía europea que se desarrolló a finales del siglo pasado y que, según Husserl (1964), es «la única forma posible que puede adoptar la auténtica pregunta filosófica» (Richmond, 2004). Es un intento de hacer que la filosofía se parezca más a una ciencia rigurosa que exige un giro en la perspectiva del filósofo hacia la de la «actitud natural» frente a aquella que tradicionalmente se podría considerar que implica una actitud filosófica (una actitud centrada en explicar y categorizar, quizás). Este giro implica la aceptación de la llamada «dación» de la experiencia y de nosotros mismos como seres humanos en el mundo. En otras palabras, a diferencia de otras disciplinas filosóficas, la fenomenología no se centra tanto en si nuestros juicios o creencias sobre la existencia de las cosas son «precisos» (estas cuestiones quedan, de hecho, suspendidas o «apartadas» en el método fenomenológico conocido como *epoché*). En vez de en eso, el filósofo debería centrarse simplemente en describir las «cosas en sí mismas», es decir, en cómo se experimentan o cómo se presentan ante nosotros. Al hacerlo, Husserl señala que tenemos acceso a una nueva región del ser, denominada «conciencia pura», que necesitamos para experimentar las cosas en el mundo. Puesto que las propias preocupaciones de

Sartre se alinea con la cuestión de la conciencia y la experiencia, la fenomenología le permitía iluminar estas experiencias conscientes del mundo sin pensamientos «abstractos» ni dogmáticos. De aquí surge su perspectiva existencialista de la filosofía. De hecho, Sartre fue uno de los pocos filósofos que aceptó de inmediato la etiqueta de «existencialista». Su existencialismo parte, por tanto, del sujeto humano y su relación con el mundo y con quienes le rodean.

Una idea fundamental tanto en Husserl como en Sartre es la noción de «intencionalidad». Básicamente, la conciencia lo es siempre *de algo* (para ambos pensadores). En otras palabras, la conciencia siempre se dirige hacia algo que después toma como su «objeto trascendente». Por eso, la conciencia «escapa» continuamente de sí misma: no es otra cosa que pura intencionalidad, pura trascendencia o pura actividad. Esta idea le resultaba particularmente atractiva a Sartre y sería central en buena parte de la obra de su vida. Sin embargo, para él, se veía amenazada o contradicha por uno de los aspectos de la filosofía de Husserl, que, por tanto, rechaza: el «ego trascendental».

En su ensayo de 1934 *La transcendencia del ego*, Sartre, de hecho, rechaza dos formas de entender el yo (o la conciencia de uno mismo, estrictamente hablando) relacionadas entre sí esgrimiendo que ponen en tela de juicio la idea de la intencionalidad de la conciencia. En primer lugar, rechaza el llamado «ego psicosocial», una idea destacada en la obra de La Rochefoucauld pero que también podría representar la forma más tradicional que tenemos nosotros de entender el «yo». El «ego psicosocial» parte de la premisa de que buena parte de nuestros deseos se ven impulsados por una parte inconsciente de nosotros mismos. Al creer que existe el inconsciente podemos plantear un «yo material», un yo que existe en lo más profundo de nosotros mismos, que puede ser extraído y examinado y que puede considerarse como aquel que nos lleva a realizar gran parte de nuestros actos y mostrar gran parte de nuestros comportamientos (inconscientes y, por lo tanto, inintencionados). El segundo sentido del yo que Sartre rechaza es la idea husserliana del ego trascendental, que podríamos decir que se trata de una manera menos tradicional de entender la propia conciencia. Husserl arguye que debe existir un «ego» o un «yo» que permanece en todas nuestras experiencias y que podemos descubrir a través del citado método *epoché*. Puede entenderse como un «rayo residual» que informa, mantiene y unifica todas las formas de experiencia consciente. Este sentido de «yo» está relacionada con la concepción material del yo psicosocial, pero se trata, no obstante, de una forma distinta de entender la conciencia de uno mismo. La concepción material es la que existe en la llamada «actitud natural» hacia el mundo, como algo de lo que a menudo hablamos sin problemas (por ejemplo, «Yo soy esta persona»). El *ego* husserliano es, no obstante, lo que en Filosofía se conoce como «concepción formal» del yo. Cuando tenemos conciencia de nosotros mismos, nuestra conciencia se dirige de nuevo, estrictamente hablando, hacia su yo. Para Husserl, al hacerlo, revelamos un «yo» persistente en lo más profundo de nosotros que hace posible toda nuestra experiencia del mundo. Es lo que se conoce como «ego trascendental». Sin embargo, en vez de tratarse de algo necesariamente «fijo» o

«sólido» como la concepción material del yo, el ego trascendental es puramente una condición *previa* para la posibilidad de la experiencia. Se *deduce como necesario* y no tanto como una certeza. El resultado final, no obstante, es el mismo para Sartre. En efecto, para Husserl, tomamos conciencia de este yo a través de la *epojé*. Al hacerlo, aprehendemos un «ego» en lo más profundo de nosotros mismos y esto, para Sartre, mina lo más fructífero en la fenomenología, es decir, que la conciencia es actividad pura y espontánea.

En efecto, según Sartre (2004, p. 5), el ego trascendental «se deslizaría en cada conciencia como una lámina opaca» y por ello se convierte en la «muerte de la conciencia», haciendo a la propia conciencia «pesada y ponderable». Pone en peligro la noción misma de intencionalidad pura o el puro sentido en el que la conciencia es siempre una «salida directa» hacia el mundo y, por tanto, está propiamente vacía de contenido. De hecho, para Sartre, la conciencia es simplemente el acto espontáneo de aprehender algo sin que ese algo sea la cosa que aprehende. Por ejemplo, podemos decir (aunque no lo hagamos normalmente) que tenemos conciencia de la silla que tenemos delante. No obstante, sería difícil argumentar que esta silla se encuentra *en* la conciencia. Más bien, se trata de la cosa hacia la que se dirige nuestra conciencia. La conciencia en sí es puramente el acto de aprehender la silla como un objeto de madera, marrón, suave o áspero, como algo sobre lo que se sentarse. Puesto que se trata puramente de la actividad de aprehender la silla³, es, según Sartre, traslúcida y vacía, desprovista de todo, también de un yo persistente.

Esta idea no es fácil de imaginar. El propio Sartre reconoce que es prácticamente imposible hablar de la conciencia de este modo, sobre todo de nuestra *propia* conciencia. En efecto, resulta extremadamente difícil, cuando no imposible, ser consciente de uno mismo sin revelar un «yo» que sea consciente en ese preciso instante. Para dar respuesta a esto Sartre propone una idea que resulta fundamental en todo su ensayo: la distinción entre dos formas de conciencia. En primer lugar, existe la «conciencia refleja», que «produce» un ego o un sentimiento constante de la propia existencia en lo más profundo de nosotros, o lo que podríamos denominar un «ego personal». Podría decirse que esto es lo más parecido al uso que hacemos habitualmente de la palabra «identidad» (aunque la «identidad» es *per se* polifacética y compleja y aquí no es posible definirla como es debido). Antes de esta reflexión está, no obstante, el *cogito «irreflejo» o «pre-reflexivo»*⁴, algo que con frecuencia suele traducirse como la forma «pre-personal» *de la conciencia*. El «ego personal» es una cognición en el sentido en que se produce en el momento de la reflexión, pero el acto mismo de la reflexión no sería posible sin la forma «pre-personal» de la conciencia pura apuntalándolo. En última instancia, cuando hablamos sobre el «yo» en la «autoconciencia», por ejemplo, o cuando hacemos una sugerencia que, en cierto

3. O lo que Sartre denomina «pura espontaneidad» puesto que es inmediata y ocurre sin que tengamos que reflexionar sobre ella como tal.

4. Para evitar concepciones materialistas de esta forma de conciencia, es importante entenderla como *cogito* y, al hacerlo, reconocer que no es más que una pura actividad de intencionalidad.

modo, indica la existencia de un «yo» material o psicosocial en lo más profundo de nosotros, de lo que hablamos en sentido estricto es del ego producido o reflejo. Es importante destacar que, como su nombre indica, este ego es *producido*: se le ha asignado un significado y ha sido aprehendido como objeto trascendente de la misma forma en la que la conciencia aprehende el resto de los objetos. Según Sartre (2004, p. 1), «está afuera, en el mundo; es un ser del mundo, como el Ego del otro».

...el Ego solo aparece cuando nadie mira. La mirada reflexiva debe fijarse en el *Erlebnis*, en la medida en que este emana del estado. Entonces, detrás del estado, en el horizonte, aparece el Ego. Por eso, solo se ve fuera del campo visual de uno. En el momento en el que volvemos la mirada hacia él y buscamos alcanzarlo sin pasar por el *Erlebnis* y el estado, se desvanece. He aquí el motivo: al intentar extraer al ego por sí mismo y como objeto directo de nuestra conciencia, caemos de nuevo en el nivel irreflejo y el ego desaparece con el acto reflexivo. De ahí esta impresión de incertidumbre irritante, que muchos filósofos trasladan al ver que el yo se queda por detrás del estado de conciencia y afirmar que la conciencia debe girar sobre sí misma para entrever el yo que hay tras ella. Ese no es el verdadero motivo, el Ego es escurridizo por naturaleza (p. 23).

Todo esto puede sonar raro en muchos sentidos. También puede resultar enervante en la medida en que sugiere que, en última instancia, no hay un «yo» real dentro de nosotros. No hay un «yo» real al que de algún modo podamos acceder, porque cada vez que volvemos la mirada hacia él, se nos escapa. Lo que queda es lo que nosotros producimos. Sin este acto de producción, el «yo» sencillamente no existe sino como la «nada», pura actividad que solo existe en la medida en que se proyecta hacia el exterior sobre los objetos del mundo. Evidentemente, esto allana el camino a gran parte del pensamiento posterior de Sartre, expuesto no solo en sus textos filosóficos (sobre todo en *El ser y la nada*), sino también en sus obras literarias (como *La náusea*, *A puerta cerrada* y *La edad de la razón*). La posterior afirmación de Sartre de que «la existencia precede a la esencia» está íntimamente ligada a su rechazo de un ego constante y personal, ya que implica que, por encima de todo, existimos primero; somos lanzados al mundo, «condenados a ser libres» (Sartre, 2003) y al estar en él con lo demás, fabricamos nuestra esencia, nuestra identidad, lo que somos. Puesto que no hay nada esencial que apunte «quiénes somos», no estamos determinados en modo alguno por nada concreto, y, por eso, somos en última instancia libres y responsables de nuestra forma de interactuar con el mundo, de la forma en la que nos definimos. Cuando Sartre pone el ejemplo del vértigo, revela que, en esos casos, lo que realmente resulta aterrador de andar por un lugar a gran altura es que, en realidad, no hay nada que nos impida saltar salvo nosotros mismos. Esto nos demuestra entonces que la conciencia solo puede estar limitada por sí misma.

Pero ¿qué implica todo esto para nuestra experiencia inmediata del mundo? Para explicarlo con más detalle, Sartre pone ejemplos cotidianos que nos resultan familiares. Pongamos que vamos en un tren leyendo un libro. Si este algo ocurrió

ayer, pudimos reflexionar sobre la historia que íbamos leyendo y sobre nuestro yo, que leía esa historia en ese momento. Esto no presenta problema alguno para Sartre. En cada momento que pasamos leyendo, estamos totalmente absorbidos por esta actividad. Somos, en efecto, *irreflexivamente conscientes* de lo que ocurre (la historia, la «temporalidad» de la narración, el significado de las palabras. Para Sartre (2004, p. 7), en ese momento, «no [hay] Yo en la conciencia irrefleja». Si empezamos a tener conciencia de lo que estamos haciendo (por ejemplo, si alguien nos mira y nos damos más cuenta del hecho de que vamos sentados en el tren leyendo un libro), entonces se produce un cambio radical en la conciencia. Solo entonces estaremos presentes como personas en la escena. La actividad y el hecho de estar inmersos en ella quedan interrumpidos. Ya no aprehendemos el significado de las palabras, sino que pasan a ser meras formas, líneas y puntos sobre una página. Pasamos a tener conciencia de nuestro cuerpo y de su posición en la escena. Nos damos cuenta de la forma en la que sujetamos el libro. A través de esta conciencia, por tanto, nos producimos como una *persona-que-lee-un-libro*. Antes de este momento de reflexión sobre lo que estamos haciendo, nos hemos experimentado a nosotros mismos no como personas presentes en la escena, sino como «personas suspendidas», como la actividad pura de la inmersión en aquello que nos ocupa.

Cada vez que reflexionamos sobre nosotros mismos, ya sea durante una actividad o después de ella, estamos, para Sartre, produciéndonos como personas. Al hacerlo, dotamos de significado lo que hacemos y pensamos en nuestros respectivos «yo» presentes en la escena, los «yo» presentes en otras escenas y actividades sobre las que hemos reflexionado anteriormente. Cuando reflexionamos sobre nosotros mismos en mitad de una actividad, interrumpimos nuestra inmersión en la propia actividad y, al hacerlo, enturbiamos la forma fundamental de conciencia pura que en primera instancia hace posible esa reflexión. Puesto que la actividad siempre queda interrumpida por la reflexión, no es posible acceder al *cogito* pre-reflexivo a través de los marcos conceptuales habituales. No es accesible, por ejemplo, a través del estudio psicológico sobre «quiénes somos» o «por qué hacemos cosas». En su lugar, solo podemos acceder a él a través de la fenomenología. Esto quiere decir además que cuando estudiamos o hablamos sobre algo relacionado con un «yo» o un «ego» (como aquello que permanece a lo largo del tiempo y de las distintas actividades), hablamos, en realidad, de un ego que es *producido por la conciencia* y no de la cosa misma que lo apunala, que es, por naturaleza, escurridiza⁵.

5. En *Bosquejo de una teoría de las emociones*, Sartre entiende esto de manera similar a una forma de «espera» creadora: «En mismo momento en el que trazo una [letra], no presto atención aisladamente a cada uno de los palos formados por mi mano: me hallo en un estado especial de espera, de espera creadora; espero a que la palabra —que conozco de antemano— se valga de la mano que escribe y los palos que traza para realizarse». (1939, pp. 30-31).

Es interesante comprobar que Sartre escribe sobre su propia práctica reflexiva en la que produce un «yo». En su autobiografía *Las palabras*, por ejemplo, Sartre reflexiona sobre las maneras en las que crea un «yo» en retrospectiva, a pesar de no estar seguro de la sinceridad con la que uno ha entendido las tareas que posteriormente le han definido. Esto es especialmente cierto en el caso de alguien que haya fallecido:

no es bueno ponerse en la piel del fallecido, intentar compartir sus pasiones, sus errores y sus prejuicios, volviendo a evocar momentos pasados de fortaleza, impaciencia o aprensión: no se puede evitar valorar su comportamiento a la luz de resultados que él no pudo prever y de información que no estaba en su poder ni atribuir una solemnidad particular a aquellos acontecimientos cuyas consecuencias le marcaron posteriormente pero que él vivió con indiferencia. Ese es el espejismo: el futuro es más real que el presente. No resulta sorprendente: En una vida terminada, el final se toma como la verdad del principio. La persona fallecida se encuentra a medio camino entre el ser y el valor, entre el hecho en crudo y su reconstrucción: su historia se transforma en una especie de esencia circular que se resume en cada uno de sus momentos (1963, p. 126).

Su polémica aunque, en muchos sentidos, innovadora forma de entender el yo le valió a Sartre numerosas críticas. El filósofo Merleau-Ponty (1955), le acusó de ser un «cartesiano incondicional» y de que su rechazo del ego trascendental hace aún más patente la distinción entre sujeto y objeto que también afirma rechazar. Señala además que esto lleva a Sartre a entender la libertad de una manera tan intransigente que la hace insostenible. El ejemplo del vértigo puede servir para ilustrar cómo la conciencia solo puede limitarse *hasta cierto punto*, pero ¿qué ocurre con lo relativo a nuestras situaciones sociales o, en palabras de Sartre, nuestra «facticidad», aquellas situaciones que determinan quién podemos ser *razonablemente* (o como quién se nos puede reconocer)? Posteriormente, Sartre reconoce que esto es cierto, sobre todo después de la guerra, momento en el que sus sensibilidades marxistas se hicieron más patentes:

El individuo interioriza sus determinismos sociales: interioriza las relaciones de producción, la familia de su infancia, el pasado histórico, las instituciones contemporáneas y después vuelve a exteriorizar todo esto en actos y opciones que necesariamente nos remiten a ellos. Nada de esto estaba presente en *El ser y la nada* (1969, p. 35).

Sin embargo, independientemente de los problemas que pudiera plantear el ego producido al entendimiento de nuestro lugar en el mundo, estas críticas no rechazan debidamente la producción de yoes. En efecto, Sartre admite que es imposible hablar de uno mismo en sentido «pre-reflexivo» *de una forma tradicional. Admite que adoptamos de inmediato una versión concretizada de nosotros mismos conforme nos movemos por el mundo en nuestro día a día. Normalmente, esto no presenta problemas. En efecto, es importante que haya un cierto nivel de consciencia de lo que estamos haciendo o de quiénes somos. Además, es inevitable. Cuando uno solo*

se ve a sí mismo de manera concretizada, no obstante, corre el riesgo de caer en la «mala fe». A pesar de todo, según parece, esto es inevitable en muchos sentidos.

Metodológicamente hablando, no obstante, el «*cogito* pre-reflexivo» *suscita varias preguntas*. Sartre admite que no puede demostrar la existencia de este estado pre-reflexivo de conciencia, ya que hacerlo estribaría solo en la reflexión (y, por ende, en la producción). Solo se puede ejemplificar y experimentar en los momentos en los que es manifiesto. Pero incluso entonces, es difícil permanecer en este estado de ser «obnubilado» sin reflexionar sobre nuestra presencia como «personas». Podría decirse que la fenomenología en sí misma es una forma de práctica reflexiva y, por consiguiente, la propia noción del estado pre-reflexivo aparece a través de la reflexión. Esto es, no obstante, inherentemente contradictorio. Y no solo eso. Sartre sugiere a continuación que la propia introspección es inevitablemente deshonesto y dudosa puesto que no es «pura» como lo es el estado pre-reflexivo. Ello implica por lo tanto una distinción entre las reflexiones puras e impuras que es difícil de sostener. Y todo esto lleva entonces al escepticismo hacia la reflexión en general y, si pensamos en la fenomenología como una forma de reflexión, ¿podemos fiarnos entonces de algo de lo que está aquí escrito?

Puede que no. Y, sin embargo, buena parte de lo que Sartre escribe coincide hasta cierto punto con nuestra experiencia de las actividades, según se explica más adelante. Si, en efecto, aceptamos que para que haya conciencia como se entiende normalmente es necesario un estado pre-reflexivo que, por naturaleza, es escurridizo y, por tanto, inaccesible, entonces, a lo único que *podemos* acceder es al sentido producido del yo. Al hacerlo, también debemos aceptar que esta producción depende de algo más básico y que todo lo que «conocemos» de nosotros mismos a través de la reflexión es inherentemente ficcionalizador. No obstante, esto no tiene por qué ser malo, tal y como veremos al final del artículo.

4. EL POST-PERSONAL

Entonces, ¿qué implicaciones podría tener todo esto para la práctica docente y para los profesores en particular? Como profesionales de la educación, podemos pensar en muchos ejemplos en los que estamos totalmente absortos en un momento educativo. Puede ocurrir cuando damos clase sobre un tema que nos apasiona especialmente o, incluso, en momentos más ordinarios (como cuando ayudamos a un alumno a realizar una tarea especialmente complicada y ambos estamos plenamente concentrados en lo que hay que hacer). En estos momentos, el profesor como «persona» no tiene tanta relevancia, importa más la actividad que docente y alumno hacen juntos. Dichas inmersiones en los momentos educativos pueden ser incluso menos específicas. A menudo, no nos damos cuenta de ellas hasta que la clase termina o hasta que nos damos cuenta de que falta poco para que acabe.

Sin embargo, esta sensación de inmersión no siempre representa la forma en la que se experimenta la docencia. Cuando un profesor entra en un aula llena de alumnos (sobre todo la primera vez), le suele acompañar un extraño sentimiento

de ansiedad y exposición, una hipervigilancia de sí mismo como cuerpo presente frente a otros. Esta sensación de consciencia intensificada se experimenta como lo que Sartre (1958, p. 260) denomina una «irrupción del yo». En otras palabras, esta sensación de exposición se experimenta casi como si el «yo» de uno hubiera sido objeto de exposición y estuviese sometido a escrutinio y como un sentimiento palpable de anticipación. De hecho, la enseñanza es siempre una especie de «ejecución» (distinta a la «performatividad», véase Brady, 2019) y, como tal, una parte importante del oficio docente implica la ansiedad que supone que ese yo esté abierto al reconocimiento de los alumnos, una ansiedad circunscrita por una posible vergüenza o burla, por el hecho de que se nos vea como una especie de «impostores», pero también por el hecho de ser vistos como personas que hacen algo importante y que merece la pena y a quienes les importa *qué* hacen y con *quién* lo hacen. Aquí, la clave es el propio hecho de *ser vistos*.

Con frecuencia, no obstante, este sentimiento de exposición (la consciencia intensificada de «ser vistos») se disipa conforme avanza la clase y ambas partes se concentran más en lo que están haciendo y en el momento educativo del que forman parte. Esta inmersión en el momento educativo da como resultado una especie de «suspensión». Según el análisis que Sartre hace de estos momentos, si partimos de la base de que un buen profesional siempre reflexionará sobre lo que está haciendo en el momento en el que lo esté haciendo, entonces deberíamos aceptar que aquello sobre lo que se reflexiona en esos momentos no son las «personas» presentes en el aula. Más bien, en esos momentos de inmersión, *no* se produce ninguna reflexión, al menos no en una forma en la que se explicitan las cosas. Evidentemente, esta suspensión es momentánea. Solo hace falta un momento desestabilizador (entendiéndolo aquí tanto en sentido positivo como negativo) para provocar la aparición de un «yo». El aula se ve por lo tanto apuntalada por una oscilación constante entre el *pre-personal* (un puro sentimiento de anticipación de lo que está a punto de ocurrir sin reflexionar realmente sobre mi «yo» en el proceso), el *estado reflejo* (entrar en el aula, el momento desestabilizador) y el *post-personal* (en el que se produce una suspensión momentánea del «ego producido» debido a la total inmersión en el momento educativo).

El *post-personal* es, por consiguiente, el punto en el que se produce una reabsorción en la actividad educativa que está teniendo lugar una vez que la sensación intensificada de consciencia ante el Otro (esto es, los alumnos) se disipa, penetrando en el fondo de las cosas. Es el momento en el que la personalidad queda suspendida, en el que los «yoes» que realizan las actividades están más fuera de foco. Este estado del ser es necesario para que se produzcan las actividades educativas. Pero pueden interrumpirse. A menudo, esta interrupción es tan necesaria como importante. Es posible que se inicie una pelea en aula. Un alumno dice algo que pone en tela de juicio nuestras creencias como educadores y lo que estamos haciendo (y su porqué) también queda en tela de juicio en ese preciso instante. Sin embargo, también puede interrumpirse con la concentración en algo que no necesariamente lleva a lo que esperamos lograr como educadores. La medida en la que un profesor

debe reflexionar (y, en efecto, supervisarse a sí mismo) y la concentración excesivamente empática en explicitar todo lo que uno hace pueden desembocar en estas interrupciones. La «performatividad» que acompaña a esta supervisión continua supone que, al sentir ansiedad sobre cómo vamos a aparecer frente al otro, dejamos de permitirnos a nosotros mismos como profesores (o, en efecto, como alumnos) «perdernos» en el momento educativo. A menudo, esto quiere decir que los llamados aspectos «técnicos» de la docencia nos generan ansiedad: cómo demostramos que somos eficaces, cómo garantizamos que lo que hacemos «está a la altura» de los simplistas ejemplos de buenas prácticas, cómo podemos estar seguros de que lo que enseñamos lleva a un aprendizaje «eficaz» (en el sentido más amplio). La suspensión de estas ansiedades intensificadas y la vuelta a la concentración en los contenidos, las actividades y las conversaciones en el aula y las interacciones con los alumnos mediadas simbólicamente, son importantes. Al igual que nos metemos en la narración de una historia sin centrarnos en el contorno de cada letra que hace falta para poder contarla, es en este tipo de inmersiones en las que se produce la educación.

5. CONCLUSIÓN

En resumen, hemos visto cómo con frecuencia se alaba la práctica reflexiva como herramienta instrumental para mejorar como un componente necesario de la buena docencia. Sin embargo, también puede inducir un sentimiento intensificado de consciencia, sobre todo cuando se une a la necesidad percibida de «evidencia» y de «explicitar las cosas». Esto se hace de forma que nuestras prácticas (y, en efecto, nuestros «yoes» como profesionales) conducen a la evaluación y a las observaciones con fines de desarrollo. Con frecuencia se dice que en la educación no todo se *puede* hacer explícito, porque no todo lo que es importante en educación se puede medir. Además, por eso mismo, quizá no todo *debería* hacerse explícito, puesto que, al hacerlo, el momento educativo se reduce a lo que es meramente calculable y, por ende, a lo que es de naturaleza meramente técnica.

Este artículo se ha centrado en lo que realmente le ocurre a la actividad docente cuando la práctica reflexiva se enfatiza y utiliza en exceso. Al explicitar las cosas, fomentamos inevitablemente un estado de consciencia intensificada. Cuando esta sensación intensificada de consciencia se vuelve hacia uno mismo como «persona» presente en el aula, esto lleva a lo que Sartre denomina el «yo producido». Para Sartre, el estado de consciencia es fundamental para toda esta actividad, un estado que es, por naturaleza, vacío y escurridizo, que no sigue una concepción materialista o existencialista del «yo» como aquel que permanece en todas nuestras interacciones con el mundo y experiencias en él, sino que es «actividad pura». Para entender esto, Sartre invita a sus lectores a pensar en aquellos momentos en los que estamos plenamente inmersos en una actividad, una inmersión que se interpreta una vez que reflexionamos sobre lo que estamos haciendo y sobre «dónde estamos» mientras lo hacemos. En el aula, la práctica reflexiva, entendida como la continua «entrada» en uno mismo puede, por tanto, interrumpir el transcurso de una actividad educativa

inmersiva. Estas actividades implican una suspensión del «yo» del profesor (y, en efecto, del de los alumnos), en la que se produce la absorción plena por los contenidos, el material y la conversación (es decir, en el «acontecimiento educativo»). Es en estos momentos en los que se puede descubrir al «buen profesor», momentos en los que no estamos excesivamente ansiosos en cuanto a cómo lo estamos haciendo, en cuanto a cómo nos ve el Otro, en cuanto a la necesidad de fijar previamente objetivos de aprendizaje.

¿Quiere esto decir que deberíamos abandonar por completo la práctica reflexiva? No necesariamente. Sin embargo, es necesario dejar que a veces las cosas pasen a un segundo plano para concentrarnos plenamente en los momentos educativos que compartimos con toda la clase (incluido su espacio físico). De esta forma, podemos centrar nuestra atención en la ejecución de la propia tarea educativa y no en las ansiedades que rodean a la performatividad (Brady, 2019). Implica además dejar de lado la inclinación hacia explicitarlo todo en la educación, algo que se ve como necesario para lograr unas valoraciones más objetivas de la actividad educativa. Las maneras de las que nos producimos a través de la reflexión nos permiten aceptar que siempre hay algo inherentemente *ficcionalizador* en la forma de entendernos a nosotros mismos. Es *ficcionalizador* debido a las formas que tenemos de interactuar con nuestro pasado y nuestro presente a través de las reflexiones, en las que nos vemos a nosotros mismos como la suma de las distintas facetas del relato o la Historia de nuestras experiencias. En cierto modo, nos producimos a nosotros mismos como «personajes». Sin embargo, este sesgo *ficcionalizador* no tiene por qué que entenderse en un sentido negativo: al reconocer las formas en las que nos producimos, reconocemos también lo que valoramos y aquello con lo que nos comprometemos. De ahí que, por eso mismo, la práctica reflexiva sea necesaria. Sin embargo, estas reflexiones no deberían tener en cuenta la «precisión» ni centrarse solo en explicitar cosas, porque eso supone asumir que *somos* (en un sentido fundamental) esos personajes que producimos. Lo que hace falta es, por tanto, analizar más de cerca las complejidades de la propia reflexión —y de aquello a lo que nos puede llevar— en vez de entenderla solo como un mero instrumento para medir y fomentar la eficacia en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, S.J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>.
- Ball, S. J. (2012). Performativity, commodification and commitment: an i-spy guide to the neoliberal university. *British Journal of Educational Studies*, 60 (1), 17-28. <https://doi.org/10.1080/00071005.2011.650940>.
- Brady, A. M. (2019). Anxiety of performativity and anxiety of performance: self-evaluation as bad faith, *Oxford Review of Education*, 45 (5), 605-618. <https://doi.org/10.1080/03054985.2018.1556626>.
- De Beauvoir, S. (1955). *Merleau-Ponty and Pseudo-Sartreanism*. USA: University of Illinois Press.

- DES (Ireland) (2012). School Self-Evaluation. Guidelines for Post-Primary Schools. Available at: <https://www.education.ie/en/Publications/Inspection-Reports-Publications/Evaluation-Reports-Guidelines/School-Self-Evaluation-Guidelines-2016-2020-Post-Primary.pdf> (Accessed 08/11/ 2016).
- DES (Ireland) (2013). *SSE Update Issue 1*, Available at: <http://schoolself-evaluation.ie/post-primary/wp-content/uploads/sites/3/2016/09/Post-primary-SSE-update.pdf> (Accessed 08/11/2016).
- DES (Ireland) (2016). *School Self-Evaluation Guidelines*. Dublin: Stationary Office.
- Biesta, G. (2007). 'Why «what works» won't work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research', *Educational Theory*, 57 (1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>.
- Biesta, G. (2009). 'Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education', *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 33-46. DOI: 10.1007/s11092-008-9064-9.
- Harris, S. (2007). *The governance of education: how neo-liberalism is transforming policy and practice*, London/New York: Continuum Books.
- Husserl, E. (1969). *Ideas: general introduction to pure phenomenology*. W.R. Boyce Gibson (trans.), London: Allen & Unwin. [First published in 1913].
- McKay, S. & SEAMEO. Regional Language Centre (2002). *The reflective teacher: a guide to classroom research*, Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- McNamara, G. & O'Hara, J. (2008). *Trusting Schools and Teachers: Developing Educational Professionalism through Self-evaluation*. New York: Peter Lang.
- Organisation for Economic Co-operation Development (2013). *Synergies for better learning an international perspective on evaluation and assessment*. Paris: OECD.
- Sarivan, L. (2011). The Reflective Teacher. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 11, 195-199. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.01.060>.
- Sartre, J.-P. (1958). *Being and nothingness: an essay on phenomenological ontology*. H. E. Barnes (trans) with an introduction by M. Warnock, London: Methuen. [First published in 1943].
- Sartre, J. P. (1963). *Les Mots, or «Words»*. I. Clephane (trans.) Middlesex, England: Penguin Classics.
- Sartre, J. P. (1969). «The itinerary of a thought». In: *Between Existentialism and Marxism*. London: Verso.
- Sartre, J.-P. (2002). *Sketch for a theory of the emotions*. London: Routledge. [First published in 1939].
- Sartre, J.-P. (2004). *The transcendence of the ego: a sketch for a phenomenological description*. New York: Routledge. [First published in 1937].
- Schön, D.A. (2008). *Reflective Practitioner How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books. [First published in 1983].
- Zwozdiak-Myers, P. (2012). *The teacher's reflective practice handbook: becoming an extended professional through capturing evidence-informed practice*. London: Routledge.