



**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**
INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

**LA REFLEXIÓN SOCIOFUNCIONAL Y CRÍTICA DE LOS
PROFESORES DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PARA LA
POBLACIÓN INFANTIL MIGRANTE**

**SOCIO-FUNCTIONAL AND CRITICAL REFLECTION BY EDUCATORS
PROGRAM OF MIGRANT CHILDREN POPULATION**

**A REFLEXÃO SOCIOFUNCIONAL E CRÍTICA DOS PROFESSORES DE
PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO PARA A POPULAÇÃO INFANTIL MIGRANTE**

Roxana Loubet-Orozco y Héctor Manuel Jacobo-García

Fecha de Recepción: 18 de Marzo de 2013
Fecha de Dictaminación: 15 de Abril de 2013
Fecha de Aceptación: 22 de Abril de 2013

**REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL
VOLUMEN 2, NÚMERO 1**

Resumen

El propósito de la presente investigación fue conocer la naturaleza de la reflexión social realizada por educadores de niños y niñas migrantes, hijos de familias jornaleras agrícolas desplazadas hacia los estados del noroeste de México en busca de mejores condiciones de vida. ¿Qué tipo de reflexión social realizan? fue la pregunta central que guió el diseño de la investigación. Dado el carácter cualitativo del método, el acopio de la información empírica se hizo con la implementación de dos talleres de reflexión en un contexto de comunidad de práctica, integrada con 23 educadores/as, 10 de ellos se desempeñaban en el lugar de origen de los migrantes y los otros 13 en los de destino. Los resultados han confirmado que los profesores realizan diversos tipos de reflexión profesional como la práctica y técnica, por ejemplo, y revelan, además, que cuando realizan la reflexión social predomina en ellos la reflexión de tipo socio-funcional, y en menor grado la socio-crítica.

Palabras clave: Formación de profesores, reflexión, educación de migrantes, reflexión crítica, reflexión social, reflexión técnica.

Abstract

This paper reports the nature of the social reflection done by educators of migrant children from working families displaced towards the northwest states of Mexico on the search of better life conditions. What kind of social reflection do they do? This was the central questions that guided the design of this research. Considering the qualitative character of the method, the empirical information was obtained in two workshops of reflection in a context of community of practice, integrated by 23 beginning teachers; 10 of them were working in the place of origin of the migrants and the others 13 in the places of destination. Results confirmed that the teachers undergo several kind of professional reflection: practical and technical reflections. Results also revealed that when they realize the social reflection predominates the socio-functional, and less the critical reflection.

Keywords: Teacher education, reflection, migrant education, critical, social and technical thinking.

Resumo

O propósito da presente pesquisa foi conhecer a natureza da reflexão social realizada por educadores de meninos e meninas migrantes, filhos de famílias agrícolas que trabalham como diaristas e que se deslocaram para o noroeste do México em busca de melhores condições de vida. Que tipo de reflexão social realizam? Essa foi a pergunta central que guiou o desenho da pesquisa. Dado o carácter qualitativo do método, a coleta de informação empírica se fez com a implementação de duas oficinas de reflexão em um contexto de comunidade de prática, composta por 23 educadores/as, 10 desses atuavam no lugar de origem dos migrantes e 13 nos de destino. Os resultados confirmaram que os professores realizam diversos tipos de reflexão profissional como a prática e técnica, por exemplo, e revelam, além disso, que quando realizam a reflexão social neles predomina a reflexão de tipo sócio-funcional, e em menor grau a sócio-crítica.

Palavras-chave: Formação de professores, reflexão, educação de migrantes, reflexão crítica, reflexão social, reflexão técnica.

INTRODUCCIÓN

En México, los programas educativos asociados con la población infantil migrante se asocian a su vez con la población indígena y la zona rural, en tanto que existe un significativo flujo migratorio de familias jornaleras agrícolas con ese origen; lo que ha motivado también que la formación docente para esta modalidad se identifique con los enfoques de educación para la diversidad y la perspectiva intercultural bilingüe.

Los programas educativos oficiales más representativos y con cobertura nacional son el Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM) y la Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante del Consejo nacional de Fomento Educativo (CONAFE). En esta modalidad educativa se atiende, principalmente, a población infantil que pertenece a familias jornaleras agrícolas migrantes, tanto en sus lugares de origen como en los lugares de destino, dentro del país, y que se caracterizan por ser migración de tipo *pendular* (familia que está un determinado tiempo en el lugar de atracción y regresa a su lugar de origen) y de tipo *golondrina* (familia que se va de un lugar a otro siguiendo las temporadas de cosecha) (Rodríguez, 2007; Rodríguez y Ramírez, 2006).

La mayor proporción de esta corriente migratoria parte de municipios de los estados de Guerrero y de Oaxaca situados en el suroeste de México, y se dirige principalmente a las zonas agrícolas del noroeste. Las zonas de origen se caracterizan por tener condiciones más desfavorables respecto a otras regiones del país, con las tasas más bajas de asistencia a la escuela y de grados escolares cursados en las edades infantil y adolescente, mayores porcentajes de analfabetismo, alta participación de adolescentes de 12 a 14 años de edad en la actividad económica y elevados niveles de pobreza (Garcés y Márquez, 2007).

Aunque el currículum de la educación básica sea el mismo para toda la población infantil del país, la dinámica particular de los flujos migratorios en las diferentes regiones, obliga a mantener una atención educativa diferenciada en relación a la duración de los ciclos escolares. El estudio de Rodríguez y Ramírez (2006) indica que en los estados de Baja California Sur, Sinaloa y Sonora se identifican fuertes tendencias hacia la permanencia de las familias por periodos hasta de 10 meses, pero en los estados de Durango y Nayarit, la duración promedio de los ciclos agrícolas es de 3 meses.

En este contexto, se reconoce que la educación adquiere rasgos de mayor complejidad, puesto que, la asistencia, desarrollo y permanencia de los niños y niñas en los centros educativos se ve afectada, entre otras razones, por los desplazamientos migratorios de las familias jornaleras hacia las zonas de destino, el trabajo infantil, los altos índices de morbilidad y de desnutrición, así como por las bajas expectativas de los padres con respecto a la educación de sus hijos. A pesar de la existencia de organismos y programas gubernamentales encargados de la educación de la población infantil migrante, la cobertura educativa alcanzada en esta población es muy baja (Loyo, 2008)¹, los profesores se caracterizan por su poca experiencia y formación (Bertely y González, 2004) y las condiciones físicas y organizativas que predominan en las escuelas intensifican su vulnerabilidad.

¹ Para el período 2007-2008 se estimó una cobertura de 4.5% para el nivel de educación primaria y casi inexistente para pre-escolar (Loyo, 2008).

Dadas las condiciones anteriores, nos preguntamos, por un lado, si una estrategia de intervención orientada a procesos de reflexión acción podía promover en estos profesores, pensamientos reflexivos que dieran cuenta de su práctica en el terreno escolar y qué nivel de reflexión se podía alcanzar. Por otro lado, si con dicha intervención se podría identificar la dimensión social en su pensamiento, dadas las condiciones de extrema desventaja social y educativa en que se inscriben, aunada a una tradición de pensamiento social en la educación rural y a la orientación intercultural bilingüe en que se basan los programas educativos para población indígena.

De acuerdo con la complejidad (Morín, 2002), el educador no sólo encarna la posesión individual del conocimiento experto y el dominio de habilidades para facilitar el aprendizaje de los otros, incluye también procesos de reflexión y acción orientados a mejorar la práctica, por lo que el profesor se concibe como un sujeto activo, reflexivo con un sistema de teorías según el cual construye e interviene a la realidad escolar.

Desde esta perspectiva, y sabiendo que la educación es el mejor instrumento para el reparto de la justicia social, que tiene por encargo la internalización del otro generalizado mediante procesos individuales, se exploró el pensamiento social de un grupo de 23 profesores de los estados de Sinaloa y Oaxaca, México, adscritos a dos programas diferentes de educación primaria para la atención educativa de la población infantil migrante. Para el efecto, se implementó una estrategia de intervención sustentada en procesos de reflexión acción como parte de un programa de formación docente complementaria.

Con este trabajo se pretende situar la relevancia de la reflexión en la formación de los profesores, particularmente en quienes, como los profesores de los programas educativos de población migrante, se desenvuelven en medios de alta exclusión social. En este sentido, pugnamos por un espacio para el pensamiento crítico social dentro de los programas de formación docente; espacio que actualmente tiende a enfatizar las perspectivas teóricas pedagógicas y psicológicas, reduciendo la práctica del docente a las circunstancias del aula y a la sumisión de aquellas políticas educativas diseñadas con independencia de los contextos reales de trabajo.

Investigar acerca de los profesores que atienden a esos niños significa hacer un intento por mejorar, indirectamente, sus condiciones de existencia, lo que a su vez implica participar en la promoción de la vida democrática de la sociedad en que vivimos. La autorreflexión, dice Habermas (1995), es el camino para la emancipación. Por eso, investigar y tratar de entender los procesos de reflexión de los profesores es buscar alternativas para que en su práctica desvelen lo que está escondido, evitando actuar en la inconsciencia; suscitar el sentido social crítico es, acordando con Kemmis (2009), una cuestión imprescindible ante las condiciones insostenibles de la vida humana en el planeta, “ante las consecuencias de la actividad humana y práctica social”.

Es pues, el objetivo de este artículo, dar a conocer los resultados encontrados en torno a la pregunta que sintetiza el eje de la investigación: ¿Qué tipo de reflexión social realizan los profesores de programas educativos de población infantil migrante?.

1. LA REFLEXIÓN EN EL CONTEXTO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

1.1. *Carácter social de la educación*

La educación cumple una función social, ya que a través de ella se adquiere, a lo largo de la vida, los saberes necesarios para interactuar de manera inteligente en los diversos contextos en los que se participa. Como fenómeno social que contribuye a la autopoiesis institucional, la educación ha recibido numerosos cuestionamientos, sin embargo, se reconocen también espacios de indeterminación con procesos dialécticos y emergentes que favorecen el cambio y las innovaciones sociales. Así, la educación puede contribuir en la construcción de nuevas formas de relación humana cuando a través de ella se logra que el pensamiento reflexione más allá de lo convencional y cotidiano para desarrollar una conciencia crítica, responsable y generosa.

La educación como fenómeno social instituye en la conciencia de los individuos el ser social a través del proceso de socialización, es decir, de la internalización de hábitos y patrones de conducta instituidos de manera colectiva (Berger y Luckmann, 1995; Parsons, 1978). La vida social es producida por sus actores en función de la activa constitución y reconstitución de los marcos de significados mediante los cuales organizan su experiencia (Giddens, 2007). De ahí que sea comprensible el por qué Durkheim (2002) desde los albores del siglo pasado afirmara que la educación es portadora de la esencia misma de la vida social, o lo que es lo mismo, la construcción de una conciencia colectiva, una conciencia moral –en el sentido de la búsqueda del bien común y la renovación de la sociedad.

El discurso sociológico ha probado que la escuela es el espacio de relaciones sociales institucionalizadas en donde se expresa el carácter sistemático y organizado de la educación (Escofet, 1996). Así, la educación y la escuela tienen una función integradora y diferenciadora, pero al mismo tiempo, contribuyen al control y reproducción de la estructura de clases sociales.

Por otro lado, el docente es, sobre todo, quien ejerce la acción de la educación en el sistema escolar, y como tal, tiene una función social, pues dicha acción no depende del maestro como individuo, de sus intereses o pensamientos aislados, sino de las necesidades de la sociedad (Durkheim, 1975). En tanto que la fuente de la función de la escuela y del maestro es la sociedad, el educador debe enriquecer su saber pedagógico nutriéndose de conocimientos históricos y sociológicos para comprender la importancia de su labor y fortalecer su compromiso social. Se puede ser un buen maestro en la práctica, dice Durkheim (1975), pero su trabajo no es completo si no conoce y comprende la dirección en que debe dirigir a sus estudiantes a favor de lo que dicta la sociedad en la que viven.

De manera global, las posturas con respecto a la función del docente se pueden agrupar en dos grandes visiones: 1) aquéllas que concibiendo a la educación como proceso de socialización de la cultura en atención al orden social, tiende a considerarlo como transmisor de

ese saber y ejecutor de métodos que contribuyan a que se fije en la conciencia de los estudiantes; y 2) aquéllas que reconociendo a la educación como socializadora, pero también como escenario situacional de relaciones complejas y con posibles espacios de autonomía, perciben al docente como un actor reflexivo; unos, en torno a la complejidad del aula y, otros, como reflexivo y crítico en relación a la estructura social.

Ya sea desde una posición conservadora (Dewey, 1989; Durkheim, 1975; Parsons, 1978) o crítica (Althusser, 1970; Baudelot y Establet, 1999; Bourdieu y Passeron, 1977; Bowles y Gintis, 1985), se reconoce que la función de la educación y de la escuela es la socialización sistemática de la cultura de una sociedad, y que en el docente recae parte de la responsabilidad del cumplimiento de ese propósito. No obstante, desde el pensamiento crítico (Giroux, 1985, 2004) también se percibe al acto educativo en un contexto de complejidad y, en ese tenor, la socialización de los propósitos nacionales se enfrenta a ambientes de la vida escolar y social de los actores educativos con relaciones en conflicto. Si bien el discurso de los fines de la educación puede tener un sentido en el currículum formal, éste se enmarca en el contexto de un currículum oculto y de condiciones socioeconómicas y políticas de la población.

En el transcurso de la historia del México independiente, la educación ha sido considerada un factor importante para el desarrollo de la sociedad en el sentido de contribuir a la integración social de grupos diversos en pos de la construcción de una identidad nacional a través de la socialización de valores acordes a las visiones de nación en los diferentes momentos; ya fuera para mantener o para romper la diferenciación de la estructura de clases. La percepción del docente como agente de cambio se observa sobre todo en la época postrevolucionaria en las primeras tres décadas del siglo XX con la educación popular y socialista y el nacimiento de la escuela rural mexicana como eje del sistema educativo; sin embargo, a partir de la década de los cuarenta, las políticas educativas adquieren un sentido modernizador y el acto pedagógico se va circunscribiendo solo al cumplimiento de objetivos educativos desde una visión tecnocrática. Si bien algunos grupos magisteriales se expresaron a través de la lucha sindical y hoy se manifiestan en contra de la imposición de una reforma educativa, su trayectoria y perspectiva nos dice que esta resistencia tiene que ver más con la lucha por el poder y el mantenimiento de prebendas políticas, que por un sentido de justicia social y conciencia crítica.

1.1.1. El concepto de reflexión en el ámbito educativo

Aun y cuando en el pensamiento de Durkheim (1975) es posible encontrar referencias a la reflexión del profesor, considerándola como antagonista de la rutina y como único medio que permite al educador actuar con inteligencia para desarrollar una educación capaz de adaptarse a las necesidades sociales, en la literatura revisada (Hatton y Smith, 1995; Pérez y Gimeno, 1988; Perrenoud, 2007) se coincide en situar a John Dewey como precursor clave del concepto de reflexión en la educación.

De acuerdo con Dewey (2002), si bien no se puede aprender ni enseñar a pensar, sí se puede aprender cómo pensar bien, cómo adquirir el hábito de la reflexión, orientando las tendencias innatas del acto de pensar hacia su mejor realización. El pensamiento reflexivo entonces, no es sólo una secuencia de ideas, sino una *con-secuencia*; una ordenación encadenada en la que cada secuencia determina la siguiente como su resultado, y cada resultado

apunta y remite a su vez, a las que le precedieron; implica una actividad mental que genera conclusiones de acuerdo a observaciones, recuerdos y examen de evidencias. Así, plantea Dewey, a partir de un estado de perplejidad, la reflexión comienza cuando nos preguntamos sobre la veracidad de la conexión entre el objeto percibido y el objeto sugerido; cuando se convierte en un problema y tratamos de probar su autenticidad.

La reflexión, pues, en su definición clásica, se entiende como un proceso en el que se integran actitudes y capacidades en un proceso de investigación, entendiendo por investigación la intervención reflexiva, abierta, sincera y crítica de la realidad (Pérez, 2008).

Influido por Dewey, Schön (2002) concibe al profesor como un práctico reflexivo, es decir, como aquél que construye problemas a partir de los hechos inesperados o “sorpresas” y es capaz de improvisar y experimentar soluciones, tanto dentro de una acción presente como después de ella. Para Schön (2002), la reflexión *en* la acción sirve para reorganizar lo que se está haciendo pues posee una función crítica que implica, además, la experimentación en el momento para resolver los problemas; sin embargo, generalmente no se es capaz de describirla. Por otro lado, se puede reflexionar *sobre* la acción “retomando nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir cómo el conocimiento en la acción pudo haber contribuido a un resultado inesperado” (Schön, 2002, p. 36).

En síntesis, la reflexión de la práctica docente implica un proceso que inicia con un estado de perplejidad ante situaciones determinadas de la práctica cotidiana del profesor, que encierra la capacidad de hacer visibles los elementos y relaciones que configuran una situación de enseñanza y aprendizaje con el apoyo de estrategias de investigación sistemática y objetiva.

1.1.2. La reflexión en educadores de migrantes

En el estudio de la reflexión se observan diferentes posiciones y orientaciones (Hatton y Smith, 1995; Zeichner, 1994a, 1994b), sin embargo, para nuestra investigación hemos considerado a Van Manen (1977) y a Kemmis (2009), cuyas propuestas sintetizan las dimensiones en que se orienta la reflexión docente a partir de la teoría del conocimiento de Habermas (1995); en este sentido, se observan tres niveles de reflexión: una técnica, una práctica, y otra crítica.

La reflexión técnica ligada a una visión lineal positivista y un enfoque conductista se concentra en la aplicación eficiente de las estrategias y el cumplimiento de los objetivos propuestos en el currículum; la reflexión práctica, con una perspectiva interpretativa, reconoce una realidad construida en la interacción social en el marco de contextos culturales específicos de la cotidianeidad, una construcción interpretativa de las experiencias que puede poner en cuestionamiento los medios y los objetivos de la enseñanza; por último, la reflexión crítica, cuyo sentido es eminentemente social (ético y sociológica) y que cuestiona las posibilidades y consecuencias de las acciones educativas con una clara intención de cambio social y emancipación.

De acuerdo con Habermas (1995), las perspectivas corresponden a diferentes visiones o focos de interés del conocimiento. Reconoce además a los diferentes tipos de intereses cognitivos como niveles, donde el crítico es el más avanzado. Por ende, si bien el nivel práctico

supera el técnico en cuanto a que reconoce la construcción intersubjetiva del conocimiento, será en el nivel crítico en donde sea posible la liberación de una falsa neutralidad, es decir, la superación de la racionalidad técnica. En el nivel crítico, en cambio, Habermas (1995) aborda el concepto de autorreflexión caracterizado por su interés cognitivo emancipador, y a partir del cual devela el marco ideológico de la racionalidad técnica y su falsa neutralidad; en la racionalidad técnica, propone Habermas (1995), se encierra una visión del mundo, un proyecto histórico social que legitima un poder político, donde el verdadero motivo del dominio queda oculto en la invocación de la técnica, esto es, la acción racional con respecto a fines o acción instrumental.

1.1.3. La dimensión social en los niveles de reflexión

La reflexión docente no implica sólo lo estrictamente pedagógico; la práctica educativa también está circundada por las dimensiones que son parte misma de la sociedad, como la tecnológica, la política, la organizacional, la económica, la psicológica, la cultural y la social; considerando esta última, como la más relevante en tanto que fundamenta al resto, y pone las bases que dan sentido a las otras dimensiones. Reflexionar acerca de la dimensión social corresponde a hacerlo sobre las relaciones intersubjetivas y a las condiciones objetivas que las orientan, en este caso, en relación a la problemática de la educación infantil migrante.

En Valli (1990) se distinguen tres categorías en torno a la reflexión social en su sentido moral: una deliberativa, una relacional y otra crítica; las dos primeras tienen una orientación acrítica. Ambas son funcionales; la primera, por ejemplo, se enfoca al compromiso ético del profesor en relación con los estudiantes, con la escuela y con la sociedad, y la segunda hacia el desarrollo de una conciencia ética por parte de los estudiantes, y en este sentido, contribuir al fortalecimiento de los valores dominantes y a la reproducción del orden social. La tercera categoría alude a la toma de conciencia de la reproducción de relaciones de dominación y la búsqueda de acciones que promuevan el cambio de las prácticas y la concienciación de los aprendices para su emancipación.

Acercándose a Valli (1990), Jacobo (1997, 2009) propone una dimensión explícitamente social, además de la técnica y de la práctica. Para él, la reflexión alrededor de las condicionantes socioculturales puede darse en dos sentidos: funcional o crítico, ello dependerá, señala, de los esfuerzos cognitivos con los cuales atribuye sentido y propósito a su labor como educador. En síntesis, para Jacobo (1997, 2009), el educador que reflexiona desde una perspectiva funcional es aquél que, si bien se preocupa por mejorar su trabajo y ofrecer un servicio de calidad, no cuestiona los objetivos educativos o las formas y contenidos propuestos por el sistema educativo o la institución escolar. Asume que su papel es lograr los aprendizajes de los contenidos y valores prescritos por la sociedad para propiciar la integración social de sus estudiantes. Pero cuando hace reflexión socio-crítica, convierte a los fines de la educación en el objeto central del pensamiento; cuestiona el orden de las relaciones sociales y humanas y participa en la búsqueda de estrategias para construir sociedades más justas, no sólo circunscrito al ámbito escolar, sino fuera de él; en el resto de los contextos sociales. Hacer reflexión social es circundar el pensamiento en torno a la participación de la escuela en el contexto de vida y con respecto a una práctica con poder de incidir en la reproducción o bien en la ruptura y re-construcción de las estructuras de

la organización social. Es decir, una reflexión orientada funcionalmente o una reflexión con una mirada crítica.

La tesis anterior es solidaria con la idea de reconceptuar el pensamiento crítico como una forma de práctica social crítica, que demanda pasar de los modelos psicológicos a modelos socioculturales (Baildon y Sim, 2009); es decir, de modelos que conciben el pensamiento crítico sólo como un proceso cognitivo neutral, hacia otro que sitúa histórica, cultural, económica y políticamente las prácticas y las ideas. Para Baildon y Sim (2009) la práctica social crítica significa fomentar el desafío a las creencias y al sentido común, cuestionando cómo se construye y utiliza el conocimiento, al mismo tiempo que se interroga sobre el poder, la justicia, la identidad y cómo las ideas y las prácticas son moldeadas por la ideología.

Pensar así, significa interrogar, entonces, la práctica y la estructura de los pensamientos educativos; interrogar a la ideología que subyace en el currículum y develar aquellas visiones, tipos de conocimiento y formas de conocer que están siendo privilegiados y aquellos que han sido marginados (Baildon y Sim, 2009). Analizar la arquitectura de las estructuras de pensamiento y de las prácticas escolares que son perjudiciales, por ejemplo, porque causan sufrimiento, exclusión o injusticia, o porque promueven conductas de acoso escolar, discriminación sexista, racial o política o adoctrinamiento en creencias irracionales (Kemmis, 2009).

2. MÉTODO

El perfil de la investigación realizada es cualitativo. Pretende la comprensión del pensamiento social de los profesores de niños y niñas migrantes mediante el análisis del contenido de sus reflexiones. Es transversal y la muestra se integró con 23 educadores que ejercían su profesión en programas de educación primaria destinados a la población infantil migrante; 10 de ellos ejercían su trabajo en San Martín Peras, Oaxaca, que por trabajar en el municipio de origen de los migrantes se les identificó con el nombre de maestros residentes; y 13 eran educadores de la población migrante en los campamentos agrícolas de Sinaloa, a quienes se les denominó maestros migrantes; estos últimos habían viajado a la comunidad de la sierra oaxaqueña para vivir la experiencia psicológica de la migración, para conocer las condiciones materiales y simbólicas en las que vivían sus alumnos en el lugar de origen.

En la investigación se identifican dos escenarios:

Una comunidad de práctica. La investigación se realizó en el seno del proyecto denominado Programa de formación de educadores en comunidades de práctica y de aprendizaje: edición experimental para mejorar la atención educativa a la población infantil migrante en el noroeste de México, cuyo propósito central, siguiendo a Wenger, McDermott y Snyder (2002), fue el conformarse como una comunidad de práctica para la formación y mejoramiento profesional de los profesores de la población infantil migrante que acudían a los campamentos agrícolas situados en los valles agrícolas de los municipios de Culiacán y Navolato en el estado de Sinaloa, como uno de los puntos de su recorrido migratorio.

Una comunidad de origen. Como parte de las actividades de la comunidad de práctica se realizó una estancia de trabajo e indagación en San Martín Peras, cabecera de un municipio oaxaqueño con población indígena de origen mixteco, con altos índices de migración y extrema marginación. Es un municipio cuya población ocupa el sexto lugar de pobreza extrema en el país (CONEVAL, 2011).

Para hacer acopio de la información de campo, la comunidad de práctica realizó dos talleres de reflexión docente en los que participaron tanto los educadores residentes como los migrantes-visitantes. El primer taller tuvo como propósito promover la reflexión de los educadores a partir de la metodología de la investigación acción (Elliot, 2000), dándose un proceso de observación, valoración, reconstrucción y resignificación con respecto al tipo de interacción establecida con los niños, el guión de enseñanza seguido en las jornadas de trabajo pedagógico y la presencia y atención de niños monolingües y bilingües. Dicho proceso se describe a continuación:

- a. Observación. Inicialmente, los profesores migrantes fungieron como observadores del trabajo en aula de los residentes durante tres días; después, en diadas y triadas, se analizó la práctica con base en un modelo de guión pedagógico construido teóricamente.
- b. Reconstrucción. En este momento se identifican diferentes actividades orientadas a la reflexión: Revisión, reconstrucción de las observaciones y reflexión colectiva.
- c. Resignificación de la acción. En este momento se identificaron tres subetapas: 1. Diseño de un plan de clase aplicado por los maestros migrantes y observado por los residentes; 2. exposición de las observaciones hechas en la aplicación de los planes y 3. valoración de la experiencia vivida.

El segundo taller se propuso provocar la reflexión social de los educadores, centrándola sobre la problemática educativa infantil migrante, es por ello que para generar el diálogo se plantearon las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los principales problemas por los que atraviesa la educación de los migrantes? ¿Qué es lo que está perturbando a la educación de los niños migrantes?

Todas las actividades realizadas en el marco de la comunidad de práctica fueron grabadas en video y fueron registradas por escrito en cada sesión realizada.

Con el propósito de explorar y conocer el tipo de reflexión social de los profesores residentes y migrantes en relación al ejercicio de su profesión se hizo un análisis de contenido con base en la interpretación de los textos que se produjeron en los talleres de reflexión: bitácora de campo escrita por los investigadores, registros de observación, diarios del docente y registro de acuerdos en sesiones plenarios. Para el análisis se establecieron como unidades hermenéuticas dos tipos de textos:

- Los que hacían referencia al cómo de la práctica del docente y a la percepción que tenían de la misma.
- Los que hacían referencia a la dimensión de lo social como elemento transversal en la práctica.

Por un lado, las categorías de análisis de la reflexión se basan en la propuesta de Van Manen (1997) y Kemmis (2009), reflexión técnica, práctica y crítica. Por otro, en la búsqueda del análisis de la dimensión social del pensamiento docente, y de acuerdo a los resultados, se retomó lo propuesto por Valli (1990) y Jacobo (1997); de ahí que se propusieran los siguientes modelos de reflexión social:

Socio-funcional de tipo deliberativo: el profesor es consciente de que sus actos tienen una dimensión moral y en ese sentido tiene un compromiso ético vinculado al desarrollo de los estudiantes y del currículum. Les interesa la formación de sujetos socialmente adaptados que cuando adultos, sean útiles.

Socio-funcional de tipo relacional. Se distingue del deliberativo en que el profesor es un “cuidador”, se enfoca más a la relación y a la capacidad de respuesta, más que al razonamiento; reflexiona sobre la realidad de los estudiantes para orientarlos a una vida digna, de respeto, más que sus resultados en los exámenes.

Socio-crítica: Reflexión que visualiza a la escuela como una institución reproductora de relaciones de clase, de género, de raza, y al profesor como un agente que debe actuar para cambiar las estructuras escolares y las prácticas de enseñanza que refuerzan esas relaciones; debe promover la conciencia en los estudiantes y el desarrollo de capacidades de emancipación con el fin de que las escuelas sean lugares de empoderamiento y transformación social.

Por otro lado, se categorizaron también los factores condicionantes propuestos por los educadores en relación a los problemas percibidos en el segundo taller de reflexión: política educativa, administración pública, sistema educativo y comunidad².

3. RESULTADOS

En un primer momento del proceso de reflexión, la preocupación de los profesores giró principalmente en torno al cumplimiento y condiciones de un guión pedagógico que abarcara todo lo que se consideró como fases de una clase: saludo, control, exploración de conocimientos previos, actividades de aprendizaje, evaluación, repaso y tarea.

En general, los primeros problemas percibidos fueron aquéllos que hablaban de la dificultad del trabajo y de todo aquello que profesionalmente les resultaba incómodo como, por ejemplo, la indisciplina, el incumplimiento de la tarea por parte de los niños, la verificación de los aprendizajes a través del repaso y los controles, así como el desinterés de los niños en la clase. Se desprenden también de las primeras reflexiones algunos comentarios acerca de la administración del tiempo y las relaciones de género, de los propósitos u objetivos de las actividades dentro del aula, pero vistos como ajenos al guión de clase, y por tanto, a su práctica como profesores y sin cuestionamiento alguno.

En un segundo momento, después de la reconstrucción de las apreciaciones espontáneas, la mayoría de los problemas percibidos se orientan hacia el reconocimiento de la dificultad

² Dentro de política educativa se incluyeron 11 factores, por ejemplo, diseño de política educativa, vinculación entre dependencias, recursos económicos asignados; en administración pública fueron siete factores, tales como competencia entre instituciones o coordinación entre estados expulsores y receptores; de sistema educativo se identificaron 17, formación de profesores, criterios de evaluación o diseño de planes y programas; y en el de comunidad, solo uno, vinculación entre lugares de origen y destino.

para identificar estrategias para la exploración y activación de conocimientos previos, crear ambientes de confianza, seguridad y mayor acercamiento con los niños, diseñar actividades de aprendizaje para niños monolingües, acorde al conocimiento previo y a las necesidades de los niños, así como para promover la socialización e interacción entre niños y niñas, y el desarrollo de la equidad de género.

Un tercer momento correspondió a la última etapa del primer taller, el de reflexión sobre la práctica docente, donde, entre los cuestionamientos vertidos destaca la evaluación de los aprendizajes y las reflexiones en torno a la inestabilidad del ambiente de aprendizaje creado en el aula y de la interacción; de cómo las características contextuales y reacciones de los niños afectan al docente y a la planeación.

En el contexto del segundo taller se identificó un cuarto momento, cuyas reflexiones jerarquizadas, revelaron como el problema más importante la carencia de un currículum nacional acorde a las necesidades educativas de la población infantil migrante; en segundo lugar, el problema de la desvinculación entre las dependencias que atienden a esta población; en tercero, los problemas relacionados con la formación y actualización docente, y en cuarto, quinto y sexto lugar, la existencia de un sistema de certificación y control escolar diversificado y rígido, la baja expectativa de los padres hacia la educación de sus hijos y la migración no planificada, respectivamente.

Al agrupar los factores se observó el predominio de aquellos inscritos dentro del sistema educativo y en segundo lugar los de orden político, siguiendo de cerca los de la administración pública y apenas existentes, los relacionados con la comunidad (Tabla 1).

Sintetizando lo ocurrido en el cuarto momento, fue claro el predominio de los factores identificados dentro de las dimensiones práctica y técnica: dentro de la práctica, aquellos que tenían que ver con el efecto de las condicionantes culturales y contextuales de los problemas planteados, y en la técnica, aquellos rasgos que atendían a la eficacia de los programas. Por otro lado, fue escasa la percepción de factores de carácter crítico; aquí se situaron los que cuestionaban el orden de las cosas, como los propósitos de la política educativa, la estructura de autoridad y la visión desde donde se diseñaban los programas educativos (Tabla 1).

Tabla 1
Factores condicionantes de los problemas detectados

Reflexión	Categorías				Total
	Política Educativa	Admón. Pública	Educativo	Comunidad	
Técnica	5	6	5	0	16
Práctica	6	1	10	1	18
Crítica	1	1	2	0	4
Total	12	8	17	1	38

Nota: Elaboración propia.

El análisis de los resultados arroja que la percepción de problemas fue evolucionando y construyéndose colectivamente en el seno de los talleres. De este modo, se puede establecer que la reflexión profesional sobre la acción no fue espontánea, sino provocada. Sin embargo, haciendo una puntual revisión de los planteamientos vertidos en las observaciones y en las conversaciones en la comunidad de práctica, destaca que los profesores, jóvenes y con poca experiencia en general, hayan expresado dificultades para reflexionar en la práctica.

Los profesores expresaron un pensamiento inicial ligado a la racionalidad técnica, del cual no lograron desprenderse del todo durante el proceso final de reflexión, aunque emergieron destellos de una racionalidad práctica y algunas acotaciones de racionalidad crítica cuando estuvieron estrechamente acompañados en la reflexión en el durante las conversaciones realizadas en la comunidad de práctica. En este sentido, observamos que los niveles de reflexión, como todo modelo analítico, no se presentaron de manera pura, por tal motivo, distinguimos rasgos de los tres niveles de racionalidad, dominando en ello la reflexión técnica.

Los talleres de reflexión lograron poner en la discusión y en la mente de los profesores una racionalidad práctica, interpretativa, y se expresaron opiniones para orientarlos a una racionalidad crítica, pero no se consiguió romper con una visión determinista y reducida de la acción educativa, es decir, con la racionalidad técnica. Esto se debe a que, como dice Habermas (1995), no obstante que la racionalidad práctica corresponde a un nivel superior en comparación con la técnica, no es suficiente en tanto que no pone en el eje de la cuestión las relaciones de dominación del mundo objetivado como relaciones desde donde se construyen los pensamientos.

4. PRESENCIA DE LA REFLEXIÓN SOCIAL EN SU CATEGORÍA

De acuerdo con la información recabada, se pudo ver que la reflexión práctica y técnica portan de suyo un tipo de reflexión social.

Cuando la dimensión social se observa en el nivel técnico, puede llegar a ser imperceptible, pues la racionalidad técnica, vinculada como está a una razón instrumental, cosifica al sujeto y lo incluye como un objeto más dentro de los fenómenos; pero la dimensión social se encuentra ahí donde se percibe la influencia del ambiente como un estímulo u obstáculo para el desarrollo educativo o el cumplimiento de los objetivos; cuando, desde una perspectiva funcionalista se hace énfasis en la técnica para controlar los efectos del ambiente en las situaciones de enseñanza en una relación mecánica y objetivista.

Cuando la reflexión es práctica, la dimensión social es clara en la importancia del sujeto en su entorno sociocultural, en la mirada hacia las formas de relación y contextos de vida de los grupos específicos en los que se desarrolla el acto educativo; dado su vínculo a la tradición fenomenológica, el profesor que realiza reflexión práctica tiene una vocación subjetivista percibiendo a los sujetos como entidades interactivas llenas de significado y a partir de las cuales actúa. Pero su visión se circunscribe a espacios limitados de la dimensión social: a la comprensión de las relaciones intersubjetivas para mejorar las condiciones de aprendizaje, para garantizar el acto comunicativo reducido, generalmente, a los espacios del aula.

Por último y de igual manera, el nivel crítico de la reflexión no puede separarse de la dimensión social; es inherente a la misma. No basta aquí contar con las evidencias empíricas objetivistas, dirá Habermas, ni la comprensión intersubjetiva para la interacción comunicativa, la reflexión crítica implica una evaluación de las creencias desde la óptica de su construcción misma, de una ideología constituida en el campo de relaciones sociales y de poder. Implica, por tanto, de construir lo social en el que se inscribe la educación y la práctica educativa.

En el caso que nos ocupa, la dimensión social en su reflexión técnica se observó cuando los profesores pusieron su atención en aquellos factores del medio sociocultural vistos como influyentes en la relación educativa y a los cuales había que controlar, o aplicar estrategias que estimularan su influencia positiva en los resultados esperados acordes a las metas institucionales establecidas. Siguiendo a Jacobo (1997, 2009), la reflexión social dentro de este nivel es de tipo funcional, porque creyeron sin poner en duda que los niños debían acudir a la escuela y los padres de familia contribuir a que asistieran; y que tanto padres como niños debían concebir el centro educativo como un lugar importante en sus vidas. Se manifestó una preocupación en cuanto a la cobertura educativa, pero la inquietud del por qué y para qué de esa educación, no tuvo cabida.

¿Cuándo se manifestó la dimensión social en su nivel práctico en el pensamiento de los profesores en San Martín Peras? Cuando se enfocó a las condiciones culturales que afectaban la interacción y la comprensión del sentido. Cuando los profesores residentes y migrantes reflexionaron en torno a la necesidad de promover interacciones más equitativas entre niñas y niños, aludieron a la desvinculación entre las comunidades de origen y de destino y a la deshumanización de las instituciones. Cuando se reflejó la preocupación por las relaciones de género como una condición ligada a la cultura y a las tradiciones de la comunidad. La desigualdad de género inquietó, incomodó y se cuestionó como inhibidor de las pocas oportunidades que pudieran tener las niñas en las condiciones de marginalidad en las que viven, la de la pobreza extrema, la de ser indígenas y la de ser mujeres. Ante el reconocimiento de que había que andar con cuidado para no ofender a la comunidad, manifestaron la necesidad de generar estrategias estimulantes para la equidad en el aula contrarrestando las formas tradicionales.

¿Podrían considerarse estas reflexiones en un nivel crítico? Sí, en tanto cuestionan el orden social en el que se asienta esta desigualdad, que es el de la comunidad de San Martín Peras; no, porque no se preguntan si en el mismo sistema educativo, si en los mismos contenidos escolares o si en sus mismas prácticas están contribuyendo a la reproducción de la desigualdad de género. Igual que en el nivel técnico, esta reflexión social ubicada en el nivel práctico puede caracterizarse entonces también de funcional, pero, siguiendo a Valli (1990) se distingue de la sociofuncional en el nivel técnico en que tiene una base *relacional*, el profesor es un “cuidador” quien reflexiona sobre la realidad de los estudiantes con el fin de ayudarlos a construir una vida digna y de respeto. Mientras que el crítico parte de que la escuela es una institución que contribuye a reproducir las relaciones de clase, de género, de raza, y los maestros deben contribuir para cambiar las estructuras de la escuela y las prácticas de enseñanza que refuerzan esas relaciones; promover la conciencia y las capacidades de emancipación (Valli, 1990).

Si bien entonces, en relación a algunas dimensiones de la práctica educativa se observaron ciertos atisbos de reflexión crítica, este nivel no se alcanzó se percibió de forma consolidada. Como grupo de profesores, tanto migrantes como residentes, están pues anclados a las mismas normas que rigen las relaciones sociales sin ver que son resultado de decisiones políticas y éstas son consecuencia de las relaciones de fuerza y de influencia entre los actores (Touraine, 1994). No se logra una reflexión donde los profesores, en una doble hermenéutica (Giddens, 2007), revisen y rompan con sus marcos de significado.

5. CONSIDERACIONES FINALES

En la revisión teórica y empírica acerca del concepto de reflexión se encontró que ésta se dio en tres niveles de acuerdo al enfoque del interés en el conocimiento y que las características de la reflexión social se inscribieron en relación a dichos niveles. De ahí que, retomando a Valli (1990) y a Jacobo (1997, 2009), y después del análisis de los resultados se puede establecer como conclusión provisional que la reflexión social puede clasificarse en tres tipos: una, sociofuncional deliberativa; otra, sociofuncional relacional y una tercera, socio-crítica.

En los diferentes momentos de la reflexión hecha por los educadores en la comunidad de práctica se observó la enunciación de los problemas en relación a la práctica del docente. La reflexión fue hecha tanto de profesores residentes como en los migrantes. Entre los problemas percibidos, la exploración de conocimientos previos y las actividades de aprendizaje fueron los que mayor número de dificultades registraron y, por otro lado, que la dimensión social de la reflexión surgió cada que se analizaron sus problemas profesionales.

Vale advertir, también, que un proceso de intervención orientado en la reflexión puede generar un cambio en el pensamiento de los profesores, de tal manera que de ser la reflexión predominantemente técnica puede avanzar hacia racionalidad práctica, pero menos hacia un pensamiento crítico.

¿Qué tipo de reflexión social predominó? La que se pudo encontrar fue la socio-funcional dado que las principales problemas percibidos por los educadores no trascendieron sus preocupaciones por la intervención pedagógica efectiva ni tampoco plantearon ir más allá del marco normativo del currículum.

La formación de los profesores de migrantes nacionales en México debe ser transformada. Urge un rediseño de los programas educativos que los forma. Se requiere un tipo de habilitamiento profesional que asegure la adquisición de competencias educativas interculturales pedagógicamente efectivas y con una alta sensibilidad para percibir la diversidad, con orientación ética y moral.

Como se desenvuelven profesionalmente con poblaciones en movimiento con pobreza extrema, urge la transformación para salir de las condiciones en la que se encuentran por lo que se requiere, por un lado, una orientación desde la perspectiva del pensamiento social que trascienda los modelos puramente psicológicos y pedagógicos y que tienden a constreñir el acto educativo al acontecer del aula; por otro lado, han de poner énfasis en el desarrollo de la capacidad reflexiva de los educadores para establecer relaciones críticas

con el currículum y lograr que la institución escolar y sus actores, se comprometan con el desarrollo de las comunidades.

Finalmente vale decir que si bien la educación escolar por sí sola no asegura el cambio social, ni al desarrollo económico en forma directa, es importante destacar que si se quiere seguir viendo a la educación como un verdadero instrumento para el reparto de la justicia social, las escuelas de educación básica han de ser recreadas para que en sus espacios tome lugar la formación situada de los profesores y con conciencia crítica.

REFERENCIAS

- Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. México: Quinto Sol.
- Baildon, M. C. y Sim J.B.Y. (2009). Notions of criticality: Singaporean teachers perspectives of critical thinking in social studies. *Cambridge Journal of Education*, 39 (4), 407-422.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1999). *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertely-Busquets, M. y González-Apodaca, E. (2004). Experiencias hacia la interculturalidad de los procesos educativos. Reportes de la década de los noventa. En I. Hernaiz, (Comp.). *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la educación intercultural bilingüe* (pp.19-106). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Coneval, J. (2011). *Medición de pobreza en los municipios de México*. México: CONEVAL.
- Dewey, J. (2002). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Escofet, A. (1996). *Conocimiento y poder. Hacia un análisis sociológico de la escuela*. Barcelona: Orsori-Universitat de Barcelona.
- Garcés, C. y Márquez, B. (2007). *Políticas y programas con incidencia en la migración interna y la distribución territorial de la población. Documento del Taller Nacional sobre Migración Interna y Desarrollo en México: diagnóstico, perspectivas y políticas*. México: CEPAL.
- Giddens, A. (2007). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, 44, 36-65.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI-UNAM.

- Habermas, J. (1995). *Conocimiento e interés*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Hatton, N. y Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Jacobo-García, H. M. (1997). *La exploración del pensamiento pedagógico de los profesores de educación básica: una contrastación con los pedagogos clásicos del primer tercio del presente siglo (XX)* (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Jacobo-García, H. M. (2009). *El profesionalismo integrado. Un nuevo modo de ser educador*. México: Plaza y Valdés.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-changing practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463-474.
- Loyo-Brambila, A. (2008). *Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM). Evaluación Externa*. México: SEP.
- Morín, E. (2002). *La mente bien ordenada* (3ª ed.). Barcelona: Seix Barral.
- Parsons, T. (1978). La estructura social de la familia. En T. Parsons (Comp.), *La Familia* (5ª ed., pp.31-65). Barcelona: Península.
- Pérez, Á. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-64.
- Pérez-Gómez, Á. (2008). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno y A. I. Pérez Gómez (Comp.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 35-47). Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Grao-Colofón.
- Rodríguez-Pérez, B. E. (2007). Trabajo hortícola y migración interna en Sinaloa. *Arenas*, 11, 49-65.
- Rodríguez-Tapia, I. A. y Ramírez Izúcar, C. (2006). *Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (PRONIM). Evaluación Externa 2005*. Oaxaca México: UPN-SEP.
- Schön, D. A. (2002). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Paidós-MEC.
- Touraine, A. (1994). *Las transformaciones del siglo XX*. Recuperado de <http://inicia.es/de/cgarciam/Touraine01.htm>
- Valli, L. (1990). Teaching as moral reflection: Thoughts on the liberal preparation of teachers. *Proceedings of the National Forum of the Association of Independent Liberal Arts Colleges for Teacher Education*. Milwaukee, WI: Association of Independent Liberal Arts Colleges for Teacher Education.
- Van Manem, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Wenger, E., McDermott, R. y Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of practice: A guide to managing knowledge*. USA: Harvard Business School Publishing.

Zeichner, K. M. (1994a). Conceptions of reflective practice in teaching and teacher education. En G. Harvard y P. Hodgkinson (Comp.), *Action and reflection in teacher education* (pp. 15-34). New Jersey: Greenwood.

Zeichner, K. M. (1994b). Research on teacher thinking and different view of reflective practice in teaching and teacher education. En I. Carlgren, G. Handal y S. Vaage (Comp.), *Teacher minds and actions: research on teachers' thinking and practice* (pp. 9-27). Londres: Falmer Press.

