



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación
México

Soledad Erazo, María

Prácticas reflexivas, racionalidad y estructura en contextos de interacción profesional

Perfiles Educativos, vol. XXXIII, núm. 133, 2011, pp. 114-133

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13219088007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Prácticas reflexivas, racionalidad y estructura en contextos de interacción profesional¹

MARÍA SOLEDAD ERAZO*

Desde la perspectiva del profesor como sujeto de conocimiento y acción pedagógica, la situación de interacción profesional con los pares se constituye en un campo abierto a la problematización; en éste, el análisis de las relaciones que se establecen entre el saber profesional, la práctica pedagógica y las condiciones institucionales de desempeño, constituyen la base sobre la cual se fundan importantes estrategias de fortalecimiento educacional emprendidas en el transcurso de las últimas décadas. La presente investigación se planteó el estudio de una particular práctica analítica conceptualizada como reflexiva, caracterizándola desde el punto de vista de la racionalidad y estructura que la sustenta. En este sentido, las principales aportaciones del estudio se enfocan en la identificación en la práctica de cuatro tipos de reflexión profesional, con lo cual se incorporan categorías y antecedentes de relevancia teórica y empírica tanto para el desarrollo de la investigación en el área, como para el fortalecimiento de la calidad de la educación, proceso en el cual, de acuerdo a los enfoques sostenidos, la piedra angular la constituye el sujeto profesional docente.

Palabras clave

Prácticas
Reflexión
Colectivo
Racionalidad
Estructura

From the point of view of the professor as a subject of knowledge and pedagogical action, the situation of professional interaction between pairs becomes an open field for the problematization; in this field, the analysis of the relations that are laid down between professional knowledge, pedagogical practice and the institutional conditions of performance are the base on which the strategies of educational strengthening implemented during the last decades are founded. This research considered it was possible to study a particular analytical practice, conceptualized as reflexive, portraying it from the point of view of rationality and of the structure that supports it. In this sense, the main contributions of the study focus on the identification and practice of four kinds of professional reflection, and thanks to this new categories and precedents of theoretical and empirical relevance are incorporated not only for the development of the research in this area, but also for the strengthening of the quality of education, process in which, according to the chosen focus, the cornerstone is the teaching professional subject.

Keywords

Practices
Reflection
Collective
Rationality
Structure

Recepción: 26 de marzo de 2009 | Aceptación: 03 de agosto de 2009

¹ Este trabajo forma parte de la investigación: "Prácticas de reflexión colectiva y profesionalización docente. Un estudio de las prácticas de reflexión colectiva de los profesores y las condiciones institucionales en que se realizan", financiada por el Fondo de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile (FONDECYT 2960055).

* Licenciada en Educación, magister en Ciencias de la Educación y doctora en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica (PUC) de Chile. Desde el año 2005 se desempeña como académica en el Departamento de Educación de la Universidad de Santiago de Chile (USACH). Fundadora y actual directora del Doctorado en Ciencias de la Educación, mención Educación Intercultural de la Universidad de Santiago de Chile. Actualmente dirige un proyecto de investigación en formación de profesores institucional, un proyecto MECESUP (nacional) y un Proyecto de Educación Rural Nacional FONDEF, Fondo (I+D). Ha publicado en revistas de circulación nacional e internacional y capítulos de libros con financiamiento del Banco Mundial, Ministerio de Educación y universidades. CE: maria.erazo@usach.cl

INTRODUCCIÓN

Las reuniones de profesores, si bien no han sido objeto privilegiado de la investigación educacional, constituyen un espacio lo suficientemente legitimado socialmente como para ocupar en la organización escolar un lugar y tiempo formales, y detentar objetivos que les vinculan directamente a la viabilidad de los esfuerzos innovadores que involucran de manera sustantiva la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes. La reunión de organización de profesores (claustro, ciclo, grupo de trabajo, etc.), señala Conrad Izquierdo, “ocupa un lugar central en un contexto de cambio radical de las maneras de entender la distribución de competencias y responsabilidades entre la administración (central), el centro educativo y los profesores respecto de la concreción y la puesta en práctica del currículum escolar” (1996: 23). Es también el lugar en donde se organiza la información, se construyen experiencias, y se evalúan y proponen acciones para el mejoramiento de la práctica (Aranguren, 2007), procesos en los cuales los profesores problematizan e identifican conflictos y contradicciones individuales y grupales, jerarquizando los fenómenos y emitiendo juicios de valor con el objeto de incidir en la realidad.

Los espacios de sistematización colectiva, señala Aranguren, “aportan informaciones para evaluar procesos, permiten el análisis de situaciones, la construcción de nuevos conocimientos y valoran la cotidianidad de los contextos humanos” (Aranguren, 2007: 175). En ellos, “se integran los conocimientos previos con la práctica, los actores reformulan los conocimientos y los incorporan a los nuevos ya adquiridos en la acción” (Barnechea *et al.*, 1998: 8). Desde esta perspectiva, las reuniones de profesores, que entendemos aquí como espacios de interacción conversacional, se constituyen en contextos privilegiados de desarrollo profesional docente, actualización, profundización y construcción de los

conocimientos que, de acuerdo a la actual investigación sobre la relación entre cambio, innovación educativa y trabajo docente (André *et al.*, 1999; Placco, 2005; Menin y Shimizu, 2005; Tenti Fanfani, 2006; Badano *et al.*, 2001), fundamentan las prácticas de aula.

En estos espacios, señala Izquierdo, es posible abordar tanto el contenido como el contexto social que regula su desarrollo. El término contexto abarca, para el autor, simultáneamente el contexto de los mensajes y el contexto social de la interacción. El primero está formado por el conjunto de los modos de comunicación, el entorno verbal y no verbal inmediato y el conjunto de significaciones, discursos y representaciones anteriormente producidas a las que se refiere un mensaje dado (Izquierdo, 1996: 34); el segundo está referido a la organización social del equipo y el entorno físico, es decir, al lugar donde sucede el encuentro y la temporalidad en la que se inscribe.

La presente investigación se planteó el estudio de las prácticas de reflexión colectiva desarrolladas en dichos contextos de interacción profesional, proponiéndose específicamente caracterizar, comprensivamente y en profundidad, las prácticas de reflexión, desde el punto de vista de la estructura que asumen los procesos reflexivos desplegados en contexto grupal y las diferentes racionalidades que subyacen a la reflexión. Este análisis se enmarca en la discusión sobre la profesionalización docente y su relación con el conocimiento, asumiendo como perspectiva teórica una mirada socio-epistemológica (Tardif y Lessard, 1998: 16; Tardif, 2002) que sitúa al centro del estudio de la profesionalidad, la problemática de los saberes docentes, su adaptación, movilización y producción, en condiciones de interacción social específicas, en este caso, la institución escolar. En este sentido, asume como perspectiva epistemológica aquella en que el conocimiento pedagógico es concebido como un conjunto de proposiciones que producen los sujetos que participan en el acto educativo,

en función de las representaciones que dichos sujetos tienen respecto de lo que constituye su propia práctica y la acción reflexiva que desarrollan. Con ello se inserta en la perspectiva del profesor como “profesional reflexivo”.

Este planteamiento, que hasta hace pocos años aparecía como una propuesta entre muchas, ha ido adquiriendo un potencial interpretativo cada vez mayor, en la medida en que se ha recuperado el sentido original del concepto de “práctica”, por una parte, y se ha constituido en el marco de referencia de gran parte de las reformas en los modelos de formación y fortalecimiento profesional de profesores, impulsados desde los años noventa a la fecha. La propuesta de desarrollo profesional docente en la perspectiva del profesional reflexivo, se ha visto también reforzada por la constatación de la necesidad de impulsar cambios profundos en el sistema educativo, de manera que éste pueda responder a las exigencias sociales, culturales y políticas que se hacen hoy a la educación. Como señala Justa Ezpeleta, sabemos poco y hace falta mucha investigación en nuestros países de América Latina sobre la vida de la institución escolar, e identifica, entre las estrategias específicas que orientan el cambio educativo, el fortalecimiento de los consejos escolares como instancias privilegiadas para el logro de la mayor autonomía académica, administrativa y financiera que se demanda a las escuelas (Ezpeleta, 1996). Ello en un contexto en que los nuevos términos de la descentralización administrativa y pedagógica ofrecen mayores oportunidades de participación en las decisiones educacionales a los diferentes actores sociales, entre ellos a los profesores.

El profesor como profesional reflexivo

Tal como señala Susana Seidmann, los estudios e investigaciones sobre la formación y el trabajo docente dan cuenta de la complejidad temática y requieren una delimitación de marcos teóricos que abarquen tanto los aspectos sociales e históricos como los subjetivos y

prácticos involucrados en el estudio acerca del trabajo docente (Seidmann *et al.*, 2008).

En el análisis de dichos marcos nos encontramos con que históricamente el pensamiento educativo ha proporcionado diferentes “imágenes” para pensar al profesor; Gimeno Sacristán identifica tres enfoques: 1) aquellas posturas que sustentan una concepción espiritualista e idealista que se fundamenta en el desarrollo de las virtudes y cualidades ideales que tendría que tener el profesor; 2) las que consideran al profesor como agente que toma decisiones racionales en la práctica, guiado por un cierto procesamiento de información; 3) las que recurren a la imagen del artista artesano que tiene que re-descubrir su técnica para moldear cada situación irreplicable; 4) hasta aquella mirada tecnicista y conductual que reduce su profesionalismo a un conjunto de destrezas (Gimeno, 1992; 1997).

Marguerite Altet (2005), por su parte, identifica cuatro modelos o paradigmas de profesionalización que históricamente han predominado en Francia: 1) el docente magister (o mago), visto como el modelo intelectualista de la antigüedad que no necesita formación específica o de investigación porque su carisma y competencias retóricas son suficientes; 2) el docente técnico: aparece con las escuelas normales, donde se forma un profesional por aprendizaje imitativo, en compañía de un enseñante veterano que le transmite su saber-hacer. El formador es un práctico experimentado-modelo; 3) el docente ingeniero, tecnólogo: se funda en los aportes científicos de las ciencias humanas; racionaliza su práctica intentando aplicar la teoría. La formación es entregada por los teóricos, especialistas en diseño pedagógico o de la didáctica; y 4) el docente profesional, práctico-reflexivo, en donde la dialéctica teoría-práctica constituye al docente en un profesional reflexivo capaz de analizar sus propias prácticas, de resolver problemas y de inventar estrategias. La formación se funda en el aporte de los prácticos e investigadores; se utiliza conjuntamente práctica y teoría para construir las

capacidades de análisis de sus prácticas y de metacognición (Altet, 2005: 31).

En el marco de estas distinciones, y las realizadas por diferentes autores (Schön, 1992; Zeichner, 1993 y 1995; Contreras, 2002; Zambrano, 2006), es posible vislumbrar cómo actualmente se avanza desde la heterogeneidad teórica sobre el profesor que ha caracterizado las anteriores décadas, hacia una concepción en que el profesor es conceptualizado como un “agente reflexivo” que cumple un rol activo en la estructuración de la situación educativa, tarea en la cual pone en juego un complejo y diverso bagaje de conocimientos que se producen, actualizan y circulan en la situación educativa, en el —también complejo— proceso de elaboración de juicios, elección de estrategias y puesta en práctica de acciones profesionales.

Términos como prácticas reflexivas y “profesional reflexivo” se han convertido en lemas característicos a favor de la enseñanza y formación del profesorado de todo el mundo, señala Zeichner (1995). Lo que aparece, por una parte, como una forma de reaccionar en contra de la idea de que los profesores son meros técnicos que sólo se dedican a transmitir lo que otros desde el exterior de las aulas deciden, por otra se rescata la producción de conocimiento por parte de los profesores, entendiendo que ellos también tienen teorías (Zeichner, 1993). Se trata de un conocimiento tanto práctico como teórico sobre su práctica que adquiere un sentido transformador de las mismas, dada la especial relación que se establece entre el sujeto conocedor y el objeto de conocimiento del cual él es parte activa. La “práctica de reflexión”, acción articuladora de dichos procesos, se constituye aquí en un eje fundamental del fortalecimiento y actualización de la práctica profesional del docente.

Respecto de dicha práctica reflexiva, la investigación ha acusado un incremento importante en los últimos años. A los trabajos de Valli (1997), Korthagen (1996), Beauchesne (1997), Perrenoud (1996), McMahon (1997), Haton y Smith (1995), Copeland *et al.* (1995), Zeichner (1993), Sparks-Langer (1989), Pultorak (2010) y

Munby y Russell (1992), que han abordado la investigación de las prácticas reflexivas focalizando su atención especialmente en los modelos y procesos de desarrollo profesional docente y formación de profesores, se suman hoy los de Aiello (2005), Sierra y Arizmendiarieta (2007), Fernández y Elortegui (2000), Sayago (2003), Martínez (2006), Rodríguez (2007), Tello (2006) y Zambrano (2006), entre muchos otros, la mayor parte de ellos vinculados al debate en torno a la construcción del conocimiento didáctico y profesional.

Todos los trabajos se remontan o tienen como referencia obligada los aportes de dos autores que surgen como los pilares del enfoque: John Dewey y Donald Schön, y en menor grado —cuando se trata de identificar tipologías reflexivas— se mencionan los trabajos de Max Van Manen. Los aportes de la investigación apuntan predominantemente a establecer distinciones entre los tipos, contenido y niveles de reflexión de los procesos a través de los cuales se adquiere y desarrolla esta así llamada “metacompetencia reflexiva”, y a enunciar su vinculación con ciertas condiciones sociales del ejercicio profesional. La idea, señala Korthagen y Russell (1996: 317), de que el profesor puede aprender a someter su propio comportamiento al análisis crítico y hacerse responsable de sus acciones, encontrando el gran filtro necesario para una especie de enseñanza que trasciende el simple entrenamiento y el uso de competencias específicas de comportamiento, la toma de decisiones sistemáticas y racionales, está vinculada al corazón de la profesionalización. Esto explica “no sólo la popularidad de la reflexión sino también la forma que el término ha sido interpretado por varios autores”.

Para Dewey (1998), la *acción rutinaria* está dirigida ante todo por el impulso, la tradición y la autoridad; mientras que la *acción reflexiva* supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce. En este sentido, mientras la acción rutinaria se guía principalmente por la

tradición, la autoridad externa y la circunstancia, la acción reflexiva genera la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o forma supuesta de conocimiento en vista de las bases que lo apoyan y las consecuencias hacia las que conduce. Sus ideas básicas indican que la reflexión puede ser vista como un proceso activo de deliberación, que involucra secuencias de ideas interconectadas que toman en cuenta creencias implícitas y conocimientos. Es, en este sentido, un proceso de pensamiento resultante de un estado de duda y distancia en busca de nueva información. Los profesores reflexivos, afirma Linda Valli, tienen la habilidad de pensar acerca de sus comportamientos docentes y el contexto en que ocurren; vinculan teoría y práctica, pero usando variadas fuentes de información; examinan su propia práctica, y las políticas educacionales, para lograr una educación mejor; analizan problemas desde múltiples perspectivas y utilizan nuevas evidencias que surgen de sus decisiones (Valli, 1997: 70). Para ello se requiere de una actitud de apertura intelectual, sinceridad y responsabilidad frente a su acción educativa (Dewey, 1998: 32).

A partir de estas premisas y descripciones se han identificado, además, algunos atributos asociados al desarrollo de una práctica reflexiva que intentan dar cuenta del proceso a través del cual los profesores perciben o toman conciencia del fenómeno de la experiencia, generan soluciones, evalúan su puesta en práctica y a su vez aprenden de la misma. De igual modo se encuentran estudios que han explorado, en los diferentes tipos, modos o niveles de reflexión de los docentes de donde es posible concluir que, en los hechos, existe un avance teórico y empírico del campo suficientemente amplio como para adentrarse en el estudio de las prácticas reflexivas, con distinciones preliminares bastante fundadas y finas (Erazo, 2001).

Donald A. Schön (1992) propone la distinción entre “reflexión en-la-acción” y “reflexión sobre-la-acción”. En ella se encuentra una fundamentación importante de nuestro estudio, por cuanto las prácticas de reflexión colectivas

de los profesores se insertarían precisamente en lo que el autor identifica como una “reflexión sobre-la-acción”. Para el autor, la necesidad de la reflexión aparece cuando una rutina familiar produce un resultado inesperado, cuando un error se resiste a ser corregido o cuando por alguna razón empezamos a observar de manera distinta los resultados producidos por la acción rutinaria. Es el factor sorpresa, en definitiva, el que hace que no se cumplan las expectativas. Ante esta situación se puede dar una respuesta dejando de lado la sorpresa o mediante la reflexión. Ésta puede ser una reflexión sobre la acción o en la acción.

Se trataría de una *reflexión en-la-acción* cuando se realiza en el presente, en medio de la acción, en un tiempo que varía según el contexto de la acción, como una acción de pensar que permite reorganizar lo que se está haciendo mientras se realiza. Esta reflexión se da en un proceso de ensayo y error, en donde la reflexión sobre cada ensayo y sus resultados establece el paso al siguiente ensayo, definiendo un patrón de indagación que se define “como una secuencia de ‘momentos’” (Schön, 1992: 36-37). Se trata de una *reflexión sobre-la-acción* cuando se retoma el pensamiento sobre lo que se ha hecho para descubrir cómo el conocimiento en la acción podría haber contribuido al resultado inesperado. Se puede hacer después de que se ha producido el hecho o en medio de la acción, al detenerse a pensar. Lo primordial es que la reflexión se realiza sin una conexión directa con la acción presente.

Práctica reflexiva en contextos de interacción profesional

Para María Julia Demaría (2006) las prácticas individualistas arraigadas en los centros escolares son una expresión muy ligada al léxico escolar tradicional. Este aislamiento produce atrofia profesional y dificulta la coordinación en una organización ya de por sí articulada de forma débil. Para Serafín Antúnez (2006), incluso en los centros educativos mejor estructurados y coordinados el trabajo de los profesores, su acción directa en aula, se realiza

casi siempre aisladamente. Las directrices, los acuerdos o los principios institucionales —señalan los autores— aunque aparentemente admitidos por todos, en último extremo deben desarrollarse mediante acciones individuales.

Frente al problema del aislamiento docente surgen opciones como las planteadas por el mismo Demaria y por Antúnez, quienes señalan que para que un proceso de innovación y cambio significativo tenga continuidad y arraigo, debe orientarse hacia la institución escolar en su totalidad, concibiéndola como “la verdadera unidad de cambio y no tanto a través de pequeñas actuaciones aisladas o inconexas, de ámbito reducido, que afectan a pocos individuos durante poco tiempo” (Antúnez, 2000: 15). Se trataría, en este sentido, del fortalecimiento de lo que Fullan y Hargreaves (1999) denominan “el profesionalismo interactivo”.

Los autores recuperados en el análisis de los procesos de reflexión, por su parte, señalan de manera recurrente la relación de estos procesos con las condiciones sociales en que se producen. La práctica reflexiva ocurre dentro de un contexto social, señalan Copeland *et al.* (1995), entendiendo que la educación es una actividad social que involucra múltiples participantes y que ocurre en un lugar específico. Por esta razón —afirma— es importante considerar el conocimiento de los elementos contextuales cuando se estudia la práctica reflexiva de los profesores. El autor identifica posturas distintas en relación a la delimitación de este contexto. Están aquellos que lo definen como lo que envuelve e influye a la práctica reflexiva, como ambiente o circunstancias, solamente como un asunto periférico, y quienes los asumen directamente como una dimensión constitutiva de la práctica reflexiva y, por lo tanto, no está sujeto a investigación (Copeland *et al.*, 1995: 349).

Es así como Donald Schön destaca el carácter social de los conocimientos tácitos de los profesores a través de la noción de “*prácticum*”. Desde el punto de vista constructivista,

señala, nuestras percepciones, apreciaciones y creencias tienen sus raíces en los mundos que nosotros mismos configuramos y que terminamos por aceptar como realidad. En su conjunto —señala la literatura especializada— los prácticos están permanentemente comprometidos con aquello que Nelson Goodman (1978) denomina “la construcción del mundo”, y poseen además una forma particular, profesional, de ver su mundo, y una forma de configurar y mantener el mundo según lo ven ellos. La práctica se aprende —dice Schön— a través de la inserción en un determinado *prácticum*. Cuando alguien aprende una práctica, se inicia en las tradiciones de una comunidad de prácticos y del mundo de la práctica que éstos habitan. Aprende sus convenciones, limitaciones, lenguajes y sistemas de valoración, sus repertorios de ejemplos, su conocimiento sistemático y sus patrones de conocimiento en la acción (Schön, 1992: 44-46). Una práctica profesional viene a ser, en este sentido, la competencia de una comunidad de prácticos que comparten, en palabras de Dewey, las tradiciones de una profesión y convenciones de actuación que incluyen medios, lenguaje e instrumentos distintivos.

Dichas comunidades funcionan en el marco de instituciones de un tipo muy particular, en las cuales las prácticas se estructuran en términos específicos y son modeladas a nivel social e institucional de manera que se repiten determinados tipos de situaciones. Cuando el profesional reflexiona en la acción —señala Schön— tiende a cuestionar la definición de su tarea, las teorías en la acción que él aporta y las medidas de su actuación por medio de las cuales lo controlan (Schön, 1992: 41-42). En cuanto al análisis de dicho contexto institucional, el autor identifica cuatro conjuntos de concepciones subyacentes relativamente estables y que proporcionan a los profesionales unas referencias sólidas a partir de las cuales pueden examinar sus teorías y marcos en la reflexión en la acción (Schön, 1990). Estas constantes son: 1) los medios, lenguajes y repertorios que

utilizan los profesionales para describir la realidad y llevar a cabo experimentos; 2) los sistemas de apreciación que emplean para centrar los problemas, para la evaluación de la investigación y para la conversación reflexiva; 3) las teorías generales mediante las que se explican los fenómenos; 4) los enmarcamientos de roles en los que sitúan sus tareas y a través de los cuales delimitan su medio institucional. Constituyen el telón de fondo de la reflexión sobre el conocimiento en la acción. Sin embargo, Liston y Zeichner consideran esta referencia como insuficiente y restringida, ya que si bien el modelo de Schön considera cuatro “constantes” en la reflexión, y sostiene que son susceptibles de cambio durante la reflexión, no desarrolla el punto.

Desde el punto de vista de los autores, esas constantes representan concepciones no cuestionadas que encierran con frecuencia creencias y preconcepciones sociales implícitas, respecto de las cuales no sólo se pasa por alto el valor que encierran, sino que además se tiende a considerar a los profesionales como sujetos que participan en una práctica reflexiva que, como individuos, son capaces de cambiar. La crítica de fondo a la investigación desarrollada es la falta de nitidez con que aparece en la teoría la orientación hacia el cambio. Aunque Schön reconocería que las prácticas reflexivas acabarán enfrentándose, en último término, con las limitaciones institucionales, su proceso reflexivo (tal como lo presenta) no permitiría examinar adecuadamente tales limitaciones. Para hacerlo, tendría que incluir más acción y deliberación cooperativas, así como dejar de considerar los cuatro aspectos como constantes (Liston y Zeichner, 1997: 82).

El carácter social de la práctica reflexiva se relaciona a su vez con el modo de interpretar los modos en que se construye el rol social del profesor. El maestro es tal, afirma Remedi (1999) en tanto se reconoce en una imagen que le permite incluirse y desarrollar una función; es decir, lo es en tanto se sujeta a la imagen de la función, la cual es una representación en

la que se sintetiza una concepción del hacer y las condiciones institucionales para el desenvolvimiento del mismo. Por concepción entiende el autor la imagen que la institución realiza de un rol, en la que se definen maneras de un hacer y se otorgan significados a través de los cuales se establecen símbolos, preceptos y consecuencias. Esta concepción se materializa en los reglamentos y órdenes explícitos, los cuales recogen, más allá de los límites de la función, la mistificación que se sostiene implícitamente en la institución. Por condiciones institucionales se entiende la distribución u organización del espacio y tiempo con que opera explícitamente la institución, la cual otorga una modalidad específica (implícita) al desarrollo de la función.

A pesar de esta reconocida referencia de la reflexión al equipo de pares y las condiciones institucionales, el análisis de la reflexión “sobre la acción”, y particularmente de los procesos de reflexión colectiva de los docentes, es tal vez uno de los menos estudiados por la investigación. Las reuniones de profesores no aparecen entre los temas recurridos por los autores, mucho menos las condiciones institucionales en que éstas se desarrollan. A modo de hipótesis, podríamos pensar que ello se corresponde con las observaciones que Gimeno Sacristán ha hecho en torno al tema. Según el autor, la investigación dominante en educación, aparte de la que tiene que ver con las dimensiones antropológicas, sociales o político-económicas, ha tenido un corte más bien individualista, reduciendo los fenómenos de enseñanza a problemas de profesores individuales, a aprendizajes de alumnos, y al enfrentamiento de unos y de otros con las exigencias de los currículos. El conjunto profesor-materia alumno-medios ha sido el cuadro de referencia para hablar de enseñanza. Con menos frecuencia, señala el autor, se han destacado las dimensiones colectivas, la intersección entre las partes, la dialéctica entre los elementos que anidan dentro del sistema de enseñanza y en cada escuela en forma singularizada. Rescatar esas dimensiones es fundamental como

medio para entender los procesos pedagógicos, sobre todo al enfrentarnos con los problemas del cambio educativo y la transformación de la práctica escolar. La forma colectiva de organizar la práctica en las escuelas es un contexto estratégicamente decisivo para plantear cambios en ellas (Gimeno, 1992).

Práctica reflexiva, conocimiento y racionalidad

El enfoque del profesor como profesional reflexivo conlleva un particular posicionamiento respecto de las relaciones entre práctica educativa, sujeto y conocimiento y, por lo tanto, racionalidad (Erazo, 2001). Los autores que se identifican con esta perspectiva asumen una posición de quiebre con las concepciones modernas del saber científico, concibiendo el saber pedagógico como un conjunto de proposiciones que se producen desde y con los sujetos que participan en el acto educativo, en función de las representaciones que dichos sujetos tienen respecto de lo que constituye su propia práctica y la acción reflexiva que desarrollan; un conocimiento contextualizado y no generalizable que se constituye en el quehacer práctico de los sujetos que forman parte de los procesos de producción. El sujeto del conocimiento pedagógico es, aquí, el docente, quien es visto ante todo como un profesional de la articulación de procesos de enseñanza-aprendizaje en situación, un profesional de la interacción de significados particulares en contextos prácticos (Erazo, 2001). Del mismo modo, la noción de saber pasa a constituirse en un pilar central de la práctica, entendido como una noción polisémica que “está en el sujeto”, que es actual, construido y elaborado por el estudio o la experiencia. Desde allí, entonces, se diferencia de la información —que es exterior al sujeto y de orden social— y del conocimiento —que es información integrada cognitivamente al sujeto y de orden personal—.

En esta perspectiva, el saber se construye en la interacción entre conocimiento e información, entre sujeto y ambiente (Altet *et al.*,

2001), pasando a constituirse, tanto los aportes de las disciplinas de la educación como la experiencia individual y social, en las fuentes a partir de las cuales se construye el conocimiento o saber profesional. La práctica reflexiva constituye, en este sentido, un paradigma emergente en el ámbito de la epistemología educacional y una alternativa a los modelos lineales o simples de análisis e intervención en la sociedad, en donde práctica y sujeto profesional docente se transforman en objeto privilegiado de análisis e investigación y los conceptos de racionalidad, en un programa de indagación de sus lógicas de construcción.

Para Eduardo Vila, la aproximación al estudio de las prácticas educativas desde el análisis de la racionalidad constituye un rompimiento con la razón moderna, cuya epistemología de verdad única, si bien se ha impuesto también en la educación y la propia noción de razón sigue teniendo su fundamento en Kant (para quien ésta se relaciona con la capacidad de utilizar ideas como principios regulativos del pensamiento), quienes se identifican con las nuevas epistemologías parecen coincidir en varios puntos en torno a lo racional, en donde las dimensiones culturales, intersubjetivas y de contextualización, se constituyen en elementos fundamentales, tanto para su definición y delimitación conceptual, como para el establecimiento de su relación con las prácticas sociales establecidas (Vila, 2004: s/p). De esta confluencia teórica es precisamente que surge la noción de “racionalidades” como marco interpretativo de las prácticas docentes, cuya principal orientación es dar cuenta de la diversidad de lógicas de construcción, discursos y finalidades que las orientan, así como de las expectativas de resultados y productos en sí.

El origen de la noción de racionalidad aparece en el campo de las ciencias sociales, según José Noguera (2007), con los estudios económicos de Mancur Olson (1965), intentando proveer un marco interpretativo racional a la elección de los individuos. De allí en

más, trascendiendo su campo disciplinar de origen, es recuperado por Jürgen Habermas como una particular forma de comprender la construcción científica y la acción social, en el marco de los contextos de producción en que éstas se desarrollan.

Habermas recurre a las clásicas definiciones aristotélicas según las cuales el conocimiento constituye un proceso de inducción o abstracción a partir de lo sensible, en el que los materiales presentes en la sensibilidad son elaborados por la actividad sintética de la mente en distintos niveles o grados, cada vez más complejos (Álvarez, 2000; Marías, 2000), y tipifica las racionalidades presentes en las prácticas sociales basándose en los distintos modos de saber que se desprenden del trabajo de Aristóteles quien, estableciendo la diferencia entre ciencias teóricas, ciencias prácticas y ciencias productivas, distingue siete tipos de posibles “conocimientos”/“saberes”: 1) el sentir —*aletheia*, *patencia* o presencia—, entendido como el grado más bajo del saber y referido a las sensaciones que se perciben por los sentidos; 2) la experiencia —*empeiria*— correspondiente a las sensaciones que se detienen en la memoria; 3) la *tekne* —técnica o arte— como el saber que rige la acción responsable de la producción de objetos, de un nivel superior a la experiencia, en razón del grado de generalización que involucra: la primera referida a los casos particulares; la segunda, al conjunto de todos los casos que constituyen un mismo fenómeno; 4) la *phronesis* —prudencia— en donde la acción es entendida como praxis, lo que equivale en los términos aristotélicos a una acción éticamente informada que, en razón de sus implicancias, involucra la emisión de un juicio práctico por parte del sujeto de conocimiento; 5) la *episteme* o razonamiento; 6) el *nous* o intuición y 7) la *sophia* o sabiduría (Álvarez, 2000).

Las ciencias prácticas, dentro de las cuales se sitúa la educación, se ocupan de las preguntas que no tienen una solución definitiva desde un cuerpo de principios fijos y se

caracterizan por fundarse en el “saber práctico”, propio de la razón deliberativa. Al interior de ellas Aristóteles identifica dos tipos de racionalidades diferentes: 1) la racionalidad técnica (*techné*), que se ocupa de las acciones cuyo fin es externo a la propia acción, y 2) la racionalidad moral (*phronesis*), que se ocupa de aquellas acciones cuyo fin es interno a la propia acción (Carr, 2002).

Desde una mirada contemporánea, Habermas, precisamente retomando estas distinciones clásicas, pero también realizando un esfuerzo por superar la dualidad, incorpora una nueva categoría; distingue dentro de la acción tres tipos de racionalidad práctica: la racionalidad que él denomina técnico-instrumental, la racionalidad práctica o comunicativa y la racionalidad teleológica o emancipadora (Del Rincón, 2007). Sobre la base de estas distinciones, los estudios del profesor fundados en la perspectiva del práctico reflexivo han establecido tipologías diversas, una de las cuales —la que ha tenido mayor impacto en la investigación— es la elaborada por Van Manen (1977), quien establece la noción de “niveles reflexivos”, que irían desde las elaboraciones más simples a las más complejas.

Tres son los niveles de reflexión identificados por el autor: el primero es el de la racionalidad técnica, en donde el interés dominante está en la aplicación eficiente y efectiva del conocimiento educativo con el propósito de lograr fines aceptados como dados. Aquí el contenido de la reflexión son los problemas de instrucción, el cómo lograr los objetivos. El segundo nivel de reflexión se basa en un concepto de acción práctica según el cual el problema es explicar y esclarecer las suposiciones y predisposiciones implícitas en los asuntos prácticos y evaluar las consecuencias educativas hacia las que conduce la acción. En este nivel el profesor hace explícitos los supuestos de su acción profesional y el sentido valórico o significado de la acción. El tercer nivel, el de la reflexión crítica, incorpora criterios éticos

dentro del discurso acerca de la acción práctica; problemáticos, en tanto son selecciones de un universo más amplio de posibilidades. El contenido se centra en problemas de ética social, cuestiona los objetivos de la educación, indaga en experiencias y actividades que la orienten hacia formas de vida que medien el sentido de justicia, equidad y satisfacción de las necesidades humanas fundamentales (Erazo, 2001).

METODOLOGÍA

El estudio asume como marco teórico-metodológico el paradigma interpretativo cuyo supuesto básico es la necesidad de comprensión del sentido de la acción social (las prácticas de reflexión colectiva de los profesores), desde los actores que la realizan y en el contexto del mundo de la vida (las instancias naturales en que éstas se desarrollan) (Vasilachis, 2007). Atendiendo a las distinciones aportadas por Terhart, quien distingue tres enfoques de investigación interpretativa en el estudio del conocimiento y pensamiento del profesor: el enfoque etnográfico-descriptivo, el dialógico y el estructuralista (Elbaz, 1981), se ha optado por este último en el cual —según el autor— se busca el “aparato universal”, las reglas que hacen inteligible la acción social. Desde el punto de vista del diseño propiamente tal, se entiende como un estudio descriptivo al modo en que estos estudios son conceptualizados en los diseños de investigación cualitativa (Taylor y Bogdan, 1987).

A partir de esta relación que se establece en el proceso investigativo entre las distinciones teórico-conceptuales iniciales y el análisis de las prácticas reflexivas de los profesores, se trata de construir un tercer nivel teórico que denominamos “lenguaje de descripción”, entendido como una construcción probable que permite vincular las distintas teorías y conceptualizaciones elaboradas en contextos y problemáticas análogas a las abordadas en nuestro estudio, y la especificidad de las situaciones a las que nos hemos aproximado en el transcurso de la investigación. Este lenguaje constituye un aporte específico de la presente investigación, en tanto permite llevar al plano de un conocimiento sistemático y categorial el análisis de la presencia de reflexión y las características que asumen las prácticas reflexivas colectivas de los profesores a partir de una reformulación conceptual de los planteamientos que se derivan de las investigaciones y construcciones teóricas que le preceden.

Fases y sujetos de la investigación

El estudio se ha desarrollado en dos fases. En la primera se incluyeron 146 colegios de educación básica² de la Región Metropolitana, equivalentes a 10.2 por ciento del total de establecimientos consignados en las bases oficiales, seleccionados con base en un criterio de selección aleatoria, sistemática y estratificada según dependencia administrativa (públicos, privados con financiamiento del Estado y privados), según se presenta en el siguiente cuadro:

2 En Chile se denomina educación básica a los ocho años de escolarización primaria que se inicia a los seis años (primero básico) y concluye con la aprobación del octavo año.

Cuadro 1. Establecimientos participantes (fase 1), según dependencia administrativa y total

Dependencia	Nº total de establecimientos	Nº establecimientos encuestados	Representación (% del universo)
Públicos	590	65	11.01
Privados financiados por el Estado	644	59	9.3
Privados	202	22	10.9
TOTAL	1,436	146	10.2

En la segunda fase se observaron reuniones en 20 establecimientos, a los que se llegó aplicando los siguientes criterios: 1) unidades educativas donde, de acuerdo con los antecedentes aportados por cada institución, se identificaran ciertas condiciones básicas para el desarrollo de prácticas de reflexión colectiva, entendidas como existencia de reuniones

sistemáticas, particularmente de contenido técnico pedagógico (38 establecimientos); y 2) unidades educativas en donde los directivos accedieran a la observación de las reuniones sistemáticas desarrolladas en su institución (20 de los 38). La distribución de los establecimientos participantes se presenta en el siguiente cuadro:

Cuadro 2. Establecimientos participantes estudio en profundidad (fase 2)

Dependencia	Nº Unidades encuestadas	Nº Condiciones generales	% Condiciones generales	Nº Unidades observadas	% Acceso a observación	Nº Reuniones observadas
Públicos	65	8	12.3	7	87.5	14
Privados financiados por el Estado	59	17	28.8	8	47.0	11
Privados	22	13	59.1	5	39.1	14
TOTAL	146	38	26.0	20	52.6	39

Proceso de recopilación y análisis de datos

En el proceso de recopilación de datos se contemplaron tres fuentes de información: la información proporcionada por los directivos de los establecimientos, los registros de campo generados por el investigador para cada reunión observada y el registro grabado de las interacciones conversacionales producidas en las reuniones habituales de profesores. Las técnicas empleadas fueron el cuestionario postal aplicado en la primera fase del estudio y la observación no participante, empleada en la segunda fase como estrategia de recopilación directa de información acerca de

lo que ocurre al interior de las reuniones de profesores.

El análisis de los registros de las observaciones de reuniones, cuyo objetivo es detectar la presencia de reflexión y caracterizar las reuniones según el objeto de estudio definido, se ha realizado con las técnicas de análisis de contenido, entendido como un conjunto de procedimientos que tienen por objetivo la producción de un “meta-texto” analítico en el que se representa el corpus textual de manera transformada y como medio productor de evidencias interpretables desde un nivel teórico relativamente autónomo. En el caso

particular de esta investigación, y atendiendo a la necesaria definición de una teoría analítica de base, se ha optado por aquella según la cual el sentido del texto queda definido por el acto comunicativo concreto en el que se produce.

Consistentemente con esta opción fundante, se ha recurrido a la técnica de contenido de enfoque estructural (Navarro y Díaz, 1994), partiendo del supuesto de que el objeto en cuestión está conformado por un conjunto de elementos comunes (dimensiones, ámbitos) a todos los corpus textuales procesados y que éstos, a su vez, estarían interrelacionados, constituyendo una realidad coherente. Dichos componentes se han indagado en el contexto de interacción, entendiendo que la presencia de reflexión colectiva constituye, en esta lógica de análisis, una categoría que tipifica la dinámica como son abordados los problemas.

Desde el punto de vista del procedimiento, en cada reunión registrada: 1) se identificó la presencia de reflexión;³ 2) se identificó la unidad de interacción en que se origina; 3) se analizó el contenido de cada unidad clasificando las unidades de interacción con y sin presencia de actividad reflexiva, y 4) se caracterizaron los procesos y eventos reflexivos según los objetivos de la investigación, esto es, la racionalidad y estructura de la reflexiones colectivas desplegadas por los profesores en contextos de reunión.

RESULTADOS

En la investigación desarrollada se detectó presencia de reflexión colectiva en siete de los 20 establecimientos en que se accedió a la observación de reuniones. En ellos se identificaron 32 momentos de detención analítica, a los que se denominó “hitos de problematización”. Sin embargo, producido el “acto de

detención”, sólo en 18 de ellos se desplegaron procesos que permiten caracterizarlos como “eventos reflexivos”. Tal como se ha señalado, identificados los procesos de reflexión colectiva, el análisis permitió caracterizarlos con base en criterios clasificatorios diversos, de los cuales se presentan los resultados referidos a la racionalidad presente y la estructura que asume la reflexión.

Caracterización de las racionalidades en la reflexión colectiva de los profesores

Al análisis de la racionalidad se llegó por descartes y construcciones sucesivas, en el ejercicio de poner en interacción las categorías provenientes del marco de referencia conceptual y los datos obtenidos en la investigación. De alguna manera, tanto el enfoque epistemológico de la investigación, como las características propias de las situaciones observadas, y tal vez la solidez y simplicidad de las categorías propuestas por Max Van Manen, llevaron a privilegiarlas como marco interpretativo, para profundizar en la caracterización de los eventos reflexivos comprometida en este estudio.

El autor —tal como se ha señalado en los referentes teóricos de la investigación— plantea tres niveles de reflexión: técnico, práctico y crítico. Estos niveles tienen relación, entre otros, con el objeto de la reflexión, sea éste los procesos de enseñanza aprendizaje (técnico), el contenido valórico de la educación (práctico), o los procesos de reproducción de las estructuras sociales, económicas y políticas en la reflexión (crítico). La discusión en relación a la conveniencia de plantear esta tipología como niveles o “tipos” será abordada en las conclusiones.

Analizadas las reuniones en donde se detectó la presencia de reflexión, claramente aparecen delineadas dos de las tres racionalidades reflexivas: técnica y práctica. La racionalidad crítica enunciada en la literatura

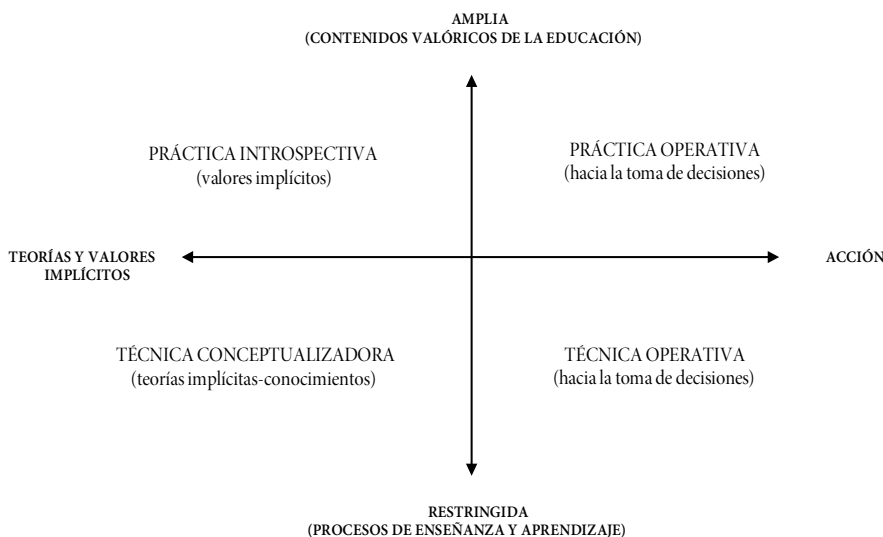
3 Para identificar la presencia de reflexión colectiva en contextos de interacción, en la presente investigación se avanzó hacia una operacionalización del concepto de “acción reflexiva” de J. Dewey, según la cual ésta estaría caracterizada por la presencia de un acto de detención, la explicitación de fundamentos y la referencia a causas y efectos, también presentes en la definición.

especializada no fue detectada en los establecimientos a que se accedió en este estudio.

Profundizando el análisis más allá de estas distinciones teóricas, es posible visualizar que al interior de las reuniones técnicas y prácticas también existe una cierta diversidad desde el punto de vista de la *orientación de la reflexión*. Es así como se pudo observar que es posible connotar de manera distinta la reflexión según aparece *orientada a la acción o toma de decisiones*, o al análisis de las *teorías y conocimientos*, o de *valores implícitos* en la práctica pedagógica. Entendidos estos dos criterios (objeto y orientación) como ejes, nos fue posible precisar un poco más el análisis de la racionalidad subyacente en las prácticas de reflexión colectiva observadas. Para tales efectos, se entiende aquí como *objeto restringido* a los procesos de enseñanza aprendizaje, y por *objeto de reflexión amplio* a los contenidos valóricos de la educación.

En la aplicación de dichos criterios fue posible identificar en este estudio la presencia de cuatro tipos de reflexión: 1) reflexión colectiva técnica-operativa (cuyo objeto está restringido a los procesos de enseñanza y aprendizaje y orientada a la toma de decisiones); 2) reflexión colectiva técnica-conceptualizadora (cuyo objeto es restringido en los mismos términos anteriores y se orienta al análisis de teorías implícitas y/o actualización de conocimientos); 3) reflexión colectiva práctica-operativa (cuyo objeto de reflexión son los contenidos valóricos de la educación, siempre orientado a la toma de decisiones); y 4) reflexión colectiva práctica-introspectiva (cuyo objeto son también los contenidos valóricos de la educación, pero orientados al análisis de cómo éstos se hacen presentes en la práctica pedagógica de los docentes). Estas distinciones, resultado del cruce de los criterios aplicados, podrían representarse de acuerdo con el siguiente esquema:

Esquema 1. Caracterización de la racionalidad presente en la reflexión colectiva



Ahora bien, llevando estas distinciones al análisis de las reuniones observadas, puede verse que nueve de los 18 eventos reflexivos registrados están referidos a los procesos de

enseñanza y aprendizaje en sí (racionalidad técnica), predominando una orientación hacia la acción (técnica operativa) en cinco de ellos y una orientación hacia el análisis de

teorías implícitas (técnica conceptualizadora) en los otros cuatro.

Por otra parte, en nueve eventos reflexivos el objeto está referido a las dimensiones valoricas de la actividad pedagógica (racionalidad

práctica), orientándose seis de ellos a la acción y toma de decisiones (práctica operativa) y tres hacia la introspección y análisis teórico (práctica introspectiva), según se observa en el Cuadro 3.

Cuadro 3. Caracterización de la racionalidad de la reflexión colectiva

Tipo de reunión	Nº reunión	Racionalidad de la reflexión colectiva	Nº evento
Técnica	1	Reflexión técnica operativa	1º
Técnica	1	Reflexión práctica operativa	1º
Técnica	2	Reflexión técnica operativa	1º
Técnica	5	Reflexión técnica operativa	1º
		Reflexión técnica conceptualizadora	2º
		Reflexión técnica operativa	3º
Técnica	1	Reflexión práctica introspectiva	1º
Técnica	3	Reflexión práctica operativa	1º, 2º, 3º
	1	Reflexión práctica operativa	4º
	3	Reflexión práctica introspectiva	1º
Técnica	1	Reflexión práctica introspectiva	1º
Organizativa	3	Reflexión técnica conceptualizadora	1º
Técnica	1	Reflexión práctica operativa	1º
Técnica		Reflexión técnica operativa	1º
		Reflexión técnica operativa	2º
		Reflexión técnica conceptualizadora	3º

Respecto de los tiempos y extensión de la reflexión, cabe mencionar el hecho de que en las tres reuniones que registran más de un evento reflexivo es posible identificar una clara orientación a la acción (operativa), sea de base técnica o práctica.

Caracterización de la estructura de reflexión colectiva en las reuniones de profesores

En cuanto a las características de la estructura que asume la reflexión en las reuniones analizadas, se detectó que es posible identificar algunas características propias de la interacción que se asocian a *la participación que tienen en ella los distintos sujetos*. Aplicando este criterio de análisis, las reuniones reflexivas de los

docentes podrían ubicarse en un continuo que va desde la participación de uno de los sujetos presentes en la reunión (conductor o profesores como conjunto), hasta la participación activa de todos los sujetos presentes (profesores y conductor).

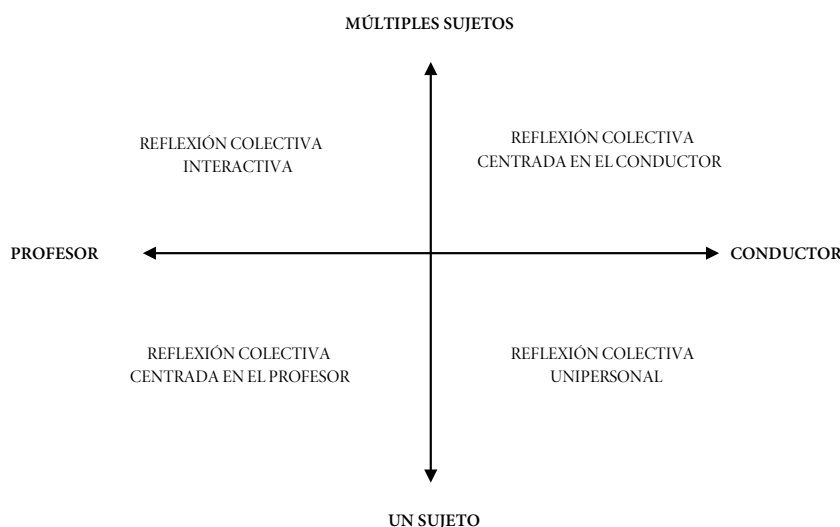
Por otra parte, el proceso de reflexión mismo tiende a *focalizarse más o menos en alguno de los actores*, siendo este criterio otro elemento que permite caracterizar las reuniones o eventos reflexivos. En el caso de reuniones que contienen más de un evento reflexivo, se ha dado que cada uno de ellos presenta características distintas si se les aplican los criterios enunciados.

En un intento por dar cuenta de estas características estructurales, en el presente

estudio se definieron cuatro tipos de reflexión colectiva: reunión colectiva interactiva (reflexión construida por el conjunto de participantes); reunión colectiva centrada en el conductor; reunión colectiva centrada en el sujeto profesor; y reunión colectiva unipersonal. En este último caso, el único elemento que hace

que la reflexión tenga el carácter de colectivo es que se da en un contexto de interacción social y el sujeto que desarrolla el proceso reflexivo está claramente orientado social y cognitivamente al grupo. Un ordenamiento de esta tipología se presenta en el siguiente esquema:

Esquema 2. Caracterización de la estructura de reflexión colectiva



En la reflexión colectiva interactiva, ya sea que quien plantea la situación o temática sea el conductor o un profesor, se observa una estructura de interacción en la cual tanto el conductor de la reunión como los profesores participan activamente en la reflexión. En cierto sentido estas reuniones se podrían considerar como plenamente colectivas, por cuanto en la construcción que se lleva a cabo efectivamente participan el conjunto de los actores involucrados.

En la reflexión colectiva centrada en el profesor, también independientemente de que el sujeto que plantea la situación o temática sea el conductor o un profesor, quienes dan origen y sostienen el desarrollo de los procesos reflexivos son los docentes de aula. Aquí el conductor pasa a tener un papel secundario, interviniendo incidentalmente en el diálogo producido.

En la reflexión colectiva centrada en el conductor fue posible constatar que, si bien los profesores participan en la interacción, quien aporta principalmente con intervenciones que involucran procesos reflexivos es el conductor, dado lo cual es posible entender que, en un continuo de participación, la estructura de dichos eventos adquiere una connotación menos participativa que las dos anteriores.

En la reflexión colectiva unipersonal se da una condición estructural bastante peculiar: tanto quien plantea la temática o situación, y a su vez es portador de los procesos reflexivos, es el mismo conductor. Dichas interacciones asumen la forma de una presentación, en donde el único elemento que hace que a la reflexión pueda asignarse el carácter de “colectiva”, es que se da en un contexto de interacción social, como es una reunión, y que el sujeto

que desarrolla la reflexión está orientado cognitivamente al grupo, lo cual se expresa en la formulación y respuesta a preguntas y en la conducción de las intervenciones.

En los eventos que tienen esta característica, los límites entre reflexión y aprendizaje se tornan difusos; de hecho, podría hablarse de la presencia de procesos reflexivos en el conductor, y del desarrollo de un proceso de aprendizaje o ampliación de información por parte de los profesores. La condición común de dichos eventos tiene que ver con que el

sujeto que es portador del conocimiento movilizado es precisamente el conductor.

Llevando estas categorizaciones a las reuniones con presencia de reflexión, se podría decir que allí en donde se dan procesos reflexivos predomina una estructura interactiva en diez de los 18 eventos, seguida muy atrás por la presencia de una reflexión unipersonal (tres eventos). Los eventos en donde la reflexión se da centrada en el conductor o los docentes corresponden a dos eventos en cada caso (Cuadro 4).

Cuadro 4. Caracterización de la estructura de reflexión colectiva en reuniones de profesores

Tipo de reunión	Nº reunión	Tipo de estructura de reflexión colectiva	Nº evento
Técnica	1	Colectiva unipersonal	1º
Técnica	1	Colectiva interactiva	1º
Técnica	2	Colectiva centrada en el conductor	1º
Técnica	5	Colectiva interactiva	1º
		Colectiva unipersonal	2º
		Colectiva centrada en el conductor	3º
Técnica	1	Colectiva interactiva	1º
Técnica	3	Colectiva interactiva	1º, 2º, 3º
	1	Colectiva interactiva	4º
	3	Colectiva interactiva	1º
Técnica	1	Colectiva interactiva	1º
Organizativa	3	Colectiva unipersonal	1º
Técnica	1	Colectiva interactiva	1º
Técnica		Colectiva interactiva	1º
Técnica		Colectiva centrada en el profesor	2º
		Colectiva centrada en el profesor	3º

En el caso de los eventos o reuniones marcados por una estructura de reflexión personal, éstos manifiestan algunas características que resulta interesante señalar: en la reunión del establecimiento número dos, el director, además de plantear la problemática, desarrolla un análisis de la situación, cediendo la palabra a los docentes sólo al final de su intervención. Cuando surge desde los

docentes una inquietud específica, ésta es resuelta rápidamente, sin dar origen a procesos reflexivos.

La segunda situación corresponde a la presentación de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), realizada por el Jefe de Unidad Técnico Pedagógica (UTP). Aquí el conductor va presentando los artículos y conceptos de la Ley, a la vez que comenta y

establece relaciones e implicancias. Los restantes profesores hacen preguntas y comentarios eventuales, los cuales son respondidos y clarificados por quien conduce la reunión. Esta dinámica se da específicamente en este punto, ya que frente a otras temáticas planteadas en la reunión, la estructura de reflexión asume características diferentes, según se observa en el cuadro anterior.

En la tercera situación, el profesor de música presenta una serie de conceptos referidos a la disciplina y su enseñanza, planteando preguntas a los docentes, dialogando en torno a las respuestas y clarificando conceptos.

En los dos últimos casos, los límites entre “reflexión” y “aprendizaje” se tornan difusos, por cuanto la interacción conversacional asume las características de un perfeccionamiento, en donde uno de los sujetos, quien conduce, posee un conocimiento mayor sobre el objeto de reflexión. Sin embargo, constituyéndose en procesos reflexivos que efectivamente se han observado al interior de las reuniones observadas en este estudio, ha parecido interesante registrarlos como tales, en tanto efectivamente forman parte de un tipo de reflexión presente en las prácticas reflexivas colectivas docentes.

CONCLUSIONES

La presente investigación se propuso aportar antecedentes teóricos y empíricos al conocimiento de las prácticas de reflexión colectiva desarrolladas por los profesores, focalizando la indagación en aquellas reuniones que se realizan en establecimientos que, de acuerdo a los criterios especificados, contarían con ciertas condiciones consideradas como mínimas para el desarrollo de prácticas reflexivas. Identificadas las reuniones con presencia de reflexión, se generó un conjunto de categorías operativas que permiten caracterizar los procesos reflexivos en espacios colectivos de interacción profesional desde el punto de vista tanto de la racionalidad subyacente como de la estructura de interacción asumida.

Desde esta perspectiva teórica, pensamos que un aporte relevante del estudio realizado es precisamente el avance en dichas categorizaciones emergentes. Tal como hemos planteado aquí, si bien la literatura especializada señala la necesidad y relevancia de los procesos colectivos para el fortalecimiento de la profesión y la construcción de conocimientos profesionales, el conjunto de conceptualizaciones construidas a la fecha están referidas ya sea a los procesos de formación de profesores, o a la investigación de los procesos de reflexión que éstos realizan como sujetos individuales, relegando a un nivel extremadamente bajo el análisis de las dimensiones colectivas de la reflexión.

En lo que respecta a los resultados de racionalidad, el análisis de dichos espacios estaría confirmando no sólo el potencial descriptivo de la tipología de Max Van Manen para el análisis de los tipos de reflexión, en función del objeto epistemológico, sino además, porque da cuenta de una dimensión emergente que surge al observar procesos reflexivos en contextos de interacción profesional que define, más allá del objeto, la orientación de la reflexión, sea ésta entendida como una orientación hacia la coordinación de acciones o la teorización.

De alguna manera estas categorías validan también, indirectamente, la definición de acción reflexiva aportada por Dewey, según la cual tanto las prácticas (acción) como las creencias que las sustentan (conceptualización) han de ser sometidas al análisis de sus supuestos y/o implicancias (Dewey, 1998).

Otro resultado que llama la atención es el hecho de que en las reuniones observadas la racionalidad subyacente en las prácticas de reflexión colectiva corresponde a las racionalidades técnica y práctica y que no se hayan detectado procesos reflexivos así denominados críticos o emancipadores (Habermas, 1987). Entendida la primera como una reflexión que se desarrolla en torno a un objeto restringido (los procesos de enseñanza aprendizaje), y la segunda en torno a un objeto de reflexión

amplio (los contenidos valóricos de la educación), llama la atención que no se detectaran procesos de reflexión que aludieran a las condiciones que estructuran social, económica y políticamente la práctica educativa; ni siquiera en aquellas ocasiones en que se abordaron temas como la Ley Orgánica de Educación, o problemas sociales de los alumnos, el análisis se extendió más allá, hacia los contextos sociales de la acción.

Ello podría estar confirmando el progresivo alejamiento de los profesores respecto del análisis de los sentidos globales y las funciones sociales de la educación a que hace mención la literatura especializada, según la cual, tal como se ha visto en el marco conceptual, precisamente se plantea cómo la acción profesional docente ha sido objeto de restricciones importantes a partir de la burocratización de la enseñanza y el efecto que los regímenes autoritarios producen sobre las culturas profesionales. La ausencia de reflexión crítica en los espacios de interacción profesional de los profesores viene a confirmar, precisamente, cómo las condiciones sociales de alguna manera

tienden a modelar las relaciones y construcciones culturales de la institución educativa.

En relación a la caracterización de los procesos de reflexión colectiva propiamente tal, no cabe duda de que, lejos de tratarse de un conjunto homogéneo de prácticas, se está en presencia de una diversidad, cuya identificación y delimitación permitirían avanzar en grados de precisión que bien pueden orientar e iluminar la discusión acerca de las estrategias de promoción de dichas prácticas en los espacios colectivos que comparten profesionalmente los docentes. La caracterización de esta diversidad, expresada tanto en las racionalidades como en las estructuras que asumen los procesos de reflexión colectiva, abren, a nuestro parecer, un camino interesante para el análisis de las propias prácticas de los docentes directivos, quienes podrían cuestionarse respecto del tipo de reflexión que podrían estar promoviendo en sus equipos, o que pretenden desarrollar: ¿es una reflexión unipersonal a lo que se aspira a desarrollar en los equipos profesionales, o una reflexión centrada en el conductor, en los profesores o interactiva?

REFERENCIAS

- AIELLO, M. (2005), "Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio: una propuesta de abordaje en la formación docente", *Revista Venezolana de Educación (Educere)*, vol. 9, núm. 30, pp. 329-332.
- ATLET, M., E. Charlier y L. Paquay (2001), *Les compétences et saviors de l'enseignant-professionnel*, Bruselas, De Broeck.
- ALTET, M. (2005), "La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas", en L. Paquay, *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, México, FCE, pp. 30-41.
- ÁLVAREZ, J. (2000), *Aristóteles*, en: <http://www.acacia.pntic.mec.es/falvar4/aristoteles.htm> (consulta: 7 de agosto de 2005).
- ANDRÉ, M., R. Simoes y J. Carvalho (1999), "Estado da arte da formação de professores no Brasil", *Educação e Sociedade*, vol. 20, núm. 68, pp. 3001-3009.
- ANTÚNEZ, M. (2000), *La acción directiva*, Barcelona, Editorial Horsori.
- ANTÚNEZ M., (2006), "La dirección y el gobierno de los centros en la LOE", *Aula de Innovación Educativa*, núm. 155, pp. 31-33.
- ARANGUREN P., G. (2007), "La investigación-acción sistematizadora como estrategia de intervención y formación del docente en su rol de investigador", *Revista de Pedagogía*, vol. 28, núm. 82, mayo-agosto, pp. 173-195.
- BADANO, M., R. Basso, M. Benedetti, M. Angelino y J. Ríos (2004), "El trabajo docente universitario: significados, sujetos e historia", *Ciencia, Docencia y Tecnología*, núm. 28, pp. 27-49.
- BARNECHEA, M.M., E. González y M. Morgan (1998), "La producción de conocimientos en sistematización", ponencia presentada en el Seminario Latinoamericano de Sistematización de Prácticas de Animación Sociocultural y Participación Ciudadana en América Latina, Medellín, Fundación Universitaria Luis Amigó/CEAAL.

- BEAUCHESNE, A. (1997), "Formation pratique: contribution de personnes associées á la production de savoir et d'outils d'intervention en accompagnement de stagiaires", en M. Tardif y H. Ziarko (eds.), *Continuités et Ruptures dans la Formation des Maîtres au Québec*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, pp. 41-68.
- CARR, W. (2002), *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata.
- CONTRERAS, José (2002), *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata.
- COPELAND, W., C. Birmingham, E. De La Cruz y B. Lewin (1995), "The Reflective Practitioner in Teaching: Toward a research agenda", *Teacher and Teacher Education*, vol. 9, núm. 4, pp. 347-359.
- DEL RINCÓN, D. (2007), "Investigación-acción y competencias profesionales: lección inaugural del Campus de León para el curso académico 2006-2008, León, Universidad de León.
- CORREA, Miralba (2006), "Contexto, interacción y conocimiento en el aula", *Pensamiento Psicológico*, núm. 7, pp. 133-148.
- DEMARÍA Sciarano, María Julia (2006), "Del aislamiento profesional al profesionalismo colectivo", *Revista Digital-Buenos Aires*, año 11, núm. 101, en: <http://www.efdeportes.com/efd101/prof.htm> (consulta: 30 de mayo de 2011).
- DEWEY, J. (1998), *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Barcelona, Paidós.
- ELBAZ, F. (1981), "The teacher's 'Practical Knowledge': Report of a case study", *Curriculum Inquiry*, vol. 11, núm. 1, pp. 43-71.
- ERAZO J., M.S. (2001), "Prácticas de reflexión colectiva y profesionalización docente. Un estudio de las prácticas de reflexión colectiva de los profesores y las condiciones institucionales en que se realizan", investigación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), financiada por el Fondo de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile (Fondecyt).
- EZPELETA, Justa (1996), "La gestión pedagógica de la escuela frente a las nuevas tendencias de la política educativa en América Latina", Caracas, Fundación Polar, en: <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec3%20.pdf> (consulta: 31 de mayo de 2011).
- FERNÁNDEZ, J. y N. Elortegui (2000), "Formación inicial del profesorado mediante resolución de situaciones problemáticas", en M. Martín Sánchez y J.G. Morcillo Ortega (eds.), *Reflexiones sobre la didáctica de las ciencias experimentales*, Madrid, Universidad Complutense, pp. 373-379.
- FULLAN M. y A. Hargreaves (1999), *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*, Buenos Aires, Amorrortu.
- GIMENO, J. (1992), "Profesionalización docente y cambio educativo", en A. Alliaud y L. Duschatzky (comps.), *Maestros: formación, práctica y transformación escolar*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- GIMENO, J. (1997), *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*, Buenos Aires, Lugar Editorial/Instituto de Estudios y Acción Social.
- HABERMAS, J. (1984), *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus.
- HATON, N. y D. Smith (1995), "Reflection in Teacher Education: Towards definition and implementation", *Teacher and Teacher Education*, vol. 11, núm. 1, pp. 33-49.
- IZQUIERDO, C. (1996), *La reunión de profesores: participar, observar y analizar la comunicación en grupo*, Barcelona, Paidós.
- KORTHAGEN, F. y T. Russell (1996), "Teachers Who Teach Teachers: Reflections on teacher education", *Canadian Journal of Education*, vol. 21, núm. 3, pp. 311-358.
- LISTON, D. y K. Zeichner (1997), *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Madrid, Morata.
- MARÍAS, J. (2000), *Aristóteles*, en: <http://www.encuentra.com/includes/documento.php?IdDoc=2268&IdSec=410> (consulta: 7 de agosto de 2005).
- MARTÍNEZ, M.C. (2006), "La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento", *Educere*, vol. 10, núm. 33, pp. 243-250.
- MCMAHON, Susan I. (1997), "Using Documental Written and Oral Dialogue to Understand and Challenge Presence Teachers Reflections", *Teacher and Teacher Education*, vol. 13, núm. 2, pp. 199-213.
- MENIN, M.S.S. y A. Shimizu (2005), "Educação e Representação Sociais: tendências de pesquisa na área. Período de 2000 a 2003", en M.S.S. Menin y A. Shimizu (orgs.), *Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas*, São Paulo, Casa do Psicólogo, pp. 93-130.
- MUNBY, H. y T. Russell (1992), *Teachers and Teaching. From classroom to reflection*, Abingdon, Routledge Falmer.
- NOGUERA, J.A. (2007), "Racionalidad y deliberación en la acción colectiva", *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, vol. LXV, núm. 46, enero-abril, pp. 107-129.
- OLSON, M. (1965), *The Logic of Collective Action: Public goods and the theory of groups*, Cambridge, Harvard University Press.
- PERRENOUD, P. (1996), "Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants ana pratiques et prise de conscience", en L. Paquay, M. Altet y E. Charlier, (eds.), *Former des enseignants-professionnels: quelles stratégies? Quelles compétences?*, Bruselas, De Boeck & Larcier, pp. 181-207.

- PLACCO, V.M.N.S. (2005), "Professor Universitário e as dimensões da formação do professor: contrapontos a uma prática estabelecida", *Revista de Educação Pública*, vol. 14, núm. 26, pp. 51-154.
- PULTORAK, E. (2010), *The Purposes, Practices, and Professionalism of Teacher Reflectivity: Insights for twenty-first-century teachers and students*, Maryland, Rowman & Littlefield Education.
- REMEDI, E. (coord.) (1999), *Encuentros de investigación educativa*, México, Plaza y Valdés.
- RODRÍGUEZ, N. (2007), "Prácticas docentes y mejora de la escuela", *Educere*, vol. 11, núm. 39, pp. 699-708.
- SAYAGO, Z. (2003), "Los proyectos pedagógicos de aula entre lo real y lo posible", *Educere*, año/vol. 7, núm. 23, octubre-diciembre, pp. 417-422.
- SCHÖN, D.A. (1990), *Educating the Reflective Practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*, San Francisco, Jossey-Bass.
- SCHÖN, D.A. (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós.
- SEIDMANN, S., S. Thomé, J. Di Iorio y S. Azzollini (2008), "Representaciones sociales del trabajo docente", Documento de trabajo PIRS (Programa de Investigación en Representaciones Sociales), núm. 209, Buenos Aires, Universidad de Belgrano.
- SIERRA y Arizmendiarieta, B. (2007), "La comprensión de la relación teoría-práctica: una clave epistemológica de la didáctica", *Revista de Educación*, núm. 342, pp. 553-576.
- TARDIF, M. (2002), *Saberes docentes y formação profissional*, Petrópolis, Vozes, en: <http://pedagogiadacorporeidade.yolasite.com/resources/resumo%20do%20grupo%20de%20estudos.pdf> (consulta : 30 de noviembre de 2010).
- TARDIF, M. y C. Lessard (1998), *Formation des Maitres et Contextes Sociaux*, París, Perspectives Internationales, Collection Éducation et Formation, Press Universitaires de France.
- TAYLOR, S. y R. Bogdan (1987), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós.
- TELLO, C. (2006), "Formación docente y conocimiento. Un binomio en crisis: el caso argentino", *Educere*, vol. 10, núm. 33, pp. 293-301.
- TENTI Fanfani, E. (2006), *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- VALLI, L. (1997), "Listening to Other Voices: A description of teacher reflection in the Unites States", *Peabody Journal of Education*, vol. 72, núm. 1, pp. 67-88.
- VAN MANEN, M. (1977), "Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical", *Curriculum Inquiry*, vol. 6, núm. 3, pp. 205-228.
- VASILACHIS de Gialdino, I. (2007), *Investigación científica. Metodología de la investigación en educación*, Barcelona, Gedisa.
- VILA Merino, E.S. (2004), "De la racionalidad instrumental a la racionalidad comunicativa en el mundo de la educación", *Ágora Digital*, núm. 7, pp. 1-12.
- ZAMBRANO L., A. (2006), "Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja", *Educere*, vol. 10, núm. 33, pp. 225-232.
- ZEICHNER, K.M. (1993), "El maestro como profesional reflexivo", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 220, pp. 44-45.
- ZEICHNER, K.M. (1995), "Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar", en *Volver a pensar la educación*, vol. II, Madrid, Morata-Paideia, pp. 385-398.