

La práctica docente reflexiva

Raíces históricas de la enseñanza reflexiva¹

Kenneth M. Zeichner y Daniel P. Liston

Para iniciar nuestra exploración de la enseñanza reflexiva, nos centraremos en algunas de las contribuciones de John Dewey (1904/1965, 1933, 1938) para promover la acción reflexiva de los maestros. Dewey, como filósofo educativo de principios del siglo XX, hizo contribuciones fundamentales al pensamiento sobre la educación. Fue uno de los primeros teóricos educativos en los Estados Unidos que consideró a los maestros como profesionales reflexivos con la capacidad de desempeñar papeles muy activos en el desarrollo de programas y en la reforma educativa. La obra de Dewey fue el fundamento para el siguiente pensador que tomaremos en cuenta, Donald Schön (1983, 1987) Y su visión de la práctica reflexiva. Schön ha escrito mucho sobre la práctica reflexiva y destaca sus usos en áreas como la arquitectura y la medicina, entre otras. Tras haber estudiado las contribuciones de Dewey y Schön, continuaremos con un análisis del trabajo reciente en la literatura sobre la enseñanza reflexiva. Nuestro propósito no es proporcionar un estudio exhaustivo de las concepciones sobre la reflexión, sino ofrecer un punto de vista bien perfilado y defendible sobre la enseñanza reflexiva y los aspectos que la distinguen de otras concepciones.

La contribución de Dewey: ¿qué es la enseñanza reflexiva?

Según Dewey, el proceso de reflexión empieza para los maestros cuando se enfrentan con alguna dificultad, algún incidente problemático o una experiencia que no se puede resolver de inmediato, lo que Hugh Munby y Tom Russell (1990) califican como los *acertijos de la práctica*. Impulsados por una sensación de incertidumbre o incomodidad, los maestros tratan de tomar distancia para analizar sus experiencias. Como veremos, este "tomar

¹ "Historical roots of reflective teaching", en *Reflective Teaching. An Introduction*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1996, pp. 8-18. [Traducción realizada con fines didácticos, no de lucro, para los alumnos de las escuelas normales.]

distancia" ocurrirá ya sea durante la acción o después de completarla.

Mucho de lo que Dewey decía a los maestros sobre el concepto de la enseñanza reflexiva se puede encontrar en su libro *Cómo pensamos (How we think. 1933)*². En este libro, el autor hace una distinción importante entre la acción rutinaria y la acción reflexiva. De acuerdo con él, la acción rutinaria está motivada principalmente por la inercia, la tradición y la autoridad. Afirma que en toda escuela existen una o más definiciones de la realidad que se asumen sin ser cuestionadas y un "código colectivo" conforme al cual los problemas, metas y medios para alcanzarlas son definidos de una manera específica (como suele decirse, "este es el modo de hacer las cosas en nuestra escuela"). Mientras los eventos se desenvuelvan sin alguna alteración mayor, esa realidad se percibirá como no problemática, lo que sirve de barrera para el reconocimiento y la experimentación de posiciones alternativas.

Para Dewey, los maestros que son irreflexivos sobre su enseñanza con frecuencia aceptan esta realidad cotidiana sin protestar en sus escuelas y se dedican a encontrar los medios más efectivos y eficientes para resolver a través de este código colectivo los problemas que se les plantean. Es frecuente que estos maestros pierdan de vista el hecho de que su realidad cotidiana es sólo una de muchas alternativas, una selección dentro de un universo más grande de posibilidades. Asimismo, es común que pierdan de vista cuáles son los propósitos y fines que motivan su trabajo, se conviertan en simples agentes de los otros y se olviden de que hay más de una manera para delimitar cada problema. Los maestros irreflexivos aprueban automáticamente el punto de vista comúnmente aceptado sobre algún problema específico en una situación determinada.

En la definición de Dewey, la acción reflexiva implica la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o práctica, tomando en cuenta las razones que la sostienen y las consecuencias que puede tener a futuro. La reflexión no consiste en una serie de pasos o procedimientos que serán

² John Dewey, *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Marco A-relio Galmarini (trad.), Barcelona, Paidós (Cognición y desarrollo humano), 1989. [*How we think*, Lexington, Health and Company, 1933.]

utilizados por los maestros, es más bien una forma holística de atender y responder a los problemas, una forma de ser maestro. La acción reflexiva también es un proceso que requiere de ir más allá de los procesos racionales y lógicos de resolución de problemas. Involucra intuición, emoción y pasión y no es algo que se pueda empaquetar ordenadamente como una serie de técnicas para que el maestro las aplique (Greene, 1986).

Debe recalcar este rasgo holístico. Muchos de nosotros nos adentramos en el ámbito de la enseñanza porque tenemos ideas y sentimientos muy fuertes acerca de cómo mejorar las condiciones del aprendizaje de los niños. Creemos que podemos influir de forma importante en las vidas de nuestros estudiantes y cuando reflexionamos sobre ello en nuestros salones de clases, tenemos que aprender a escuchar y aceptar muchas fuentes del entendimiento. Necesitamos utilizar de modo similar nuestras cabezas y corazones, nuestras capacidades de razonamiento e intuiciones emocionales. El arte de enseñar cuenta con muchos recursos y fuentes. No debemos descontar o limitar innecesariamente las herramientas que sirven como fuentes y recursos de nuestra labor. En la acción reflexiva, al contrario que en la rutinaria, se usan simultáneamente la razón y la emoción. Para Dewey, hay tres actitudes básicas para esta acción: mente abierta, responsabilidad y honestidad.

Mente abierta

La mente abierta implica tener un deseo activo de escuchar varios puntos de vista, prestar atención a las alternativas y reconocer la posibilidad de estar equivocado incluso en nuestras creencias más arraigadas. Los maestros que tienen la mente abierta constantemente examinan las razones que fundamentan lo que se toma como natural y correcto y se ocupan de buscar elementos que demuestren lo contrario. Los profesores reflexivos se preguntan a sí mismos por qué están haciendo lo que hacen.

Puede resultar útil comparar el concepto de mente abierta de Dewey con los conceptos del sociólogo C. Wright Mills sobre las creencias y los creyentes. Mills sostenía que hay tres tipos de creyentes: vulgares, sofisticados y críticos (Valli, 1993). Los creyentes vulgares no tienen interés en escuchar argumentos que se opongan a lo que creen ni en analizar sus propias creencias, y en sus

acciones sólo se distinguen razonamientos prefabricados y estereotipados. Por su parte, los creyentes sofisticados sí se interesan en conocer otros puntos de vista, pero con el único fin de refutarlos; no se abren a la posibilidad de que su sistema de creencias tenga fallas. Sin embargo, los creyentes críticos están dispuestos a tomar el lugar de sus oponentes porque se dan cuenta de que todos los sistemas de creencias tienen debilidades que se pueden fortalecer a través de la confrontación con otros diferentes. El concepto de mente abierta de Dewey es paralelo a la idea de los creyentes críticos de Milis. Una mente abierta acepta los puntos fuertes y las limitaciones de las diferentes maneras de ver a los estudiantes, al aprendizaje y a los métodos de enseñanza. Un individuo que esté abierto, no intenta ser el portavoz de una y sólo una perspectiva y no se acerca a otros puntos de vista con afán de argumentar. Por el contrario, este individuo escucha y acepta las fortalezas y debilidades de sus propias perspectivas y las fortalezas y debilidades de las perspectivas de los demás.

Responsabilidad

La segunda condición necesaria para la acción reflexiva, según Dewey, es una actitud de responsabilidad que implica considerar con mucha atención las consecuencias de cada acción. Los maestros responsables se preguntan por qué actúan de cierta manera, más allá de la pregunta inmediata (por ejemplo, "¿funcionará esto?") y se preocupan por las formas en que funciona, por qué y para quién está funcionando.

Esta actitud responsable requiere que se consideren al menos tres diferentes tipos de consecuencias de la enseñanza de un maestro: *a)* personales: los efectos de su enseñanza sobre los autoconceptos de los alumnos; *b)* académicas: los efectos de su enseñanza sobre el desarrollo intelectual del estudiante, y *e)* sociales y políticas: los efectos proyectados de sus enseñanzas en las oportunidades para varios alumnos. (Si desea profundizar en estos tres últimos puntos, véase Pollard y Tann, 1993.)

La responsabilidad de la reflexión requiere que se examinen estos puntos y más. No sólo se trata de contestar la superficial pregunta de si los objetivos de uno se han cumplido. Es necesario reflexionar acerca de los resultados

inesperados, porque la enseñanza, incluso en condiciones óptimas, siempre tendrá resultados esperados e inesperados. Los maestros reflexivos evalúan su enseñanza a través de preguntas más amplias: "¿son buenos los resultados?, ¿para quién?, ¿de qué manera?"; y no solamente: "¿se han cumplido mis objetivos?".

Honestidad

Para Dewey, la honestidad es la tercera actitud necesaria para la reflexión. Al decir honestidad, Dewey se refería a que la mente abierta y la responsabilidad deben ser los componentes centrales de la vida profesional del maestro reflexivo. Los maestros honestos examinan sus propias suposiciones y creencias de forma periódica y evalúan los resultados de sus acciones mientras conservan la actitud de que pueden aprender algo nuevo de cualquier situación. Como maestros, continuamente buscan comprender su propia enseñanza y cómo ésta influye en sus estudiantes. Hacen esfuerzos conscientes por apreciar las situaciones desde diferentes perspectivas. Las actitudes de mente abierta, responsabilidad y honestidad, combinadas con el dominio de las capacidades de investigación como la observación y el análisis, definen para Dewey al maestro reflexivo. La reflexión:

[...] nos libera de la actividad meramente impulsiva y rutinaria [...] nos permite dirigir nuestras acciones con previsión y planear de acuerdo con las metas que deseamos alcanzar tomando en consideración los propósitos de los cuales estamos conscientes. Nos permite saber qué queremos lograr cuando actuamos (Dewey, 1933, p. 17).

Sin embargo, saber qué buscamos al actuar no necesariamente logra que siempre salgan bien las cosas, que involucremos y alcancemos a todos los alumnos o que estemos llenos de intuiciones poco comunes sobre nosotros mismos, nuestros estudiantes o la comunidad escolar. Los maestros reflexivos son falibles. Los maestros reflexivos no son una especie de supermujer o superhombre, simplemente están comprometidos por completo en la educación de todos sus estudiantes y en la suya propia. Cuando se equivocan no son demasiado duros consigo mismos. Siguen adelante. La disposición de una mente abierta, responsabilidad y honestidad los empujan hacia un análisis que es a la vez un apoyo y una crítica de sus capacidades como educadores.

. Como estudiante, ¿sería usted capaz de distinguir estas cualidades en sus maestros? Como nuevo maestro o como estudiante practicante, ¿sería usted capaz de distinguir estas cualidades en usted o en sus colegas?

. ¿De qué forma la organización de los salones de clases y de las escuelas contribuye a desalentar y/o alentar la reflexión de los maestros?

La reflexión y las presiones de enseñar

. Hay quienes señalan que la enseñanza es una tarea demasiado rigurosa y compleja como para exigir a los maestros que sean muy reflexivos sobre su trabajo. ¿Cuál es su opinión?

Las ideas de Dewey acerca del concepto de la enseñanza reflexiva pueden parecer un poco idealistas y divorciadas de la realidad compleja e incierta del trabajo docente. Después de todo, si se pudiera elegir, ¿quién no querría ser considerado un maestro reflexivo? Pero, ¿y qué pasa cuando nos transportamos al mundo del salón de clases donde las cosas son urgentes y complejas? Se ha señalado con frecuencia que los salones de clases son medios donde las cosas ocurren a gran velocidad y de forma impredecible, lo cual obliga al maestro a tomar cientos de decisiones instantáneas al día. Además, hay restricciones institucionales que aumentan la complejidad del trabajo del maestro, como la falta de tiempo, la cantidad de alumnos por grupo y la presión por cubrir un programa obligatorio y definido de forma muy general. Es común que se comente que los docentes no tienen tiempo de reflexionar porque se ven obligados a responder rápidamente en el ambiente acelerado y limitante de un aula.

¿Es ésta una crítica adecuada de la enseñanza reflexiva? A nosotros no nos lo parece. Dewey no sugería que los maestros reflexivos reflexionaran sobre todo y todo el tiempo. Obviamente no es adecuado, ni posible, que éstos tomen sólo una actitud contemplativa; Dewey buscaba un equilibrio entre la reflexión y la rutina, entre el pensamiento y la acción. Un poco de rutina es necesaria para que nuestras vidas sean manejables. Sin rutina, sin algunas suposiciones seguras, no seríamos capaces de actuar o de reaccionar. Necesitamos lograr algún tipo de equilibrio entre la aceptación y la crítica de los supuestos y las

rutinas que nos guían cotidianamente. Dewey sostenía que es necesario que los maestros busquen el balance entre la arrogancia que rechaza ciegamente lo que es aceptado como verdad común y el servilismo que aprueba sin objetar. Para Dewey, es ciego actuar sin cuestionar las verdades recibidas y es arrogancia cuestionar todo, durante todo el tiempo. En verdad es posible pensar las cosas demasiado, como cuando una persona no puede llegar a una conclusión definitiva y vaga sin rumbo entre la amplia gama de elecciones que le presenta una situación. Por otra parte, afirmar que el mundo atareado y complejo del salón de clases hace imposible la reflexión para los maestros, es distorsionar las ideas de Dewey sobre la práctica reflexiva.

El punto principal en esto es: hasta qué grado, si es que así sucede, las decisiones de los maestros están sobre todo dirigidas por otros, por inercia o por convenciones, sin llegar a una decisión consciente de cuáles son las cosas correctas que se deben hacer o, por otro lado, si se están haciendo cosas que se quieren y se decidieron de forma consciente. Muchos seguidores de las ideas de Dewey sobre los maestros como profesionales reflexivos, ven a éstos como líderes educativos que pueden aprender de otros y a veces incluso aceptar su dirección, pero que no dependen de quienes no están involucrados en el salón de clases. El difunto Lawrence Stenhouse, del Reino Unido, describió esta tensión entre la dirección externa e interna en la vida de los maestros de forma muy clara y apoyó el tipo de acciones reflexivas que Dewey promovía:

Los buenos maestros son necesariamente autónomos en su juicio profesional. No necesitan que se les indique qué hacer. No son profesionalmente dependientes de los investigadores o los superintendentes, de los innovadores, o los supervisores. Esto no significa que no estén abiertos a ideas generadas por otras personas, en otros lugares o en otros momentos. Tampoco rechazan los consejos, consultoría o apoyo. Sin embargo, saben que las ideas de la gente no son muy útiles sino hasta que se digieren al punto en que el maestro puede aplicar su propio juicio. En resumen, es la tarea de los educadores fuera del aula servir a los maestros. Sólo ellos están en la posición de generar una buena enseñanza (Ruddick y Hopkins, 1985, p. 104).

Piense en esto. ¿Está de acuerdo o en desacuerdo? ¿Qué implicaciones específicas ve usted sobre su propia técnica de enseñanza en los puntos de

vista de Stenhouse?

Histórica y conceptualmente, Dewey proporciona las bases para nuestra comprensión de la enseñanza reflexiva, sus ideas forman parte importante para el entendimiento sobre este tipo de enseñanza. Las nociones de mente abierta, responsabilidad y honestidad son los factores claves de un maestro reflexivo. No obstante, si nos detuviéramos en la visión de Dewey no tendríamos una idea muy detallada acerca de la reflexión. Dewey es útil porque sus puntos de vista nos muestran la dirección correcta. Pero otros, especialmente Schön, han adoptado la noción de la práctica reflexiva y nos han ayudado a definir cómo puede utilizarse más claramente en nuestro trabajo diario.

Schön: "reflexión sobre la acción" y "reflexión en la acción"

Otro pensador importante en el movimiento de la práctica reflexiva es Donald Schön, académico del Instituto Tecnológico de Massachussetts (MIT, por sus siglas en inglés). En su multicitado libro, *El profesional reflexivo (The Reflective Practitioner, 1983)*³, nos presenta una minuciosa crítica de la racionalidad técnica que ha permeado la práctica profesional durante casi todo el siglo XX. No queremos profundizar aquí en esta crítica, sino enfocarnos en su punto de vista sobre la práctica reflexiva. Según Schön, la reflexión se puede ver desde dos marcos temporales diferentes. En primer lugar, puede darse antes y después de la acción, y la llamó *reflexión sobre la acción*. En la enseñanza, ésta se da antes de la clase, cuando planeamos y pensamos en lo que impartiremos, y después de la instrucción, al evaluar lo que ha ocurrido. La reflexión también puede darse durante la acción. Con frecuencia, los profesionales se acercan de forma reflexiva a la resolución de problemas, esto es, intentan definirlos y resolverlos en el momento en que éstos surgen. Al enseñar, es frecuente toparnos con alguna reacción o percepción inesperada de un alumno. En ese momento, intentamos ajustar nuestra instrucción de manera que tome en cuenta esas reacciones. Schön llamó a esto la *reflexión en la acción*. Según él, los profesionales reflexivos reflexionan tanto "en" la acción

³ Donald A. Schon, *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, José Bayo (trad.), Barcelona, Paidós, 1998. [*The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Harper Collins Publishers, 1983.]

como "sobre" la acción.

Estos conceptos acerca de la reflexión en y *sobre* la acción se basan en un punto de vista sobre el conocimiento y el entendimiento de la teoría y la práctica que son muy distintos a los tradicionales que han dominado el discurso educativo. En la visión tradicional de la racionalidad técnica, existe una separación entre la teoría y la práctica que debe resolverse de alguna forma. Aquí se presenta la creencia de que las teorías se generan exclusivamente en las universidades y los centros de investigación y que la práctica sólo se da en las escuelas. El trabajo del maestro, según este punto de vista, es aplicar la teoría de la universidad en su práctica en la escuela. Se da poco reconocimiento aquí al conocimiento que está implícito en las prácticas del maestro, es decir, lo que Schön denominó el *conocimiento en la acción*: Schön sostiene que la aplicación de la investigación externa en el mundo de la práctica profesional no es muy útil para ayudar a los profesionales a resolver los problemas importantes a los cuales se enfrentarán en el diario batallar de su trabajo. escribe:

En la variada topografía de la práctica profesional, existe un terreno alto y sólido donde los profesionales pueden hacer uso efectivo de la teoría y la técnica basadas en la investigación, y existe un terreno bajo y pantanoso donde las situaciones son enredos muy confusos a los cuales no se les puede aplicar una solución técnica. La dificultad es que los problemas de los terrenos altos, independientemente de su gran interés técnico, suelen no ser importantes para los clientes o la sociedad en general, mientras que lo que ocurre en el pantano son los problemas que más conciernen a los seres humanos (Schön, 1983, p.42).

. ¿Está usted de acuerdo con este comentario?

. ¿Cuáles son las implicaciones que este comentario tiene en las relaciones de los maestros con la investigación educativa que se realiza en universidades y centros de investigación?

Según Schön, hay acciones, formas de entender y juicios en relación con los cuales saber cómo actuar espontáneamente. No tenemos que pensar antes o durante la acción. Con frecuencia no estamos conscientes de cómo aprendimos estas cosas. Simplemente las hacemos. Es común que no sepamos explicar este conocimiento en la acción. Una de las formas en que se

puede abordar la enseñanza reflexiva es pensar en hacer más conscientes algunos de estos conocimientos tácitos que con frecuencia no expresamos. Al hacerlos salir a la superficie, los podemos criticar, examinar y mejorar. Un aspecto de la enseñanza reflexiva y una forma de la teorización educativa es el proceso de articulación de estos entendimientos tácitos que llevamos con nosotros y someterlos a críticas (Elliot, 1991).

¿Cuáles son algunas de las cosas que usted hace de manera automática, sin pensarlo, en el salón de clases?

. Si se acerca a usted un estudiante que está molesto con otro o que está llorando y se siente mal sobre algo, ¿cuál es su primera reacción? ¿Qué otras reacciones podría esperar? ¿Alguna vez ha reaccionado de manera diferente ante los estudiantes (o sus padres) por razones de género, raza o condición social?

Además del conocimiento en la acción que los maestros acumulan con el paso de los años, también crean conocimiento de manera continua al pensar acerca de la enseñanza y en el momento mismo de enseñar. Las estrategias que los profesores utilizan en el salón de clases son la expresión de las teorías sobre las formas de comprender los valores educativos. La práctica de cada maestro es el resultado de una u otra teoría, reconocida o no. Los docentes están teorizando todo el tiempo conforme se presentan los problemas en el salón de clases. Con frecuencia, éstos surgen porque hay una especie de "brecha" entre lo que se espera de una clase y los resultados reales. En muchos aspectos, la teoría personal del maestro sobre por qué una tarea de lectura o de matemáticas funcionó o no como estaba planeada, es tan teoría como las teorías públicas generadas en las universidades sobre la enseñanza de la lectura.

Está usted de acuerdo con este punto de vista de la teoría educativa? ¿Por qué sí o por qué no?

¿Qué ejemplo de una teoría educativa acerca de la enseñanza resulta de su propia experiencia como maestro? ¿Cómo se relaciona con las teorías públicas sobre este asunto que aparecen en la literatura educativa? .

Definir y redefinir los problemas

Schön enfatiza la importancia de los profesionales reflexivos como maestros que definen y redefinen los problemas con base en la información que han adquirido a partir del medio ambiente en que trabajan. De acuerdo con él, la reflexión *en* la acción y la reflexión *sobre* la acción son los mecanismos que utilizan los profesionales reflexivos para poder desarrollarse de forma continua y aprender de sus propias experiencias. Schön sostiene que este proceso de reconstrucción de experiencias a través de la reflexión implica el planteamiento de un problema y su resolución, ya que en la vida real, como Schön (1983) mismo dice:

Los problemas no se presentan al profesional como algo dado. Deben construirse a partir de los materiales de situaciones problemáticas que son confusas, agobiantes e inciertas... Cuando se establece el problema, seleccionamos lo que deseamos tratar como "cosas" en la situación, establecemos las limitantes de atención que tendremos y le imponemos alguna coherencia que nos permita decir qué está mal y en qué dirección se tiene que cambiar. El planteamiento de problemas es un proceso en el cual, de manera interactiva, nombramos las cosas que atenderemos y definimos el contexto en que las atenderemos (p. 40).

Según Schön, mientras los profesionales continúan reflexionando *en* y *sobre* la acción y aprendiendo de la práctica, el proceso de reflexión pasa por las etapas de apreciación, acción y reapreciación. Los profesionales interpretan y enmarcan (aprecian) sus experiencias a través de los diferentes conjuntos de valores, conocimientos, teorías y prácticas que ya han adquirido. Schön llama a estos conjuntos los *sistemas apreciativos*. Más adelante, durante y/o después de sus acciones, reinterpretan y redefinen la situación con base en su experiencia al tratar de cambiarla. Cuando los maestros entran al proceso de redefinición, ven sus experiencias desde una nueva perspectiva. Munby y Russell (1990) describen la importancia de este proceso de la siguiente manera:

Al reinterpretar algo se describe el proceso conocido en el cual un evento que nos ha puesto a pensar por un tiempo, repentinamente se "ve" desde otro punto de vista y de una manera que sugiere un nuevo enfoque al problema. La importancia de reinterpretar estriba en que coloca el problema en otra posición y es frecuente que lo haga de una forma que no sea lógica y parece rebasar nuestro control consciente

(p. 116).

[...] Un ejemplo de este proceso es Raquel, la persona que estaba estudiando para maestra en una escuela primaria multicultural y quien primero calificó a seis estudiantes como problemáticos. Después de pensarlo con más cuidado y de comentario en su seminario semanal sobre enseñanza, que enfatizaba la dinámica racial y social de la situación en el salón de clases, Raquel empezó a tomar en cuenta estas dinámicas y a redefinir su tarea como algo que proporcionaba una instrucción cultural más relevante a su muy diverso grupo de alumnos. De la misma manera, empezó a distinguir la importancia de ciertos fenómenos, no se trataba simplemente de los estudiantes sino de características del contexto inmediato y mediato. También empezó a ver la situación desde otro punto de vista. Ya no tomaba el problema como simple mala conducta de los estudiantes, sino que empezó a mirar la situación con conciencia de las estrategias particulares que deberían ser apropiadas para cada tipo de niño. Después evaluó su propio énfasis y el de su maestra asistente en la elección del estudiante, con base en el proceso de redefinición propuesto en el artículo de Lisa Delpit (1986). Como resultado pudo "ver" la situación desde otro punto de vista. En vez de tomar el enfoque disciplinario que se centra exclusivamente en el comportamiento del estudiante, pensó en otro enfoque que les facilitaría y permitiría tener mejores opciones y uso de su tiempo. Para Raquel y otros maestros reflexivos, el proceso de interpretar y definir nuestras experiencias de enseñanza para después reinterpretarlas y redefinirlas es un elemento de crucial importancia.

Como parte de este proceso de reinterpretar y redefinir se debe tener una actitud que algunas personas han descrito como una concentración casi zen⁴. Según Robert Tremmel (1993), una de las principales cualidades de la noción de Schön sobre la práctica reflexiva fue su énfasis en que los maestros deberían entregarse a la acción del momento e investigar y ser artistas en el laboratorio de la práctica, el salón de clases. Tremmel trazó paralelismos entre esta intensa atención a la acción en la cual uno está involucrado y la práctica de budismo zen de la concentración, que define como la capacidad de "prestar atención al aquí y al ahora y dedicar nuestra completa conciencia y

⁴ Se refiere a una variante del pensamiento budista.

concentración al momento presente" (p. 443). Tremmel sostiene que aprender el arte de prestar atención, no sólo a lo que pasa a nuestro alrededor sino también dentro de uno mismo, es un elemento necesario de la concentración y una parte importante de la enseñanza reflexiva. Asimismo, sugiere que la concentración es un elemento esencial para el procedimiento de plantear y/o redefinir procesos.

Bibliografía

Delpit, L. (1986), "Skills and other dilemmas of a progressive black educator", en *Harvard Educational Review*, 56 (4).

Dewey, J. (1965), "The relation of theory to practice in education", en M. Borrowman (ed.), *Teacher education in America: A documentary history*, Nueva York, Teachers College Press. (Original work published 1904)

Dewey, J. (1933), *How we think*, Chicago, Henry Regnery.- (1938), *Experience and education*, Nueva York, Collier Books.

Elliot, J. (1991), *Action research for educational change*, Buckingham, Reino Unido, Open University Press.

Greene, M. (1986), "Reflection and passion in teaching", en *Journal of curriculum and Supervision*, 2 (1), pp. 68-81.

Munby, H. y 1: Russell (1990), "Metaphor in the study of teachers' professional knowledge", en *Theory into Practice*, 29 (2), pp. 116-121.

Pollard, A. y S. Tann (1994), *Reflective teaching in the primary school*, 2ª ed., Londres, Cassell.

Ruddick, J. y D. Hopkins (1985), *Research as the basis for teaching*, Londres, Heinemann Books. Schön, D. (1993), *The reflective practitioner*, Nueva York, Basic Books.

- (1987), *Educating the reflective practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass.

Tremmel, R. (1993), "Zen and the art of reflective practice", en *Harvard Educational Review*, 63 (4), pp. 434-458.