

ANN LIEBERMAN

LYNNE MILLER

(EDS.)

LA INDAGACIÓN

Como base de la formación del profesorado
y la mejora de la educación

Traducción de Pilar Cercadillo

Colección *Repensar la educación*, n.º 16

Colección dirigida por
Juana María Sancho y Fernando Hernández

Título original:
Teachers caught in the action

Traducción autorizada de la edición en lengua inglesa publicada por
Teachers College Press, Nueva York, 2001

Traducción al castellano de Pilar Cercadillo

Primera edición: mayo de 2003

© 2001 by Teachers College, Columbia University

© Derechos exclusivos de edición:

Ediciones Octaedro, S.L.

Bailén, 5 - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

<http://www.octaedro.com>

e.mail: octaedro@octaedro.com

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares
del *Copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o
parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidas la reprografía
y el tratamiento informático.

ISBN: 84-8063-585-1

Depósito legal: B. 19.565-2003

Impresión: Limpergraf s.l.

Impreso en España
Printed in Spain

Índice

Introducción	
Primera parte: Las finalidades del desarrollo profesional	
Capítulo 1. Las finalidades educativas y la formación del profesorado <i>Maxine Greene</i>	
Capítulo 2. Hacerse pública: las exigencias de la educación en el siglo XXI <i>Carl D. Glickman y Derrick P. Alridge</i>	
Capítulo 3. El desarrollo profesional para la reforma escolar <i>Judith Warren Little</i>	
Capítulo 4. Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica <i>Marilyn Cochran-Smith y Susan L. Lytle</i>	
Segunda parte: Contextos, estrategias y estructuras para el desarrollo profesional	
Capítulo 5. El aprendizaje de los docentes en la intersección entre el aprendizaje escolar y los resultados de los estudiantes <i>Jacqueline Ancess</i>	
Capítulo 6. Profesores comprometidos con la reforma basada en las evidencias: trayectorias de indagación, análisis y acción docente <i>Milbrey W. McLaughlin y Joel Zarrow</i>	
Capítulo 7. El consorcio entre la escuela y la universidad como lugar de encuentro para el desarrollo profesional <i>Lynne Miller</i>	
Capítulo 8. El aprendizaje profesional a través de la evaluación <i>Beverly Falk</i>	

Capítulo 9. Lecciones de una escuela indagadora: formas de indagación y condiciones para el aprendizaje del profesorado <i>Laura Stokes</i>	173
Capítulo 10. La narrativa como texto experiencial: incluirse en el texto <i>Anna Richert Ershler</i>	193
Capítulo 11. Cuando los profesores escriben: sobre redes y aprendizaje <i>Ann Lieberman y Diane Wood</i>	209
Capítulo 12. Investigación docente y desarrollo profesional: planificación premeditada o hallazgos azarosos <i>Sarah Warshawer Freedman</i>	225
Capítulo 13. El trabajo de los estudiantes y el aprendizaje del profesorado <i>Joseph P. McDonald</i>	247
Notas sobre los colaboradores	277

Introducción

ANN LIEBERMAN Y LYNNE MILLER

Hemos sido «capturados en la acción» del desarrollo profesional docente durante más de veinte años. En el transcurso de ese periodo, hemos unido nuestros esfuerzos a los de numerosos colegas de los centros escolares y las universidades para avanzar en las articulaciones teóricas, describir la práctica e identificar los principios que inspiran y describen lo que ocurre cuando los profesores trabajan juntos a lo largo del tiempo para hacer que su aprendizaje sea más profundo, mejorar la pericia en el desempeño de su oficio y transformar la enseñanza teniendo en cuenta a los alumnos y también pensando en ellos mismos. Este volumen representa nuestro tercer esfuerzo por reunir lo mejor de aquello que se conoce y se practica en relación a la formación permanente de los docentes.

Nuestra primera recopilación (Lieberman y Miller, 1979) se publicó cuando el movimiento a favor de las escuelas eficaces y el aprendizaje de destrezas acaparaban buena parte de la atención. En aquellos momentos, nos embargaba la inquietante sensación de que la mayoría de las fórmulas de cambio que proliferaban ignoraban uno de los elementos cruciales —el profesor. Construimos nuestra primera obra sobre la premisa de que los educadores se hallaban en el centro mismo de la mejora de la enseñanza y que su desarrollo profesional era la pieza clave de la reforma escolar. Al hacer la selección de los contenidos, buscamos autores que pudieran ofrecer alternativas a los seminarios puntuales y los tradicionales cursillos de formación permanente que salpican el panorama educativo.

Nuestra segunda compilación (Lieberman y Miller, 1992) respondía a los

CAPÍTULO 4

Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica

MARILYN COCHRAN-SMITH Y SUSAN L. LYTLE

En el transcurso de las últimas décadas, ha emergido lo que algunas personas denominan una «nueva imagen» del aprendizaje del profesorado, un «nuevo modelo» de educación de los docentes e incluso un «nuevo paradigma» del desarrollo profesional (Cochran-Smith y Lytle, 1999a; Darling-Hammond, 1994; Grimmer y Neufeld, 1994; Hawley y Valli, 1999; Lieberman y Miller, 1991; Little, 1993; McLaughlin, 1993; Stein, Smith, y Silver, 1999). Para los profesores noveles, el aprendizaje no se contempla como un proceso de entrenamiento que tiene lugar de una vez, en el que se les provee de métodos para las distintas asignaturas y se les envía a la enseñanza «práctica». De manera similar, los educadores veteranos ya no ven el desarrollo del profesorado como una serie de acontecimientos periódicos para promover la «instrucción de la plantilla», en los que se reúne a los educadores que tienen un cierto rodaje para recibir las últimas informaciones sobre los procesos y técnicas de enseñanza eficaces. Las nuevas imágenes del desarrollo profesional se basan en las investigaciones que analizan cómo piensan los docentes sobre su trabajo (Clark y Peterson, 1986), y el acento se ha desplazado de lo que los profesores hacen a lo que saben, a sus fuentes de conocimiento y a cómo estas fuentes influyen sobre su trabajo en las aulas (Barnes, 1989).

La tendencia general del nuevo enfoque del desarrollo profesional es de talante constructivista y no se orienta tanto hacia la transmisión de conocimientos —se subraya el reconocimiento de que tanto los profesores noveles

como los experimentados (al igual que todos los aprendices) traen unos conocimientos y una experiencia previos a todas las nuevas situaciones de aprendizaje, que son sociales y específicas. Además, ahora se entiende, por lo general, que la adquisición de conocimientos y oficio de los docentes tiene lugar a lo largo del tiempo más que en momentos puntuales y aislados, y que el aprendizaje activo necesita oportunidades para vincular las nociones previas con las nuevas concepciones. Se ha reconocido ampliamente que el desarrollo profesional debe ir unido a la reforma educativa (Loucks-Horsley, 1998) y debe centrarse en la «construcción de una cultura» y no en el entrenamiento de destrezas (Lieberman y Miller, 1994). También hay un consenso general sobre la idea de que el desarrollo profesional que va ligado al aprendizaje de los estudiantes y a la reforma curricular debe estar profundamente inmerso en la vida de las escuelas (Darling-Hammond, 1998; Elmore y Burney, 1997) y debe contar con oportunidades para que los profesores exploren de manera sistemática el modo en que su práctica docente construye ricas oportunidades de aprendizaje para algunos estudiantes (Ball y Cohen, 1999; Little, 1993) pero puede limitar el acceso y la ocasión de progresar a otros alumnos (Cochran-Smith y Lytle, 1993).

Hablando en términos muy amplios, esta nueva visión del desarrollo profesional es compartida por muchos de los responsables de diseñar, implementar e investigar los programas, proyectos y otras iniciativas cuya intención es promover el aprendizaje del profesorado. Algunos incluso sugieren que existe un nuevo consenso sobre lo que hace falta para que se produzca un desarrollo profesional eficaz (p. ej., Hawley y Valli, 1999). Nos gustaría argumentar, sin embargo, que el «nuevo desarrollo profesional» es mucho menos monolítico y uniforme de lo que se pretende. De hecho, examinadas en cierta profundidad, las nuevas concepciones del desarrollo profesional resultan muy diferentes unas de otras, dependiendo de las creencias y metas subyacentes, entre las que se incluyen las nociones implícitas sobre el conocimiento, la práctica y el aprendizaje que realizan los docentes. En este capítulo describimos brevemente tres clases de premisas, en claro contraste, que animan algunas de las iniciativas más visibles y prominentes. Señalamos que hay una de ellas que está más en consonancia con los planteamientos democráticos. A lo largo de estas líneas, exponemos que un propósito legítimo y esencial del desarrollo profesional es el impulso de una actitud indagadora hacia la práctica que sea crítica y transformadora, una postura que no esté sólo vinculada a favorecer un alto nivel de aprendizaje para todos los estudiantes sino también el cambio y la justicia sociales y el crecimiento individual y colectivo de los docentes.

Concepciones del desarrollo profesional

Hemos argumentado detalladamente en otro lugar (Cochran-Smith y Lytle, 1999a) que aunque los perfiles externos del nuevo desarrollo profesional son similares, existen por lo menos tres concepciones significativamente diferentes del aprendizaje del profesorado que guían las iniciativas más extendidas y destacadas que tratan de promover la formación de los enseñantes. Las tres proceden de ideas distintas sobre la práctica y el conocimiento en la acción, y sobre cómo ambas facetas se relacionan en el trabajo del profesor. Aunque hay aspectos fundamentales de estas corrientes que compiten entre sí, las tres coexisten en el mundo de la política, la investigación y la práctica educativas, y son invocadas por diferentes personas desde sus cargos para explicar o justificar ideas y enfoques completamente diferentes a la hora de mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Aunque son bastante distintas, las líneas divisorias entre las tres no están perfectamente delimitadas y el lenguaje que emana de ellas con objeto de explicar las diversas iniciativas políticas en aras de la formación del profesorado no resulta mutuamente excluyente.

Esto es así, en parte, porque no existen métodos particulares de formación del profesorado ni tampoco mecanismos organizativos concretos para mejorar la práctica de los enseñantes o alterar el currículum que se siga o derive directa o necesariamente de alguna de estas tres concepciones sobre el aprendizaje de los docentes. Más bien, las iniciativas de desarrollo profesional suelen estar impulsadas por interpretaciones e ideas —aun cuando éstas sean tácitas y estén sin analizar— y no simplemente por métodos y prácticas. Por ejemplo, algunos de los procedimientos más extendidos de formación inicial del profesorado —la tutoría, la reflexión, y la investigación/acción— contienen múltiples significados que están conectados con planteamientos muy diferentes entre sí. Por el mismo motivo, algunas de las estrategias más relevantes destinadas a promover el desarrollo profesional —los grupos de investigación, los proyectos a nivel de todo el centro, el asesoramiento y la colaboración con las universidades— se construyen de manera diferente y cumplen diferentes propósitos.

Hemos separado tres enfoques relevantes del desarrollo profesional analizando sus distintas representaciones. El primero de ellos es aquel al que nos referimos como «conocimiento para la práctica». En él se asume que los investigadores de las universidades generan lo que se considera el conocimiento formal y la teoría (incluidas las codificaciones de la llamada sabiduría de la práctica) para que los educadores los utilicen con el fin de mejorar su praxis. El segundo enfoque es lo que consideramos «conocimiento en la práctica». Desde esta perspectiva, el conocimiento más esencial para la docencia es lo que

muchos llaman el conocimiento práctico, o lo que los profesores muy competentes saben que se encuentra inmerso en la praxis y en las reflexiones de los profesores sobre la misma. Según este planteamiento se asume que los educadores aprenden cuando tienen la oportunidad de indagar sobre los conocimientos implícitos en el trabajo de los profesores experimentados y/o de profundizar en sus propios conocimientos y pericia a la hora de emitir juicios de valor sensatos y de diseñar interacciones que propicien un aprendizaje fructífero dentro del aula.

En este breve capítulo nos proponemos examinar más de cerca el tercer enfoque, el que denominamos «conocimiento de la práctica» y en especial el concepto de la «indagación como actitud»¹ Esta noción se basa en un estudio de tres años sobre las relaciones entre las pesquisas, el conocimiento y la práctica profesional de indagación en comunidades urbanas y en nuestras experiencias como profesores e investigadores de universidad a lo largo de los últimos veinte años. Apuntamos que la «indagación como actitud» permite una comprensión más estrecha de las relaciones entre el conocimiento y la práctica así como sobre el modo en que la indagación produce información, se relaciona con la práctica y de lo que los profesores aprenden mediante este método dentro de sus comunidades. Creemos que este procedimiento puede proporcionar también prometedoras orientaciones acerca de los propósitos del desarrollo profesional, y puede responder a algunas de las preguntas más interesantes, si bien difíciles, relacionadas con el aprendizaje de los docentes en los albores del siglo XXI.

Las premisas que subyacen bajo el desarrollo profesional entendido como «conocimiento de la práctica» son diferentes a aquellas implícitas en el «conocimiento para la práctica» y el «conocimiento en la práctica». Al contrario que los dos primeros, este tercer modo de concebir la relación entre el conocimiento y la práctica en el desarrollo profesional no divide el universo del saber en la teoría, por un lado, y la praxis, por el otro. Sino que más bien se asume que el conocimiento que los docentes necesitan para enseñar bien se genera cuando éstos consideran a sus propias aulas y centros como lugares de investigación explícita, al mismo tiempo que consideran los conocimientos y la teoría producidos por otros como material que sirve para generar interrogantes e interpretaciones. En este sentido, los profesores aprenden cuando construyen conocimiento localizado en la práctica mientras trabajan en el contexto de comunidades indagadoras que teorizan y elaboran su trabajo, conectándolo con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios.

Cuando el desarrollo profesional se define como la colaboración entre docentes con el fin de construir el conocimiento de la práctica, tanto la generación como el uso de los conocimientos son conceptos intrínsecamente pro-

blemáticos. Es decir, ciertas cuestiones básicas sobre el conocimiento y el aprendizaje —qué significa generar conocimiento, quién lo genera, qué cuenta como conocimiento y para quién y cómo se usa y se evalúa el conocimiento en los contextos concretos— permanecen siempre abiertas. Desde esta perspectiva, la elaboración del conocimiento se entiende como un acto pedagógico —construido en el contexto en el que se usa, conectado íntimamente con el sujeto de conocimiento y, aunque relevante para las situaciones inmediatas, también como un inevitable proceso de teorización. Desde este enfoque, el conocimiento no está limitado por el imperativo instrumental de su aplicación o uso en una situación concreta, sino que más bien da forma a los marcos conceptuales e interpretativos que los docentes elaboran para realizar juicios, teorizar sobre la práctica y relacionar sus esfuerzos con aspectos intelectuales, sociales y políticos más amplios, así como con el trabajo de otros docentes, investigadores y comunidades. La base de esta concepción teórico-práctica es que los profesores, en todos los estadios de su profesión juegan un papel crucial en la generación del conocimiento de la práctica, haciendo de sus aulas y escuelas lugares de indagación, conectando su trabajo en los centros con asuntos de índole más general y adoptando una perspectiva crítica sobre la teoría y las investigaciones de los demás. Las redes de docentes, las comunidades de búsqueda y otros colectivos que tienen su base en las escuelas y en los que los profesores combinan sus esfuerzos para construir el conocimiento son, para esta concepción, los contextos más importantes del desarrollo profesional.

Lo que el conocimiento de la práctica sostiene no es que la investigación de los docentes proporciona todo el conocimiento necesario para mejorar la praxis, o que el conocimiento generado por los estudiosos en las universidades no tenga ninguna utilidad para los profesores. Tampoco estamos proponiendo que los enseñantes/investigadores de los centros escolares, usando aproximadamente las mismas estrategias que los de las universidades, añadan a los conocimientos teóricos existentes un nuevo cuerpo de generalizaciones basándose en sus perspectivas dentro de los centros y las aulas. En otras palabras, nuestro planteamiento no es que los profesores experimentados y aquellos que los estudian (cooperativamente o de otro modo) tengan que generar una serie de conceptos formales nuevos o suplementarios sobre las prácticas expertas en la enseñanza. Más bien, lo que está implícito en la idea de «conocimiento de la práctica» es la creencia de que a través de la indagación, los profesores en todo el abanico de la vida profesional —desde los muy novatos a los muy experimentados— se cuestionan sus propios conocimientos y su práctica, al igual que la práctica y los conocimientos de otros, y de este modo establecen una relación diferente con el conocimiento.

La indagación como actitud

En lo que queda de este capítulo, vamos a explorar lo que significa plantearse el propósito del desarrollo profesional como el ejercicio de una posición indagatoria frente a la enseñanza que sea crítica y transformadora, y a contrastar esta concepción con otras. En el lenguaje cotidiano, la palabra «posición» se usa para describir posturas corporales, particularmente en relación con la colocación de los pies, como en los deportes o en la danza, y también para describir posicionamientos políticos, en especial su consistencia (o falta de ella) a lo largo del tiempo. En el discurso de los estudios de calidad, la palabra «posición» se usa para hacer visibles y poner en tela de juicio las diferentes perspectivas a través de las que los investigadores dan forma a sus preguntas, observaciones e interpretaciones de los datos. En nuestro trabajo, introducimos el término de la «indagación como posición» para describir las posturas que adoptan los profesores, y otras personas que trabajan conjuntamente en comunidades de indagación, frente al conocimiento, la relación de éste con la práctica y los objetivos de la escolarización. Usamos la metáfora de la «posición» para sugerir a la vez la idea de la orientación y de la postura, para aludir directamente a la ubicación física del cuerpo así como a las actividades y perspectivas intelectuales a lo largo del tiempo. En este sentido, la imagen pretende captar nuestra manera de situarnos y de mirar, y las lentes a través de las que vemos como educadores. La enseñanza es una actividad compleja que tiene lugar dentro de redes de significado social, histórico, cultural y político. A lo largo de la vida profesional, una actitud indagadora proporciona los fundamentos para operar dentro de las culturas cambiantes de la reforma escolar y los planteamientos políticos antagónicos.

La indagación como posición se diferencia de la noción más común de indagación (o investigación en la acción o investigación docente), entendida como un proyecto limitado en el tiempo dentro de un programa de formación del profesorado, o como una entre tantas estrategias probadamente eficaces para el desarrollo de los educadores. Adoptar una posición indagadora significa que los docentes y los aprendices de ese oficio trabajan dentro de una comunidad para generar conocimiento local, prever su práctica y teorizar sobre ella, interpretando las conclusiones y las investigaciones de otros. Dentro de esta noción, es clave la idea de que el trabajo de las comunidades de indagación es de índole social y política —es decir, implica el cuestionamiento de los procedimientos actuales de escolarización; de los modos en que se construye, evalúa y se usa el conocimiento; y de los roles individuales y colectivos de los docentes a la hora de hacer efectivos los cambios. Para usar «la indagación como posición» como una estructura desde la que entender el desarrollo profesional,

creemos que necesitamos una concepción más matizada del conocimiento que la que nos ofrece la tradicional distinción entre el conocimiento formal y el práctico; una noción más compleja de la praxis que la que se sugiere en el aforismo que dice que la práctica es práctica; una idea más rica del aprendizaje a lo largo de toda la trayectoria profesional que la que se deduce de los conceptos de pericia que diferencian a los profesores expertos de los novatos; y una manera de concebir las culturas de las comunidades, de inspiración política, en relación con contextos y propósitos educativos más amplios. En el resto del capítulo, perfilamos los parámetros del constructo teórico al que denominamos «indagación como posición» y señalamos algunos de los aspectos significativos que surgen al considerar que el objetivo del desarrollo profesional consiste en promover esa actitud.

Más allá de la distinción entre conocimiento teórico y práctico: la generación de conocimiento local de la práctica

Algunos enfoques del desarrollo profesional subrayan el conocimiento formal (de las asignaturas, de la teoría del aprendizaje, etc.) como base para mejorar la práctica, mientras que otras se centran en la importancia de los conocimientos prácticos de los educadores (la toma de decisiones, la resolución de los dilemas cotidianos, etc.). Aunque, como ya hemos mencionado antes, estas visiones son llamativamente diferentes en algunos aspectos, ambas derivan de la creencia de que el saber necesario para poder enseñar bien encaja dentro de un universo de tipos de conocimiento que se subdivide en categorías prácticas y teóricas, distinción que sale a relucir con frecuencia en los debates sobre lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer (Fenstermacher, 1994; Richardson, 1994).

La dicotomía conocimiento formal frente a conocimiento práctico responde a un dualismo que ha formado parte de las discusiones epistemológicas durante años. Sin embargo, en muchos casos, aun cuando los especialistas han anunciado que aceptaban la existencia de «nuevas epistemologías» (p. ej., Fenstermacher, 1994; Huberman, 1996), han continuado imponiendo sobre estas nuevas concepciones las distinciones y convenciones de las antiguas, como hemos argumentado con mayor detalle en otro lugar (Cochran-Smith y Lytle, 1998). Lo que está ocurriendo en los estudios críticos de esta índole, como ha señalado astutamente Smith (1997), es lo que ha ocurrido con frecuencia cuando nuevas voces y estilos discursivos han tratado de abrirse paso en las conversaciones existentes sobre los modos de conocimiento: Quienes están firmemente situados dentro de los paradigmas epistemológicos y meto-

dológicos dominantes utilizan los términos, convenciones, parámetros y definiciones establecidos para evaluar y, básicamente, desechar, aquellos otros alternativos.

Es posible, y desde luego bastante útil, hablar del conocimiento del oficio de enseñar en términos que rompan con la tradicional distinción entre conocimiento formal y conocimiento práctico. Dé hecho, hemos llegado a la conclusión de que el trabajo de los docentes en las comunidades de indagación genera un conocimiento de la enseñanza que puede ser considerado tanto local como público (Cochran-Smith y Lytle, 1998; Lytle y Cochran-Smith, 1992). Nuestro concepto público-local no postula dos tipos de conocimiento análogos a la división que acabamos de comentar. Sino que, inspirándonos en Geertz (1983) usamos el término conocimiento local para señalar tanto una manera de aprender acerca de la enseñanza como aquello que los docentes y las comunidades llegan a saber cuando construyen el conocimiento de manera colaborativa. En su volumen de ensayos sobre antropología interpretativa, Geertz habla de la dificultad de representar las perspectivas del significado y el conocimiento desde un punto de vista interno. Este autor sugiere que, en última instancia, los antropólogos no pueden representar auténticamente el conocimiento local, o lo que los habitantes nativos ven, sino solamente aquello a través de lo que ven, es decir, las perspectivas interpretativas que aplican a sus propias experiencias.

Articular el conocimiento local de los profesores es igualmente complicado. Al utilizar la expresión conocimiento local, sin embargo, estamos situando en un primer plano los procesos (no los productos) de construcción del conocimiento tal y como se manifiestan y se integran en la vida diaria de las escuelas y las aulas, y subrayando el vínculo entre el sujeto de conocimiento y el objeto del mismo, así como el contexto en el que tiene lugar. En este sentido, la construcción de conocimiento local se entiende como un proceso de edificación, cuestionamiento, elaboración y crítica de los marcos conceptuales que relacionan la acción y el planteamiento de problemas con el contexto inmediato así como con otros aspectos sociales, culturales y políticos más amplios. En este proceso se halla implícita una serie de preguntas que funcionan como una lente que permite ver y dar sentido a la práctica, analizada de un modo general: ¿Quién soy yo como profesor? ¿Qué estoy asumiendo acerca de este niño, este grupo, esta comunidad? ¿Qué sentido están dando mis alumnos a lo que está ocurriendo en la clase? ¿Cómo inspiran los marcos teóricos y las investigaciones de otras personas mis propias percepciones? ¿Cuáles son las premisas que subyacen tras estos materiales, textos, esquemas curriculares y documentos informativos del centro? ¿Qué estoy tratando de hacer que suceda aquí y por qué? ¿Cómo conectan mis esfuerzos como profesor individual con los de la comunidad y con planteamientos más amplios de cambio social

y escolar? Cuando las comunidades de indagación tratan de presentar y representar el conocimiento local de la práctica, sus afanes suscitan complejas y desafiantes cuestiones sobre ética, acceso y métodos de investigación que merecen una especial atención.

Más allá de la distinción entre experto y novato: comunidades de indagación que abarcan los diferentes estadios de la vida profesional

Los enfoques del desarrollo profesional del conocimiento para la práctica y el conocimiento en la práctica pivotan sobre la noción de la pericia docente y su función a la hora de mejorar la praxis. Esta idea refleja una perspectiva metodológica destacada dentro de la psicología cognitiva, que se usa a menudo para estudiar las diferencias entre la actuación de los expertos y los novatos en diversas áreas. Desde la visión del conocimiento para la práctica, el profesor experto es aquel que posee la información de la base de saber generada o codificada por los investigadores universitarios. Se espera que este docente actualice constantemente sus conocimientos de este cuerpo teórico y siga de manera fiel las demostraciones y los modelos de otros. Desde el punto de vista del conocimiento en la práctica, por otra parte, se define al docente experto como aquel que es capaz de articular y hacer explícito el conocimiento implícito respecto a las acciones y además expresar este saber frente a los novatos o profesores menos eficaces. Por otro lado, se espera que los educadores principiantes aprendan prácticas imitando las estrategias de sus colegas más competentes. En cada uno de estos casos, se contempla el desarrollo profesional como el proceso de pasar del estatus de novato al de experto.

En la concepción de la indagación como posición se halla latente una idea más rica del aprendizaje de los docentes a lo largo y ancho de su vida profesional que la que se desprende de la distinción entre experto y novato. Aprender de la docencia a través de la indagación supone que tanto los profesores principiantes como los experimentados deben realizar un trabajo intelectual de características similares. Al trabajar conjuntamente dentro de una comunidad, tanto los nuevos educadores como aquellos otros más experimentados plantean problemas, identifican discrepancias entre la teoría y la práctica, cuestionan procedimientos rutinarios, se inspiran en el trabajo de otros a la hora de utilizar marcos conceptuales productivos y tratan de hacer visible buena parte de las premisas implícitas detrás de la enseñanza y el aprendizaje. Desde una posición indagadora, los docentes tratan de hallar cuestiones relevantes en la misma medida en la que se embarcan en la resolución de problemas. Cuentan con el punto de vista de otros profesores para adoptar perspec-

pas
ap
p
ad
Ad
de
ten
h
un del

tivas alternativas sobre su trabajo. En un sentido estricto, las connotaciones habituales del término «pericia profesional» no son consistentes con la imagen del educador como aprendiz e investigador a lo largo de la vida. La pericia supone la existencia de la certidumbre y de una praxis acorde con la práctica moderna. El aprendizaje a lo largo de la vida, por otra parte, supone un carácter experimental y una práctica sensible a las comunidades, culturas e historias locales y particulares. La división entre expertos y novatos sirve para mantener el modelo de desarrollo profesional consistente en un individuo a la cabeza de todos los demás, que pone de manifiesto las diferencias entre los distintos profesores. Una perspectiva del desarrollo profesional que integre los diferentes momentos personales de la vida de los docentes pone de relieve el papel de las comunidades y de sus proyectos intelectuales a lo largo del tiempo.

Cuando los educadores trabajan en comunidades de indagación, se adentran junto con otros en una «búsqueda común de significados» en sus vidas laborales (Westerhoff, 1987). Cuando los profesores forman grupos de investigación, necesitan parcelas de tiempo suficientes para poder trabajar y una trayectoria como equipo que les permita sacar adelante su trabajo. Cuando el ritmo de trabajo de una comunidad no se ve apremiado por presiones externas y los miembros del grupo se comprometen a tratar asuntos complicados a lo largo del tiempo, las ideas tienen la oportunidad de ser incubadas y desarrollarse, la confianza se instala dentro del colectivo y los participantes se sienten cómodos manifestando puntos de vista arriesgados que les exponen como individuos sensibles y vulnerables. Con el tiempo, las comunidades que apoyan este tipo de procedimientos desarrollan su propia historia y en cierto sentido su propia cultura —un discurso común, experiencias compartidas que funcionan como piedras de toque, y una serie de mecanismos que proporcionan forma y estructura al flujo constante de la experiencia.

En las comunidades en las que la indagación es una posición, y no un proyecto o una estrategia, grupos de docentes y de aprendices de profesores se embarcan en la construcción conjunta del conocimiento a través de la conversación y otras formas cooperativas de interpretación y análisis. Hablando y escribiendo, hacen más visible su conocimiento tácito, cuestionan creencias relativas a prácticas comunes y generan evidencias que hacen posible la consideración de alternativas. Parte de la cultura de las comunidades de indagación consiste en hablar y escribir, describiendo, con profusión de detalles, los eventos cotidianos, las normas y las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje, el modo en el que los diferentes docentes, estudiantes, administradores y familias los contemplan, de modo que resulten más visibles y accesibles. De esta manera, los participantes desvelan las relaciones entre los casos concretos y las estructuras y asuntos más generales.

Desde una posición indagadora, el liderazgo docente y la pertenencia al grupo tienen un aspecto diferente al que presentan cuando los profesores se forman en seminarios o en proyectos para el desarrollo de toda la plantilla de un centro. Tener una postura de indagación frente al liderazgo significa que los educadores cuestionan los propósitos y premisas implícitas en el cambio educativo en lugar de tratar simplemente de definir o llevar a cabo las estrategias más eficaces para alcanzar unos fines predeterminados. Cuando la indagación es una actitud ante la enseñanza, el aprendizaje y la escolarización, el liderazgo docente tiene una faceta activista. Desde esta perspectiva, las comunidades de indagación existen para implementar cambios coherentes en las vidas de los profesores y, de manera igualmente importante, en las de los estudiantes y en el clima social e intelectual de las escuelas y la educación reglada.

Más allá de la idea de que la práctica es algo práctico: marcos críticos para el cambio

En la enseñanza, el término práctica se ha usado comúnmente para referirse al acto de llevar a cabo o realizar el trabajo propio de la profesión. Este término se yuxtapone a menudo a otros como teoría e investigación para sugerir la existencia tanto de relaciones como de desconexiones —como en las expresiones habituales de «poner en práctica la teoría» y «trasladar las investigaciones a la práctica» y en las quejas que exponen que algo «es demasiado teórico» o «no es lo suficientemente práctico» o, por el contrario, «sólo práctico» e incluso «anti-intelectual». Estas locuciones parecen identificar la práctica con aquello que es práctico (Britzman, 1991) o útil, inmediato, funcional y está relacionado con lo cotidiano. Desde la perspectiva de la indagación como posición, sin embargo, ni la actividad de la enseñanza ni las preguntas que suscita quedan explicadas por la noción de que la práctica es algo práctico. Sino que más bien, la docencia y, por tanto el desarrollo profesional, consiste básicamente en construir y reconstruir marcos que nos permitan entender la práctica: cómo los profesores y sus alumnos confeccionan el currículum entremezclando sus experiencias, sus recursos lingüísticos y culturales y sus marcos interpretativos de referencia; cómo las acciones de los docentes están imbuidas de sus complejas y acumulativas percepciones de los aprendices, la cultura, la clase, el género, la alfabetización, los temas sociales, las instituciones, las historias, las comunidades, los materiales, los textos y los currícula; y cómo los educadores trabajan juntos para desarrollar y modificar sus planteamientos y marcos teóricos, inspirándose no sólo en la consideración concienzuda de la situación inmediata y de los estudiantes

concretos a quienes tienen que enseñar, sino también en los contextos múltiples en los que trabajan.

Nuestro concepto de la indagación como posición trata de captar la naturaleza y la intensidad con la que aquellos que enseñan y aprenden de ello mediante el cuestionamiento constante interpretan lo que están haciendo y teorizan sobre ello. La idea de la «enseñanza como praxis», que pone de relieve el hecho de que la docencia supone un relación dialéctica entre la teoría crítica y la acción (Britzman, 1991; Freire, 1970), es más productiva que la noción de que «la práctica es primordialmente algo práctico». La idea clave aquí es que los docentes teorizan constantemente, negociando los significados que extraen en sus aulas y en su vida escolar mientras luchan por conectar su trabajo cotidiano con movimientos más amplios por la igualdad y el cambio social.

Cuando la indagación es una actitud hacia la enseñanza, se asume que el desarrollo profesional está inextricablemente ligado a cuestiones más amplias relacionadas con las consecuencias y fines del mismo: ¿Cuáles son o deberían ser los objetivos del desarrollo profesional? ¿Quién toma las decisiones sobre esos propósitos y sus resultados? ¿De qué manera las iniciativas concretas en este ámbito desafían y/o apoyan el statu quo? ¿Cuáles son los efectos de la formación del profesorado sobre el aprendizaje de los alumnos? ¿Qué papel juega el desarrollo profesional en la reforma escolar? ¿De qué manera se conecta el desarrollo profesional con movimientos sociales, políticos e intelectuales más amplios? Las cuestiones más relevantes en torno a los propósitos y consecuencias del crecimiento profesional están relacionadas con la autonomía del profesorado.

Cuando la participación masiva en programas específicos de desarrollo profesional es impuesta al conjunto de un centro o todo el sistema escolar, o cuando se redacta de cierto modo, ésta se convierte en un sucedáneo de los esfuerzos de cambio que nacen desde abajo. Cuando los docentes trabajan desde una posición indagadora, a veces empiezan a cuestionar y después a dismantlar prácticas fundamentales como la estratificación por niveles en un mismo curso, las funciones del profesor, las políticas de promoción y retención, los exámenes y la evaluación, la selección de libros de texto, las relaciones entre la escuela, la comunidad y la familia, el papel de la administración, las decisiones personales y la seguridad del centro, sin mencionar el surgimiento de dudas sobre lo que es importante en la enseñanza y el aprendizaje del aula. A veces los profesores comienzan a reinventarse sus propias descripciones del trabajo que realizan. Critican y tratan de modificar la cultura del centro; las maneras en las que la escuela o los programas estructurales promueven o socavan la colaboración; la proporción de autonomía y responsabilidad docente; las normas de evaluación; las relaciones entre los aprendices de profesores, los

enseñantes y sus colegas universitarios; y los modos en los que se ejerce el poder en la colaboración entre profesores, mentores y profesores y entre la universidad y un centro escolar.

Hay iniciativas de desarrollo profesional completamente diferentes que incluyen en sus programas lo que se denomina indagación —algunas de ellas se integran rápidamente en los mecanismos institucionales y sociales existentes en las escuelas y los sistemas escolares y otras no. Desde la perspectiva de la indagación como posición, el desarrollo profesional tiene más que ver con la incertidumbre que con la certidumbre, con el planteamiento de problemas que con su resolución y con el reconocimiento de que el espíritu de búsqueda procede de la interpelación y desemboca también en ella. En muchas situaciones, el «cuestionamiento» y el «poner en tela de juicio el sistema» son difíciles de concebir como consecuencias del desarrollo profesional basado en la indagación, y, sin embargo, ese es precisamente el tipo de consecuencias que conducen a una escolarización más democrática y a la formación de una sociedad más justa.

Esperamos que la noción de la indagación como postura y nuestro análisis comparativo con otras concepciones del desarrollo profesional ayuden a sustentar un tipo diferente de discurso sobre sus implicaciones, cuando los reformadores y políticos sostengan, desde diferentes posiciones, que lo que necesitan los profesores de hoy en día es comprometerse con el «nuevo» desarrollo profesional. Como creemos haber dejado claro, existen interpretaciones antagónicas acerca de lo que significa este nuevo desarrollo profesional. La idea de la indagación como actitud pretende postular que, con vistas al nuevo siglo, no debería entenderse la formación de los docentes como un logro básicamente personal y profesional, sino como una posición a lo largo de toda la trayectoria vital y un proyecto colectivo a largo plazo que sirva al ideal democrático.

Notas

Agradecimiento. La preparación de este capítulo ha sido parcialmente financiada por una importante aportación de fondos por parte de la Fundación Spencer a Marilyn Cochran-Smith y Susan L. Lytle por «Teacher Inquiry and the Epistemology of Teaching» (La indagación docente y la epistemología de la enseñanza).

1. Hemos venido desarrollando el lenguaje y el concepto de la «indagación como posición» a lo largo de varios años, basándonos en la dialéctica de nuestro trabajo con profesores y aprendices de docentes en comunidades urbanas de indagación. Ver Cochran-Smith y Lytle, 1999a, 1999b, así como dos publicaciones en preparación (Cochran-Smith y Lytle, de próxima aparición; Lytle y Cochran-Smith, de próxima aparición).

Bibliografía

- Ball, D., y Cohen, D. (1999). «Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education». En G. Sykes y L. Darling-Hammond (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3-32). San Francisco: Jossey-Bass.
- Barnes, H. (1989). «Structuring knowledge for beginning teaching». En M. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher* (pp. 13-22). Nueva York: Pergamon Press.
- Britzman, D. P. (1991). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. Nueva York: State University of New York Press.
- Clark, C., y Peterson, P. (1986). «Teacher's thought processes». En M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255-296). Nueva York: Macmillan.
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. Nueva York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. (1998). «Teacher research: The question that persists». *International Journal of Leadership in Education*, 1(1), 19-36.
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. (1999a). «Relationships of knowledge and practice: Teacher learning and communities». En A. Iran-Nejad y C.D. Pearson (Eds.), *Review of research in education* (Vol. 24; pp. 251-307). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. (1999b). «The teacher research movement: A decade later». *Educational Researcher* 28 (7), 15-25.
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. (en preparación). *Inquiry as stance*. Nueva York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (1994). *Professional development schools: Schools for developing a profession*. Nueva York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (1998). «Teacher learning that supports student learning». *Educational Leadership*, 55(5), 6-11.
- Elmore, R., y Burney, B. (1997, Agosto). *Investing in teacher learning: Staff development and instructional improvement in Community School District #2, New York City*. Nueva York: National Commission on Teaching and America's Future.
- Fenstermacher, G. (1994). «The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching». En L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 20; pp. 3-56). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). Nueva York: Seabury Press.
- Geertz, C. (1983). *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*. Nueva York: Basic Books.
- Grimmett, P. P., y Neufeld, J. (1994). *Teacher development and the struggle for authen-*

- ticity: Professional growth and restructuring in the context of change*. Nueva York: Teachers College Press.
- Hawley, W. D., y Valli, L. (1999). «The essentials of effective professional development: A new consensus». En L. Darling-Hammond y G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession* (pp. 127-150). San Francisco: Jossey-Bass.
- Huberman, M. (1996). «Focus on research moving mainstream: Taking a closer look at teacher research». *Language Arts*, 73 (2), 124-140.
- Lieberman, A., y Miller, L. (1991). «Revisiting the social realities of teaching». En A. Lieberman y L. Miller (Eds.), *Staff development for education in the nineties: New demands, new realities, new perspectives* (pp. 92-109). Nueva York: Teachers College Press.
- Lieberman, A., y Miller, L. (1994). «Problems and possibilities of institutionalizing teacher research». En S. Hollingsworth y H. Socket (Eds.), *Teacher research and educational reform* (pp. 204-220). Chicago: University of Chicago Press.
- Little, J. W. (1993). «Teacher's professional development in a climate of educational reform». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 129-151.
- Loucks-Horsley, S. (1998). «Effective professional development for teachers of mathematics». In Eisenhower National Clearinghouse (Ed.), *Ideas that work: Mathematics professional development* (pp. 2-9). Columbus, OH: Eisenhower National Clearinghouse for Mathematics and Science Education.
- Lytle, S., y Cochran-Smith, M. (1992). «Teacher research as a way of knowing». *Harvard Educational Review*, 62(4) 447-474.
- Lytle, S., y Cochran-Smith, M. (en preparación). *Rethinking teacher learning: Inquiry as stance*.
- McLaughlin, M. (1993). «What matters most in teachers' workplace context?» En J. W. Little y M. McLaughlin (Eds.), *Teachers' work* (pp. 79-103). Nueva York: Teachers College Press.
- Richardson, V. (1994). «Teacher inquiry as professional staff development». En S. Hollingsworth y H. Sockett (Eds.), *Teacher research and educational reform* (pp. 186-203). Chicago: University of Chicago Press.
- Smith, J. (1997). «The stories educational researchers tell about themselves». *Educational Researcher*, 26 (5), 4-11.
- Stein, M., Smith, M., y Silver, E. (1999, otoño). «The development of professional developers: Learning to assist teachers in new settings in new ways». *Harvard Educational Review*, 69 (3), 237-269.
- Westerhoff, J. H. (1987). «The teachers as pilgrim». En F. S. Bolin y J. M. Falk (Eds.), *Teacher renewal* (pp. 190-201). Nueva York: Teachers College Press.