

¿Cómo aprenden los maestros con los maestros?

Comprendiendo el Estudio del Niño como espacio para las Comunidades de Aprendizaje Profesional

Marisha Plotnik

En el vasto mundo de la investigación educativa, el esperanzador concepto de maestro como aprendiz ha ganado adeptos entre numerosos autores, y ha provocado la formulación de cuestionamientos útiles respecto a la naturaleza del desarrollo profesional de los maestros.¹ Si bien reciben nombres diferentes, el *desarrollo profesional colaborativo* y las *comunidades de aprendizaje profesionales* (PLC por sus siglas en inglés), se refieren a la forma en que los maestros aprenden con otros maestros a ser mejores maestros. Este tipo de iniciativas reconocen que la colaboración es un proceso demandante, incómodo y participativo, en el que los maestros se responsabilizan por el aprendizaje mutuo.² Esta imagen de lo que esperamos de nuestros maestros puede verse exactamente como lo que esperamos de nuestros alumnos. Las recompensas son potencialmente profundas, aunque no son fáciles de cuantificar.

Una característica fundamental de una comunidad que aprende en conjunto puede bien describirse con la frase

“*tensión esencial*”.³ Abrevando del trabajo de Engeström⁴ y Wenger,⁵ Barab et. al., ellos describen cómo el hecho de lidiar con aparentes dicotomías impulsa a una comunidad de practicantes hacia adelante. Lo que es importante no es la resolución de un conflicto en particular, ciertamente no una resolución que favorece a un lado o al otro. En cambio, como Grossman et. al. describen; en una tensión esencial dos focos se “acercan a una relación” entre sí y a través de esta relación se genera crecimiento. Les es difícil especificar que ideas tales como “combinar” e “integrar” son incapaces de describir el intercambio dinámico y creativo de polos dentro de una comunidad. *El maestro como aprendiz* es un excelente ejemplo de este tipo de tensión esencial: En una escuela cuyo propósito debe ser el aprendizaje de los alumnos, ¿cómo llevamos nuestra atención al aprendizaje de los adultos en la comunidad? Nuestra premisa debe ser que un aprendizaje no sucede a expensas del otro, sino que, salvaguardando ambos, interrelacionados, como focos de nuestra atención, se crea una mejor escuela.

Para mí, esta forma de pensar puede transformar muchas de las tensiones que experimentamos. Considera estas yuxtaposiciones aparentemente contradictorias: el material como proceso, la profundidad como amplitud, o el contenido como estructura. Esta visión del conflicto, la cual lo considera generativo, me parece la adecuada para un grupo que se da a la difícil tarea de crear una comunidad. Un enfoque competitivo de ganar-perder ante el conflicto, puede funcionar bien en una jerarquía autoritaria, pero sería inerte en una comunidad de aprendizaje profesional. Grossman et. al. enfatizan que las conversaciones en un grupo de maestros deben ser el objetivo en sí. “Como hemos tratado de aclarar, no consideramos al discurso como una parte del proceso hacia algo más, sino como un poderoso logro en sí mismo.”⁶ Este punto de vista puede sin duda ubicarse en un extremo del espectro, pero todo aquel que se dedique al trabajo de una comunidad de aprendizaje profesional debe considerar la conversación como algo necesario, si ésta no es suficiente.

El estudio del niño

Las siguientes secciones contienen un recuento del Grupo de Estudio del Niño en la Escuela Rudolf Steiner de Manhattan (actualmente, soy líder de este grupo). En los últimos años, me he interesado cada vez más en la

profundización de las conversaciones entre los miembros de esta comunidad de aprendizaje profesional que ha tenido una larga vida. Mis métodos de trabajo abrevan profundamente del ejemplo de Jon McAlice, co-fundador de otras dos comunidades de aprendizaje profesionales en las que he participado: El Círculo de Jóvenes Colegas Waldorf y la Iniciativa de Estudios Avanzados (ASI por sus siglas en inglés). En una carta a los nuevos participantes de la ASI, McAlice describe la forma en que este grupo trabaja.

La forma de trabajo a la que se aspira en las reuniones de los miembros de la ASI podría describirse como un enfoque de diálogo encauzado con un contenido y estructura que evoluciona de forma dinámica. Los maestros deben ser capaces de involucrarse en diálogos que les retengan a ir de lo conocido hacia lo desconocido a través de la reflexión en sus experiencias. Este es un método de conversación que yace al centro del trabajo de Steiner sobre los encuentros sociales creativos. Se apoya en los tres gestos arquetípicos del yo comprometido: concentración, escucha, y habla, y desafía a los participantes a conversar sobre un tema en lugar de hablar al respecto. En general, los diálogos sirven para llevar a los participantes a una comprensión pedagógica más profunda sobre el tema en cuestión, aunque no necesariamente ofrecen respuesta a las preguntas o explicaciones sobre el tema. Las respuestas suelen conducirnos a una distancia cognitivamente segura ante lo desconocido, mientras que

el objetivo de este enfoque es el de involucrarse de forma más cercana con el foco de atención. Este esfuerzo compartido de acercarse a una cuestión o acertijo pedagógico, en lugar de alejarse de ellos, puede conducir a aquellos escasos momentos de gracia en los que se tiene una experiencia profunda conscientemente moral sobre la naturaleza interior de lo que se ha buscado comprender.⁷

El recuento que sigue, describirá cómo es este proceso realmente en el Grupo de Estudio del Niño, el tipo de estructuras que lo facilitan, y mis reflexiones sobre los frutos de esta labor.

El propósito del estudio del niño

Nuestro Grupo de Estudio del Niño tiene los siguientes tres propósitos: comprender y atender mejor las necesidades de ciertos alumnos de la escuela, profundizar la comprensión de la antroposofía en los participantes, y mejorar la práctica profesional de los maestros. Estos propósitos demuestran el reconocimiento de que las comunidades de aprendizaje profesionales requieren equilibrar *proceso* y *contenido*.⁸ Como lo describen Lieberman y Miller en su tercer capítulo, las comunidades de aprendizaje profesionales deben estudiar, por lo menos *un poco*, el contenido. En nuestro caso, el contenido es bipartita: el alumno en específico y la filosofía de la Antroposofía.

El primer propósito de nuestro grupo; el cual es articular cómo atender las necesidades de alumnos específicos, es común a casi cualquier escuela. Ya sea que observemos a los comités que escriben planes educacionales individuales (IEP, por sus siglas en inglés), a un equipo de apoyo en una escuela privada, o a un grupo de cuidado en una escuela Waldorf, estos grupos se dedican a encontrar y describir cómo atender de mejor forma las necesidades de los alumnos que se percibe están teniendo o causando dificultades en sus salones de clases. Estos grupos pueden describirse como grupos de diagnóstico y prescripción. Algo que comúnmente se supone respecto a su trabajo, es su pericia: Aquellos que diagnostican y prescriben están calificados, y usualmente certificados para dicha labor. Si bien se puede esperar que sus habilidades se afinen con la práctica, puede haber escasos esfuerzos conscientes para desarrollar explícitamente nuevas habilidades en el proceso de diagnóstico y prescripción de dichos comités.

El estudio del niño es poco usual pues desafía esta suposición. Al estudiar a un alumno, tratando de comprender cómo atender sus necesidades, estamos simultánea y conscientemente trabajando para desarrollar nuevas habilidades y capacidades como maestros de clase y como colegas. Los maestros que inician así como los colegas experimentados

trabajan lado a lado, y las intuiciones pueden surgir de cualquiera. La pericia se muestra durante el proceso de trabajo. Los maestros con mayor experiencia pueden contribuir con preguntas valiosas u ofrecer percepciones fructíferas con mayor frecuencia. Puede suceder también, sin embargo, que un maestro experimentado tenga opiniones y puntos de vista menos flexibles. Cada maestro que se une al trabajo del estudio del niño, por tanto, debe estar simultáneamente comprometido con los niños y con el propio crecimiento. Este crecimiento es necesariamente profesional y personal. En el trabajo de enseñar con fundamento en la Antroposofía, uno no puede estar separado del otro.

Desde mi primer encuentro con el estudio del niño en 1995, cuando llegué como maestra nueva a la escuela Rudolf Steiner, he observado que el énfasis en el equilibrio entre atender las necesidades de alumnos excepcionales y proveer crecimiento profesional ha cambiado. Mi énfasis actualmente para el grupo se centra en la enseñanza magistral. En especial, mi interés se centra en la relación interactiva entre el maestro y los alumnos en la clase, algo que podría llamar el arte de enseñar. Como lo describe David Schon,

He utilizado el término arte profesional para referirme al tipo de competencias que muestran, algunas veces los practicantes, en situaciones únicas,

inciertas y conflictivas en la práctica. Nótese, sin embargo, que su arte es una variante esotérica poderosa de los tipos de competencia más comunes que todos exhibimos día a día en incontables actos de reconocimiento, juicio, y desempeño con destreza.⁹

Sostengo que, en el salón de clases, las situaciones “únicas” e “inciertas” surgen a diario. El arte profesional del maestro yace en la habilidad de hacer lo correcto en el momento correcto. ¿Cuándo tiras el plan de clase por la ventana y haces exactamente lo que el grupo necesita en ese momento? Ciertamente, los maestros pueden mejorar a prueba y error, pero ese proceso puede ser lento, frustrante y dañino para alumnos y maestros. Sin duda, muchos maestros abandonan la profesión antes de volverse magistrales, o se contentan con cierto nivel de competencia. El estudio del niño trabaja a partir de la suposición fundamental de que los maestros pueden desarrollar habilidades de forma consciente y deliberada, permitiéndoles activar el arte profesional con sus grupos de alumnos. Los maestros magistrales tienen una amplia variedad de estilos efectivos, y la enseñanza artística es altamente individual. Nuestro estudio, por tanto, evita el entrenamiento de técnicas o métodos particulares. En cambio, nos auto-educamos en la observación cuidadosa, la reflexión disciplinada y la experimentación responsable.

El proceso del estudio del niño

El Grupo de Estudio del Niño se ha reunido cada jueves por la tarde por más de veinticinco años. Las reuniones duran entre 60 y 90 minutos. Típicamente, incluyen un ejercicio de inicio, el estudio de un texto, el acertijo de un alumno específico, y un cierre. La asistencia es voluntaria y está abierta a cualquier maestro o administrativo de nuestra escuela, que va del maternal al doceavo grado, aunque la mayoría de los miembros han sido tradicionalmente maestros del jardín de infancia. Cada dos semanas un médico antroposófico trabaja con nosotros.

Observación

Nuestro primer paso en el estudio del niño es observar a ese niño de la forma más completa posible. ¿Cuál es su forma física? ¿Es alto o bajo para su edad? ¿Sus extremidades son más redondas o más lineales? ¿Ha cambiado de dientes? ¿Se chupa el dedo? ¿Golpetea con el pie? ¿Cómo se mueve? ¿Puede saltar la cuerda? ¿Cachar una pelota? ¿Caminar en la viga de equilibrio? ¿Cómo es su habla? ¿Pronuncia con claridad los sonidos? ¿De qué parte de la boca surgen los sonidos? ¿Qué come? ¿Prefiere los alimentos blancos? ¿Crujientes? ¿Cómo es su salud? ¿Tiene alergias? ¿Tiende a tener dolores de cabeza o estómago? ¿Cómo

caracterizamos su escritura? ¿Angular o redondeada? ¿Las páginas de su cuaderno son ordenadas y limpias o descuidadas? ¿Apoya poco el lápiz al escribir o deja surcos en el papel? Estas son apenas unas cuantas, de las muchas, muchas observaciones que un maestro puede hacer sobre un niño.

La buena observación la caracterizamos típicamente como *objetiva*, y es esencial que el observador se mantenga completamente fiel a la realidad. He encontrado, sin embargo, que la observación objetiva me acerca más y más al fenómeno, en lugar de distanciarme de él. Como joven maestra, al encontrarme con dificultad para trabajar con un alumno que me disgustaba, se me aconsejó simplemente observarle. Entonces, como ahora, cuanto más cuidadosamente le observaba, más interés desarrollé por el fenómeno. Cada observación llevaba a más observaciones: ¿cuándo comenzó a mirar fijamente a la ventana? ¿Qué tan frecuentemente golpeteaba con sus dedos el escritorio? Y, sorprendentemente, cuanto más observé, más me encontré apreciando a un alumno que antes me irritaba. La observación lleva al interés y el interés lleva a la simpatía. La experiencia puede ocurrir en un espectro que va de lo superficial y efímero a lo intenso y profundo. Una experiencia empobrecida permite necesariamente sólo la reflexión superficial y la menor probabilidad de

una hipótesis equivocada. Debido a que nuestro trabajo involucra la enseñanza de niños, nuestras hipótesis adquieren un carácter profundamente moral.

Debido a este énfasis en la observación, pasamos un poco de tiempo durante cada reunión de estudio del niño entrenándonos para ser mejores observadores. Este trabajo lo apoyamos con quince a veinte minutos de trabajo artístico por sesión. A lo largo de los años, hemos trabajado en bosquejos, ejercicios del habla, euritmia y escultura en barro, rotando estas actividades durante el tiempo de apertura de cada sesión cada doce a dieciséis semanas. Nuestra intención no es convertirnos en artistas, sino utilizar cada medio para afinar nuestra capacidad de observación. Este tiempo también nos ayuda a centrarnos, permitiéndonos deshacernos lentamente de lo ocupado del día y bajar el ritmo, respirar, y llegar completamente a la sala de reuniones.

Nuestro primer paso en el estudio de un niño es pedir a la maestra que lo presenta que lo describa simplemente ante el grupo, tan completamente como le sea posible, sin compartir interpretaciones en la medida de lo posible. Esta presentación inicial toma sólo diez a quince minutos, un largo tiempo para una descripción pura. Los demás maestros escuchan tan atentamente como les es posible, poniendo esmero en formar una imagen mental del

niño. Después se brindan algunos minutos para que los escuchas realicen preguntas que les permitan completar la imagen, detalles que el presentador pueda haber omitido. Típicamente agendamos esta presentación al final de la reunión, para evitar la tentación de platicar sobre el niño, cerrando la reunión con una imagen viva del niño en nuestra imaginación.

Diagnóstico

Una semana más tarde, el grupo de estudio del niño regresa al mismo niño. Durante la semana, cada miembro del grupo ha hecho un esfuerzo por observar al niño, visitando las clases o simplemente mirándole jugar en el parque. Durante la reunión esta semana, también nos acompaña el médico antroposófico de la escuela, quien ha ya observado al niño en dos días diferentes.

Volvemos al niño recordándole en nuestra imaginación colectiva. Tomando turnos alrededor del círculo, cada maestro menciona aquello que le llamó la atención del niño, ya sea a partir de la propia observación o del recuerdo de la presentación de la semana anterior. En este punto, puede agregarse mayor información: pinturas, composiciones escritas, evaluaciones educacionales, un dibujo 'persona-casa-árbol'. La maestra que presenta al niño usualmente ha estado en contacto con los padres del niño, y cualquier cosa que los padres deseen

compartir respecto a los primeros años del niño y sus rutinas de casa se trae ante todo el grupo. A partir de esta descripción exhaustiva del niño, una pregunta o ‘problema’ puede comenzar a surgir. La cuestión, esperamos, sugerirá un acertijo más fundamental en la constitución del niño. Más allá de los problemas superficiales de comportamiento inapropiado o bajo desempeño académico, tratamos de discernir el desequilibrio o disyunción en la imagen del niño. La sabiduría de los maestros más experimentados es especialmente importante en esta etapa, pues mientras que los maestros más jóvenes pueden disciplinarse para realizar observaciones cuidadosas, esas observaciones no siempre les “dicen” nada.

Esta es la etapa en que los esquemas conceptuales comienzan, y debemos proceder cuidadosamente, sin duda. Una comunidad de aprendizaje necesita un lenguaje compartido. Pero los conceptos expresados por dicho lenguaje deben comprenderse profundamente y estar vivos para cada miembro del círculo. La intención es acercarnos más al acertijo que se nos presenta y no distanciarnos de él tratando de explicarlo. En el trabajo del estudio del niño, una explicación sirve para situar la cuestión de forma que pueda comenzar a hacernos sentido.

Con miras a lo anterior, una importante parte de cada reunión se ocupa para

estudiar el trabajo de Rudolf Steiner. Durante cuatro años hemos trabajado con *El Estudio del Hombre como Fundamento de la Antroposofía*.¹⁰ Típicamente pasamos varias semanas estudiando cada conferencia, abarcando alrededor de siete conferencias por año.

Nuestro trabajo con estas conferencias no ha de ninguna manera terminado, y confío en que regresaremos a ellas muchas veces en los próximos años. Este trabajo constante, lento y recurrente sobre las ideas de Steiner nos permite ir más allá de las frases y el argot populares para que las palabras poco familiares y los conceptos difíciles se conviertan poco a poco en parte de una comprensión profunda y duradera, y de un vocabulario compartido pleno de significado.

Nuestra intención es llegar a un punto en el que podamos hablar “a partir de” y no “acerca de” la conferencia en cuestión, y aspirando a ese objetivo trabajamos lenta y deliberadamente. El trabajo de Steiner es difícil, y sería fácil llegar a la mesa con una serie de pasajes subrayados, o afirmaciones con las que estar de acuerdo o en desacuerdo. Lo que tenemos en mente, sin embargo, es aprender para transformarnos. En lugar de solamente usar nuestras habilidades y capacidades actuales para analizar el texto en cuestión, nuestra intención es la de desarrollar, a través del trabajo con el texto, nuevas habilidades y capacidades. Así como en

el caso de aprender un nuevo lenguaje, digamos francés o matemáticas, el ejercicio de leer en esa lengua desarrolla el lenguaje mismo y los pensamientos contenidos en él, así el proceso y el contenido son el foco dual de nuestro trabajo.

Uno de los ejercicios que aprendí a través de mi trabajo con McAlice es el de comenzar con una recapitulación colectiva del texto, pensamiento a pensamiento, sin mirar las notas o libros. Ya sea que se avance secuencialmente alrededor del círculo o que se abra el espacio para contribuir voluntariamente, tratamos de resumir simplemente los pensamientos de la conferencia en el orden en que fueron dados. Este es un reto importante, no sólo como ejercicio de concentración y memoria, sino como un ejercicio social de escucha y habla. A medida que los participantes del grupo hablan, construyen juntos una imagen que todos reconocen pero que sin embargo aparece diferente de la que cada uno por sí solo hubiese construido. Algo compartido es traído a la existencia, y a partir de esa co-creación compartida, puede surgir un nuevo nivel de diálogo.

Con los conceptos de Steiner en el corazón de nuestro vocabulario compartido, ofrecemos explicaciones que permanecen tentativas y maleables. Los pensamientos suelen surgir en forma de imágenes o metáforas acerca del niño, y pueden tener una cualidad casi de

ensueño. Ocasionalmente, una de estas imágenes nos habla sobre el niño con profundo poder y verdad. Es para estas intuiciones para las que trabajamos, aquellas que McAlice llama “aquellos raros momentos de gracia en los que uno tiene una experiencia profunda y conscientemente moral sobre la naturaleza interior de lo que uno se ha esforzado por comprender.”¹¹

Tratamiento

Esta etapa, una evolución natural a partir de la etapa previa, asegura que la imagen de ensoñación que tuvimos del niño se sostenga a la luz del día. La “experiencia de la naturaleza interior” de la que habla McAlice debe ser articulada. Las intuiciones se verbalizan en palabras. Buscamos en dónde coincide esta imagen con nuestras observaciones del niño y dónde no. Finalmente, este nuevo entendimiento del niño se traduce en una recomendación de un plan de acción. Esto puede consistir en cambios aparentemente pequeños respecto al encuentro del maestro con el niño en el salón de clases, o puede involucrar cambios sustanciales al programa educativo del niño, requiriendo a veces acuerdos entre varios maestros dentro la escuela. La maestra que ha presentado al niño implementa el plan de acción propuesto y reporta los resultados al grupo de estudio seis semanas más tarde y de nuevo hacia el final del ciclo escolar. Ocasionalmente se observa un

cambio dramático en el niño, usualmente hay cambios sutiles, y algunas veces no hay ningún cambio.

Conclusión

Reflexionando sobre mi trabajo con el estudio del niño, regreso a la idea de las *tensiones esenciales*.¹² Para reiterar mi descripción previa, este concepto reconoce las aparentes dicotomías dentro de una labor colaborativa que, cuando se relacionan entre sí, generan crecimiento. Cuando la relación carece de una dinámica saludable, sin embargo, estas son exactamente las líneas de falla a lo largo de las cuales la colaboración puede dividirse y que resultan en una labor fallida.

La primera tensión que he encontrado es aquella entre mantener la participación voluntaria y lograr la consistencia –y profundidad– del trabajo. Una singular circunstancia de esta comunidad de aprendizaje en particular es su naturaleza voluntaria. Existen pocos motivos extrínsecos para que los maestros asistan. Los maestros están ahí porque así lo desean y consideran que el compromiso de tiempo y esfuerzo les brinda un beneficio real. Ello crea la atmósfera ideal al trabajar con personas que quieren trabajar. También significa que la asistencia puede menguar cada vez que la intensidad del resto de la semana se hace mayor. Esto quiere decir que, en una semana cualquiera, el tamaño del grupo puede

variar entre 5 y 17 personas. La asistencia inconsistente significa que el trabajo no puede crecer y profundizarse, y aquellos que asisten consistentemente pueden sentirse molestos por ello. He descubierto que se requiere de devoción y paciencia para mantener un gesto de libertad abierto y de bienvenida mientras a la vez se esperan niveles más altos de trabajo del grupo. Al final, sin embargo, creo que esta incómoda tensión genera un nivel de involucramiento más profundo de parte de aquellos que son capaces de ofrecerlo.

La segunda tensión surge entre ayudar al niño y profundizar nuestro auto-desarrollo como maestros. Como maestra joven, me impacientaba con el tiempo “perdido” en leer los textos de Steiner, y me sentía ansiosa por tener más tiempo para hablar de los niños. Los textos eran tan difíciles y su significado tan esotérico, que encontraba poco de “práctico” o “útil” en comprender como trabajar con un problema de la vida real en mi grupo. Con los años, he aprendido a apreciar más y más el estudio. Ahora, reconozco que no puedo crear cambios significativos en la forma que un niño se comporta en mi salón sin cambiar yo profundamente en mi relación con el niño. Mi experiencia de batallar con las ideas de Steiner me ha cambiado. Reconozco, sin embargo, que los diferentes miembros del grupo asignan diferentes valores a “estudio” y a “niño”, y creo que esta tensión esencial

es sin duda generativa. Cuanto más profundamente estudiamos a los niños, más profundamente cambiamos nosotros, lo cual nos permite encontrarnos con ellos en una nueva forma y con nuevas capacidades para estudiarles. Necesitamos a los diferentes miembros del estudio colaborativo para profundizar en nuestro trabajo hacia una dirección y después hacia la otra para que, a través de nuestro diálogo, surja algo nuevo.

La tercera tensión resulta entre lo que llamaré los “de adentro” y los “recién llegados”. Algunos participantes han estado estudiando el trabajo de Steiner por más de veinticinco años mientras otros están encontrando la Antroposofía por vez primera. Aquellos con profunda familiaridad pueden sentirse frustrados si sienten que deben hablar a un nivel introductorio y que ese diálogo impide un examen más profundo de las ideas. Los recién llegados se sienten igualmente frustrados si se encuentran incapaces de comprender lo que dicen los de adentro. Es difícil permitir que sucedan conversaciones muy profundas permitiendo a los recién llegados comprender y contribuir cada vez más a dichas conversaciones. Es esencial evitar que ninguno de los dos grupos domine la conversación y encontrar maneras para solicitar y reconocer la participación de cada miembro. Cada maestro es capaz de observar a los niños, sin importar

cuán elementales sean las observaciones iniciales, y cada maestro puede participar de alguna manera en los ejercicios basados en el estudio de textos. Estas son formas de iniciar. Idealmente, el estudio colaborativo será capaz de llegar al lugar descrito por Grossman et. al., en el que los maestros se hacen corresponsables del mutuo aprendizaje. En esta dimensión, ello incluye que los de adentro alienten a los recién llegados, y que los recién llegados reconozcan cuándo frenar su escepticismo y dejarlo para más tarde.

Una comunidad es un trabajo duro. La comunidad intencional es aún más difícil de conseguir. Sin embargo, mis propias experiencias en las comunidades de aprendizaje profesionales me han hecho decididamente optimista respecto a su potencial de transformar la naturaleza de enseñar y de aprender.

NOTAS

- 1 Barab, Sasha A., Michael Barnett, and Kurt Squire. 2002. Developing an empirical account of a community of practice: Characterizing the essential tensions. *The Journal of the Learning Sciences* 11 (4):489–542. See also Borko, Hilda. 2004. Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher* 33 (8):3–15. Ver también Franke, Megan Loef, Thomas P. Carpenter, Linda Levi, and Elizabeth Fennema. 2001. Capturing teachers' generative change: A follow-up study of professional development in mathematics. *American Educational Research Journal* 38 (3):653–689. Ver

- también Grossman, Pamela, Samuel Weinburg, and Stephen Woolworth. 2001. Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record* 103 (6):942–1012. Ver también Little, Judith Warren. 1993. Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 15 (2):129–151. Ver también Schon, David A. 1987. Teaching artistry through reflection-in-action. In *Educating the reflective practitioner: Educating the reflective practitioner for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 2 Grossman, Pamela, Samuel Weinburg, and Stephen Woolworth. 2001. Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record* 103 (6):942–1012.
 - 3 Ibid. Ver también: Barab, Sasha A., Michael Barnett, and Kurt Squire. 2002. "Developing an empirical account of a community of practice: Characterizing the essential tensions." *The Journal of the Learning Sciences* 11 (4):489–542.
 - 4 Engestrom, Y. 1987. *Learning by Expanding*. Helsinki, Finland: Orienta-konsultit.
 - 5 Wenger, E. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
 - 6 Grossman, Pamela, Samuel Weinburg, and Stephen Woolworth. 2001. Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record* 103 (6):942–1012.
 - 7 Personal Communication. 2008. Advanced Studies Initiative: Carta a participantes.
 - 8 Lieberman, Ann, and Lynne Miller, eds. 2008. *Teachers in professional communities, The Series on School Reform*. New York: Teachers College Press.
 - 9 Schon, David A. 1987. Teaching artistry through reflection-in-action. In *Educating the reflective practitioner: Educating the reflective practitioner for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
 - 10 Steiner, Rudolf. 1966. *Study of Man*. Translated by D. Harwood and H. Fox. Second ed. London: Rudolf Steiner Press. Original edition, 1932.
 - 11 Comunicación personal. 2008. Advanced Studies Initiative Letter to Participants.
 - 12 Barab, Sasha A., Michael Barnett, and Kurt Squire. 2002. Developing an empirical account of a community of practice: Characterizing the essential tensions. *The Journal of the Learning Sciences* 11 (4):489–542. See also Grossman, Pamela, Samuel Weinburg, and Stephen Woolworth. 2001. Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record* 103 (6):942–1012.

REFERENCIAS

- Barab, Sasha A., Michael Barnett, and Kurt Squire. 2002. Developing an empirical account of a community of practice: Characterizing the essential tensions. *The Journal of the Learning Sciences* 11 (4):489–542.
- Borko, Hilda. 2004. Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher* 33 (8):3–15.
- Engestrom, Y. 1987. *Learning by Expanding*. Helsinki, Finland: Orienta-konsultit.
- Franke, Megan Loef, Thomas P. Carpenter, Linda Levi, and Elizabeth Fennema. 2001. Capturing teachers' generative change: A follow-up study of professional development in mathematics. *American Educational Research Journal* 38 (3):653–689.

Grossman, Pamela, Samuel Weinburg, and Stephen Woolworth. 2001. Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record* 103 (6):942–1012.

Lieberman, Ann, and Lynne Miller, eds. 2008. *Teachers in professional communities*, The Series on School Reform. New York: Teachers College Press.

Little, Judith Warren. 1993. Teachers' professional development in a climate of educational reform. 15 (2):129–151.

Schon, David A. 1987. Teaching artistry through reflection-in-action. In *Educating the reflective practitioner: Educating the reflective practitioner for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Steiner, Rudolf. 1966. *Study of Man*. Translated by D. Harwood and H. Fox. Second ed. London: Rudolf Steiner Press. Original edition, 1932.

Wenger, E. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

MARISHA PLOTNIK enseña matemáticas y física en la Escuela Rudolf Steiner en la ciudad de Nueva York. Graduada de la Escuela Waldorf de Toronto, obtuvo su Licenciatura en Ingeniería Física de la Universidad de Trent con honores, su Licenciatura en Educación de la Universidad de Western Ontario, y su Maestría en Liderazgo Educativo de la Universidad de Columbia. Este artículo es una versión condensada de un proyecto de investigación que ella escribió durante su Programa Klingenstein de Especialización en la Universidad de Columbia.