

Construir localmente la capacidad de mejora: Liderazgo pedagógico y Comunidad Profesional¹

Antonio Bolívar

Universidad de Granada (España)

abolivar@ugr.es

Resumen

Perdida la confianza en los cambios planificados externamente para mejorar por sí solos la educación, actualmente se apuesta por *movilizar localmente la capacidad interna de cambio* (de las escuelas como organizaciones, de los individuos y grupos) para regenerar internamente la mejora de la educación. El *establecimiento escolar* se ha constituido como clave en el éxito educativo; organizado como una *comunidad profesional de aprendizaje*, con un liderazgo múltiple del profesorado e impulsado por un *liderazgo* pedagógico de la dirección escolar. La mejora de los aprendizajes de los alumnos y alumnas, misión última que justifica la experiencia escolar, se hace depender de la *labor conjunta de todo el establecimiento escolar*. La conferencia hace una revisión de las principales líneas de investigación e innovación desde esta perspectiva, así como de los factores y procesos, como la autonomía escolar, que lo favorecen.

Introducción

Desengañados como estamos, tras varias décadas de reformas *top-down*, de que desde arriba se pueda mejorar significativamente la educación; en su lugar, actualmente creemos se ha de *movilizar la capacidad interna de cambio* (de las escuelas como organizaciones, de los individuos y grupos) para regenerar interna o localmente la mejora de la educación (Hopkins, 2013). En este entorno, las escuelas necesitan aprender a crecer, desarrollarse y hacer frente al cambio con *dinámicas laterales* y autónomas de cambio, que puedan devolver el protagonismo a los agentes y –por ello mismo– pudieran tener un mayor grado de sostenibilidad (Bolívar, 2012a). En último extremo, se trata de hacer de las escuelas unas *organizaciones para el aprendizaje*. La mejora de los aprendizajes de los alumnos y alumnas, misión última que justifica la experiencia escolar, se hace –así– depender de la *labor conjunta de toda la escuela*.

Las políticas de mejora de la educación, en las últimas décadas, han recorrido diversas “olas”, con incidencia y tiempos variables según los países (Hargreaves y Shirley 2012; Murillo, 2004; Bolívar, 2012b; Murillo y Krichesky, 2015). En líneas generales, las políticas educativas de mejora han oscilado entre una *estrategia de control*, desde una tutela y dependencia de la regulación administrativa, a *promover el compromiso* e implicación, incrementado la autonomía escolar y mayores poderes de decisión a la escuela. En la teoría del cambio educativo, hace tiempo, con motivo del análisis de la implementación de determinadas reformas, se concluyó que *“policy cannot mandate what matters”* (McLaughlin, 1987) o como dijo Fullan (2002: 35), “lo importante no se puede imponer por mandato”. Si la política educativa no puede mandar lo que verdaderamente importa; en su lugar, hay que establecer la mejora *localmente*, constituyéndose la escuela, cada escuela, en el lugar clave para el éxito educativo. Pero la escuela

¹ Texto de la Conferencia Magistral pronunciada en el XIII CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, a celebrarse del 16 al 20 de noviembre de 2015, en la ciudad de Chihuahua, México. El texto será publicado en las actas del Congreso.

como organización no es nada, si no está articulada como una *comunidad profesional de aprendizaje*, con un liderazgo múltiple del profesorado e impulsado por un *liderazgo educativo* o pedagógico de la dirección escolar (Harris, 2014).

Numerosas investigaciones e informes han ido reafirmando que, como mostraron Leithwood et al. (2004), el liderazgo escolar es el segundo factor, tras la enseñanza en el aula, que tiene capacidad para mejorar los resultados de los estudiantes. Sus efectos son indirectos o mediados por el clima escolar y la cultura de trabajo de los docentes. De ahí que sea necesario rediseñar los espacios y tiempos de enseñanza de modo que las estructuras faciliten y promuevan la colaboración docente, entendiendo el éxito educativo de los alumnos como una responsabilidad colectiva (Whalan, 2012). Este es el principal trabajo de los líderes para mejorar la labor educativa de su escuela y, por eso mismo, como defendemos en este trabajo, liderazgo pedagógico y configurar la escuela como una comunidad profesional están ligados. Así lo constataron, entre otros, Robinson et al. (2009), llegando a la conclusión de que el trabajo de los líderes debe centrarse en la construcción de relaciones que incrementen la participación en la enseñanza y el aprendizaje, lo que redundaría en la mejora de los resultados para los estudiantes. Cuanto más se centren los líderes escolares (directivos, supervisores, asesores) en la enseñanza y el aprendizaje, dejando en segundo plano lo administrativo-burocrático, mayor va a ser su influencia en los aprendizajes de los estudiantes y en la labor educativa de la escuela.

1. ¿Cómo mejoran las escuelas? Las políticas centralistas, por sí solas, no funcionan

La cuestión actual, como señala Aguerrondo (2014: 554), es cómo conducir reformas educativas exitosas, es decir, “cómo hacer posible que las innovaciones que mejoran la calidad de la educación se generalicen y logren impactar la totalidad del sistema”. Dos puntos de vista, según la revisión de Slegers y Leithwood (2010), con enfoques diferentes, han dominado la investigación sobre mejora de la escuela y cambio educativo. El primero, largamente dominante, externo o de fuera (*“outside” view*), se refiere a la aplicación de diseños de reforma desarrollados externamente dentro de las escuelas. El asunto es qué estrategias racionales emplear para que los maestros, como seres humanos racionales, implementen el cambio en sus aulas para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. En esta perspectiva, los docentes son meros receptores y consumidores de programas externos.

Por el contrario, el segundo, al que denominan interno o desde dentro (*“inside” view*), se centra en la *capacidad de la escuela* para transformarse a sí misma en un entorno que apoya el aprendizaje docente. El cambio, en este caso, es considerado como parte de un proceso más amplio de dar sentido a las situaciones en las que los profesores trabajan y viven, a través de la reflexión colectiva sobre modos de pensar y de hacer. Esta reestructuración tiene como objetivo relevante “crear oportunidades para el cambio a nivel local e incrementar la construcción de capacidad de aprendizaje en la escuela”, dado que “el aprendizaje docente en el contexto de trabajo se considera un componente clave para una mejora escolar exitosa” (Slegers y Leithwood, 2010: 557).

Las estrategias centralizadas, propias de los gobiernos conservadores de los ochenta, no han logrado transformar el núcleo duro de la mejora: cómo los profesores enseñan y los alumnos aprenden. Tuvieron poco impacto en los niveles de consecución de los alumnos, no produciendo los resultados esperados. La mejora se juega en su puesta en práctica, que no suele coincidir con

lo diseñado racionalmente por los expertos externos. En su lugar, entre otros, la institución educativa o centro escolar juega un papel crítico en lo que, finalmente, queden las propuestas reformistas. No bastan buenos diseños, la mejora no puede provenir sólo por prescripciones externas, tampoco favorecer su implementación; más radicalmente consiste en *promover la capacidad de aprendizaje* de los propios agentes y, especialmente, de las escuelas como organizaciones.

El paradigma del “cambio gestionado”, que enfatiza la transmisión del conocimiento de expertos a pasivos profesores-consumidores, entonces, ha de ser cambiado por *crear capacidades* para el cambio en y entre docentes, como medio de generar y sostener la mejora escolar (Bolívar, 2008).. El papel que puedan desempeñar las estrategias políticas de mejora (reforma a gran escala) dependerá de la construcción de capacidad institucional y de aprendizaje organizativo a nivel de cada escuela. Si las escuelas no tienen la capacidad para la mejora, resultarán infructuosos los esfuerzos para una mejora continua sostenible que tenga impactos positivos en los aprendizajes de los alumnos. Sin esta capacidad interna de cambio, el trabajo innovador fácilmente quedará marginalizado.

Una política intensificadora (presión por evaluación de estándares o resultados) puede inhibir los esfuerzos de mejora, pero tampoco cabe confiar sin más en las iniciativas y procesos de todo el profesorado. Además, cuando el sistema está gravemente desestructurado, formas prescriptivas de cambio son necesarias. Estamos de acuerdo con Hopkins (2013: 314) cuando señala “cuando una escuela o el sistema está en crisis y con un bajo desempeño, entonces formas prescriptivas de liderazgo de arriba hacia abajo siguen siendo necesarias, al menos mientras que las condiciones previas para la eficacia desde abajo se asientan debidamente”. En un equilibrio, siempre inestable y diferencial según el grado de desarrollo de cada escuela, habrá que combinar adecuadamente los impulsos externos de apoyo con la capacitación interna. Igualmente, si queremos que las escuelas alcancen determinados estándares, paralelamente (*quid pro quo*, como dice Elmore, 2010), hemos de capacitarlas.

En conjunto, un nuevo paradigma de la política educativa y de la innovación aboga por un *equilibrio* entre las presiones externas que estimulen la mejora con la necesaria autonomía escolar, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje se constituido en el foco de la mejora. Esta se debe dirigir a incrementar el aprendizaje de *todo* el alumnado y, en función de él, demandar los necesarios cambios curriculares, organizativos, formación del profesorado o apoyos de la política educativa que puedan promoverlo. De este modo, si las estrategias burocráticas, verticales o racionales del cambio, por sí solas no funcionan, paralelamente conviene favorecer la emergencia de dinámicas autónomas de cambio, incrementando la *capacidad interna de cambio* (de las escuelas como organizaciones, de los individuos y grupos) para regenerar internamente la mejora de la educación. En esta coyuntura postmoderna, se aduce, que las organizaciones con futuro serán aquellas que tengan capacidad para aprender (Bolívar, 2000).

Un considerable *corpus* de investigación ha puesto de manifiesto que las escuelas importan (“schools make a difference”) en la educación de los estudiantes, constituyéndose en la unidad clave de la mejora educativa . Por eso, son malos conductores para la mejora la responsabilidad punitiva y las estrategias individualistas. “En su lugar, son más eficaces: la creación de capacidades, la colaboración, centrarse en lo pedagógico, en políticas coordinadas. Proponemos un *marco de acción coherente*, conformado por cuatro componentes principales: establecer bien las metas, el cultivo de las culturas de colaboración, profundizar el aprendizaje y garantizar la responsabilidad” (Fullan y Qinn, 2015: 3).

2. Políticas actuales de mejora: capacitar a las escuelas

Como reiteradamente ha ido mostrando la investigación, si las reformas educativas, promovidas externamente, quieren tener algún impacto deben dirigirse a potenciar la *capacidad interna de las escuelas* para llevarla a cabo, y ésta debe tener un impacto en los aprendizajes de los alumnos. En su momento, Fullan (1998) llamó a partir de 1992 la década de “*change capacity*”. Por su parte, Hargreaves (2002) ha hablado de la “década de la sostenibilidad” y, por otro, Hopkins & Reynolds (2001), de una “tercera edad” de la mejora escolar. En una revisión más reciente (Hopkins *et al.*, 2014) hablan de una cuarta fase de “construir capacidad para el aprendizaje a nivel local”. Todo esto remite a dos grandes cuestiones actuales: cómo generar la capacidad de cambio en las propias escuelas y cómo hacer que sea sostenible en el tiempo. Bien entendido que “sostenible” no es mantener el *status quo*, sino una mejora sostenible: capacidad de la escuela para continuar adaptándose y mejorando ante los nuevos desafíos y los nuevos contextos.

Muchos de los cambios por la política educativa han sido fragmentados, *ad hoc*, no sostenibles en el tiempo. Como una estrategia de visibilidad política, se promueven continuos planes e iniciativas de innovación, sin conexión entre sí ni sostenibilidad, que sólo contribuye a dar una “apariencia” de que se hacen cosas, pero – a la larga– agotan a los actores y, sobre todo, no contribuyen a verdaderas innovaciones, más bien quedan como distractores. Por eso, actualmente, una de las líneas más potentes para el cambio es establecer una coherencia entre las medidas y decisiones que se tomen (Elmore *et al.*, 2013; Fullan y Quinn, 2015). Examinando las relaciones entre las oficinas centrales y las escuelas, Johnson *et al.* (2015) establecen que para incrementar el éxito educativo, la clave no están en una medida u otra, sino en seleccionar e implementar estrategias por lograr la coherencia entre los elementos clave (entorno, recursos, sistemas, estructuras, grupos de interés y cultura). y actores.

El cambio en el siglo XXI es crear escuelas que aseguren, a todos los estudiantes en todos los lugares, el genuino derecho a aprender. Esto implica una nueva política, informada por el conocimiento de cómo las escuelas mejoran y, a la vez, capaz de movilizar las energías de los establecimientos escolares y coordinar los distintos componentes del sistema. Como reclama Linda Darling-Hammond (2001):

“a mi modo de ver, esta tarea nos exige un nuevo paradigma para enfocar la política educativa. Supondrá cambiar los afanes de los políticos y administradores, obsesionados en *diseñar controles*, por otros que se centren en *desarrollar las capacidades* de las escuelas y de los profesores para que sean responsables del aprendizaje y tomen en cuenta las necesidades de los estudiantes y las preocupaciones de la comunidad” (p. 42).

Para lograrlo, hemos aprendido que no bastan buenos diseños, tampoco favorecer su implementación; más radicalmente consiste en *promover la capacidad de aprendizaje* de los propios agentes y, especialmente, de las escuelas como organizaciones. “construir capacidades” supone, además de apoyar el desarrollo profesional, crear una infraestructura que incremente el conocimiento base, de acuerdo con las mejores prácticas y los hallazgos de la investigación. Fullan y Quinn (2015: 6) la definen como “las habilidades, competencias y conocimientos que los individuos y grupos necesitan con el fin de ser eficaz en el cumplimiento de sus objetivos”, lo que supone un componente pedagógico y otro de liderazgo para la mejora. Por su parte, Bain, Walker y Chan (2011) la entienden “como un conjunto de estrategias deliberadas y coherentes, realizadas a nivel de toda la escuela para influir positivamente en el conocimiento, las habilidades, y las prioridades de los individuos y de la escuela como un colectivo, que juntos

tratan de implementar el cambio” (p. 701). Por eso se requieren generar internamente formas colaborativas de trabajo que puedan inducir al profesorado a investigar sobre su práctica, a partir de procesos de autoevaluación, que puedan dar lugar a hacer una buena escuela (Hopkins, 2008). Igualmente se precisa de un liderazgo educativo que pueda articular las acciones individuales en un proyecto colectivo de escuela.

De acuerdo con una de las mejores y más recientes revisiones sobre el tema (Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll y Mackay, 2014), estaríamos en una cuarta fase centrada en “Construir capacidad a nivel local para el aprendizaje de los estudiantes, enfatizando el liderazgo”. Como señalan los referidos autores,

“durante esta fase, se ha producido un retorno a centrar el foco en el liderazgo escolar [...], un liderazgo entendido como distribuido ha ganado el predominio en la literatura y en los resultados de la investigación [...], al tiempo que se ha consolidado la vinculación entre liderazgo y resultados de todos los estudiantes” (p. 266).

“En esta fase se muestran evidencias que sugieren que las comunidades profesionales de aprendizaje ofrecen un camino a seguir para revitalizar y renovar las escuelas individuales y al profesorado para el proceso de mejora. Esta cuarta fase también incluye un mayor foco en la relevancia del liderazgo escolar como un medio para mejorar el aprendizaje y el logro de *todos* los estudiantes” (p. 275).

Por eso, más allá de implementar determinados programas, un cambio sostenible depende de que las escuelas construyan su “capacidad interna para el aprendizaje” del conjunto de miembros de la comunidad escolar, a nivel personal, interpersonal y organizativo, con el propósito colectivo de incrementar los aprendizajes de los alumnos. Louise Stoll (2009) la ha definido como :

La capacidad para comprometer en (y sostener) el aprendizaje continuo de los docentes y la propia escuela con el propósito de mejorar el aprendizaje de los estudiantes, influenciada por los profesores individuales dentro de una escuela; el contexto social y estructural; y el contexto externo. Una escuela con capacidad interna sería capaz de hacerse cargo del cambio porque es adaptativo. Capacidad se ha concretado en tres categorías interdependientes, con influencia mutua: personal, interpersonal y organizacional (p. 116-117).

2.1. Construir capacidades

El término “construir capacidades” (*capacity-building*), con origen en las programas internacionales para los países en desarrollo, se ha aplicado con éxito al contexto escolar vinculado a hacer “sostenibles” los cambios en educación. a creación de capacidad se pueden entender (Mitchel & Sackney, 2000) en una triple esfera (personal, interpersonal y organizacional), pero la dimensión colectiva es la más relevante. Incrementar el “*capital social*” de una escuela, es el mejor modo para incrementar su “capital profesional” (Fullan y Hargreaves, 2014). Como dice Harris (2011: 627), “el argumento principal es que la creación de capacidades requiere una responsabilidad colectiva, donde los profesionales trabajan juntos para mejorar la práctica mediante el apoyo mutuo, la responsabilidad y los retos compartidos”. A ese poder colectivo de todo el profesorado, compuesto de diversas dimensiones, para incrementar el desempeño de los estudiantes se puede llamar la capacidad organizativa de la escuela. Construir

capacidad se refiere, pues, a proveer oportunidades para que la gente pueda trabajar juntos de modo que promueva su propio desarrollo individual y colectivo de la escuela. Construir capacidades no consiste en transmitir o recibir conocimientos externos, más bien requiere oportunidades para “aprender en contexto”, en hacer de la escuela un sistema donde el aprendizaje en contexto es endémico, lo que requiere interacciones, confianza y comunidad. La construcción de capacidades implica que la gente tenga oportunidades y dispositivos para hacer las cosas de otra manera, aprender nuevas habilidades y generar prácticas más eficaces (Dimmock, 2012). En la colaboración, los profesores trabajan juntos para desarrollar prácticas efectivas de enseñanza y donde hay un compromiso profundo por la mejora de la práctica propia y la de los demás.

Como ha puesto de manifiesto por la literatura sobre las “organizaciones que aprenden”, las organizaciones se transforman por un proceso de autodesarrollo. El paradigma del “cambio gestionado”, que enfatiza la transmisión del conocimiento de expertos a pasivos profesores-consumidores, ha de ser cambiado por crear capacidades para el cambio en y entre docentes. Las organizaciones puedan cambiar en modos que apoyen el desarrollo profesional de su profesores que, a su vez, tenga su reflejo en mejoras en los aprendizajes (King & Bouchard, 2011).

Capacidad, en la formulación de Stoll (1999), es “el poder de participar y apoyar el aprendizaje continuo de los profesores y de la propia escuela con el propósito de mejorar los aprendizajes del alumnado”. Se dirige a empoderar la *capacidad interna de cambio* (“change’s internal capacity”) de las escuelas como organizaciones, de los individuos y grupos para regenerar internamente la mejora de la educación. Uno de los puntos de partida compartido en la literatura actual sobre el cambio y la mejora: “los cambios sostenibles dependen de un proceso continuo de aprendizaje de los individuos, individual y colectivamente, y por las organizaciones y redes y en la conexión de las diferentes comunidades de aprendizaje. La capacidad tiene el poder de ayudar o entorpecer el cambio y el desarrollo” (Stoll, 2013, 564-5). Se distinguen tres capacidades básicas interrelacionadas:

- *Capacidad Personal*. Comprende la capacidad de los individuos para construir, reconstruir (revisar, ajustar) y aplicar el conocimiento de forma activa y reflexiva, haciendo uso de los datos para tomar decisiones de mejora.
- *Capacidad colectiva* de un grupo o colectivo de (re) construir y aplicar conocimiento. Esto presupone una visión compartida del aprendizaje y del papel del docente. Implica también prácticas compartidas entre los profesores.
- *Capacidad organizacional*. Condiciones culturales y estructurales que apoyen el desarrollo de las capacidades personales e interpersonales. Un liderazgo que apoye, estimule y comparta es también un aspecto importante de esta capacidad de organización.

Por su parte, el verdadero problema en el futuro no es tanto prescribir cambios, cuanto hacerlos *sostenibles* en el tiempo y espacio (Hargreaves & Fink, 2008). Muchas reformas fragmentadas y cambiantes en el tiempo, propio de cada administración educativa, distraen a las escuelas y aminoran su capacidad. En su lugar, se trata de crear un contexto ecológico que estimule una mejora escolar profunda y sostenible a lo largo del tiempo, extendiéndose por el espacio. De hecho, resaltar la importancia de la construcción de capacidades es un medio de generar y sostener la mejora escolar. Los cambios educativos han de posibilitar la construcción de la capacidad de cambio (*‘capacity-building’*) de las escuelas y contar con un contexto de apoyo externo, al tiempo que presión para cambiar. Si las escuelas no tienen capacidad interna para la mejora, resultarán infructuosos los esfuerzos para que tenga impactos positivos en los

aprendizajes de los alumnos de modo sostenible. Sin esta capacidad interna de cambio, el trabajo innovador fácilmente quedará marginalizado.

La construcción de capacidad supone, entonces, crear las condiciones, oportunidades y experiencias para el desarrollo de la escuela como una comunidad de aprendizaje, estableciendo dispositivos que pueden proporcionar las condiciones que inciten a la mejora continua de modo colectivo. Esta construcción de capacidades colectiva, mediante el cultivo de las culturas de colaboración, para promover el aprendizaje del alumnado está en el corazón de la transformación del sistema (Fullan y Quinn, 2015). Sin embargo, el concepto de capacidad es holístico e integra diversas dimensiones: motivación, habilidades, aprendizaje positivo, condiciones organizativas y cultura, infraestructura de apoyo. Para su construcción se deben, pues, crear y mantener las condiciones, cultura y estructuras necesarias, facilitar el aprendizaje y asegurar las relaciones y sinergia entre las partes. Haber generado dicha capacidad suele estar en la base del éxito de una escuela.

Por otra parte, conducir la mejora de la escuela no se puede hacer depender de una persona, se requiere desarrollar la capacidad de liderazgo entre todos. En este contexto, el *liderazgo distribuido*, de amplia base y participación, ofrece una imagen de liderazgo más defendible. Esto significa detectar el potencial de liderazgo y proporcionar una gama de oportunidades para que las personas puedan desarrollar prácticas de liderazgo que beneficien los aprendizajes del alumnado. El desarrollo de la capacidad de liderazgo es necesario si la mejora es algo más que algo episódico o temporal, por lo que debe integrarse en la cultura de la escuela. (Stoll, 2009).

Entre estas capacidades están, en un primer plano, que las escuelas cuenten con procesos internos de rendimiento de cuentas como precondition para poder responder mejor a las evaluaciones externas, por lo que debe tener prioridad establecer procesos de autoevaluación antes de hacer rendimiento de cuentas. Como decíamos en el referido trabajo (Bolívar, 2003), una escuela que no cuenta previamente con dispositivos internos para su autorrevisión, tendrá dificultades para sacar partido a cualquier informe de evaluación externa, que –además– será percibida, con actitud defensiva, como un intento de controlar su funcionamiento y un atentado contra la autonomía profesional, lo que en nada contribuye a la mejora. Por eso, si el rendimiento de cuentas está interesado en la mejora debe preocuparse, previamente, por desarrollar mecanismos de evaluación interna o autoevaluación, no para sustituirla sino para hacerla más eficaz.

2.2 Autoevaluación en la construcción de capacidad de mejora

Configurar la escuela como una organización abierta al aprendizaje exige cambios y procesos organizativos que la posibiliten, donde la *autoevaluación institucional* forma parte de su modo cotidiano de funcionar, en un trabajo en comunidad del profesorado. En un trabajo publicado reciente (Bolívar, 2014b) tomar la autoevaluación de las escuelas inscrita como una comunidad profesional, trabajando en un contexto colaborativo para analizar los aprendizajes de los estudiantes y aprender juntos como colectivo. Es un medio privilegiado para conseguir una *coherencia interna*, como “la capacidad de la escuela para participar en mejoras deliberadas en la práctica docente y aprendizaje de los estudiantes en las aulas a lo largo del tiempo” (Elmore et al., 2013: 3). Las acciones se dirigen a tres dimensiones asociadas con la capacidad escolar de mejora: liderazgo para el aprendizaje, creencias sobre la eficacia individual y colectiva, y estructuras y proceso a nivel de toda la escuela que apoyan la mejora de la enseñanza y del aprendizaje.

Una autoevaluación, bien asentada, puede ser un medio para que las escuelas construyan su capacidad para crecer, adaptarse e incrementar su conocimiento de modo progresivo. Al igual que defiende Fullan, Rincón-Gallardo y Hargreaves, A. (2015), las alternativas para los sistemas de rendimiento de cuentas externas pasan por generar un sistema de responsabilidad educativa efectiva, como pueden ser la autoevaluación, en la construcción de capital profesional para todos los docentes y directores.

La autoevaluación institucional encaja en un modelo de formación e innovación centrado en la escuela, lo que comporta –como hemos destacado en otro lugar (Bolívar, 1999)– una determinada concepción de los profesores como profesionales reflexivos, que comparten conocimientos en sus contextos naturales de trabajo, y exige ir rediseñando la escuela (con los recursos y apoyos necesarios) como comunidad de aprendizaje para los alumnos, los profesores y la propia escuela como institución. Estas condiciones organizativas, incluyendo el liderazgo pedagógico, se consideran como el marco de la capacidad de la escuela y como un prerrequisito para unir el desarrollo profesional docente con el desarrollo de la escuela (Thoonen et al., 2012, Slegers, Thoonen et al., 2014).

Como proceso de trabajo, normalmente, la revisión interna basada en la escuela (otra forma similar de autoevaluación) parte de un diagnóstico inicial del establecimiento (evaluación para la mejora) que aporte evidencias de lo que está pasando, para detectar necesidades y problemas que, una vez compartido por el grupo, debe inducir a establecer planes futuros para la acción. La evaluación va –así– inmersa en el propio proceso de desarrollo institucional. Por eso, como señalan MacBeath et al. (2000) una autoevaluación tiene un propósito de desarrollo institucional a través de la capacidad de la organización para mejorar las escuelas desde dentro, con la participación de todos los actores implicados en los diferentes niveles de aula, escuela y comunidad.

Uno de los objetivos de la evaluación institucional es, precisamente, desarrollar la capacidad de aprendizaje de la organización, de forma que el desarrollo de esta capacidad para aprender conjuntamente (San Fabián y Granda, 2013). A su vez, una y otra requiere una cultura organizativa de confianza, transparencia y clima constructivo. Según defiende en esta revisión el modelo educativo más coherente y actual es la escuela como Comunidad de Aprendizaje Profesional (*Professional Learning Community*). Dentro de este marco organizativo, la autoevaluación está al servicio del desarrollo de una *responsabilidad compartida* por la mejora conjunta de la escuela (Whalan, 2012).

La mejora escolar, como enfoque de cambio educativo, ampliamente entendida, “se refiere tanto al incremento de aprendizajes de los estudiantes, como a la capacidad de la escuela para gestionar el cambio” (Hopkins, 2001,13). Desde entonces, la construcción de capacidades (*building capacity*) se ha convertido en un factor crítico. Este es multifacético, supone tanto factores internos como aquellos externos de la política educativa que la facilitan, al tiempo que una actividad situada en un contexto (Stringer, 2013). Stoll et al. (2006) lo vinculan a mejora escolar sostenible dentro de una comunidad de aprendizaje profesional. La definen como un “complejo conjunto de motivación, habilidad, aprendizaje positivo, condiciones organizativas y cultura, e infraestructura de apoyo...(que) da a los individuos y grupos, así como a toda la comunidad y al sistema escolar el poder para comprometerse y mantener el aprendizaje a lo largo del tiempo” (p. 221). Entre otras dimensiones comprende: tomar decisiones informadas,

crear y mantener las condiciones necesarias, la cultura y las estructuras; facilitar el aprendizaje; y asegurar interrelaciones y sinergias entre todos los componentes.

Ya es una lección ampliamente aprendida que una mejora escolar exitosa depende de las capacidades de la escuela para iniciar y gestionar el cambio y el desarrollo. Dado que el profesorado es clave en la mejora, esta capacidad puede verse incrementada apoyada a nivel organizativo (Bolívar, 2008, 2014a). En general, “capacidad” es la habilidad del sistema educativo para ayudar a los alumnos a conseguir los mejores niveles de aprendizaje. Si la capacidad del profesorado es un factor esencial para el cambio educativo, otros factores que constituyen la capacidad organizativa (p.e. liderazgo, contexto escolar, visión y comunidad) son factores *críticos* para el cambio en el aula. Así Newmann et al. (2001) argumentan que “el desarrollo profesional tiene mayor propensión a favorecer el aprendizaje de todos los alumnos en una escuela si se dirige no sólo al aprendizaje individual del profesorado, sino también a otras dimensiones de la capacidad organizativa de la escuela” (p. 2).

Creemos con Sleegers et al. (2014: 618) que la autoevaluación alcanza su máxima calidad cuando las escuelas “construyen la capacidad conjunta de mejora (*building school-wide capacity for improvement*) mediante la promoción de aprendizaje individual y colectivo de los docentes, lo que se convierte en vital para que la escuela pueda hacer frente a las presiones de rendición de cuentas”. Un enfoque interno de la mejora, pues, se apoya en la capacidad de la escuela para transformarse en un entorno que promueva el aprendizaje docente y el cambio. Se trata de vincular dimensiones estructurales y culturales del trabajo en la escuela con el aprendizaje del profesorado. Son las condiciones organizativas (tales como toma de decisiones participativas, trabajo en equipo y colaboración, apertura y clima de confianza, valores compartidos y responsabilidad colectiva, junto a un liderazgo pedagógico) los prerrequisitos para unir el desarrollo profesional y el desarrollo de la escuela como organización.

La construcción de capacidad colectiva de la escuela no se hace en el vacío, sino para incrementar la mejora de la escuela, que debe evidenciarse en los resultados. Por eso Fullan et al. (2006) ha llamado la atención sobre la necesidad de combinar “la construcción de capacidades con un enfoque en los resultados” (*capacity building with a focus on results*). Más específicamente comenta:

“Los distritos y estados deben integrar la presión y el apoyo para que todo el mundo dentro del sistema se involucre en serio en el desarrollo de capacidades con un enfoque en los resultados. Construir capacidades es lo que descuidan la mayoría de los responsables políticos. Construir capacidades implica el uso de estrategias que aumenten la eficacia colectiva en todos los niveles del sistema en el desarrollo y movilización de conocimientos, recursos y motivación, todos los cuales son necesarios para elevar el nivel y cerrar la brecha de aprendizaje de los estudiantes en todo el sistema” (p. 88).

A su vez, estos resultados deben evidenciarse por medio de una evaluación interna, acorde con una responsabilidad profesional (*professional accountability*): la escuela da cuenta a sí misma y a lo demás (comunidad y administración educativa) de los datos basados en evidencias como parte del proceso de mejora. La autoevaluación permite usar las evidencias para identificar fortalezas y debilidades, lo que se ha conseguido y aquello que se precisa mejorar. Construir capacidad no es un fin en sí mismo, comenta Levin (2012, 16-17), es preciso ligarlo explícitamente a los resultados. El foco es la mejora de los resultados, pero primero es capacitar para llegar –después– a conseguirlos. Parece evidente que conseguir mejores realizaciones sólo puede acontecer cuando el profesorado desarrolla nuevas capacidades.

3. Líneas actuales de investigación

Un creciente cuerpo de investigación sobre el cambio educativo en las escuelas requiere el desarrollo de fuertes comunidades profesionales de aprendizajes (Stoll y Louis, 2007; Lieberman y Miller, 2008). Dos formas actuales y complementarias de la construcción de capacidad y de la capacitación de la escuela son por medio de la colaboración interna (*Professional Learning Community*), y la colaboración entre escuelas (*Partnership y Networking*). Además, el liderazgo de la dirección escolar puede mantener e incrementar el compromiso alimentado en una comunidad profesional de aprendizaje. Por su parte, el aprendizaje profesional se sitúa en el centro de las relaciones entre escuelas y la comunidad. Conocemos ya, por toda un conjunto de experiencias y literatura, como desarrollar fuertes comunidades de aprendizaje en la escuela y entre escuelas (Rincon-Gallardo y Fullan, 2015).

En la fase de la innovación y la mejora a gran escala en que nos movemos actualmente, en lugar de presionar o prescribir externamente para la mejora interna, ni tampoco delegar ingenuamente a los centros dicha responsabilidad, se trata de promover *estrategias laterales*, con estructuras que apoyen el trabajo de las escuelas. Uno de los retos actuales es posibilitar las condiciones y crear los compromisos para la mejora (Hopkins, 2008). Éstas incluyen:

1. *Poner el foco en las estrategias de enseñanza*, dado que proveen el común denominador entre iniciativas externas y áreas curriculares, y reenfocan el ejercicio profesional en lo que es el núcleo de su acción: la práctica docente.
2. *Establecer comunidades profesionales de aprendizaje*. La investigación colectiva crea condiciones estructurales para la mejora escolar, empleando el intercambio de las buenas prácticas como medio para el mejoramiento.
3. *Redes y federaciones de centros innovadores*. Amplían la diseminación de buenas prácticas, construyen capacidad para la mejora continua a nivel local o regional, y contribuyen a conjuntar dimensiones centralizadas y descentralizadas.
4. *El desafío de la innovación*. La innovación plantea un reto permanente porque es un proceso social, no gestionable, diverso e impredecible.

La literatura sobre la mejora escolar sugiere que la capacidad de la escuela por la mejora puede ser apoyada con estructuras coherentes, prácticas de liderazgo y las percepciones positivas del propio profesorado sobre su autoeficacia y sus estudiantes. Suficiente tiempo para planificar y recursos, un programa de enseñanza coordinado, el compromiso del profesorado para educar a alumnos diversos, y la eficacia profesional colectiva son algunas de las características que la literatura propone que suelen estar relacionados con la mejora de la escuela y su sostenibilidad en el tiempo.

Desde varias lógicas discursivas (Lavié, 2006), se ha abogado por cambiar las relaciones en las escuelas como organizaciones burocráticas e individualistas por *modos comunitarios*. Se propone, como mensaje salvífico, promover unas relaciones comunitarias y un sentido de trabajo en comunidad del establecimiento (Little, 1982), como base para el aprendizaje en el contexto de trabajo y prerequisite para la mejora escolar. Romper con la tradicional estructura “celular” del trabajo docente requiere *relaciones comunitarias y colegiadas* que contribuyan a aprender y resolver los problemas con los colegas, creen solidaridad y cohesión, mejorar la práctica y los aprendizajes de los estudiantes, al tiempo que fomenten la potencialidad formativa de los contextos de trabajo (Westheimer, 2008). Proporcionan una amplia comprensión de las interacciones y relaciones en la escuela, así como éstas deben tener su impacto en el aprendizaje

del alumnado y del propio personal. No obstante, configurar una escuela como organización es complejo, en culturas escolares con un acendrado individualismo. Sin embargo, el trabajo colaborativo y el diálogo entre los profesionales de la escuela, centrado en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, es una base firme para la mejora. En tiempos de incertidumbre, a pesar de la posible mirada crítica, como dicen Hargreaves y Fullan (2014), sin apostar por fuertes comunidades profesionales escasa mejora de la escuela se puede esperar.

Se trata de configurar los centros escolares como espacios de aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes, reexaminando la propuesta de “comunidades profesionales de aprendizaje” a la luz de nuestras condiciones y posibilidades. Desde estos factores confluente, *la mejora de los aprendizajes de los alumnos y alumnas*, misión última que justifica la experiencia escolar, se hace depender de la *labor conjunta de toda la escuela*. Por ello, constituir las escuelas como *comunidades*, transformando la cultura escolar individualista en una cultura de colaboración se ve como un dispositivo para aprender y resolver problemas, construir una cooperación en la escuela o una vía de desarrollo profesional de sus miembros. De este modo, promover unas relaciones comunitarias y un sentido de trabajo en comunidad en la escuela y entre distintas escuelas del distrito o municipio, familias y entorno, desde hace unas décadas, se ha convertido en una línea clara por donde ha de dirigirse la mejora.

Construir capacidad en las escuelas implica, también, *una nueva comprensión del liderazgo*. Una dirección limitada a la gestión impide ir más allá de lo que hay, cuando lo que se precisa es transformar la organización. De ahí la necesidad de un liderazgo de la dirección que incite, de un modo “transformacional”, al desarrollo de la escuela como organización. A su vez, este liderazgo no va unido a ocupar una posición formal en la cumbre de la pirámide, más bien el poder está distribuido entre todos los miembros (*liderazgo distribuido*) de la escuela, dentro de una “gestión basada en la escuela”. Hacer escuelas capacitadas exige un liderazgo múltiple y compartido del profesorado. El liderazgo distribuido, como argumentamos en la segunda parte, tiene un potencial para el cambio en los centros escolares y ofrece nuevos modos de pensar acerca del liderazgo. Suele haber una relación positiva entre liderazgo distribuido y desarrollo organizativo: importancia de la implicación del profesorado en los procesos de toma de decisiones y relaciones colegiadas para la mejora escolar. El liderazgo distribuido entre los profesores, a la vez, tiene un efecto directo sobre el aprendizaje de los alumnos y sus niveles de consecución. Pero también es preciso advertir que distribuir el liderazgo no genera automáticamente una mejora organizativa, depende de los modos en que se distribuye, cómo se hace y con qué propósitos. La investigación reciente sobre el tema ha puesto de manifiesto algunos de las formas que son productivas para el cambio organizativo (Harris, 2008).

Un creciente cuerpo de investigación y cambio efectivo en las escuelas requiere el desarrollo de fuertes *Comunidades Profesionales de Aprendizaje* (Bolam, R., McMahon *et al.*, 2005). Desde las Organizaciones que Aprenden se han ido configurando diversos modos horizontales de gestión y transferencia del conocimiento que posibilitan compartirlo entre los miembros y grupos y, de este modo, puedan potenciar la mejora de la organización en su conjunto. Dufour & Eaker (2008) las define como “profesores comprometidos que trabajando en colaboración realizan procesos de investigación y acción para que los alumnos logren mejores resultados. Las comunidades de profesionales que aprenden actúan bajo el supuesto de que la clave para mejorar el aprendizaje del alumnado es el aprendizaje continuo de los profesores, situado en su lugar de trabajo” (p. 14). Se trata de hacer del establecimiento de enseñanza y del lugar del trabajo un contexto, por las relaciones que se dan en su seno, para el aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado en torno a los mejores modos de enseñar para provocar los mejores aprendizajes. Como señalan Mitchell y Sackney (2000: 63): “el aprendizaje profesional colectivo es una vía prometedora cuando el apoyo mutuo, el respeto por otras ideas predominan en las normas de colegialidad”.

Goddard et al. (2015) encontraron efectos significativos directos entre el liderazgo educativo de los directores en el grado de colaboración y trabajo conjunto de los docentes, y esto en la eficacia de la escuela mediante el fortalecimiento de las creencias en la eficacia colectiva. Por eso, estos hallazgos fortalecen las propuestas sobre que un fuerte liderazgo pedagógico puede contribuir a crear estructuras que faciliten el trabajo de los profesores en maneras que fortalecen las creencias que inciden en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes,

Cómo el liderazgo escolar afecta a los modos como los docentes trabajan juntos para mejorar la enseñanza. De este modo, el trabajo en comunidad profesional del profesorado, cuando es intensivo y no esporádico, sería la variable intermedia entre liderazgo y mejora de los resultados de los alumnos (Goddard et al., 2010). La cuestión que se desprende de los resultados de la investigación es “cómo los directores escolares pueden liderar en modos que fomenten la colaboración entre maestros para mejorar la enseñanza. [...] Nos dirigimos a este problema revisando cómo el liderazgo escolar afecta a la forma en que trabajan los profesores juntos para mejorar la enseñanza” (Goddard et al. 2015: 503).

3.1. Articulación de la escuela por el liderazgo educativo

La escuela –como ya se ha resaltado– se ha constituido en el epicentro de cualquier esfuerzo de mejora, como contexto de formación e innovación. A su vez, de modo paralelo, desde diferentes ángulos (presiones administrativas, demandas del entorno, autonomía y descentralización, incremento de responsabilidades, etc.), el establecimiento escolar está siendo impelido a incrementar su capacidad innovadora y su propio desarrollo como organización. Pero las escuelas como organizaciones, como ha mostrado el análisis institucional y la sociología de la enseñanza, están “débilmente acopladas”, funcionando cada docente independientemente en su aula. Sus elementos guardan una autonomía funcional, en el que la estructura está desconectada del trabajo particular de cada miembro y éste de los resultados. Cuando la organización está débilmente articulada y las prácticas docentes individuales dependen del voluntarismo de cada profesor y la “lógica de la confianza”, como comenta Elmore (2010), poco se puede esperar de la organización como conjunto. En efecto, lleva poco lejos transferir la responsabilidad de mejora al propio establecimiento si está desarticulado o escasamente vertebrado. De ahí la confianza depositada en un Proyecto Educativo Institucional de la escuela como marco y plataforma para dar una coherencia a las acciones individuales. Por tanto, la autonomía debe ser articulada en los establecimientos escolares y necesariamente gestionada por los equipos directivos. Esto obliga a replantear la dirección escolar, tal como la tenemos establecida, para que los equipos directivos puedan garantizar buenos aprendizajes de todos los estudiantes. Sin un liderazgo pedagógico fuerte no cabe autonomía de la escuela, como entiende la propia OCDE (Pont *et al.*, 2008) en su informe sobre la Mejora del Liderazgo Escolar.

Determinados factores (autonomía de escuelas, rendimiento de cuentas, presión por los resultados) motivan que se está volviendo la mirada al *liderazgo de los equipos directivos* como vía privilegiada de mejora. El liderazgo desempeña una *posición estratégica* por la capacidad para articular variables diversas que, de modo aislado, tendrían poco impacto en los aprendizajes, pero integradas producen sinergias que incrementan notablemente dicho impacto. Las escuelas deben garantizar a todos los alumnos los aprendizajes imprescindibles y la dirección de la escuela está para hacerlo posible, por lo que tiene que entrar en la dimensión pedagógica, sin dejarla a la acción individual o arbitrio de cada docente. Precisamente las investigaciones constatan que los efectos del liderazgo pedagógico en la mejora de aprendizajes son mayores en contextos desfavorecidos o en escuelas de bajo rendimiento (Bolívar, 2012b).

El papel de liderazgo pedagógico de la dirección escolar y del conjunto de líderes de una escuela, en un contexto distribuido, centrado en el aprendizaje, es siempre indirecto, puesto que no puede suplir al profesorado, ni ejercer por ellos. Este se cifra, como ha puesto de manifiesto la investigación (Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009), en fomentar y participar en el aprendizaje y desarrollo docente. En suma, en lugar de dedicar su tiempo a controlar o inspeccionar, su misión fundamental es “crear el capital profesional de los docentes de la escuela y de su comunidad” (Hargreaves y Fullan, 2014, 174 y 175). En este sentido, el mejor liderazgo pedagógico consiste en posibilitar estructuras y tiempos que hagan posible “crear y hacer circular el capital profesional al transformar por completo las culturas de escuelas” (p. 193), “un liderazgo orientado a desarrollar el capital profesional de los docentes: como individuos, como equipos y como profesión” (p. 71).

El liderazgo directivo puede desempeñar un relevante papel en el aprendizaje profesional de su profesorado (Robinson, 2011) y, en un paradigma mediacional, del alumnado. El “efecto-director” es, normalmente, un *efecto indirecto*: no es él quien trabaja en las aulas, pero puede contribuir a construir las condiciones para que se trabaje bien en ellas. Sin duda la efectividad de un profesor en la clase está en función de sus capacidades, de las motivaciones y compromiso y de las características del contexto en que trabaja y del entorno externo (social y político). Pero la creación de un ambiente y de unas condiciones de trabajo que favorezcan a su vez un buen trabajo en las aulas es algo que depende de los equipos directivos. Por eso, si bien otros factores y variables tienen su incidencia, la función del equipo directivo se convierte en un “catalítico” en la mejora de los centros educativos, especialmente en la promoción y gestión de la enseñanza. Además, las investigaciones constatan que los efectos del liderazgo pedagógico en la mejora de aprendizajes son mayores en contextos desfavorecidos o en escuelas de bajo rendimiento (*under-performing schools*). De ahí su relevancia, ejercido de determinados formas, en contextos de inclusión, equidad y justicia social (MacRuairc et al., 2013; Ward et al., 2015; Lumby, 2014).

En una excelente investigación, Day *et al.* (2009) han descrito cuatro tipos de prácticas del liderazgo que tienen un impacto en el aprendizaje de los alumnos: *establecer una dirección (visión, expectativas, metas del grupo)*; *desarrollar al personal, rediseñar la organización; gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje*. Evidentemente, si el elemento central es el aprendizaje de los estudiantes, se deben rediseñar aquellas estructuras que hacen posible la mejora a nivel de aula, apoyando y estimulando el trabajo del profesorado en clase. En esta medida, los equipos directivos dirigen su acción a *rediseñar los contextos de trabajo* y relaciones profesionales, por lo que están llamados a ser “líderes pedagógicos de la escuela” (Leithwood et al., 2004). Precisamente, si queremos una buena escuela, inclusiva y justa, los directivos deben contribuir a que los profesores enseñen mejor. Los efectos indirectos que el liderazgo escolar tiene en los aprendizajes de los alumnos se ven mediados por la colaboración docente (Goddard, 2010), rediseñando su escuela para hacer de ella una Comunidad Profesional de Aprendizaje.

3.2. Las escuelas como Comunidades de Aprendizaje docente

Un *corpus* creciente de investigación y experiencias ha mostrado que entender la escuela como una *Comunidad Profesional de Aprendizaje* docente (CPA) ha llegado a constituirse, a nivel mundial, como un modo de funcionamiento que implica un trabajo en colaboración, centrado en la mejora de los resultados de aprendizaje. El foco del aprendizaje docente ha de ser las actividades de aprendizaje profesional, particularmente cuando llega a ser un miembro participante de una comunidad de aprendices. Por eso, si aspiramos a un cambio sostenido, el

aprendizaje docente, la investigación y mejora de su propia práctica se ha de asentar en la Comunidad de Práctica en que trabaja. Como dicen al comienzo de su libro Dufour y Eaker, (1998: xi) “La estrategia más prometedora para una mejora escolar sostenida y sustantiva es el desarrollo de la capacidad del personal de la escuela para funcionar como comunidades profesionales de aprendizaje”.

La hipótesis firme en que se sostiene la apuesta es que si las escuelas están para satisfacer las necesidades del alumnado, para lograrlo, paralelamente deben proporcionar oportunidades para que los docentes puedan innovar, intercambiar experiencias y aprender juntos. La noción de la escuela como *comunidad profesional* representa un cambio fundamental en la comprensión de las escuelas y de la práctica profesional, dado que está basada en una perspectiva colectiva u orgánica de las organizaciones, en lugar de un punto de vista tradicional, burocrático y fragmentado. La investigación internacional (Bolam et al., 2005; Stoll & Louis, 2007) apoya que el medio más efectivo de conseguir y mantener la mejora es construir una comunidad profesional de aprendizaje. Las comunidades de aprendizaje profesional, como configuración práctica de las culturas de colaboración y de las organizaciones que aprenden, son uno de los mejores dispositivos para promover una mejora sostenida en el tiempo, así como para incrementar el aprendizaje de los alumnos. Como comunidad de práctica, y no un agregado de profesionales, comparten el conocimiento adquirido sobre buenos modos de enseñar, al tiempo que una acción común del establecimiento escolar que, además, configura una identidad a los participantes.

Las *comunidades profesionales de aprendizaje*, como sugiere el término, ponen el foco en: aprendizaje profesional, dentro de un grupo cohesionado, que se focaliza en el conocimiento colectivo; y que ocurre dentro de unas relaciones sociales y comunitarias de preocupación común. Como subrayan Hargreaves y Fullan (2014), una “Comunidad Profesional de Aprendizaje” consta de tres elementos:

- *Comunidades*. Grupos de personas en relación continua, con responsabilidad colectiva con la mejora de su práctica.
- *Comunidades de aprendizaje*. Comprometidas con incrementar el aprendizaje de los estudiantes mediante un aprendizaje profesional, investigando juntos.
- *Comunidades profesionales de aprendizaje*. Toma de decisiones colegiada, informada no sólo por la evidencia científica y estadística, sino guiada por el juicio y la experiencia colectiva, con un diálogo sobre las prácticas efectivas e inefectivas.

Para transformar las escuelas en CPA interesa tener una visión de sus dimensiones, atributos críticos, modos de llevarla a cabo, cómo operan. Estos atributos o características, que transforman un grupo humano que trabajan juntos en una CPA (Tabla 3), se pueden tomar a modo de estándares para juzgar en qué grado una escuela se acerca o no a una CPA o qué etapas hay que superar. Los hemos concretado en las siguientes (Louis y Kruse, 1995; Stoll y Louis, 2007; Whalan, 2012):

Tabla 3. *Atributos de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje*

- *Visión y valores compartidos centrados en el aprendizaje.* Los miembros de una comunidad escolar comparten, en el lenguaje y en la práctica, presupuestos comunes sobre los alumnos, sus aprendizajes, la enseñanza y el papel del profesor, sobre lo que los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer y una responsabilidad colectiva por los aprendizajes.
- *Desarrollo e intercambio del buen saber y práctica* que incrementen el aprendizaje docente para conseguir el cambio y las metas de la comunidad profesional. El intercambio entre colegas contribuye decididamente a la mejora profesional, entendida como una empresa conjunta al servicio de la escuela.
- *Responsabilidad colectiva por el aprendizaje de los alumnos.* El personal es responsable, colectivamente, del aprendizaje de todos los alumnos, existiendo una cierta presión entre compañeros para que todo el profesorado actúe en la misma dirección.
- *Interdependencia profesional.* Abordar de manera conjunta los problemas educativos, compartiendo tanto lo que funciona como lo que no.
- *Procesos de indagación reflexiva.* La mejora escolar está basada en procesos de indagación reflexiva sobre los datos recogidos u observados. Los profesores comparten de modo crítico la práctica docente, mediante un examen crítico y reflexión sobre su trabajo.
- *Confianza mutua, conflicto y consenso.* La comunidad se asienta en una confianza mutua, respeto y apoyo. Como toda comunidad humana el conflicto es connatural, el asunto es cómo lo resuelve.
- *Ampliar la comunidad: apertura, redes y alianzas.* La comunidad no se limita a la escuela ni sólo a los docentes; se busca ampliarla a las familias, barrio y comunidad en general.

Una comunidad profesional no pretende alcanzar mayores niveles de colaboración entre los profesores como un fin en sí mismo, sino como un medio para la finalidad básica de la institución escolar: el núcleo del trabajo conjunto debe ser el *currículum escolar*, con el objetivo prioritario de mejorar el aprendizaje de todos los alumnos. Una clave, pues, de la comunidad profesional es poner colectivamente el foco en lo que es la finalidad misma de su acción profesional: el aprendizaje de los alumnos. Comporta, igualmente, cambios fundamentales en cómo piensan sobre su trabajo. En lugar de “mis estudiantes, este año”, importa toda la escuela como conjunto, que también los otros vayan bien. De ahí que Bolam, McMahon, Stoll, Thomas & Wallace (2005) consideran que la “responsabilidad colectiva” es una característica fundamental de una comunidad profesional porque genera un deseo y creencia de compartir lo que se hace para incrementar la calidad de la enseñanza y el progreso de todos los estudiantes.

La mejora a través de las CPA sólo es posible si el profesorado colabora centrándose en el trabajo real que realizan para *mejorar la enseñanza y el aprendizaje*, lo que supone entrar en la práctica del aula y buscar activamente cambiar la práctica docente. Uno de los mayores impulsores y especialistas establece (DuFour, 2004) tres grandes principios fundamentales de un centro escolar como CPA (Tabla 4).

Tabla 4. Principios de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje

1: *Asegurar que todos los alumnos y alumnas aprenden.* El modelo de CPA entiende que la misión de la educación no es sólo que los alumnos y alumnas estén escolarizados, sino asegurar que aprenden. Este cambio de enfoque (de la enseñanza al aprendizaje) tiene profundas implicaciones. Cuando el profesorado ve, como un compromiso, *lograr el éxito educativo* de todo el alumnado comienza una dinámica de responsabilidad colectiva para asegurarlo en conjunción con los colegas.

2: *Una cultura de colaboración.* Una CPA requiere *trabajar juntos* para lograr su propósito colectivo de aprendizaje para todos, creando estructuras que promuevan una cultura de colaboración. Salir del trabajo individualista, insatisfactorio para los propios docentes, establecer un diálogo profesional puede transformar una escuela en una comunidad de aprendizaje profesional. La colaboración es un proceso sistemático en el que los docentes trabajan juntos para analizar y mejorar su práctica docente.

3: *Un enfoque en los resultados.* Una CPA tiene el propósito colectivo de *incrementar los aprendizajes* de su alumnado. Por tanto, una CPA funciona, como modo habitual, en un trabajo conjunto para la mejora de los logros del alumnado. Cada equipo docente participa en un proceso continuo de identificar el nivel actual de rendimiento de los estudiantes, estableciendo un objetivo para mejorar la situación actual y aportar evidencias periódicas del progreso. De ahí también la relevancia de contar con buenos datos e indicadores de progreso.

De este modo, el desarrollo profesional efectivo acontece en *comunidades de práctica* en los contextos de trabajo, en un aprendizaje colectivo. A su vez, se incardina a un enfoque de liderazgo distribuido, en que las tareas de mover al personal son compartidas por otros miembros de la comunidad. En todo el proceso, el foco común es el aprendizaje de los estudiantes, revisando colectivamente las mejores prácticas docentes que puedan potenciarlo. Liderazgo distribuido, aprendizaje de los alumnos y aprendizaje de los docentes en el contexto de trabajo, forma así un trípode donde se asientan actualmente las líneas más prometedoras de mejora (Leclerc, 2012).

Reconstruir las escuelas como espacios de trabajo compartido, configurándolas como *comunidades profesionales de aprendizaje*, representa un cambio fundamental en la comprensión de las escuelas y de la práctica profesional; por lo que hemos de reconocer que, ahora mismo, es difícil de establecer, por el conjunto de barreras culturales y estructurales que es preciso romper (Murphy, 2015). En México como en España partimos de una *cultura escolar* e historia heredada anterior en que el trabajo docente está configurado, particularmente en Secundaria, como algo individualista, sin contar con una organización que apoye e incentive el trabajo en equipo y colaboración entre los docentes. Para no quedar en un discurso, el núcleo de nuestra propuesta se juega en organizar los centros para el aprendizaje del profesorado, creando *las estructuras y contextos* que apoyen, promuevan y fuercen las prácticas educativas que deseamos. Sin cambios en las estructuras organizativas y, consecuentemente, en la redefinición de los roles y condiciones de trabajo, no se van a alterar los modos habituales de hacer. No obstante, la administración y la dirección escolar pueden ir dando pasos para que los valores profesionales dominen en la cultura escolar (Kruse y Louis, 2009). Máxime si hay presión por parte de la comunidad y familias.

A su vez, vinculado con la sostenibilidad del cambio, todo ello se enmarca en la *construcción de capacidades* (“building school capacity”) de toda la escuela para promover el aprendizaje profesional. Se trata de incrementar el “*capital social*” de la escuela en paralelo al “capital profesional”. El capital social reside en las relaciones entre los docentes, basadas en la confianza, la colaboración, la responsabilidad colectiva, el apoyo entre colegas y la ayuda mutua, las redes establecidas (Hargreaves y Fullan, 2014). Junto al capital social, se incide en la dimensión profesional; colaborar no es suficiente, dado que contamos con experiencias de grupos que funcionaron bien, pero no lograron los objetivos esperados. En fin, como describen estos autores, el principal activo para transformar la enseñanza es el “capital profesional” de excelentes docentes trabajando juntos en cada escuela. De ahí la necesidad de cuidarlo y potenciarlo. Pero, a la vez, necesitamos mucho más “capital social” dentro de nuestras escuelas (colega a colega), pero también a través de las escuelas (redes entre escuelas) y con la comunidad más allá de la escuela.

Por lo demás, el texto de esta conferencia se corresponde con la base teórica que estamos manejando mi Grupo de Investigación en un Proyecto I+D financiado por el Ministerio Español de Economía y Competitividad (“*Liderazgo pedagógico y desarrollo del centro como comunidad profesional: prácticas de éxito en educación obligatoria*”. Referencia EDU2013-48432-P). Los objetivos y metodología se pueden ver en Bolívar (2014a).

Referencias

Aguerrondo, I. (2014). Planificación educativa y complejidad: gestión de las reformas educativas. *Cadernos de Pesquisa* [online], 44 (153), 548-578.

Bain, A., Walker, A. and Chan, A. (2011). Self-organisation and capacity building: sustaining the Change. *Journal of Educational Administration*, 49 (6), 701-719.

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. & Wallace, M. (dirs.) (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. Bristol: University of Bristol y Department of Education and Skills. Research Report nº 637.

Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.

Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Problema y realidades*. Madrid: La Muralla.

Bolívar, A. (2003). Si quiere mejorar las escuelas, preocúpese por capacitarlas. El papel del rendimiento de cuentas por estándares en la mejora. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7 (1-2), 75-89.

Bolívar, A. (2008). Avances en la gestión e innovación de los centros. En A. Villa (coord.). *Innovación y cambio en las organizaciones educativas (V Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos)* (pp. 291-317). Bilbao: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Deusto.

Bolívar, A. (2012a). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.

Bolívar, A. (2012b). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Porto: Fundação Manuel Leão.

Bolívar, A. (2014a). Building School Capacity: Shared Leadership and Professional Learning Communities. A Research Proposal. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2 (2), 147-175.

Bolívar, A. (2014b). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como Comunidad de Aprendizaje Profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, núm. 14, 9-40.

Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de la educación. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.

Day, C, Sammons, P., Hopkins, D. et al. (2009). *Impact of school leadership on pupil outcomes. Final Report*. University of Nottingham y The National College for School Leadership.

Dimmock, C. (2012). *Leadership, Capacity Building and School Improvement: concepts, themes and Impact*. London: Routledge.

DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61 (8), 6-11.

DuFour, R. & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree.

Elmore, R.F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile. Área de Educación

Elmore, R.F.; Forman, M.L.; Stosich, E.L. & Bocala, C. (2013). *The Internal Coherence Assessment Protocol & Developmental Framework: Building the Organizational Capacity for Instructional Improvement in Schools*. Washington, DC: SERP Institute.

Fullan, M. (1998): "The meaning of educational change: A quarter of a century of learning", en A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (eds.): *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer, 214-228. [edic. esp.: El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1-2), 2002, 1-14].

Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.

Fullan, M.; Hill, P. & Crevola, C. (2006). *Breakthrough*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Fullan, M. & Quinn, J. (2015). *Coherence. The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. Thousands Oaks, CA: Corwin.

Fullan, M., Rincón-Gallardo, S. & Hargreaves, A.(2015). Professional capital as accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23(15).

Goddard, Y. L.; Miller, R.; Larsen, R.; Goddard, R.; Jacob, R.; Madsen, J. y Schroeder, P. (2010). *Connecting Principal Leadership, Teacher Collaboration, and Student Achievement*. Paper presented at the American Education Research Association Annual Conference, Denver, May.

Goddard, R.; Goddard, Y.; Kim, E.S. y Miller, R. (2015). A Theoretical and Empirical Analysis of the Roles of Instructional Leadership, Teacher Collaboration, and Collective Efficacy Beliefs in Support of Student Learning. *American Journal of Education*, 121 (4), 501-530.

Hargreaves, A. (2002). Sustainability of educational change: the role of social geographies. *Journal of Educational Change*, 3 (3-4), 189-214.

Hargreaves, A. (2003) (Ed.). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque innovador*. Buenos Aires: Amorrortu.

Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El Liderazgo Sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.

Hargreaves, A. & Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Edic. Morata.

Harris, A. (2008). *Distributed leadership in schools: Developing the leaders of tomorrow*. Londres: Routledge & Falmer Press.

Harris, A. (2011). System Improvement Through Collective Capacity Building. *Journal of Educational Administration*, 49 (6), 624-636.

Harris, A. (2014). *Distributed Leadership Matters: Perspectives, Practicalities, and Potential*. Thousand Oaks CA.: Corwin.

Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. Londres. The Falmer Press.

Hopkins, D. (2008). *Hacia una Buena escuela. Experiencias y lecciones*. Santiago de Chile: Fundación Chile.

Hopkins, H. (2013). Exploding the myths of school reform, *School Leadership & Management*, 33 (4), 304-321.

Hopkins, D. & Reynolds, D. (2001). The Past, Present and Future of School Improvement: Toward the Third Age. *British Educational Research Journal*, 27 (4), 459-475.

Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014). School and system improvement: a narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257-281.

Johnson, S.M.; Marietta, G.; Higgins, M.; Mapp, K. & Grossman, A. (2015). *Achieving Coherence in District Improvement*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

King, M.B., & Bouchard, K. (2011). The Capacity to Build Organizational Capacity in Schools. *Journal of Educational Administration*, 49(6), 653-669

Kruse, S. D. y Louis, K. S. (2008). *Strong cultures: A principal's guide to change*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Lumby, J. (2014) How can we understand educational leadership for equity and learning? *Journal of Contemporary Educational Studies- Sodobna pedgogika*, 4, 48-63.

Leithwood, K., Louis, K.S., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. New York: Wallace Foundation.

Lavié, J. M. (2006). Academic discourses on school-based teacher collaboration: Revisiting the arguments. *Educational Administration Quarterly*, 42(5), 773-805.

Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle: guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.

Levin, B. (2012). *System-wide Improvement in Education*. Geneva: International Bureau of Education.

Lieberman, A., & Miller, L. (2008). *Teachers in professional communities: improving teaching and learning*. New York: Teachers College Press.

Little, J.W. (1982). Norms of collegiality and experimentation. Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal* 19 (3), 325-340.

Louis, K.S. & Kruse, S.D. (1995). *Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools*. Thousand Oaks, CA.: Corwin Press.

MacBeath, J.; Schratz, M.; Meuret, D. & Lakobsen, L. (2000). *Self-evaluation in European Schools*. London: Routledge Falmer.

MacRuaric, G., Ottesen, E. & Precey, R (Ed.). (2013) *Leadership for Inclusive Education: Values, Vision, Voices*. Netherlands: Sense.

McLaughlin, M. W. (1987). Learning From Experience: Lessons From Policy Implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9 (2), 171-178.

Mitchell, C., & Sackney, L. (2000). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Murillo, J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21, 319-360.

Murillo, F.J. y Krichesky, G.J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.

Murphy, J. (2015). Creating communities of professionalism: addressing cultural and structural barriers. *Journal of Educational Administration*, 53 (2), 154-176.

Newman, F., Smith, B., Allensworth, E. & Bryk, A. (2001). *School Instructional Program Coherence: Benefits and challenges*. Chicago: Consortium on Chicago School Research.

Pont, B., D. Nusche & Moorman, H. (2008). *Mejorar el liderazgo escolar: Política y prácticas*. París: OCDE. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>

Robinson, V. M. J. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Robinson, V.M.J., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best Evidence Synthesis Iteration. Wellington, New Zealand: Ministry of Education. Disponible en: <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/60169/60170>

Rincon-Gallardo, S. y Fullan, M. (2015). *La Física social del cambio educativo: características esenciales de la colaboración eficaz*. VIII Seminario Internacional de la Red de Escuelas Líderes. Santiago de Chile. Disponible en <http://www.fch.cl/recurso/educacion/la-fisica-social-del-cambio-educativo/>

San Fabián, J.L. y Granda, A. (2013). *Autoevaluación de centros educativos*. Madrid: Síntesis.

Slegers, P. & Leithwood, K. (2010). School Development for Teacher Learning and Change. In Peterson, P., Baker, E. & McGaw, B. (Eds), *International Encyclopedia of Education*, Vol. 7 (p. 557-562). Oxford: Elsevier.

Slegers, P.J.C.; Thoonen, E.E.J.; Oort, F.J. & Peetsma, T.T.D. (2014) . Changing Classroom Practices: the Role of School-wide Capacity for Sustainable Improvement. *Journal of Educational Administration*, 52 (5), 617-652.

Stoll, L. (2009). Capacity Building for School Improvement or Creating Capacity for Learning? A Changing Landscape. *Journal of Educational Change*, 10 (2/3), 115-127.

Stoll, L. (2013). Systemwide Reform Under Pressure: A Global Perspective on Learning and Change. *Journal of Educational Administration*, 51 (4), 564-570.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7 (4), 221-258.

Stoll, L. & Louis, K.S. (Eds.) (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.

Stringer, P. (2013). *Capacity Building for School Improvement. Revisited*. Rotterdam: Sense Publisher.

Teddlie, C. (2010). The Legacy of the School Effectiveness Research Tradition, in A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.). *The Second International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Springer.

Thoonen, E.E.J.; Slegers, P.J.C.; Oort, F.J. & Peetsma, T.T.D. (2012). Building School-wide Capacity for Improvement: the Role of Leadership, School Organizational Conditions and Teacher Factors. *School effectiveness and school improvement*, 23 (4), 441-460.

Ward, S.; Bagley, C., Woods, P.; Lumby, J.; Hamilton, T. & Robert, A. (2015). School leadership for equity: lessons from the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 19 (4), 333-346.

Westheimer, J. (2008). Learning Among Colleagues: Teacher Community and the Shared Enterprise of Education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & J. McIntyre (eds.). *Handbook of Research on Teacher Education* (p.756-783). Reston, VA: Association of Teacher Educators; Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Whalan, F. (2012). *Collective Responsibility. Redefining what falls between the cracks for school reform*. Rotterdam: Sense Publisher.