

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE*

Antonio Bolívar

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada (Espanha)

E-mail: abolivar@ugr.es

...

Resumo

En primer lugar se hace una revisión de las lecciones aprendidas en las políticas de la educación, centradas en las políticas de mejoramiento escolar. De las reformas externas se ha pasado a la escuela como lugar estratégico de un cambio generado desde abajo. Junto a un conjunto de factores externos como ecología para la mejoría, la capacidad interna de cambio depende de la constitución de cada escuela como una Comunidad de Aprendizaje Profesional con un liderazgo distribuido. El desarrollo profesional docente se inscribe, en el propio contexto de trabajo, por un aprendizaje entre los colegas en proyectos conjuntos, focalizados en el incremento de los aprendizajes de todos los estudiantes. Esto supone reconstruir las escuelas como lugares de trabajo compartido.

Palavras-chave: Mejoría escolar, políticas de educación, desarrollo profesional docente, formación basada en la escuela.

Abstract

This paper revises the lessons learned through educational policies focused on school improvement. We have moved on from the external reforms to school as a strategic place for an improvement that is bottom up generated. Together with an amount of external factors such as improvement ecology, the internal capacity for change depends on the constitution of each school as a Professional Learning Community with a distributed leadership. Teachers' professional development is inscribed in the work context itself, through a type of learning that occurs amongst colleagues in joint projects that are focused on the improvement of every students' learning. This assumes rebuilding schools as places of collaborative work.

Keywords: School improvement, educación policy, professional development, school-based teacher education.

...

1. Políticas de mejoramiento

Más que políticas de la educación para el siglo XXI en general, mi abordaje será como "políticas de mejoramiento", aun cuando el objetivo último de toda política educativa sea la mejoría de la educación. En este final de la modernidad nos hemos vuelto descreídos de las políticas educativas *top-down* y de los cambios planificados desde arriba. Reconociendo cómo estas políticas educativas pueden condicionar medios y recursos para las escuelas y la labor diaria de sus docentes, como ha sucedido en estos años de crisis económica; por sí mismas la política educativa no puede cambiar

* (en prensa) En libro *Actas I Seminário Internacional: "Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano"*. Oporto: Universidade Católica Portuguesa, 2015.

lo que importa: cómo los profesores enseñan y los alumnos aprenden. De esto depende, en último extremo, la calidad de la educación ofrecida. Por eso, las políticas educativas centralizadas, por sí solas, no funcionan.

Este texto va a seguir esta lógica argumentativa; en primer lugar haré una revisión de las políticas educativas de mejoramiento realizadas en las últimas décadas del pasado siglo para, a partir de las lecciones aprendidas, centrarme en cómo articular la escuela, toda escuela, en el núcleo básico de mejoramiento. Esto me permitirá vincularlo al desarrollo profesional docente, en cuanto que este debe estar prioritariamente centrado en el contexto de trabajo, especialmente cuando la escuela está organizada como una comunidad profesional, que posibilita y potencia dicho aprendizaje profesional y, con ello, la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. 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 depender de la *labor conjunta de todo el establecimiento escolar*.

Se trata, como plantea Johnson (2009, 1-2) de responder a "cómo las escuelas pueden incrementar su capacidad profesional y el éxito en la enseñanza por un equilibrio entre la atención que le dan a cada profesor y la atención que dedican a la organización en general". Si bien toda una literatura en la última década, apoyada en investigaciones sobre "valor añadido", ha puesto de manifiesto la importancia de la formación y competencias del docente, individualmente considerado; también en los últimos años, todo un movimiento teórico, experiencias e investigaciones han evidenciado la importancia de la organización de la escuela en el desarrollo profesional docente y el mejora de la educación. Se impone, pues, dice Johnson (2009; 4) "lograr un equilibrio entre la individuo y la organización. [...] Es importante, por lo tanto, para los investigadores y los responsables políticos comprender mejor y desarrollar la relación entre el maestro individual y la escuela como organización en la que él o ella trabajan".

Las *políticas de mejoría de la escuela* en las últimas décadas, han recorrido diversas "olas", con incidencia y tiempos variables según los países (Hargreaves y Shirley 2012; Bolívar, 2003; 2012b; Murillo y Krichesky, 2015). Entre las lecciones aprendidas sobre el cambio educativo en el último tercio del siglo, sabemos 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. Las escuelas precisan ser rediseñadas para incrementar el aprendizaje, en lugar de inhibirlo. Tras el desengaño sobre la capacidad de reformas *top-down* para provocar la mejora (Hopkins, 2013) se ha constituido, en su lugar, la *escuela*, cada escuela, como clave en el éxito educativo; organizada como una comunidad centrada en el aprendizaje, con un liderazgo múltiple del profesorado e impulsado por un liderazgo educativo o pedagógico de la dirección escolar (Harris, 2014). 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 este final de la modernidad, como señalan Hargreaves & Shirley (2009, xi): "Es tiempo, ahora más que nunca, de una Nueva Forma de cambio educativo que se adapte a los problemas y desafíos dramáticamente nuevos a que nos enfrentamos. Esta Nueva ola debe basarse en lo mejor que hemos aprendidos del viejo modo en el pasado sin retroceder o reinventar lo peor de ellos".

2.1 Dos políticas enfrentadas sobre la mejoría

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 en las escuelas. Importa 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. Estas estrategias centralizadas, propias de los gobiernos conservadores de los ochenta, 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 establecimiento escolar juega un papel crítico en lo que, finalmente, queden las propuestas reformistas.

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).

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. 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.

Debido a estos fracasos, estamos ante una nueva reconfiguración de los modos de regulación de las políticas educativas (Barroso, 2006). En este marco se inscriben la necesidad de una mayor autonomía, con responsabilidad por los resultados; y unos equipos directivos con capacidad de liderazgo pedagógico. Una nueva *gobernanza* de la educación requiere organizaciones escolares más flexibles, capaces de adaptarse a contextos sociales complejos. Por un lado, 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. Sin embargo, como dice Hopkins (2013, 314), "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 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 mejoría (Bolívar, 2012b). 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).

De modo paralelo, pero referidas al rol del profesorado, Susan Moore Johnson (2009) establece dos teorías competitivas del mejoramiento: *centrado en el profesor*, *centrado en la escuela* y *el trabajo conjunto*, que responden a dos modelos organizativos y de gestión del capital profesional y humano de una escuela. El asunto es si el mejoramiento escolar depende primariamente de las competencias de personas que trabajan solitariamente en sus aulas, o –más bien– del trabajo coordinado y conjunto. El primer modelo o estrategia confía en *profesores individuales*, cuidadosamente formados y seleccionados, congruente con un modelo organizativo de la escuela como “cartón de huevos” (“the egg-crate”). La educación depende de lo que cada docente hace individualmente en su aula, y la eficacia de la escuela es simplemente la suma de las contribuciones de estos maestros individuales al aprendizaje de los estudiantes. Pero, como es obvio, este modelo no asegura que el estudiante reciba una buena educación y que la escuela, como conjunto, sea eficaz.

Por el contrario, comenta Johnson (2009), un *enfoque organizacional de mejoría* de la escuela entiende que ésta depende de la interdependencia que exista en la organización. Una escuela será mejor en la medida en que los profesores coordinen sus esfuerzos, donde las debilidades de unos son compensadas con las fortalezas de otros, y –al final– es la capacidad profesional de la escuela la que se ve incrementada. El trabajo en colaboración puede beneficiarse de la combinación de competencias de todos los maestros, por lo que reduce el efecto de variación en el rendimiento estudiantil entre un aula y otra. Por lo demás, como sabemos, es organizativamente fácil (y es una de las razones de su permanencia) distribuir a cada docente en su aula. Por el contrario, una escuela donde los maestros trabajan en colaboración, sin duda es más difícil de desarrollar, donde los roles de los profesores se diferencian, sus responsabilidades y relaciones se vuelven interdependientes.

Un cúmulo creciente de investigación educativa ha ido evidenciando que *los buenos docentes marcan una diferencia en los aprendizajes de los alumnos*. Joaquin Azevedo (2012), viendo las múltiples caras del éxito escolar, ha puesto de manifiesto el papel crucial que desempeñan los profesores. Los informes internacionales (como McKinsey) han popularizado una evidencia obvia: “La calidad del sistema escolar no puede exceder a la calidad de sus profesores” (Barber y Mourshed, 2007). De ahí la importancia de su formación y selección, como decía un célebre informe de la OECD (2005), titulado precisamente “los profesores con importantes” (*Teachers matter*). Estos informes evidencian que los países con los mejores sistemas de educación en el mundo logran atraer a la docencia a los estudiantes que se encuentran en el primer tercio de su promoción de graduados. Unos docentes, con un buen “capital profesional”, cuando lo acompañana otras medidas paralelas en las políticas educativas, pueden –en efecto– conseguir buenos resultados. De ahí la necesidad de

articular políticas de formación del profesorado que de manera efectiva logren incidir en la calidad. Pero, por otros, 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 (Teddlie, 2010). El legado aportado por esta tradición, junto a la mejora de la escuela (“school improvement research”), constituyen la base de las lecciones aprendidas sobre los procesos y resultados de mejora, así como sobre las estrategias más eficaces de mejora (Hopkins et al., 2014).

1.2. Un equilibrio inteligente entre presiones externas y movilizar la capacidad interna

Por un lado, desde la política educativa, la regulación arriba-abajo (*top-down*), mediante un control normativo de las escuelas y del currículum, ha mostrado sus limitaciones, en cuanto provoca una desprofesionalización de la enseñanza e impide el desarrollo organizacional. Pero tampoco basta confiar ingenuamente en el compromiso y autonomía profesional del profesorado. Se precisa un equilibrio entre ambos enfoques, una “presión inteligente” (Hopkins, 2007) o una “presión positiva” (Fullan, 2010). La investigación no apoya que un enfoque centrado en el profesor individualmente considerado provoque una mejor educación en los estudiantes, al contrario, cuando “los profesores noveles trabajaban en una escuela con una ‘cultura profesional integrada’, con un trabajo más interdependiente con los profesores con más experiencia, estos profesores obtenían mejores resultados que aquellos que no lo hicieron” (Johnson, 2009, 4). La mejoría de la práctica docente individual se tiene que inscribir en la mejoría institucional de la organización. De ahí la necesidad de un compromiso por generar un trabajo en equipo o en colaboración que contribuya a hacer más efectiva la escuela como conjunto. Hoy tenemos aprendido, por ejemplo en la excelente experiencia de la reforma de Chicago, que es preciso organizar las escuelas para la mejora escolar (Bryk et al., 2009), dentro de un marco donde se reestructuren apoyos esenciales.

Pero si son las propias escuelas las que han de liderar los procesos de mejora, esto no puede significar una vuelta ingenua –mantiene Hopkins (2008)– a los felices setenta, en la política de que florezcan mil flores, al margen de los resultados que tengan en la mejora de la educación de los alumnos. Por eso, las prescripciones nacionales siguen conservando su papel, particularmente cuando los establecimientos de enseñanza no tienen autonomía ni capacidad interna de mejora. Ahora bien, la administración educativa promueve decididamente que las escuelas puedan liderar por sí mismas los esfuerzos de mejora, por un desarrollo de capacidades. Como dice Hopkins (2008, 143): “ni el cambio ‘de arriba hacia abajo’ ni el de ‘abajo hacia arriba’ funcionan por sí solos; tienen que estar en equilibrio, en una tensión creativa. El equilibrio entre ambos, en un momento dado, dependerá evidentemente del contexto”. Se necesitan conjuntamente iniciativas locales y centrales. La construcción de capacidad local tiene que ir unida recíprocamente a una responsabilidad por los resultados, como parte una política educativa coherente.

A su vez, en un tercer periplo, las evaluaciones de la gestión basada en la escuela, a mediados de los noventa, muestran que esta ha tenido una débil relación con la mejora de la práctica docente. Las reformas descentralizadas han afectado muy tangencialmente a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las conclusiones obvias sugieren focalizarse, en su lugar, en los *cambios a nivel de aula o sala de clase*, y

tomar los cambios organizativos como un "instrumento" a su servicio para acompañarlos. Cualquier esfuerzo reestructurador de las escuelas ha de estar centrado en cómo afecta para mejorar el aprendizaje de los alumnos, y qué condiciones requiere para que ocurra (Elmore *et al.* 1996; Leithwood y Menzies, 1998).

Los cambios sostenidos en las aulas de todo el sistema requieren múltiples factores y dimensiones que, desde una voluntad política de mejora, es preciso cuidar: capacitación de escuelas y profesorado, uso efectivo de recursos, responsabilidad por los resultados, un fuerte liderazgo del sistema, motivación y compromiso, etc. La capacitación y la autonomía de las escuelas, como estrategia de abajo-arriba, debe combinarse actualmente con un rendimiento de cuentas auténtico o inteligente (Hopkins, 2007), que contribuya a presionar e incentivar la mejora. 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, 2003), hemos de capacitarlas.

Esta revisión no puede, vanamente, abarcar todas las líneas actuales en la gestión e innovación de las escuelas en las últimas décadas. En su lugar, sin renunciar a ir destacando otras dimensiones conexas, como punto focal, me voy a concentrar en los *procesos de construcción de capacidad interna para la mejora* de las escuelas. Creo, por una parte, como voy reseñar, que en torno a ella se han producido algunos de los principales avances en estrategias de gestión e innovación. El papel que puedan desempeñar las estrategias nacionales de mejora (reforma a gran escala) dependerá de la construcción de capacidad institucional y de aprendizaje organizativo a nivel de cada escuela (*school's capacity for managing change*). La clave de la innovación, desde una perspectiva de sostenibilidad, es incrementar la capacidad de la escuela para gestionar su propio proceso de mejora, en lugar de la dependencia de prescripciones externas. La gestión del cambio supone tener un foco claro en la capacitación de escuelas y el empoderamiento (*empowerment*) del profesorado.

1.3. Políticas de mejoría: capacitar a las escuelas

Del paradigma de "cambio gestionado" se ha pasado a "construir capacidades" (*capacity-building*) como medio de generar y sostener la mejora escolar (Bolívar, 2008). Para lograr tener escuelas que aseguren a todos los estudiantes una buena educación, hemos aprendido que no bastan 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. 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.

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 con el propósito colectivo de incrementar los aprendizajes de los alumnos. Louise Stoll (2009, 116-117) 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 mútua: personal, interpersonal y organizacional".

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. La creación de capacidad se pueden entender (Mitchel & Sackney, 2000) en una triple esfera (personal, interpersonal y organizacional), siendo la dimensión colectiva es la más relevante. 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). Los profesores trabajan juntos para desarrollar buenas prácticas de enseñanza, con un compromiso compartido por la mejora de la práctica propia y la de los demás.

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). 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. 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.

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 o compartido*, 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. He desarrollado en un trabajo reciente publicado en la revista de la Universidad Católica de Porto (Bolívar, 2014b) en qué grado la autoevaluación puede ser un dispositivo que potencie la construcción de capacidades de la escuela, al tiempo que para asentarse debidamente exige configurar la escuela como Comunidad de Aprendizaje Profesional (*Professional Learning Community*), en cuyo marco la autoevaluación está al servicio del desarrollo de una *responsabilidad compartida* por la mejora conjunta de la escuela (Whalan, 2012).

La construcción de capacidad local tiene que ir unida recíprocamente una responsabilidad por la mejora, como parte una política educativa coherente. Más que abogar por suprimir cualquier sistema de rendimiento de cuentas, como dice Sahlberg (2010), es preciso reclamar un *rendimiento de cuentas "inteligente"* que conjugue el rendimiento de cuentas mutuo, la responsabilidad profesional y la confianza. Esto se puede lograr combinando el rendimiento de cuentas interno o autoevaluación con los necesarios rendimientos de cuentas externos, es decir, la responsabilidad con la *accountability*. Los actuales formatos de medición de resultados, centrados en algunos contenidos o competencias, son insuficientes en la sociedad del conocimiento. Por eso, comenta Sahlberg (2010, 45), "las políticas educativas deben dirigirse a la promoción de formas más inteligentes de rendimiento de cuentas para responder con las demandas externas de rendición de cuentas y para fomentar la cooperación y no la competencia entre estudiantes, profesores y escuelas.

2. Desarrollo profesional docente

El concepto de "desarrollo profesional", tan empleado en los últimos años, recubre un amplio abanico de dimensiones y términos: formación continua, desarrollo profesional, crecimiento como profesional, progreso en la carrera, aprendizaje continuo, etc. En general, comprende todo el conjunto de actividades en que los docentes se implican a lo largo de su carrera, realizadas tanto para incrementar su competencia en el oficio como para una mejor vivencia de la profesión (Darling-Hammond, 2013b). Como tal, principalmente, es un proceso de aprendizaje resultante de las interacciones significativas que tienen lugar en el contexto temporal y espacial de su trabajo y que da lugar a cambios en la práctica docente y en los modos de pensar dicha práctica.

El desarrollo profesional docente va vinculado al aprendizaje de los docentes (*continuing professional learning*): cómo aprenden a aprender y cómo se aplican sus conocimientos en la práctica para incrementar el aprendizaje de los alumnos. Es decir, cómo crecen como profesionales. Un desarrollo que, a su vez, precisa ser reconocido por sus colegas y por la Administración educativa con determinados incentivos que contribuyan a su promoción. En sus formatos más tradicionales se ha limitado a cursos escolarizados de formación; sin embargo, nuevas perspectivas han abogado por el *aprendizaje con los colegas en el contexto de trabajo*, vinculando el desarrollo profesional con el organizativo. Como señala Little (2006, 1)

“Desde hace más de dos décadas, la investigación ha mostrado que los docentes que tienen como experiencia frecuentes y ricas oportunidades de aprendizaje, suelen tener unos modos ambiciosos y efectivos de enseñar. Sin embargo, escasos profesores tienen acceso a semejantes oportunidades intensivas de desarrollo profesional. En muchos casos, las experiencias de desarrollo profesional son episódicas, superficiales y desconectadas de sus propios intereses en la enseñanza o en los problemas continuos”.

Más allá de la lógica de transmisión de conocimientos en cursos escolarizados, de los que estamos desengañados teóricamente y prácticamente por su escasa incidencia en la transformación de las prácticas, la mejor formación continua proviene del aprendizaje con los colegas en el contexto de trabajo, vinculando el desarrollo profesional con el organizativo. La investigación educativa en las últimas décadas ha mostrado que el aprendizaje profesional eficaz no se limita a las oportunidades de desarrollo y eventos intencionales, tales como cursos de formación. En su lugar, se ha acentuado que el desarrollo profesional se encuentra situado, acontece implícitamente, a través de la interacción social, en el seno de las “comunidades de práctica”.

Desde esta perspectiva, apostamos por una formación que articule las necesidades de desarrollo individual y las de la escuela como organización, donde los espacios y tiempos de formación estén ligados con los espacios y tiempos de trabajo, en que los lugares de acción puedan ser –a la vez– lugares de aprendizaje. Tras una amplia revisión de estudios, concluye Postholm (2012, 424) que

“tanto la investigación nacional e internacional sugieren que el aprendizaje que se produce en la escuela, en colaboración con otros docentes y con una administración escolar que apoya el aprendizaje social es la mejor manera para que los profesores desarrollen su propia enseñanza, que –a su vez– impacta en el aprendizaje de los estudiantes. Los maestros quieren cooperar y reflexionar sobre la práctica con los colegas para cambiar y desarrollar su enseñanza”.

Habitualmente entendemos el aprendizaje profesional dentro de un marco cognitivo y constructivista que entiende que el profesor construye activamente significados en un marco de interacción con las personas de su entorno y en el contexto de trabajo. En este enfoque se han señalado el concepto de cognición situada (*situated cognition*) para dar cuenta de la complejidad del trabajo docente. Obviamente, el aprendizaje puede ocurrir de varias formas (asistencia a cursos, reflexión sobre su propia enseñanza, observación y diálogo con los colegas) en espacios y tiempos formales o informales. Los profesionales aprenden de las experiencias en el ejercicio cotidiano y a través de la participación activa en la práctica. Como señalan Escudero y Portela (2014, 424) “una serie de características y dinámicas de la formación han sido ampliamente refrendadas: un enfoque activo, colegiado e insertado en los lugares de trabajo y consecuente con planes institucionales de mejora; el uso de diversas estrategias (cursos, reflexión sobre la práctica y utilización del conocimiento, colaboración docente bajo los auspicios de comunidades profesionales de aprendizaje, pertenencia a redes, etc.)”.

Parece evidente que la formación continuada del profesorado, cuando promueve un aprendizaje profesional, debe contribuir a mejorar significativamente el aprendizaje de los estudiantes. En coherencia esto, en un excelente trabajo, Timperley et al. (2007) se centraron en cómo el desarrollo profesional impacta en los resultados de

aprendizaje de los alumnos. De modo paralelo, las investigaciones sobre los impactos del liderazgo en la labor educativa de la escuela coinciden en que sus efectos se ven mediados por los docentes, dado que son estos los que están en las salas de clase y en el establecimiento con los estudiantes. Por eso, un liderazgo educativo preocupado por la mejora debe promover el *desarrollo profesional* de sus docentes (Leithwood et al., 2006; Day et al. 2011). Los líderes escolares tienen una relevante función en el desarrollo profesional y crecimiento de su escuela como organización (Evans, 2014). La cuestión clave, por un lado, es qué prácticas de liderazgo favorecen oportunidades de *aprendizaje y desarrollo profesional* que posibilitan un cambio en las prácticas docentes. Por el otro, qué necesitan aprender los profesores para promover el aprendizaje de los estudiantes. Por último, el contexto adecuado para ambos es un liderazgo compartido o distribuido en una comunidad profesional de aprendizaje, donde los docentes aprenden primariamente de sus colegas en sus lugares naturales de trabajo. Como a partir de una revisión amplia de la investigación afirman Timperley, Wilson y otros (2007, xxxi):

“Los líderes eficaces apoyan activamente el aprendizaje profesional de su personal y, en ocasiones, participan ellos mismos. Sus actividades son consistentes con un número de perspectivas teóricas sobre liderazgo, en lugar de una perspectiva particular. Más frecuentemente, los líderes aseguran formas organizativas que puedan proveer a los docentes oportunidades de aprender, el acceso a los conocimientos especializados pertinentes y posibilidades de reunirse para procesar la nueva información”.

Así, Timperley (2008) defiende que una *formación basada en la escuela* se inscribe, como tarea colegiada y en equipo, en el propio proceso de mejora del currículum; por otra, debe contribuir a incrementar los propios saberes y habilidades profesionales para reutilizarlos en las nuevas formas de hacer escuela. Ha de centrarse en cómo mejorar lo que se hace, desde un análisis de la situación, en que los propios procesos de trabajo sean en sí mismos generadores de cambios. De este modo, si el desarrollo profesional docente comporta muy diversos factores y dimensiones, el verdadero aprendizaje profesional se produce en el contexto de trabajo (Smylie, 1995), pero para eso tiene que darse una colaboración y colegialidad (Kelchtermans, 2006), al tiempo que facilitado por un liderazgo centrado en el aprendizaje. Hace años uno de los mejores estudiosos del tema (Guskey, 2002), ya destacó la importancia del contexto, al tiempo que el desarrollo profesional debe evidenciarse en cambios en práctica en el aula y, en último extremo, en el aprendizaje de los estudiantes. Borko y Putnam (1995, 60) ya advirtieron de una verdad obvia, aunque no respetada en la práctica: “aquellos que deseen reformar la práctica educativa no pueden simplemente decir a los maestros cómo enseñar de manera diferente. Los maestros mismos deben hacer los cambios deseados”. En la misma línea, como señala Kelchtermans (2006, 234),

“las comunidades profesionales de aprendizaje –en las que la colaboración y la colegialidad juegan un papel clave– deben ser concebidas no tanto como una disposición estructural, sino más bien como entornos culturales y políticos en los que esas formas de colaboración y la colegialidad puede tener lugar de modo que contribuyan realmente al desarrollo profesional, el aprendizaje del alumnado y la calidad de mejora escolar”.

2.1 La escuela como base del desarrollo profesional. Una nueva perspectiva: Comunidad Profesional Docente

La cátedra UNESCO ha organizado en Lyon (*Institut Français de l'Éducation, IFÉ, 26-27 marzo de 2015*), un Seminario con el título «*Former les enseignants dans les établissements scolaires : vers une nouvelle aire de professionnalisation?*», que se planteaba como cuestiones: cómo favorecer el desarrollo profesional de los enseñantes en el seno de los establecimientos escolares?, ¿qué instrumentos de profesionalización emplear en estas condiciones?, ¿cómo lograr que sea permanente una cultura de formación en el contexto de trabajo?

El asunto, viejo pero visto ahora con nuevas lentes a partir de las lecciones aprendidas es: ¿cómo a nivel de establecimiento, en tanto que espacio de trabajo, se puede constituir en el contexto principal de formación y desarrollo profesional? En este caso, el desarrollo profesional queda “descentrado del individuo” para considerar el contexto de trabajo el lugar de aprendizaje (Feyfant, 2013). En el referido Seminario de la UNESCO se ha puesto de manifiesto que esto requiere crear “situaciones con potencial para el aprendizaje profesional”, que no es algo que emerja espontáneamente, por el contrario necesita cambios en los modos como se tiene habitualmente organizado el ejercicio profesional en las escuelas.

Es verdad que llevamos más de dos décadas con el tema de la “formación basada en la escuela”. Por señalar una relación personal entre España y Portugal, en el año 1993 participé en Portalegre en un “Encuentro de Centros de Formação de Associação de Escolas”, donde se planteaba explícitamente el tema de un nuevo modo de entender la formación basada centrada en la escuela, que posteriormente dio lugar a una publicación (Escudero y Bolívar, 1994). Después hemos tenido, de modo paralelo, en España y Portugal, todo lo que ha sido los Proyectos de Escola, la formación continuada centrada en la escuela, la elaboración de planes de formación por la escuela (Canário, 1995; Formosinho, 2009). Me parece una buena revisión la reciente de Formosinho, Machado e Meszquita (2014) para el caso de Portugal; para el caso español, entre otros Escudero y Luis (2006) y Escudero y Portela (2014). La verdadera cuestión es: ¿por qué, en conjunto, se han desgastado, no han provocado lo que se pretendía y qué hay de nuevo en esta propuesta?

Entre otros, los Proyectos de formación basada en la escuela se introdujeron dejando inalterada la estructura organizativa y el modo de ejercicio de la enseñanza. En este marco, quedaron, en gran medida, como proyectos de innovación esporádicos, para un grupo docentes dentro de la escuela, que desaparecían cuando lo hacía la duración del proyecto. Además, en gran medida, tales proyectos de formación no estaban debidamente centrados en el aprendizaje de los alumnos: ¿cómo lo hago yo y qué puedo aprender de vosotros para que mis estudiantes aprendan más y mejor? Una escuela como comunidad ha de estar centrada en el aprendizaje (“learning-centered school”, como dice Little, 2006). En este sentido, estamos convencidos de que el Desarrollo Profesional ha de girar en los objetivos y problemas de la enseñanza y el aprendizaje.

No es posible una cultura de comunidad responsable del aprendizaje de todos los estudiantes cuando perviven divisiones burocráticas del trabajo y una débil coordinación interpersonal en las escuelas. Se trata de *organizar los establecimientos*

para el aprendizaje del profesorado. Si queremos cambiar los papeles que las personas ejercen en una organización, en lugar de proclamarlo, es preferible *crear 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.

El dilema es, pues, *reconstruir seriamente los tiempos, estructuras y relaciones*, o los establecimientos escolares no llegarán a ser contextos de formación, aprendizaje y desarrollo profesional. Cuando se mantiene *inalterada la gramática escolar*, como defiende Cabral (2014), cualquier cambio (en su caso programas de apoyo para éxito educativo) queda en la superficie. Entender la escuela como una *comunidad de aprendizaje institucional*, requiere reestructurar los contextos organizativos de trabajo de los profesores de modo que lo favorezcan. Como aconsejan Eraut y Hirsh (2010: 88) exige “diseñar el trabajo para incrementar el aprendizaje a lo largo del tiempo mediante la interacción y la discusión sobre el trabajo. Equipos y grupos de trabajo pueden establecer una conexión más cercana entre el rendimiento, la capacidad y el aprendizaje. Por ejemplo, el equipo normal o reuniones de proyectos pueden incluir la discusión de las preocupaciones acerca de las habilidades o conocimientos a abordar en el trabajo, y qué tipo de aprendizaje les pueda ayudar”.

En caso contrario, como en parte nos ha sucedido, las *barreras empotradas* en la cultura escolar lo impedirán o hará que queden como innovaciones esporádicas que no alteran la organización (Murphy, 2015). Un profesor, un clase, una materia, una hora impide aprender juntos, como responsabilidad compartida (Whalan, 2012). Como hace ya dos décadas señalaba Perrenoud, el trabajo en equipo de toda la escuela requiere “una nueva cultura profesional, una cultura de cooperación o una cultura colaborativa” (Perrenoud, 2014, 157). Es preciso hacer girar la profesionalidad de estar vinculada al individualismo y privacidad a entenderla ahora, como en otras profesiones (medicina, enfermería), vinculada al trabajo colectivo. Este, más que un atentado a la profesionalidad, la amplía, un profesionalismo colectivo.

La perspectiva de Comunidad Profesional supera, en mucho, el tradicional trabajo en equipo, pues ahora se trata de “*anclar el dispositivo de formación en la práctica cotidiana de los docentes*, haciendo los ajustes necesarios” (Feyfant, 2013, 5) En lugar de tiempos y espacios reservados esporádicamente para el trabajo conjunto; sin excluirlos, la comunidad engendra zonas de expresión que permiten compartir las experiencias, intercambio de conocimientos, creencias y valores, colaborar entre sí, etc. Es un modelo de cooperación continua en el seno de una organización que aprende.

Recogiendo la tradición del “práctico reflexivo”, que reivindicó –entre otros– Perrenoud (2004), ahora se complementa con dos dimensiones olvidadas: la dimensión comunitaria y, paralelamente, configurar la escuela de modo que haga su ejercicio como algo permanente e institucionalizado. Práctico reflexivo se vincula ahora a “comunidad de práctica”. Además, se recoge toda la tradición del “aprendizaje en la situación de trabajo” (*workplace learning*). En grupos de trabajo normales, encontramos tres tipos principales de situación de aprendizaje: el trabajo en equipo colaborativo, la consulta y apoyo mutuo, y observar a otros en la acción. En la formación de adultos, el aprendizaje en la situación del trabajo se produce de manera formal (cursos) pero, sobre todo, informal. Por eso, se integra también toda la línea de investigación sobre *aprendizaje informal* en el contexto de trabajo (Eraut y Hirsh, 2010; Eraut, 2012).

2.2 Las escuelas como Comunidades de Aprendizaje docente

En este marco se sitúa la propuesta actual de hacer de las escuelas unas Comunidades de Aprendizaje Profesional docente (CAP), que integra varias tradiciones: las organizaciones que aprenden, las culturas de colaboración y el profesionalismo docente, otorgando un alto valor al trabajo conjunto de docentes que indagan (y comparten) sobre las mejores prácticas. Por esto, un *corpus* creciente de investigación y experiencias ha mostrado que entender la escuela como una *Comunidad de Aprendizaje Profesional* (CAP) ha llegado a constituirse, a nivel mundial, en una de las estrategias más prometedoras para una mejora escolar sustantiva, sostenida en el tiempo, así como para incrementar el aprendizaje de los alumnos. 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. Las CAP, 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.

Sobre los términos y conceptos de “colaboración” y “colegialidad”, Kelchtermans (2006, 221) precisa que, aunque se emplean a menudo vinculados y como intercambiables, no son idénticos. “Colaboración” es un término descriptivo, que se refiere a acciones cooperativas; mientras que “colegialidad” se refiere a la calidad de las relaciones entre el personal en una escuela. Este segundo término, a menudo, comporta una valoración positiva, referida a buenas relaciones (apoyo, estímulo, igualdad) entre iguales. Por tanto la “colegialidad” supone una dimensión normativa, más allá de la mera descripción de la cultura organizativa escolar que describe “colaboración”. Es cierto que colaboración y colegialidad se implican mutuamente. Las acciones reales de trabajo conjunto (colaboración) son determinadas por la calidad de las relaciones entre el personal (colegialidad).

Pero la colaboración y la colegialidad, como sabemos, no ocurren en el vacío, por el contrario, aparecen siempre en el contexto particular de una escuela, en un momento determinado en el tiempo. Las acciones de colaboración y relaciones ocurren en determinadas condiciones de trabajo de los profesores y, como tales, capaces de

influir en el desarrollo profesional de los profesores y la escuela. Esta perspectiva y enfoque defiende una mayoría de autores (Little 1982; Lieberman y Miller, 2008; Smylie 1995). Como señala Little (2006, 2):

“Las escuelas cuyo profesorado defienden una responsabilidad compartida para el aprendizaje de los estudiantes y se organizan para mantener un enfoque en la mejora de la enseñanza son más propensas a conseguir niveles más altos en el aprendizaje de los estudiantes. Crear y mantener robustas comunidades profesionales de aprendizaje es difícil, pero la investigación proporciona ejemplos de lo que estas comunidades consiguen y ayuda a iluminar las condiciones en que tienen lugar y como llegar”.

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 1), 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):

- *Visión y valores compartidos centrados en el aprendizaje.* Los miembros de una comunidad escolar comparten, en el lenguaje y en la práctica, presupuestos comunes. El diálogo y acción profesional de los docentes se centran en las oportunidades de los alumnos para aprender.
- *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 tarea 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, el aprendizaje profesional es interdependiente, compartiendo las mejores prácticas.
- *Procesos de indagación reflexiva.* Los datos recogidos u observados se analizan reflexiva y críticamente para la mejora, a modo de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje.
- *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.

Tabla 1. *Atributos de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje*

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 (Whalan, 2012).

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. De este modo, el desarrollo profesional efectivo acontece en *comunidades de práctica* en los contextos de trabajo, en un aprendizaje colectivo. A su vez, como hemos señalado antes, 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 tripode donde se asientan actualmente las líneas más prometedoras de mejora (Leclerc, 2012).

----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, como concluimos *infra*, 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.

2.3. El problema de hacer de la escuela una comunidad que aprende

Desarrollar una CAP en una escuela no es un proyecto conjuntural o una innovación, a ser implementada; más bien es un *cambio cultural* que supone años y creará conflictos para que triunfe, como de modo clarividente dice Louis (2006). En el primer caso, se puede pensar que un director puede crear en un año una CAP mediante la metodología habitual del cambio planificado: presentación de la idea, conseguir que compartan las metas, tomar a un grupo de los más entusiastas para que ayuden a vender la idea a sus compañeros, ponerla en marcha, y valorar cumplir con sus objetivos (DuFour, 2004). Pueden hacer creer que basta la inmersión en estas ideas para que la semana o el mes siguiente se pongan en práctica. Sin embargo, sabemos que es más complejo, siendo excépticos ante estos modos.

Reconstruir, rediseñar o reestructurar lugares y espacios atrapados por burocracia, trabajo individualista y toma de decisiones jerárquicas, por un trabajo en colaboración no es –en efecto– tarea fácil. Desde luego sin cambios en las estructuras organizativas y, consecuentemente, en la cultura escolar, como prerequisites, no cabe configurar las escuelas como Comunidades que Aprenden. Hacer de una escuela una Comunidad de Aprendizaje Profesional supone, pues, un cambio de cultura, particularmente para conseguir unos niveles altos de colaboración, allí donde domina el privatismo. Como señala la profesora Montero (2011, 73 y 79):

“El individualismo, una característica de la profesión docente comúnmente admitida, se atribuye a la organización celularista de los espacios escolares, con escasas oportunidades para la observación mutua, intercambio de experiencias, compartir ideas y recursos, y obtener información sobre la competencia docente. [...] Derrumbar los muros del individualismo y potenciar la cooperación e interdependencia entre el profesorado, generando una nueva cultura profesional, se considera un camino prometedor para el desarrollo profesional, la mejora de la práctica docente y la educación del alumnado”.

Partimos, pues, de todo un conjunto de barreras estructurales, empotradas en la cultura escolar, que impiden hacer de las escuelas contextos de trabajo en colaboración de sus profesionales (Murphy, 2015). Esta cultura profesional dominante, asentada y construida históricamente, explica, en parte, la dificultad de alterarla. El resultado de estas normas culturales es que los profesores pasan muy poco tiempo de trabajo interactuando profesionalmente con sus colegas, al tiempo que tampoco sienten necesidad de hacerlo.

Los informes internacionales confirman esta situación. Ya en el primer Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje 2008 (TALIS, *Teaching and Learning International Survey*), Portugal –junto a España– mostraban los índices más bajos (menor del 20%) de todos los países de “desarrollo profesional cooperativo” (Vieluf, 2012), con escasez de participación en actividades de reflexión y desprivatización de la práctica docente. Posteriormente, en el Segundo Estudio TALIS (OECD, 2014), se vuelve a reafirmar el individualismo docente dominante y la falta de aprendizaje profesional de los colegas en el lugar de trabajo. En general, los profesores tienden a ser más propensos a participar en formas más simples de intercambio y coordinación de enseñanza en lugar de formas más complejas de colaboración profesional.

Cambiar la cultura escolar, es decir, “como hasta ahora se han hecho las cosas aquí” no es fácil. Es preciso conjugar equilibradamente la estabilidad (propia de una cultura) con el cambio al que se quiere ir. Como señalan Kruse y Louis (2009, 13),

“las culturas organizacionales están profundamente arraigadas en las prácticas y políticas de la escuela. Aunque todos los miembros de una escuela pudieran estar de acuerdo en que el cambio es necesario, las prácticas y políticas nuevas, no probadas, serán vistas con escepticismo. Incluso cuando las culturas son vistas como negativas, la gente preferiría ‘quedarse con lo que sabe’ a cambiar. La inseguridad ante lo desconocido siempre hace que lo conocido sea una mejor apuesta. Por estas razones, iniciar el cambio cultural es un proceso lento, adaptativo”.

La noción del establecimiento escolar como *comunidad profesional* representa, pues, 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, suponiendo un reto embarcarse en su construcción. No obstante, como dicen Hargreaves y Fullan (2014, 135):

“Lo que uno cree (la sustancia de una cultura) está profundamente influenciado por nuestras relaciones con quien lo cree o no (la forma de la cultura). Si se cambia la forma de la cultura (las relaciones entre las personas), hay bastantes posibilidades de cambiar también su contenido”.

Cabe rediseñar el ejercicio de la profesión docente y organizar las escuela de otros modos para que cambien los modos de pensar vigentes. Se trata de “reculturizar” las relaciones profesionales interviniendo en la organización escolar, de modo que sea posible acercarse a CAP. Los obstáculos no llevar a la inacción, ni limitar la libertad de cambio, cabe tomar la iniciativa, como defiende Fullan (2015), sobreponerse a ellos removiendo las barreras.

La tarea es transformar la cultura de la profesión docente. Al respecto, como hemos desarrollado en otros escritos (Bolívar, 2012a, 2014a) el *liderazgo pedagógico de la dirección escolar*, según las experiencias, desempeña un papel fundamental en la puesta en práctica de una escuela como Comunidad que Aprende: establecer un clima de confianza, promover la colaboración y el compromiso, facilitar el proceso de cambio de cultura, liderazgo docente, una práctica reflexiva sobre los datos provenientes de los aprendizajes, compartir datos e información sobre la práctica, responsabilidad compartida por los resultados, son –entre otras– sus características. Si no toda la escuela como comunidad, cabe comenzar por equipos educativos (Fornosinho e Machado, 2009), donde es más fácil establecer un trabajo colaborativo y, progresivamente, ir extendiendo a toda la escuela. Otras muchos programas o estrategias pueden servir al efecto, como el de “Revisión y Asistencia entre Pares” (*Peer assistance and review*), que presenta Darling-Hammond (2013a).

Para concluir

Los buenos docentes marcan la diferencia, pero la educación de los estudiantes depende de toda la escuela, no solo del profesorado individualmente considerado. Como destaca Johnson (2009, 5), “mejorar el aprendizaje de los estudiantes, especialmente en contextos vulnerables o desfavorecidos, requiere el incremento de la capacidad profesional de las escuelas. Este es un reto organizativo que demanda una respuesta organizativa bien diseñada”. El “capital humano” (competencias, conocimientos, experiencias, habilidades didácticas) de cada docente, sin duda es importante, pero también lo es, o mejor se ve incrementado, con el “capital social” (relaciones entre docentes y con otros agentes e instancias educativas). Como dicen Leana y Pil (2014)

“El capital social es el pegamento que mantiene una escuela juntos. Complementa habilidad docente, mejora los esfuerzos individuales de los profesores en el aula, y posibilita el compromiso colectivo para lograr un cambio en toda la escuela. [...] Nuestra investigación sugiere que cuando los docentes hablan y sustantivamente se implican con sus colegas en la compleja

tarea de enseñar a los estudiantes -lo que funciona y lo que no – los rendimientos o logros de los estudiantes se elevan significativamente”.

Esta tesis es la que han defendido Hargreaves y Fullan (2014), donde presenta un enfoque nuevo para fortalecer la profesión docente y la mejora de la educación, acompañado de un conjunto coherente de acciones que habría que tomar para poner en práctica y hacer sostenible esta perspectiva. Buenos docentes trabajando juntos en cada escuela son la base firme y sostenible de la mejora, el principal activo para transformar la enseñanza 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 la escuelas (redes entre escuelas) y con la comunidad más allá de la escuela.

El “*capital profesional*” como concepto se compone de “capital humano” (conocimiento y competencias de la profesión), “capital social” (interacciones y relaciones sociales) y el “capital decisorio” (capacidad para hacer juicios por una práctica reflexiva). El capital profesional está en función de estos tres tipos de capital, si falta alguno se irá agotando. A su vez, se ve potenciado cuando la escuela construye la capacidad para funcionar como una *comunidad profesional de aprendizaje*, como hemos aprendido tanto de las “organizaciones que aprenden” como de las llamadas “culturas de colaboración” o “comunidades de práctica”. Por eso, potenciar una profesionalidad interactiva, al incrementar el *capital social* de la escuela se ha constituido en una vía privilegiada para la mejora escolar.

El cambio y la mejora educativa, actualmente, requiere centrarse en el desarrollo del capital profesional de los docentes como personas, equipos, y como profesión. Construir una visión colectiva y situar los objetivos prácticos, creación de culturas de colaboración, altas expectativas de niveles de consecución y proveer apoyo psicológico y material al personal, son otras tantas dimensiones de estas funciones transformacionales. La perspectiva del capital social, junto otras (redes sociales, *lifelong learning*), ofrece nuevas lentes para pensar y promover la mejora. Como ya he desarrollado en otro texto (Bolívar, 2012b, 151-158), las Comunidades Profesionales de Aprendizaje se han de entender en sentido ampliado, con una colaboración externa entre escuelas, familias y, más ampliamente, con la comunidad. La educación hace tiempo, pero acrecentado con la sociedad de la información, ya no patrimonio exclusivo de la escuela y sus docentes, se ha distribuido o dispersado en la comunidad. Esto inscribe la educación en un proyecto comunitario, como se titula este Seminario.

3. Referências Bibliográficas

Azevedo, J. (2013). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. In J. Matias Alves e J. Machado (Eds.), *Melhorar a Escola* (pp. 39 – 54). Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Barber, M., Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.

Barroso, J. (org.) (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.

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

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

Bolivar, A. (2003). *Como melhorar as escolas? Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edic. ASA.

Bolívar, A. (2008). Capacity-building as a means of empowering schools. En *Schools facing up to new challenges [As escolas face a novos desafios]* (pp. 113-145). Lisboa: Inspeção Geral da Educação,

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*, 14, 9-40.

Borko, H., Putnam, R.T. (1995). Expanding a teacher's knowledge base: a cognitive psychological perspective on professional development. In T.R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: new paradigms and practices* (pp. 35–66). New York: Teachers College Press.

Bryk, A., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., Easton, J. (2009). *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Cabral, I. (2014). *Gramática Escolar e (In)Sucesso*. Porto: Universidad Católica.

Canário, R. (1995). *Gestão da escolar: Como elaborar o plano de formação?* Lisboa: IIE-Instituto de. Inovação Educacional.

Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership: Linking with learning and achievement*. London: Open University Press.

Darling-Hammond, L. (2013). *Getting teacher evaluation right: what really matters for effectiveness and improvement*. Nueva York: Teachers College Press.

Darling-Hammond, L. (2013). Building a profession of teaching. In M.A. Flores et al. (eds.), *Back to the future: legacies, continuities and changes in educational policy, practice and research* (pp. 3–27). Rotterdam: Sense Publishers.

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.

Elmore, R.F. et al. (1996): *La reestructuración de las escuelas. La siguiente generación de la reforma educativa*. México: Fondo de Cultura Económica.

Elmore, R.F. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7 (1-2), 9-48. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev71ART1.pdf>

Eraut, M. (2012). Developing a broader approach to professional learning. In A. Mc Kee e M. Eraut (Eds.), *Learning trajectories, innovations and identity for professional development* (pp. 21-45). Dordrecht: Springer.

Eraut, M., Hirsh, W. (2010). *The Significance of Workplace Learning for Individuals, Groups and Organisations*. Cardiff: SKOPE.
<http://www.skope.ox.ac.uk/wordpress/wp-content/uploads/2014/12/Monogrpah-09.pdf>

Escudero, J.M., Bolívar, A. (1994). Inovação e Formação Centrada na Escola. Uma Perspectiva da Realidade Espanhola. In A. Amiguihno e R. Canário (Organiz.), *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação* (pp. 97-155). Lisboa: Educa.

Escudero, J. M., Luis, A. (Eds.) (2006). *La formación del profesorado y la Mejora de la Educación*, Barcelona: Octaedro.

Escudero, J.M., Portela, A. (2014). La formación continuada del profesorado. Políticas, programas, aprendizajes docentes e impacto en la enseñanza y los aprendizajes del alumnado. In M.A. Flores, C. Coutinho, J.A. Lencastre (org.) (2014). *Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem* (pp. 422-429). Braga: CIEC, UMinho.

Evans, L. (2014). Leadership for professional development and learning: enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*, 44 (2), 179-198.

Feyfant Annie (2013). L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants? *Dossier de veille de l'IFÉ*, 87 (novembre). Lyon : ENS de Lyon, 18 p.

Formosinho, J. (coord.) (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J., Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J., Machado, J., Meszquita, E. (2014). *Luzes e Sombras da Formação Contínua: Entre a conformação e a transformação*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Fullan, M. (2010). Positive Pressure. In A. Hargreaves et al., (Eds.), *The Second International Handbook of Educational Change* (p. 119-130). Dordrecht: Springer.

Fullan, M. (2015). *Freedom to change: Four strategies to put your inner drive into over drive*. San Francisco: Jossey-Bass.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8 (3), 381–391.

- Hargreaves, A., 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. (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. (2007). *Every school a great school: realizing the potential of system leadership*. Milton Keynes: Open University 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., 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. (2009). *How best to add value? Striking a balance between the individual and the organization in school reform*. Economic Policy Institute Briefing Paper #249 <http://www.epi.org/publication/bp249/>
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 220-237.
- Kruse, S.D. & Louis, K.S. (2009). *Building strong school cultures. A guide to leading change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Leana, C.R., Pil, F.K. (2014). The Glue That Really Holds a School Together. *The Washington Post*, October 19.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle: guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Leithwood, K., Menzies, T. (1998). Forms and effects of school-based management: A review. *Educational Policy*, 12 (3), 325-346.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A., Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. London: DfES. Research Report 800.
- 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.
- Little, J. W. (2006). *Professional community and professional development in the learning-centered school*. Washington, DC: National Education Association.
- Louis, K.S. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership*, 16, 477-489.
- Louis, K.S., Kruse, S.D. (1995). *Professionalism and community: perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA.: Corwin Press.
- Mitchell, C., Sacknev, L. (2000). *Profound improvement: building capacity for a learning community*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Montero, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *Participación Educativa*, 16, 69-88.
<http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n16-montero-mesa.pdf>
- Murillo, F.J.; 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.
- OECD (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing [ed. portuguesa: *Professores são importantes. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. São Paulo: Moderna, 2007].
- OECD (2014). *TALIS 2013 results. An international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD Publishing.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2014). *La organización pedagógica. Conocimientos y competencias en un medio complejo* [trad. cast.: *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*]. Madrid: Ed. Popular.
- Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: A theoretical review. *Educational Research*, 54, 405–429.
- Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society, *Journal of Educational Change*, 11(1), 45-61.
- 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.
- Smylie, M. (1995). Teacher learning in the workplace. Implications for school reform. In T. Guskey, M. Huberman (Eds.), *Professional development in education. New paradigms and practices* (pp. 92-113). London: Teachers College Press.

- 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., Louis, K.S. (Eds.) (2007). *Professional learning communities: divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.
- 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* (pp. 523-554). Dordrecht: Springer.
- Timperley, H.S. (2008). *Teacher professional learning and development*. Ginebra: International Academy of Education / International Bureau of Education. [Trad. portugues: *Aprendizagem e desenvolvimento profissional do professor*].
- Timperley, H., A. Wilson, H. Barrar, I. Fung (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Vieluf, S. et al. (2012). *Teaching practices and pedagogical innovation: evidence from TALIS*. Paris: OECD Publishing.
- Whalan, F. (2012). *Collective responsibility. Redefining what falls between the cracks for school Reform*. Rotterdam: Sense Publishers.