

## ¿QUÉ DESARROLLO PROFESIONAL ES CLAVE PARA EL RENDIMIENTO DE CUENTAS?

M<sup>a</sup> Lourdes **Montero**

Universidad de Santiago de Compostela

Richard Elmore plantea en el trabajo que comentamos un conjunto de cuestiones en torno a la comprensión del desarrollo profesional como eje vertebral de una práctica continuada de mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje de los estudiantes, en las escuelas públicas norteamericanas, y en el marco político del rendimiento de cuentas en educación. El título de su trabajo refleja bien este propósito: el “imperativo” para el desarrollo profesional es “salvar la brecha” entre estándares y resultados, claro que no a cualquier precio. Sus reflexiones tienen que ver con una profunda preocupación por el estado de salud de la escuela pública, la escuela pública norteamericana en su caso. En ese contexto) qué significarán las demandas procedentes del rendimiento de cuentas en la mejora del aprendizaje de los alumnos, en su consecución de resultados académicos altos, y en el desarrollo profesional del profesorado y otros miembros de la organización escolar?

Las tesis defendidas por Elmore no son nuevas y resultan, en mi opinión, dignas de ser tenidas en cuenta, provocadoras, incluso inquietantes... Desde luego, no dejan indiferente a quien lea el trabajo objeto de nuestro comentario. Sin perder de vista que sus reflexiones y propuestas están extraídas de un contexto diferente al nuestro, merece la pena sumergirnos en su texto para examinarlas. De alguna manera pueden considerarse como un espejo en el que reflejarnos.

Mi mirada se centrará especialmente en su comprensión del significado y el papel a desempeñar por el desarrollo profesional del profesorado en el marco del rendimiento de cuentas, una de las múltiples caras de la búsqueda de calidad en la enseñanza. Lo haré situando este aspecto en el conjunto mediante la identificación de las tesis defendidas en su interpretación del momento por el que atraviesa la educación pública norteamericana, con especial atención a las semejanzas y diferencias con nuestros referentes. Y lo haré a la manera de una conversación reflexiva con el propio Elmore, dejando oír su voz al parafrasear sus propuestas.

### LAS TESIS DEFENDIDAS

Al igual que las personas, también las escuelas envejecen, envejecen como organizaciones y envejecemos las personas que hacemos de ellas nuestro lugar de trabajo. Y así como se diseñan instituciones para atender las necesidades de las personas mayores diferentes a las existentes en el pasado, así resulta imprescindible repensar la organización, el liderazgo y el desarrollo profesional en unas instituciones específicamente creadas (pensadas, organizadas, construidas) para atender los procesos de enseñanza y aprendizaje de niños, adolescentes y jóvenes en momentos históricos y sociedades distintas a las actuales, caracterizadas por los fenómenos de la globalización, las fuerzas del mercado y la omnipresencia de las nuevas tecnologías. Sin duda, como el propio autor afirma, el trabajo de las escuelas está siendo cada vez más complejo, sin embargo:

la organización de las escuelas permanece, para la mayor parte, estática y rígida. Si se presiona fuertemente en una estructura rígida, a la larga se romperá y dañará a las personas inmersas en ella. Esta es la *situación de riesgo* que vive hoy la educación pública de América. (Énfasis añadido).

La causa inmediata de esta *situación de riesgo* reside en la demanda externa de consecución por los estudiantes de los más altos resultados académicos en función de los estándares fijados y de disposición de las personas que trabajan en las escuelas a rendir cuentas en esta dirección. El trabajo arranca así con el planteamiento claro de dos metas estrechamente interrelacionadas: demanda de consecución de estándares comunes (altos resultados académicos para todos los estudiantes) y rendimiento de cuentas para el personal. Usa el término *rendimiento de cuentas* para referirse

a aquellos sistemas en los que los estudiantes, las escuelas y los distritos deben responder del rendimiento académico, dado que ésta es la forma actualmente dominante de rendimiento de cuentas en educación...

Y continúa diciendo:

desafortunadamente, las escuelas y los sistemas escolares no se han diseñado para responder a la presión por el rendimiento que los estándares y rendimiento de cuentas exigen, y sus fracasos para traducir esta presión en trabajo provechoso y satisfactorio para los estudiantes y los adultos es peligrosa para el futuro de la educación pública.

En el marco de sucesivas olas de reforma educativa, el rendimiento de cuentas está cada vez más extendido políticamente en el contexto norteamericano (veáse Cookson y Shube Lucks, 2000). Implica a personas y colectivos diversos (legisladores, organizaciones profesionales, grupos de presión...) y descansa en el supuesto de que, al igual que otras organizaciones públicas y privadas en la sociedad, las escuelas:

deberían ser capaces de demostrar en qué contribuyen al aprendizaje de los estudiantes y de que deberían también comprometerse *en la mejora continua de la práctica y de los resultados a lo largo del tiempo*. El movimiento por el rendimiento de cuentas expresa las expectativas sociales en cuanto a que las escuelas deberían hacer frente y resolver los problemas persistentes de enseñanza y aprendizaje que están en la base de los fracasos académicos de un gran número de estudiantes y del rendimiento mediocre de otros muchos. (Énfasis añadido).

Mantener esta postura ¿supone la atribución de un exceso de responsabilidad a las escuelas? ¿Qué necesitarán para comprometerse en esta dirección? ¿Qué ocurrirá si lo hacen? ¿Y si se niegan?

Si las escuelas mejoran cabe esperar que un aumento del rendimiento se traduzca en un incremento de legitimidad para la educación pública. Si no se mejora y se produce fracaso, sólo cabe esperar una progresiva erosión del apoyo público y la pérdida de legitimidad.

¿Estamos ante una amenaza para el futuro de la educación pública si ésta no responde a las expectativas de mejora en la dirección marcada por el rendimiento de cuentas? ¿Es esta situación extrapolable al contexto español? Pero ¿qué se está demandando de las escuelas y de sus profesionales? Algo aparentemente claro y escasamente novedoso si de lo que se trata es de “comprometerse en una mejora sistemática y continua de la calidad de la experiencia educativa de los estudiantes”, algo que forma parte de las raíces del quehacer educativo, y no tan claro si la comprobación de que así lo hacen reside en someterse a la disciplina de “medir su éxito mediante la métrica de los resultados académicos de los estudiantes”.

Ahora bien ¿tienen las escuelas y su personal condiciones para responder a esa doble demanda? Para Elmore, la mayoría no han sido empleados para hacer este trabajo ni están preparados para hacerlo. En su opinión, las escuelas, como organizaciones,

no están diseñadas como lugares donde se espere que la gente se comprometa en una mejora continua de sus prácticas, donde encuentren su apoyo en esa mejora, o donde se esté esperando someter sus prácticas al escrutinio de los colegas o a la disciplina de la evaluación basada en los logros de los estudiantes.

Claro que el hecho de que no estén diseñadas desde esas expectativas no implica la ausencia total de una cultura de la mejora educativa, al menos en algunas de ellas. Sin embargo, cuando se está “impregnado” de una cultura de la práctica en la “clase” y en la que el trabajo cotidiano no proporciona pautas para “cambiar las ideas acerca de cómo trabajar mejor”, no sorprende el escepticismo acerca de las probabilidades de una mejora a gran escala; una mejora que pasa por mecanismos de autocritica y de mejora a “pequeña escala”, y no sólo para las escuelas y su personal; también para los políticos y los administradores de la educación pública. Por otro lado, las condiciones de trabajo difieren enormemente de unas a otras escuelas ¿acaso puede pedirse lo mismo a todas?

Los educadores que trabajan en escuelas que poseen los más graves problemas de rendimiento hacen frente a condiciones verdaderamente cambiantes, sin que su formación o experiencia previa les haya preparado para afrontarlas –extremada pobreza, diversidad cultural y lingüística sin precedentes, y familias y pautas comunitarias inestables.

De manera que

Trabajar con eficacia bajo estas condiciones requiere un nivel de conocimientos y destrezas que no se les requieren a los profesores y administradores que trabajan en otras situaciones menos demandantes; *sin embargo los sistemas de rendimiento de cuentas esperan el mismo nivel de funcionamiento de todos los estudiantes, sin tener en cuenta los condicionamientos sociales* (Énfasis añadido).

De ahí que, en función de las condiciones sociales en las que se desarrolla el trabajo de las escuelas y de sus profesionales, las demandas del rendimiento de cuentas basado en los resultados académicos pueden ser consideradas injustas y poco razonables. Sin embargo, las respuestas simplemente negativas no convencen si se tiene en cuenta que el rendimiento de cuentas ha ocupado, en el contexto norteamericano, una parte importante en otras ocupaciones y organizaciones basadas también en el conocimiento (por ejemplo la medicina...), de manera que las quejas de los educadores de estar siendo tratados injustamente por un “sistema de rendimiento hostil” despiertan pocas simpatías en las personas que trabajan en esos sectores.

¿Cuáles son hoy las características organizativas de las escuelas públicas americanas y del trabajo de sus profesores?

La organización y la cultura de las escuelas americanas es, en los aspectos más importantes, la misma que era a finales del siglo diecinueve y principios del veinte. Los profesores son todavía, en su mayor parte, tratados como prácticos en solitario que funcionan aislados unos de otros bajo condiciones de trabajo que limitan gravemente su exposición a otros adultos que hacen el mismo trabajo. *El trabajo diario de los profesores está aún diseñado alrededor de las expectativas que el trabajo del profesor consiste exclusivamente en impartir contenidos a los estudiantes, y no, entre otras cosas, en cultivar conocimientos y destrezas sobre como mejorar en su trabajo.* (Énfasis añadido).

Seguramente podemos extrapolar este diagnóstico para muchas de las escuelas y sus profesionales en nuestro contexto. La literatura sobre las culturas profesionales presentes en los centros escolares ha llamado la atención, entre otros aspectos, hacia las luces y sombras del quehacer de un práctico en solitario (por ejemplo, Hargreaves, 1996; Pérez Gómez, 1998). ¿A qué se debe la continuidad de la escasa o la difícil colaboración entre profesores? ¿A la socialización en una cultura profesional predominantemente individualista tanto en las organizaciones dedicadas a la formación como en las escuelas? ¿A la confluencia en un mismo espacio de profesionales con formaciones y estatus diferentes? ¿A diferencias ideológicas y políticas insalvables en relación con la escuela y el trabajo docente? ¿Acaso las capacidades de cada profesor y profesora no tienen la oportunidad de aumentar trabajando con otros? ¿No sabemos juntos más que uno solo? Si, ciertamente

“los desafíos que se plantean a la educación superan con mucho las capacidades del docente aislado pero no tanto las del equipo profesional del centro y, de ninguna manera, las que se derivan de la sinergia entre el centro y su entorno” (Fernández Enguita, 2001: 78).

Por otro lado, resulta fácil estar de acuerdo con el principio de que cuanto más difícil es la situación de un centro educativo, se requiere prestar más atención al conocimiento y competencias profesionales de los profesores. Sin embargo, la atención a la mejora del conocimiento profesional desde la perspectiva ampliada de un mayor conocimiento por los profesores de lo que ellos conocen y de la influencia del mismo en su práctica (y viceversa), no suele ser el referente prioritario de la formación inicial y en ejercicio, resintiéndose claramente las posibilidades de aprendizaje y desarrollo profesional (Montero, 2001; Munby, Russell y Martin, 2001). Asimismo, valorar la experiencia como oportunidad para crecer profesionalmente mediante la creación de estructuras de apoyo y estímulo para el desarrollo profesional en los lugares de trabajo, tampoco puede decirse que haya sido promovido de manera seria y persistente. Concebir el desarrollo profesional (DP) como un aspecto insoslayable del trabajo del profesorado, proveyendo los tiempos y espacios necesarios para ello continúa siendo, al menos en nuestro contexto, una asignatura pendiente. Más bien la impresión es que la formación del profesorado parece estar sumida en un pacto de silencio, anclada en esquemas del pasado más que en buscar y dar respuestas a la complejidad, ampliación e intensificación del trabajo profesional. ¿Qué está pasando en sus pasillos?

En este contexto de preocupaciones, comparto con Elmore su crítica a la continuidad de una visión limitada del conocimiento que los profesores necesitan para enfrentarse a la enseñanza en tiempos de incertidumbre como los actuales. Comparto también su crítica al mensaje implícito y conservador del recurso a la experiencia como argumento supremo acerca de lo que se puede y no se puede hacer para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Y tengo como él la sensación de que muchos centros escolares no son hoy lugares acogedores ni para el aprendizaje de los estudiantes ni para el de los profesores (hace un tiempo, escuché a alguien afirmar que “los profesores son personas encantadoras pero trabajan en lugares horribles”). Con sus palabras:

El supuesto dominante es que los profesores aprenden más de lo que ellos necesitan para saber como enseñar antes de entrar en clase -a pesar de la masiva evidencia de lo contrario- y de que la mayoría de aquello que aprenden después de haber empezado a enseñar se enmarca dentro de la categoría amorfa de la “experiencia”, que normalmente significa disminuir sus expectativas acerca de lo que puedan realizar con los estudiantes y sus aprendizajes a fin de ajustarse a una organización que o bien les resulta hostil o bien no apoya su trabajo. Esta limitada visión de lo que los profesores necesitan conocer y hacer, demanda escaso liderazgo educativo de los administradores.

Así las cosas, repensar la formación del profesorado desde su contribución al DP y dirigir éste hacia la mejora del aprendizaje de los estudiantes, la finalidad por excelencia de cualquier actividad formativa, puede considerarse un ejercicio inútil; la misma parece responder, más bien, al ajeteo de un mercado de oportunidades donde cada uno puede encontrar, más que la actividad oportuna para su desarrollo profesional y la mejora de su práctica, la posibilidad de obtener las horas necesarias para completar un sexenio más. Alguien dirá que el sistema de formación y recompensas es el responsable de este dislate, pero ¿hasta cuando hurtar a profesores y profesoras su propia responsabilidad de autocrítica?. No es muy diferente la situación descrita por Elmore:

El aprendizaje que se espera de los profesores y los administradores como una condición de su trabajo también tiende a ser considerado bajo el modelo de práctica en solitario. En vistas a progresar en la jerarquía y el sueldo, se espera que los profesores y los administradores acumulen créditos académicos en virtud de los cursos universitarios que realizan, habida cuenta de que algunos de ellos, o incluso todos, pueden estar totalmente desconectados de sus trabajos diarios. Buena parte del aprendizaje que se produce en el propio lugar de trabajo refleja también las normas de la organización -adopta la forma de información sobre planes de acción y prácticas realizados en contextos desconectados de aquel desde el cual se está desarrollando la acción organizativa en cuestión.

La cultura y la organización de la escuela parecen diseñadas para evitar el aprendizaje de los estudiantes y, por ende, de los profesores, hasta tal punto que

sería difícil inventar una organización más disfuncional para un sistema de rendimiento de cuentas basado en resultados. De hecho, la estructura y la cultura existentes en la escuela parecen estar mejor diseñadas para evitar aprendizajes y mejoras que para promoverlos...

Así, la brutal ironía de nuestra circunstancia actual es que las escuelas son lugares hostiles e inhóspitos para el aprendizaje. Son hostiles para el aprendizaje de los adultos y, por esta causa, son necesariamente hostiles para el aprendizaje de los estudiantes. En realidad han sido así durante bastante tiempo. Lo que resulta una novedad en la actual situación es que la llegada del rendimiento basado en resultados ha convertido la ironía en algo mucho más visible y puede en última instancia llegar a socavar la legitimidad de la educación pública si no se hace nada para cambiar el modo en cómo trabajan las escuelas.

Elmore no es complaciente con la idea de un rendimiento de cuentas ajeno a las condiciones específicas de una escuela determinada. El rendimiento de cuentas por él defendido debe basarse en un “proceso recíproco”, de manera que las expectativas de un mayor rendimiento académico de los estudiantes deben ir acompañadas de los apoyos necesarios para aumentar las capacidades de los profesores; a su vez, el aumento de éstas deberá repercutir en un nuevo incremento del rendimiento de los alumnos. Mejorar “la calidad de la experiencia educativa para todos los estudiantes e incrementar el rendimiento de las escuelas” requiere mayor inversión en el conocimiento y habilidades de los profesionales que en ellas trabajan. Recíprocamente, estos deberán reconsiderar sus modos de trabajar:

A fin de que la gente en las escuelas pueda responder a las presiones externas para el rendimiento de cuentas, tienen que aprender a hacer su trabajo de modo diferente y a reconstruir la organización de las escuelas sobre otros modos diferentes de hacer el trabajo. Si el público y los políticos quieren incrementar la atención sobre la calidad académica y resultados, el *quid pro quo* es invertir en el conocimiento y las destrezas necesarias para producirlo. Si los educadores quieren legitimidad, propósitos y credibilidad para su trabajo, el *quid pro quo* es aprender a hacer de modo diferente su trabajo y aceptar un nuevo modelo de rendimiento de cuentas.

El rendimiento de cuentas parece así representar para Elmore una oportunidad para repensar las prácticas profesionales desde la perspectiva de su incidencia en la mejora de los resultados de los alumnos; una perspectiva que exige de los profesionales de la educación la disposición a orientar sus prácticas en esa dirección y de los responsables políticos y académicos la inversión en los apoyos necesarios para hacerla realidad. Bien podría sintetizarse su postura (desde mi interés por el desarrollo profesional) en la oportunidad que el

rendimiento de cuentas puede representar para reivindicar la atención a un mayor conocimiento y capacidades para los profesores evidenciadas en sus efectos en los aprendizajes para sus alumnos. ¿Responden sus planteamientos a una perspectiva rediviva del paradigma proceso producto o de eficacia docente? ¿Cambiará el modo como trabajan los profesionales de la enseñanza a partir de la comprensión de los efectos de sus prácticas en sus alumnos? El trabajo de Floden (2001) es un magnífico referente para profundizar en la continuidad del interés del modelo de investigación sobre los efectos de la enseñanza en el aprendizaje de los alumnos. El autor pone de manifiesto las conexiones de los distintos programas de investigación sobre la enseñanza con el interés por la mejora del aprendizaje de los alumnos, aunque no fuera éste su interés principal. Su análisis le lleva a concluir que la investigación sobre los efectos de la enseñanza, realizada a través de perspectivas multimetodológicas, “incrementará la comprensión de los educadores acerca de cómo mejorar la educación para todos” (Floden, 2001: 14).

Uno y otro me han hecho recordar la propuesta seminal realizada por Fuller en 1969 ((hace ya tanto tiempo!) de las etapas de desarrollo profesional. De las tres etapas identificadas –supervivencia, dominio e impacto– en la última, considerada la etapa de la madurez profesional, las preocupaciones de los profesores se centran en el aprendizaje de los alumnos. Para Fuller, los profesores maduros se interesan por su habilidad para comprender las capacidades de los alumnos, por especificar objetivos en función de los mismos, valorar su consecución, reconocer su propia contribución al progreso de sus alumnos y autoevaluarse en función del aprendizaje realizado por ellos. La demanda actual es hacerlo, además, desde planteamientos de colaboración con sus colegas en el seno de la organización en la que trabajan. En esta dirección, Floden (2001) constata las influencias de los estudios de ciclos de vida y de los colegas en los efectos del aprendizaje de los alumnos.

### **FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y DESARROLLO PROFESIONAL ¿COSAS DISTINTAS?**

Seguramente compartimos el retrato realizado por Elmore de la escuela como lugar de creciente complejidad, donde el trabajo de los profesores está viviendo momentos de ampliación e intensificación producidos por el aumento de las críticas y demandas sociales y, en simultáneo, momentos de indefinición y desconcierto ante la ¿pérdida? del referente tradicional de la transmisión de conocimientos como la función por excelencia de los profesores; con matices, claro está, bien se trate del ejercicio de la docencia en educación infantil, primaria, secundaria, formación profesional o universidad; un ejercicio que es también parte del problema porque, a pesar de lo que sabemos, seguimos hablando de un profesor/a genérico y disponemos de escasas redes todavía para tratar con la diversidad del profesorado (pero dejaremos esto por ahora).

Formación del profesorado y desarrollo profesional son expresiones que, si bien pueden utilizarse por separado, encuentran su pleno sentido en el reconocimiento de su mutua interdependencia. ¿Cómo legitimar una formación del profesorado desligada del desarrollo profesional como su meta irrenunciable? ¿Y cómo hacerlo con el desarrollo profesional sin considerar las acciones que llevan al mismo sean éstas “medidas” intencionales pensadas por otros u oportunidades formativas encontradas en el desarrollo de la práctica docente cotidiana en solitario o con otros? ¿Qué entiende Elmore?

El desarrollo profesional es la etiqueta con la que designamos actividades que están diseñadas de alguna forma para incrementar las destrezas y el conocimiento de los educadores... En el discurso profesional, ‘el desarrollo profesional’ se distingue de la ‘formación inicial’ en cuanto al hecho de que tiene lugar después de que los profesores y los administradores están en el trabajo, durante el curso rutinario de su trabajo.

Y más adelante matizará

El desarrollo profesional es el conjunto de actividades de construcción de conocimiento y destrezas que incrementan las capacidades de los profesores y los directivos para responder a demandas externas y para comprometerse en la mejora de la práctica y el rendimiento.

¿No resulta coincidente la definición del DP con la de la formación en ejercicio o en servicio en nuestro contexto español y europeo? Sin embargo, algo debería tener que aportar al campo de la formación del profesorado el énfasis en el desarrollo profesional ¿Qué es ese algo? En mi opinión, el poner en primer plano la concepción de profesores y profesoras como sujetos activos de su formación, lo que implica considerar como ejes de la misma las ideas de reconstrucción del conocimiento profesional y aprendizaje continuo. Los profesores son los adultos protagonistas de la formación no sus depositarios. Sin compromiso formativo no hay DP ni

mejora de la enseñanza y el aprendizaje. La premisa del DP como principio insoslayable de la formación exige como corolario pensar y organizar la formación en la dirección de esa meta, más allá de su consideración como actuaciones puntuales, aisladas, al clarín de las continuas reformas educativas o de los tópicos de moda en cada momento. Y en esta dirección, parece obligado recordar, como lo hace Elmore, que no es suficiente con aumentar las capacidades de los profesores, que ese aumento debe ir dirigido a la mejora de su práctica de la enseñanza, del aprendizaje de los alumnos y de las escuelas en las que trabajan.

Por otro lado, me gustaría poner sobre el tapete la cuestión referente a la responsabilidad de la formación inicial respecto al desarrollo profesional. No reiteraré aquí los argumentos a favor de esta posición defendidos en otro trabajo (Montero 2002); me limitaré a recordar la relevancia de los procesos de socialización de los futuros profesores y profesoras para su desarrollo profesional como profesores en el futuro. Si el horizonte para el desarrollo profesional fuera el rendimiento de cuentas ¿no tendrá la formación inicial que tomar cartas en el asunto? Quizás debiera preocupar más y mejor alumbrar caminos en la formación del profesorado del futuro por los que transiten las buenas prácticas en los distintos momentos de las diferentes etapas formativas, aquellas que contribuyen al desaprender y aprender durante toda la vida.

Como sabemos de sobra, de la existencia de actividades para el desarrollo profesional no se infiere su conexión con el desarrollo profesional real y la mejora, en alguna dirección determinada, de la práctica cotidiana. Seguimos sin disponer de la evidencia necesaria para afirmar la conexión entre las actividades de desarrollo profesional y el crecimiento real de los conocimientos, capacidades y competencias del profesorado, una conexión que Elmore califica de “tenue” mientras que “inexistente” es el calificativo aplicado a la relación del DP con la mejora del aprendizaje de los estudiantes. Reflexionando sobre sus palabras he recordado las pronunciadas hace ya mucho tiempo por Porter (1980) en esta misma dirección: el sentido último de la formación del profesorado no es otro que la mejora del aprendizaje de los estudiantes. Es una lástima que su eco no haya sido suficientemente poderoso para convertirse en el mandato por excelencia de las actividades dirigidas al desarrollo profesional y sea la presión del rendimiento de cuentas (o cualquier otro tipo de presión) la encargada de recordarlo. Si el olvido continúa

gastar más dinero en las actividades actuales de desarrollo profesional, tal como están diseñadas muchas de ellas actualmente, es improbable que tenga algunos efectos significativos tanto en los conocimientos y destrezas de los educadores como en el rendimiento de los estudiantes.

Claro que no todo es derrotismo y

pese a todo, mucha de la literatura escrita por los investigadores y los prácticos sobre el desarrollo profesional parece bastante sensible y propicia a la hora de pensar sobre cómo diseñar y operar las actividades de desarrollo profesional que tengan alguna probabilidad de mejorar la enseñanza y el aprendizaje. La investigación raramente se ha fundamentado en fuertes evidencias empíricas sobre los efectos en la práctica o en el aprendizaje de los estudiantes, pero sin duda suministra una base amplia para el diseño de actividades que pueden estar sujetas a contrastes empíricos.

En la dirección de lograr un consenso acerca de un desarrollo profesional efectivo, Elmore llama la atención hacia la propuesta por el National Staff Development Council en 1995 de un conjunto de estándares, revisados en 2001, que, como puede fácilmente comprobarse (tabla 1 y apéndice A), no parecen tan difíciles de ser tenidos en cuenta. Incluso hasta podrían considerarse de sentido común al igual que la definición del desarrollo profesional efectivo como aquél que “está focalizado en la mejora del aprendizaje de los estudiantes a través de la mejora de las destrezas y el conocimiento de los educadores” (desarrollo profesional ¿igual a formación con efectos?). Conceptualizado de esta forma supone situarlo en el contexto de lo real, de las necesidades y decisiones de una escuela concreta con una línea clara de actuación en el tiempo a ser más y mejor desde ella misma. La propuesta pues es sencilla y nada novedosa; nos recuerda algo que ya sabemos: que el DP debe estar centrado en los problemas a resolver en una escuela concreta en cualquier nivel del sistema educativo (lo que no quiere decir reducirlo exclusivamente a este formato).

He aquí, en mi opinión, el punto de encuentro y la estrecha relación entre el desarrollo profesional y el organizativo, como procesos convergentes hacia la consecución de un mismo propósito: conseguir ciudadanos preparados, activos y críticos. Un punto de encuentro conceptualmente desarrollado por el enfoque de las organizaciones que aprenden. Parece rescatarse así una idea sencilla, de sentido común: la mejora de los aprendizajes de alumnos de carne y hueso de una escuela concreta es imposible sin la presencia del sentido de lo colectivo (lo público y lo colaborativo) a nivel organizativo y profesional. Obviamente sin olvidar los apoyos

necesarios, pero estos deben estar precedidos del compromiso con la mejora de todos quienes trabajan en ella. En el supuesto de una perspectiva consensuada sobre el diseño del desarrollo profesional, éste

debería ser diseñado para desarrollar las capacidades de los profesores para trabajar colectivamente sobre problemas de la práctica, dentro de sus propias escuelas y con prácticos en otros contextos, lo mismo que para apoyar el desarrollo de conocimiento y destrezas de educadores individuales. Esta visión deriva del supuesto de que el aprendizaje es esencialmente una actividad colaborativa, más que individual, -que los educadores aprenden más poderosamente en conjunción con otros que están luchando con los mismos problemas -y que el objetivo esencial del desarrollo profesional debe ser la mejora de las escuelas y del sistema educativo, no sólo la mejora de los individuos que trabajan en ellos. La mejora de las escuelas y los sistemas escolares, del mismo modo, tiene que comprometer el apoyo activo y colaborativo de líderes, no sólo tácito o implícito, y este apoyo debería manifestarse en decisiones sobre el uso del tiempo y el dinero.

Un planteamiento que no resulta novedoso y tiene muchos de los ingredientes de los modelos de formación del profesorado centrados en la escuela tan postulados en nuestro contexto durante la década de los noventa. Cabe, sin embargo, resaltar de su propuesta de diseño del DP: la necesidad de conjuntar el desarrollo de los profesionales como individuos y como miembros de un colectivo, la concepción del aprendizaje profesional como una actividad colaborativa y el machacón recuerdo de que su objetivo esencial es la mejora del aprendizaje de los alumnos. Deja clara también la obligación del compromiso político a través de los apoyos necesarios. )Representará esta propuesta el final de una etapa de individualismo por otra, más consciente de que la mejora de cada escuela no es flor de un día sino fruto de un empeño continuado del conjunto y de cada uno de sus miembros?. La proximidad a los problemas de la práctica y la coherencia metodológica de quienes prestan su apoyo son ingredientes de un DP exitoso que, ocurrirá, previsiblemente,

en los contextos de los centros y en sus aulas, mucho más que fuera de ellos, y esto probablemente suponga trabajar con profesores individuales o con pequeños grupos en torno a la observación de la enseñanza real. La proximidad a la práctica también requiere que la didáctica de quienes se dedican al desarrollo profesional sea lo más consecuente posible con la didáctica que se espera de los propios educadores. Y tiene que implicar a especialistas en el desarrollo profesional que, a través de la práctica experta, puedan modelar lo que esperan de las personas con quienes trabajen.

Sin olvidar la exigencia de evaluación

el desarrollo profesional exitoso –porque está específicamente diseñado para mejorar el aprendizaje de los estudiantes– debería ser evaluado de forma continua y fundamentalmente sobre la base de los efectos que tiene en los logros de los estudiantes.

Claro que los deseables cambios en las prácticas no son tan fáciles como su formulación pudiera hacer pensar, de forma que junto al acuerdo sobre en qué consistiría un DP efectivo hay también desacuerdos, conflictos y tensiones. ¿Cuáles son estos?

En primer lugar, a quién corresponde determinar el foco y el propósito del desarrollo profesional, más allá de la simplificación que puede representar un proceso de construcción de consenso sobre los problemas, a identificar las claves de la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de una escuela concreta. En segundo lugar, la dificultad de conciliar las necesidades del sistema en su conjunto y la desconfianza en el profesorado para su interpretación con el insoslayable principio de protagonismo del profesorado en la definición de las mismas. En tercer lugar, las relaciones conflictivas entre el desarrollo profesional y la evaluación del profesorado. Finalmente, la tensión en el contenido *versus* el proceso, objetivos ambos de necesaria articulación para un desarrollo profesional efectivo.

Sin embargo, la brecha más difícil de superar para Elmore es la de saber cómo enraizar el desarrollo profesional en la estructura institucional de los centros:

Es improbable que el hecho de pedir a las escuelas y a los sistemas escolares su compromiso con prácticas de desarrollo profesional más ilustradas, incluso bajo la presión de los sistemas basados en el rendimiento por resultados, acabe por tener mucho efecto sin guías más explícitas sobre como trasladar estas prácticas más ilustradas a las líneas principales de la vida escolar. Esta brecha en el conocimiento requiere una atención más explícita a la práctica de mejora.

¿Qué estrategias pueden utilizarse? La idea de un desarrollo profesional centrado en los formadores desde el supuesto de un enfoque técnico en el que un “cuerpo de destrezas claramente definido pueda ser transferido de los formadores a los profesores a través de procesos bien especificados” es claramente inapropiada dada la complejidad de las tareas que son requeridas a todas las escuelas para ayudar a los estudiantes a obtener altos estándares académicos. Elmore hace suya la recomendación de Little (1993) de una variedad de enfoques

que den cuenta explícitamente de la dificultad del trabajo que se le requiere al profesorado a la hora de satisfacer nuevas expectativas, el nivel de compromiso y energía que van a necesitar para aprender y desarrollar nuevas prácticas efectivas, y la incertidumbre sobre si las soluciones desarrolladas en el nivel externo funcionarán –en el nivel interno– en sus contextos específicos de clase.

La vinculación posible entre el DP y el rendimiento de cuentas fracasará si éste se convierte en un instrumento de control. Tendrá éxito en la medida en que “comprometa a profesores y administradores para adquirir el conocimiento y destrezas que necesitan para resolver problemas y respondan a sus expectativas de alto rendimiento”. Cuando a las personas se les piden cambios y, en simultáneo, no se cuenta con ellas para “incorporar sus propias ideas, valores y energías” en ese proceso, el DP pasa de ser un proceso de “construcción de capacidades” a convertirse en una experiencia de “exigencia de conformidad”. Existen, asimismo, otras potenciales situaciones de fracaso tales como: destrezas específicas y aisladas, sin aplicabilidad en la práctica; apoyo insuficiente en función de las exigencias de aprendizaje e implementación de nuevas prácticas; articulación de las nuevas prácticas con las demandas específicas del profesorado.

¿Cuáles serían las consecuencias de estos fallos? Elmore señala:

pérdida de credibilidad para el desarrollo profesional como una actividad esencial en la organización; ausencia de compromiso para construir el conocimiento y las destrezas que profesores y administradores necesitan para ser efectivos; y una falta de determinación de la premisa de la mejora –esto es, la premisa de que la inversión en las destrezas y conocimiento del profesorado puede vincularse con la mejora de los rendimientos de los alumnos.

Una vinculación que tiene evidencias empíricas para Floden (2001).

Insiste Elmore en el argumento central de su trabajo: la reciprocidad de los procesos de DP y rendimiento de cuentas

que demandan un alto compromiso tanto político como en la práctica, y que el objetivo a largo plazo de invertir en destrezas y conocimiento del profesorado es el de incrementar la capacidad de los centros con el fin de resolver problemas acuciantes a través de la aplicación de la mejor práctica, no sólo para implementar soluciones de otros.

## **LA PRÁCTICA DE LA MEJORA**

En la última parte de su trabajo Elmore realiza una propuesta de diseño de DP apoyada en las evidencias procedentes de la investigación acerca de los ámbitos a considerar y del concepto de mejora que le orienta. ¿Qué está entendiendo?

La mejora... significa comprometerse en el aprendizaje de nuevas prácticas que funcionan, basadas en evidencias externas y en cotas de éxitos, a través de múltiples escuelas y aulas, en áreas específicas de contenido académico y su enseñanza, resultando una mejora continua de los logros académicos de los alumnos a lo largo del tiempo. La mejora no es una innovación aleatoria que tiene lugar en algunas clases o escuelas. No pone el foco en el cambio de los procesos o de las estructuras, como algo desconectado del contenido y su enseñanza. Y no se produce en forma de un episodio singular. La mejora es una disciplina, una práctica que requiere un foco, conocimiento, perseverancia y consistencia a lo largo del tiempo. (Énfasis añadido).

Define la práctica de la mejora a gran escala como “el proceso por el cual las demandas externas para el rendimiento de cuentas son trasladadas a las estructuras concretas, procesos, normas y prácticas de enseñanza en las escuelas y en los sistemas escolares”. El DP se organiza, justamente, para responder a esas demandas y para “comprometerse en la mejora de la práctica y el rendimiento”.

En este contexto, Elmore incide en señalar como aspectos integrantes del DP: la mejora de los profesores individuales (desarrollo personal) y la incidencia de estos aprendizajes individuales en la mejora de la organización. Tiene claro que el DP debería estar centrado “en el desarrollo de un cuerpo compartido de destrezas y conocimientos, necesarios para que las escuelas y distritos implementen un conjunto común de



prácticas mostradas exitosas”. En este sentido, es un *bien colectivo* más que un bien privado e individual y “su valor es juzgado por lo que contribuye a la capacidad de los individuos para mejorar la calidad de la instrucción en la escuelas y los sistemas escolares”.

Pero ¿cómo puede funcionar el desarrollo profesional para mejorar las escuelas? Elmore señala que la práctica de la mejora tanto a nivel individual como organizativo supone un dominio en tres ámbitos (véase Tabla 2): conocimiento y destrezas; motivaciones; recursos y capacidad:

El campo del conocimiento y destrezas responde a lo que las personas necesitan conocer a fin de mejorar la calidad y eficacia de su práctica, y bajo qué condiciones resulta más probable que las puedan aprender. El ámbito de los incentivos responde a qué tipos de estímulos y recompensas la gente debería recibir para adquirir este conocimiento y usarlo para incrementar la mejora del rendimiento y apoyo. El ámbito de los recursos y la capacidad responde al nivel de apoyo material y a los tipos de capacidades -organizativas e individuales- que el sistema necesita para asegurar que el desarrollo profesional llegue a alcanzar una mejora a gran escala.

Destacaré brevemente lo que considero más relevante de cada ámbito para reflexionar acerca de las características propias de su propuesta.

#### 1) En relación con el conocimiento y las destrezas

la práctica de la mejora implica la adquisición de nuevo conocimiento, la conexión de este conocimiento con las destrezas necesarias para una práctica efectiva y la creación de nuevos contextos donde el aprendizaje pueda tener lugar.

Sentado lo anterior y mediante el recurso a ejemplos de toma de decisiones equivocadas que han significado dejar los conocimientos y competencias de los profesores sin alterar, reflexiona acerca del conocimiento disponible mediante la revisión de los hallazgos de la investigación sobre las distintas cuestiones relativas al conocimiento y a las destrezas en la mejora de la práctica. Señala los siguientes:

a) La competencia en la enseñanza existe. Puede identificarse y puede incrementarse a través del desarrollo profesional, pero no necesariamente apoya la mejora de los logros de los estudiantes.

Tres son los ámbitos del conocimiento profesional de los profesores ligados para Elmore a una enseñanza efectiva: (1) un conocimiento profundo de la materia y de las destrezas que son objeto de enseñanza (conocimiento del contenido); (2) una competencia en la práctica docente que rebasa las áreas de contenido específicas o “conocimiento pedagógico general”; y (3) una competencia en la práctica docente que atiende a los problemas de enseñanza y aprendizaje asociados con materias específicas que podría equipararse con la propuesta de Shulman de “conocimiento didáctico del contenido”.

EL DP efectivo está centrado en estos tres ámbitos, supone el análisis de la propia práctica y demanda la oportunidad de observación y feed back entre noveles y experimentados. Llama la atención hacia la necesidad de *desaprender* cuando las creencias “atrincheradas” inhiben nuevos conocimientos para prácticas más efectivas, y hacia la idea de no equiparar experiencia a competencia; ésta no es el resultado automático de una práctica continuada, una idea apoyada en la evidencia acerca de la socialización de los noveles en un punto de vista “utilitario” de la enseñanza contrario a un “aprendizaje activo y a la profundidad del conocimiento”. En contra del punto de vista convencional, la experiencia no lleva inevitablemente a la pericia.

b) Aprender es un proceso tanto individual como social. Apropiarse del aprendizaje individual para el beneficio de una iniciativa grupal depende de estructuras que apoyen la interdependencia en modos serios y sustantivos.

Los profesores también aprenden de la interacción social con sus colegas sobre los problemas de la práctica, una interacción que necesita ser apoyada en organizaciones diseñadas más bien para “reforzar el trabajo y la resolución de problemas aisladamente” y en las que la colaboración efectiva se hace muy costosa. Apoya la idea de formar comunidades de práctica y en simultáneo advierte acerca de la simplificación que supondría atribuir a cualquier forma de colegialidad la responsabilidad de nuevas prácticas orientadas a la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

c) La práctica y los valores cambian cuando se dan en concierto. Ambos son importantes y ambos deberían ser el foco de los nuevos aprendizajes para profesores y administradores.

¿Es el cambio de concepciones en la enseñanza previo al cambio en las prácticas de la misma? Apoyándose en Guskey, defiende la teoría de que los cambios en la práctica preceden a los cambios en las concepciones y actitudes de los profesores. Luego el DP debe basarse en la propuesta de nuevas prácticas a experimentar por los profesores que puedan llevarles a modificaciones posteriores de sus creencias y teorías implícitas sobre el aprendizaje de los alumnos.

La postura es coherente con el postulado de un DP basado en el rendimiento de cuentas, donde se exige de los profesionales que trabajan en las escuelas bien “que hagan cosas que en realidad no saben cómo hacer” o bien que hagan aquello que “creen no es posible e incluso piensan que no es deseable”. ¿Supone este planteamiento una inversión en las propuestas hasta ahora hegemónicas de los profesores como profesionales reflexivos? Más bien considero que la inversión se produce en el orden de las acciones encaminadas al desarrollo profesional en el supuesto de que si los profesores experimentan nuevas prácticas de mejora de los resultados de sus alumnos, y éstas funcionan, los profesores “tienen la oportunidad de reflexionar acerca de sus valores y actitudes y sobre los cambios que es necesario introducir en ellas como resultado de esta experiencia”.

Esta posición conduce al reconocimiento de la actividad de la enseñanza como la “forma más potente de DP” de manera que

si la mayor parte de aquello que los profesores aprenden sobre la práctica lo aprenden de su propia práctica, es imperativo construir las condiciones y el contexto de esa práctica como un auténtico soporte de un nivel alto y acumulado de logros para todos los estudiantes.

d) El contexto es importante... ¿Quién no estaría de acuerdo con esta afirmación? ¿Qué significa en el marco de un DP basado en el rendimiento de cuentas? Una idea machaconamente repetida:

Cualquier sistema de rendimiento de cuentas, cualquier sistema de mejora, cualquier estrategia de desarrollo profesional deben poner en relación las particularidades del colectivo de estudiantes, el aula, la escuela y el sistema con aquellas demandas generales que se producen sobre el conjunto del sistema escolar.

## 2) En relación con los incentivos

No sorprende la afirmación de que el tema de los incentivos es el aspecto del rendimiento de cuentas que ha recibido menor atención. Los profesores suelen estar habituados a que se amplíen las demandas y exigencias sobre su trabajo profesional sin que se reconsideren, o no lo hagan adecuadamente, las compensaciones que supone un esfuerzo adicional. Asimismo, es probable que muchos piensen que lo están haciendo muy bien en función de las condiciones en las que se desarrolla su trabajo.

Por otro lado, es insuficiente pensar que

proporcionar a las comunidades, padres, profesores y administradores evidencias del rendimiento de los alumnos, unido con recompensas y castigos por altos y bajos rendimientos, estimulará a las escuelas y los sistemas escolares a centrarse en hacer lo que sea necesario para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Tampoco convencer los tipos de incentivos utilizados hasta ahora tales como publicación de las puntuaciones obtenidas en los tests; promoción de los estudiantes, retención y graduación; identificación y clasificación de las escuelas por niveles de rendimiento; recompensas monetarias para los individuos y las escuelas...

Para Elmore, el aspecto decisivo para el diseño de un proceso de mejora efectivo en relación con los incentivos

no es tanto qué incentivos externos están disponibles para presionar a los centros escolares para niveles más altos de rendimiento, sino más bien cuáles de las *respuestas* dadas por las escuelas y el sistema escolar pueden llegar a incrementar más probablemente el aprendizaje y el rendimiento.

Entonces, se pregunta, ¿qué incentivos pueden llegar a comprometer, con mayor probabilidad, a los profesores y a los administradores en el desarrollo profesional que mejora la práctica? Formulados como proposiciones señala:

a) El rendimiento de cuentas interno precede al rendimiento de cuentas externo y es una precondition para cualquier proceso de mejora.

b) Los incentivos más directos son los que están circunscritos al propio trabajo; cuanto más distanciado esté del trabajo, menos poderoso y predecible resultará el efecto del incentivo.

c) Tanto los incentivos individuales como los colectivos, hábilmente diseñados, pueden apoyar el desarrollo profesional y la mejora a gran escala.

3) En relación con la capacidad y los recursos disponibles en las escuelas para mejorar, Elmore advierte que los sistemas de rendimiento de cuentas

no provocan por sí mismo que las escuelas mejoren; crean las condiciones en las que es ventajoso para las escuelas trabajar problemas específicos, enfocar su trabajo de modo particular, y desarrollar nuevos conocimientos y destrezas en los estudiantes y en el personal.

En consecuencia, la capacidad para mejorar “precede y modela las respuestas de la escuela a las demandas externas de los sistemas de rendimiento de cuentas”.

Sin una inversión substancial en la construcción de capacidad, todo lo que los sistemas de rendimiento de cuentas basados en resultados pueden llegar a demostrar es que algunas escuelas están mejor preparadas que otras para responder al rendimiento de cuentas e incentivos basados en el rendimiento, a saber aquellas que tienen la mayor capacidad para empezar con ello.

Para aumentar la capacidad de las escuelas para enfrentarse exitosamente a las demandas del rendimiento de cuentas, la sugerencia suele ser gastar más en desarrollo profesional como si un incremento en las actividades de desarrollo profesional provocara automáticamente un incremento en la capacidad y el rendimiento de los estudiantes (el mito de a más formación mejores profesores). La tesis defendida es que poner en manos de las escuelas sin un sistema de DP “coherente y poderoso” más dinero implicaría que “no sabrían qué hacer con el incremento de fondos para el desarrollo profesional”.

La inversión en mayor desarrollo profesional en sistemas de baja capacidad e incoherentes, es simplemente poner mayor dinero en una infraestructura que no está preparada para usarlos con eficacia. Así, la cuestión de la capacidad precede y coexiste con la pregunta de cómo se pueden llegar a invertir nuevas cantidades de dinero abundante en el desarrollo profesional.

Formuladas como proposiciones, Elmore alude a las evidencias disponibles en relación con este ámbito. Abundan, en mi opinión, en un conjunto de aspectos ya considerados, si bien no por eso carentes de interés:

a) La capacidad se define por el grado de interacciones fructíferas de estudiantes y profesores con los contenidos. Supone, siguiendo a Cohen, Raudenbush y Ball (2000), “el conocimiento, destreza y recursos materiales que entran en juego en las interacciones entre estudiantes, profesores y contenidos”. En este contexto el DP es entendido como un “dispositivo de construcción de capacidad” que penetra en cada uno de estos “puntos de entrada o portales y reconoce las relaciones entre ellos”.

b) El uso eficaz del desarrollo profesional requiere una alta capacidad organizativa. Se cuestiona aquí el supuesto básico del DP que consiste en la creencia de que basta aumentar los conocimientos y habilidades de los profesores para mejorar su enseñanza. Por contra, la evidencia disponible refuerza más bien la idea de lo que he bautizado como “ciclo de fracaso” y que no es otra cosa que el desánimo producido por el intento de aplicación de las ideas vistas como plausibles durante las actividades del DP, en prácticas en el “mundo real” del aula o de la escuela. ¿Cómo salir del atolladero? La respuesta de Elmore es la insistencia en las condiciones organizativas

que haría posible la contribución del DP a la mejora de la capacidad instructiva de la escuela. ¿Cuál sería la organización adecuada? He aquí su agenda:

Una organización de este tipo sólo requeriría a los profesores aprender nuevas destrezas y conocimientos si estuviese preparada para apoyar sus prácticas de estas destrezas en las clases reales, facilitando expertos para trabajar con los profesores a medida que van dominando estas destrezas y las van adaptando a las respuestas de sus alumnos ante las nuevas prácticas y materiales. Debería ser una organización que lanzase mensajes consistentes a los directores, a los profesores y a los estudiantes sobre qué objetivos son los más importantes y con qué recursos se puede contar para apoyar la tarea de conseguirlos. Podría ser una organización en la que los administradores, a nivel de escuela y de sistema educativo, consideren que su tarea principal es la de apoyar la interacción entre los profesores y los estudiantes en relación a los contenidos específicos.

c) Un desarrollo profesional eficaz requiere el desarrollo de competencias como una capacidad organizativa, lo que supone roles organizativos diferenciados. Bajo este epígrafe Elmore cuestiona la pretensión del profesorado de “igualdad de competencias”, en su opinión, uno de los mayores obstáculos para la mejora y un “factor significativo a la hora de determinar las capacidades de las escuelas para implicarse en un desarrollo profesional eficaz”, y aboga por un “liderazgo distribuido”.

Para mejorarse a sí mismos, los sistemas necesitan ser capaces de identificar a personas que sepan lo que hacen, desarrollar la capacidad de aquellos otros miembros de la organización para aprender lo que hacen, y crear contextos en los que la gente que sabe lo que tiene que hacer enseñe a aquellos que no lo saben. La pericia instructiva es un elemento clave en la capacidad organizativa con respecto al uso del desarrollo profesional. Uno puede argumentar que la capacidad de los sistemas escolares para hacer un uso productivo del desarrollo profesional está directamente relacionada con su voluntad para hacer juicios vinculantes y públicos sobre la calidad y la pericia.

Claro que, continúa diciendo, la evaluación de la enseñanza y del profesorado no es una tarea fácil y existen fundadas razones para desconfiar de las propuestas en esta dirección ya que, en la mayor parte de los sistemas quienes tienen “asignada la responsabilidad para evaluar a los profesores no son seleccionados por su pericia en la enseñanza; de hecho, muchos de sus tareas profesionales no tienen nada que ver con la docencia”.

Para que las distinciones en competencias sean creíbles entre los profesores, tienen que estar arraigadas en la base común de la capacidad docente. Esto es, las distinciones en cuanto a pericia probablemente no se institucionalizarán a menos que se desarrollen a partir del trabajo del análisis y mejora del aprendizaje de los alumnos. Al igual que resulta más probable que un profesor adopte nuevas prácticas después de haberse convencido de que éstas han logrado una poderosa mejora en el aprendizaje de los alumnos, así también las distinciones en la pericia deben ser observables en la práctica de las clases reales antes que sean generalmente reconocidas.

d) En el último epígrafe Elmore reflexiona acerca del uso que se hace del dinero destinado al DP, llamando la atención hacia los costos producidos por las actividades del DP (tiempo para participar y para observar las respuestas de los estudiantes a nuevos tipos de enseñanza, provisión de personal, expertos, administradores...). Gastar más dinero mejorará la práctica si y solo si las escuelas están ya gastando sus recursos “de modo eficiente”.

### **Para terminar**

Para terminar, me gustaría destacar lo que entiendo como “lecciones aprendidas” en mi interpretación de los planteamientos de Elmore sobre el DP en el marco del rendimiento de cuentas.

La primera, la constatación de la continuidad del valor del DP para cualquier política de mejora de la escuela: el desarrollo profesional como la columna vertebral indispensable para llevarla a cabo. Puede parecer un aserto de perogrullo pero quizás no lo sea tanto en tiempos de horas bajas de la formación en ejercicio en nuestro contexto y, en consecuencia, del interés por el DP. Afirmar la continuidad de la relevancia del DP supone, en simultáneo, la revalorización del papel a desempeñar por el profesorado en la obtención de mejores resultados de aprendizaje de sus alumnos y la responsabilidad individual y colectiva en obtenerlos. No creo que exista un solo profesor que menosprecie la idea de que su actuación marca la diferencia con sus alumnos. Caminar en la dirección de comprender mejor los mecanismos de su propia mejora aumentando su conocimiento y habilidades parece un objetivo nada despreciable.

En segundo lugar, la constatación de que no todo vale y de que a más DP no se deriva tener mejores profesores, mejores escuelas y mejores aprendizajes, si no se establecen las adecuadas relaciones entre este conjunto de cosas. Lo que implica la necesidad de reconsiderar bajo qué coordenadas, con qué enfoques, en qué condiciones, la idoneidad de los agentes seleccionados, la responsabilidad de las administraciones educativas, la de los propios profesores y las escuelas en las que trabajan, la coherencia entre la manera como se desarrolla y la manera en que se espera lo implemente el profesorado, las lecciones aprendidas en los escenarios de sus desarrollo, el seguimiento y la evaluación de sus efectos. Hacer del DP un asunto compartido por toda una escuela (mejor, por la comunidad educativa de referencia) me parece que merecería la categoría de señas de identidad de un centro.

Finalmente, subrayar la idea del DP integrado en la estructura de trabajo de la ocupación de la enseñanza, lo que implica reconceptualizar los tiempos y espacios de la enseñanza en la dirección de hacer de ella una oportunidad continua para el conocimiento profesional dirigido a la mejora del aprendizaje de alumnos y profesores.

A reflexionar sobre estas y otras cuestiones ayuda sobremanera el trabajo de Elmore que quizás no esté tan alejado de algunos de nuestros escenarios de reformas presentes y de futuro inmediato.

### Referencias bibliográficas

- Cookson, P. W. y Shube Lucks, CH. (2000). La nueva política de la enseñanza. En B. J. Biddle, T.L. Good e I. F. Goodson (Eds.). *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos*. Barcelona: Paidós, 291-306.
- Fernández Enguita, M. (2001). Una profesión democrática para un servicio público. *Cuadernos de Pedagogía*, 302, 74-79.
- Floden, R. (2001). Research on effects of teaching: A continuing model for research on teaching. En V. Richardson (Ed.). *Handbook of research on teaching*. Washington D. C.: American Educational Research Association, 3-16.
- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental characterization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid: Morata.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Montero, L. (2002). La formación inicial ¿puerta de entrada al desarrollo profesional?. *Educar*, 30, 69-98.
- Munby, H.; Russell, T. y Martin, A. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. En V. Richardson (Ed.). *Handbook of research on teaching*. Washington D. C.: American Educational Research Association, 877-905.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Porter, J. (1980). Aprender a enseñar. Prioridades de acción. En N. Goble y J. Porter. *La cambiante función del profesor. Perspectivas internacionales*. Madrid: Narcea, 105-153.