

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/317221632>

Las escuelas como comunidades de aprendizaje docente.

Chapter · January 2014

CITATIONS

6

READS

34,430

2 authors, including:



Antonio Bolivar

University of Granada

363 PUBLICATIONS 8,099 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Diseño del currículum [View project](#)



“Comunidades de práctica profesional y mejora de los aprendizajes: Liderazgos intermedios, redes e interrelaciones. Escuelas en contextos complejos” (Referencia PID2020-117020GB-I00) [View project](#)

LA EDUCACIÓN NECESARIA: EXTENDIENDO LA MIRADA

Luis Razeto Migliaro - Juan Miguel Batalloso Navas
Antonio Bolívar y M^a Rosel Bolívar-Ruano
Mauricio Núñez Rojas



Serie: Desafíos de la Educación en un Mundo Complejo

Las escuelas como Comunidades de Aprendizaje docente¹

Antonio Bolívar y
M^a Rosel Bolívar-Ruano
Universidad de Granada (España)

La propuesta que presentamos en este capítulo se sostiene en la siguiente hipótesis plausible y robusta: si las escuelas están para satisfacer las necesidades del alumnado y conseguir el éxito educativo; para lograrlo, paralelamente, deben proporcionar oportunidades para que los docentes puedan innovar, intercambiar experiencias y aprender juntos a hacerlo mejor. El asunto se juega, entre otros, en cómo *rediseñar* los lugares de trabajo en formas de redistribución de roles y estructuras que permitan hacer del establecimiento escolar no sólo un lugar de aprendizaje para los estudiantes sino un contexto donde los docentes aprendan a hacerlo mejor. Como señalan Stoll et al. (2006: 229), los docentes de una escuela comparten y se interrogan críticamente sobre su práctica “para incrementar la efectividad del profesor como profesional, en beneficio último de los alumnos”.

Un *corpus* creciente de investigación y experiencias ha mostrado que entender la escuela como una *Comunidad Profesional de Aprendizaje* docente (CPA) ha llegado a constituirse, a nivel mundial, como un modo de funcionamiento que implica un trabajo en colaboración, centrado en la mejora de los resultados de aprendizaje. Como dicen al comienzo de su libro Dufour y Eaker, (1998: xi) “La estrategia más prometedora para una mejora escolar sostenida y sustantiva es el desarrollo de la capacidad del personal de la escuela para funcionar como comunidades profesionales de aprendizaje”.

La noción de la escuela como *comunidad profesional* representa un cambio fundamental en la comprensión de las escuelas y de la práctica profesional, dado que está basada en una perspectiva colectiva u orgánica de las organizaciones, en lugar de un punto de vista tradicional, burocrático y fragmentado. La investigación internacional (Bolam et al., 2005; Stoll & Louis, 2007) apoya que el medio más efectivo de conseguir y mantener la mejora es construir una comunidad profesional de aprendizaje. Las comunidades de aprendizaje profesional, como configuración práctica de las culturas de colaboración y de las organizaciones que aprenden, son uno de los mejores dispositivos para promover una mejora sostenida en el tiempo, así como para incrementar el aprendizaje de los alumnos. Como comunidad de práctica, y no un agregado de profesionales, comparten el conocimiento adquirido sobre buenos modos de enseñar, al tiempo que una acción común del establecimiento escolar que, además, configura una identidad a los participantes. En fin, es un dispositivo incontrovertido, pues “pone el acento sobre las relaciones entre los docentes y los diversos profesionales de la escuela como elemento clave que influencia el aprendizaje de los alumnos” (Leclerc, 2012: 9).

¹ En L. Razeto y otros: *La educación necesaria: extendiendo la mirada* (pp. 131-184). Santiago de Chile: Edic. Universitas Nueva Civilización. ISBN 978-956-9409-06-6

De las reformas a la escuela como lugar del cambio

Desengañados de que las reformas externas puedan incidir en transformar el “núcleo duro” de la enseñanza (cómo los profesores enseñan y los alumnos aprenden) y recogiendo las experiencias y lecciones aprendidas de las innovaciones más importantes, creemos que el desarrollo de los centros educativos pasa, como línea prioritaria de acción, por su reconstrucción como lugares de formación e innovación para el propio profesorado, con el propósito último de la mejora como profesionales. Cuando el establecimiento escolar se convierte en un contexto y con unos procesos que posibilitan y potencian el aprendizaje de nuevas prácticas docentes y su crecimiento como profesionales, esto se evidencia en un éxito educativo del alumnado. Por eso, como vamos a exponer en este apartado, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) se han convertido actualmente en una de las propuestas más relevantes y potentes, a nivel internacional, para mejorar la educación, potenciando y desarrollando la *capacidad interna de cambio* de las escuelas.

Desde una mirada actual del cambio educativo (Fullan, 2002; Bolívar, 2005), un cierto desencanto se ha extendido sobre lo que han dado de sí las amplias y continuas reformas “*top-down*” (de arriba-abajo) que, desde la segunda mitad del siglo pasado, han ido recorriendo los distintos países. Estas reformas, como olas que pasan, no suelen llegar a afectar significativamente a la práctica docente en el aula, que ha solido permanecer impasible cual resistente roca. Muchas reformas estructurales en educación se han intentado, pero el cambio de lo que verdaderamente importa (qué y cómo se enseña con una determinada organización) ha permanecido invariable a lo largo del tiempo. Desde hace años es un lema entre los investigadores del cambio educativo que “la política no puede prescribir lo que verdaderamente importa” (“*Policy can’t mandate what matters*”, es el dicho anglosajón). Este contrasentido está bien estudiado en educación, pudiendo citar más de una decena de libros y centenares de trabajos sobre el tema.

Unos de los mayores expertos, David Tyack y Larry Cuban (2000) examinaron las reformas educativas de la última centuria en la sociedad estadounidense concluyendo que hay un persistente “gap” (corte) entre reformas políticas y práctica docente. Al final, las reglas básicas que gobiernan la cultura escolar (a las que llamaron “gramáticas escolares”) asimilan cualquier cambio externo, por lo que las escuelas “reforman” las reformas externas, que suelen quedar en muchos casos como una mera retórica legitimadora del cambio. Larry Cuban ha seguido en el tema en distintos trabajos sobre por qué, lejos de las pretensiones reformistas, la clase en las aulas ha permanecido, paradójicamente, muy estable, rara vez haciendo realidad dichas aspiraciones. En uno de sus últimos trabajos (Cuban, 2013) explica cómo un conjunto de errores en la formulación de políticas educativas han contribuido a que los cambios estructurales y curriculares hayan tenido un impacto mínimo en la práctica de la enseñanza. Un primer error es creer que el mero cambio de estructuras (rediseñar o reemplazar estructuras clave en la organización o currículum escolar), cambiará radicalmente lo que los profesores enseñan y los alumnos aprenden. En segundo lugar, suelen creer que las escuelas son complicadas, pero no sistemas complejos, cuando esto es una relevante diferencia (unos elementos dependen de otros, por lo que no basta cambiar uno). Por último, suelen creer ilusoriamente que su visión del mundo coincide con la de los docentes, cuando más bien ignoran o desdeñan lo que los docentes piensan y hacen.

A esto se ha unido que, hasta ahora, de acuerdo con la planificación moderna del

cambio educativo, se han primado las dimensiones técnicas (diseño, puesta en práctica, evaluación), sin tocar hasta ahora el otro lado: las dimensiones sociales, interactivas y emocionales. Pero, en nuestra condición postmoderna, los problemas educativos y sociales se han individualizado, las reformas afectan directamente a la propia identidad profesional del profesorado. Los cambios no pueden llevarse a cabo por encima de las emociones, sentimientos y horizontes profesionales del profesorado. Cambios impositivos, al margen de las vidas profesionales y que no contribuyen a situarlas en escenarios más atractivos, generan emociones negativas y resistencia; por lo que querer introducir cambios, al margen de lo que los profesores y profesoras sienten, es introducirlos por la puerta falsa y –en cuanto tales– condenados al fracaso (Hargreaves, 2003).

Por eso, frente a la tendencia en exceso racionalizadora y estructural de los procesos de cambio, propia de la modernidad, es preciso volver la mirada a *la escuela como lugar estratégico* de un cambio generado *desde abajo*. Una vía más propicia para reformar la escuela, decían Tyack y Cuban, es la “transformación desde dentro”, apoyando y estimulando el trabajo de los maestros. Las fuerzas del cambio han de provenir de las propias escuelas, con los oportunos apoyos, para que puedan responder a los retos que les plantean los respectivos contextos. Actualmente, en unos tiempos complejos y de incertidumbre, las escuelas se enfrentan a un flujo continuo de cambios en el entorno que motivan que aplicar reformas uniformadas externas no respondan a sus demandas. Crear la capacidad de toda la escuela para mejorar la práctica docente y mejorar los aprendizajes de los estudiantes es un desafío en las condiciones actuales de presión sobre las escuelas.

Por eso, frente a una perspectiva externa o de fuera (“*outside*” view), se imponen respuestas internas o desde dentro (“*inside*” view), centradas en la *capacidad de la escuela* para “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” (Sleegers y Leithwood, 2010: p. 557). Estos dos puntos de vista emplean diferentes asunciones sobre cómo cambiar la escuela. Actualmente pensamos que un cambio exitoso precisa responder a un contexto específico, integrado con la capacidad de la escuela para el desarrollo, y estimular el aprendizaje colectivo en la escuela. Se trata de que las escuelas tengan un “aprendizaje organizacional”, es decir, actividades y estrategias en que los miembros de una organización construyen nuevos conocimientos o reconstruyen los existentes en orden a mejorar el funcionamiento individual, de los equipos y de la organización como conjunto.

Para eso, se han de crear oportunidades y procesos para que los profesores puedan aprender a hacerlo mejor, de lo contrario es previsible el fracaso de las reformas educativas, como titulara su célebre libro Sarason (2003). En efecto, la mejora de los aprendizajes de los estudiantes no se producirá si no se ha generado también una cultura de aprendizaje para los propios profesores. Dado que las reformas habituales no suelen entrar en estas dimensiones culturales y organizativas, se puede predecir de antemano su fracaso.

Tradiciones que confluyen en la propuesta de CPA

En este marco se sitúa la propuesta actual de hacer de las escuelas unas Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA), que integra tres dimensiones: una cultura escolar que enfatiza el profesionalismo, hace hincapié en el aprendizaje, y otorga un alto valor al trabajo conjunto de docentes indagando sobre las mejores prácticas. La clave no es repetir o aplicar lo que está mandado, sino crear respuestas propias, dentro de la realidad social que es la escuela como organización. Como declara Louis (2006), “el concepto de comunidad profesional supone una perspectiva alternativa a las reformas dominantes que enfatizan cambiar el currículum o los aprendizajes esperados de los estudiantes”.

El asunto de un cambio efectivo, entonces, fue derivando a cómo lograr una cultura escolar donde los docentes, conjuntamente, centren su responsabilidad en los logros de los estudiantes. Por eso, se llegó a la conclusión de que, prioritariamente, la cuestión era convertir los establecimientos escolares en una Comunidades Profesionales de Aprendizaje docente, lo que requiere cambios importantes en los recursos (humanos y sociales) de las escuelas, así como enfatizar los cambios en el currículum y en las expectativas para los aprendizajes de los alumnos.

En fin, un conjunto de discursos y tradiciones interconectadas han dado lugar a la propuesta de configurar las escuelas como *Comunidades de Aprendizaje Profesional* (CAP): culturas colaborativas y colegialidad, Organizaciones que Aprenden, Desarrollo Profesional Basado en la Escuela, Comunidad de Práctica. En paralelo a las teorías del aprendizaje adulto y a las perspectivas cognitivas del aprendizaje situado, se ha confluído en situar el aprendizaje continuo docente en la escuela, como contexto natural de trabajo y formación. El foco del aprendizaje docente ha de ser las actividades de aprendizaje profesional, particularmente cuando llega a ser un miembro participante de una comunidad de aprendices. Por eso, si aspiramos a un cambio sostenido, el aprendizaje docente, la investigación y mejora de su propia práctica se ha de asentar en la Comunidad de Práctica en que trabaja (Krichesky, y Murillo, 2011).

Toda una larga tradición investigadora ha puesto de manifiesto la relevancia del aprendizaje entre colegas y de configurar la escuela como una comunidad, como base potente para transformar la educación. Una escuela que, además de lugar de trabajo, se configura como unidad básica de formación e innovación, desarrolla en su seno un aprendizaje institucional de sus profesionales que debe incidir en una mejor práctica profesional y, por tanto, aprendizajes del alumnado (Little, 1999). Entre otros, esto comporta, además, una determinada concepción de los profesores como profesionales reflexivos que investigan y comparten conocimientos en sus contextos naturales de trabajo, y exige ir configurando el establecimiento escolar –con los recursos y apoyos necesarios– como *comunidad de aprendizaje profesional* para los alumnos, los profesores y la propia escuela como organización. *Pensar la escuela como tarea colectiva* es convertirla en el lugar donde se analiza, discute y reflexiona, conjuntamente, sobre lo que pasa y lo que se quiere lograr. Se participa de la creencia de que si se trabaja juntos, todos pueden aprender de todos, compartir logros profesionales y personales, y también de las dificultades y problemas que se encuentran en la enseñanza. Por ello, la colaboración entre colegas, el escuchar y compartir experiencias, puede constituir la forma privilegiada para lograr una comunidad de aprendizaje profesional.

Como recuerda Louis (2006) desde hace años se ha considerado que sería bueno contar con organizaciones que pudieran mejorar internamente mediante la incorporación de nuevas ideas. De este modo el *aprendizaje organizacional* aparece como un modelo para la reforma, donde la gente que trabaja en una organización escolar es parte de una construcción social compartida de significados comunes entre todos los miembros. Este aprendizaje no es la suma de aprendizajes individuales, sino que tiene lugar en un marco común de recogida y análisis de la información (Bolívar, 2000)

Como indica bien Louis, no es sorprendente que las Comunidades Profesional de Aprendizaje hayan surgido de la conjunción entre comunidades profesional (un conjunto de relaciones sociales que crean una cultura de *responsabilidad compartida* por los aprendizajes de los estudiantes) y el aprendizaje organizacional (que enfatiza procesos sociales para adquirir y compartir conocimientos que pueden cambiar la comprensión y práctica de un grupo). Los profesores, como profesionales de la enseñanza, colaboran para aprender a hacerlo mejor y, con ello, mejorar el fin de su acción profesional: el aprendizaje de los estudiantes. Diríamos que en esto, como cualquier profesional, por ejemplo de la medicina.

En segundo lugar, en las CPA han influido las *Comunidades de Práctica* (CdP). Éstas se definen como un grupo de personas que comparten una preocupación o pasión por algo que hacen y aprenden cómo hacerlo mejor por la interacción regular con sus compañeros de trabajo (Wenger, 2001). Como tales, las CdP se han mostrado como dispositivos capaces de estimular la participación en el aprendizaje colaborativo y para mejorar el intercambio de conocimiento entre los miembros, promoviendo el desarrollo profesional de los participantes y la mejora de su acción profesional. Se parte del supuesto de que la construcción del conocimiento es relacional y dinámica, por lo que el aprendizaje adquirido en el proceso de construcción del conocimiento es un aspecto inseparable de una práctica social.

Implicar a los docentes a discutir juntos sobre cómo mejorar su trabajo, en efecto, les estimula su aprendizaje, lo amplía con las buenas prácticas de los colegas y, lo que es más relevante, influye en la mejora de los aprendizajes del alumnado. Sin embargo, es difícil poner en marcha una CdP en cualquier organización, dado que no puede ser impuesta o creada, sino coordinar o facilitar que fructifique. De ahí la relevancia de identificar las mejores estrategias para poner en marcha una CdP (Cheng y Lee, 2014), pues sólo mejorará la calidad de la educación si se promueve el aprendizaje en colaboración del profesorado y su contribución a su desarrollo profesional. Si bien, es obvio, una CdP pueden emerger de iniciativas *bottom-up*, esto no significa que las organizaciones o sus líderes no puedan influir en su desarrollo. Lo que las diferencia de las CPA es el acento puesto, no sólo sobre las personas que forman la comunidad, sino también sobre el aprendizaje de los alumnos (Leclerc, 2012: 24).

Las escuelas como Comunidades de Aprendizaje Profesional Docente

En principio, una comunidad profesional de aprendizaje es un equipo o agrupación de profesionales que trabajan interdependientemente para conseguir un fin común, del que los miembros se consideran mutuamente responsables. Por tanto, podrían formar una comunidad de aprendizaje unidades más pequeñas, como Equipos

docentes en Primaria o Departamentos en Secundaria, siendo a veces un modo de comenzar. No obstante, su realización plena, como mantendremos aquí, es aspirar al establecimiento como totalidad, aun cuando no todo el profesorado necesariamente tenga que participar activamente o estar implicado, pero sí la mayoría.

Un sentido de comunidad profesional permite conectar la interdependencia con resolver los problemas juntos mediante el diálogo reflexivo y la colaboración entre colegas. Con los problemas que tiene su configuración, a los que nos referiremos después, una comunidad escolar tiene lugar cuando los profesores “desprivatizan” su práctica docente, reflexionan y autoevalúan lo que hacen, en orden a incrementar la calidad y eficacia de la enseñanza de toda la escuela. Aunque ha recibido formulaciones variadas en la literatura, en conjunto, una comunidad profesional se refiere a las acciones del profesorado que tienen capacidad para generar una identidad del grupo basada en valores compartidos sobre la enseñanza y el aprendizaje que, por eso, dan lugar a incrementar el desarrollo profesional y la interdependencia (Hord, Roussin, y Sommers, 2010).

En primer lugar, como profesionales, trabajan de modo conjunto, se apoyan mutuamente, indagando de modo reflexivo, para aprender más sobre su práctica en orden a mejorar los aprendizajes de los alumnos. El incremento de la capacidad del profesorado como profesionales se juega y se pone al servicio de lo que importa como misión de la escuela: la mejora de los aprendizajes y éxito educativo de todos los alumnos. De ahí que se hable de comunidades de aprendizaje *efectivas*. En una de las primeras y mejores investigaciones sobre el tema (Bolam, McMahon, Stoll *et al.*, 2005), definen que

“una comunidad profesional de aprendizaje efectiva tiene la capacidad de promover y mantener el aprendizaje de todos los profesionales en la comunidad escolar con el propósito colectivo de incrementar el aprendizaje de los alumnos” (p. iii).

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

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

Subrayar el término “profesional” quiere incidir en las dimensiones de: capacitación, ética profesional, identidad colectiva como grupo, autonomía profesional con un control sobre su práctica, etc. La profesionalidad se conecta, por tanto, con el desarrollo de la escuela. De acuerdo con una de sus primeras formulaciones (Hord, 1997:3) “una comunidad profesional de aprendizaje es una comunidad de investigación y mejora

continua”. Una CPA es una comunidad de aprendices, en la que los profesores buscan continuamente compartir el aprendizaje y actuar de acuerdo. Comparten, investigan y mejoran la situación cotidiana de los docentes y la gestión escolar con el fin de mejorar la educación de los alumnos. Kruse y Louis (2009) subrayan que una comunidad profesional se refiere a cómo son las relaciones entre los adultos dentro de la escuela, de modo que las condiciones estructurales y los recursos humanos estén fuertemente conectados en torno al objetivo de aprendizaje de los estudiantes. Esto exige una cultura escolar fuerte, con normas y valores compartidos, diálogo reflexivo, práctica pública y la colaboración.

“La esencia de la comunidad profesional es que todos los adultos en una escuela tengan la oportunidad de trabajar con otros para el desarrollo y cambio, y que existan las conexiones significativas y sostenidas necesarias para que esto ocurra, Esto ocurre cuando los maestros tienen la responsabilidad colectiva de mejorar el aprendizaje de los estudiantes” (p. 8).

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 (Cuadro 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 sobre los alumnos, sus aprendizajes, la enseñanza y el papel del profesor, sobre lo que los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer y una responsabilidad colectiva por los aprendizajes. El diálogo y acción profesional de los docentes se centran en las oportunidades de los alumnos para aprender y en cómo mejorar su rendimiento.
- *Desarrollo e intercambio del buen saber y práctica* que incrementen el aprendizaje docente para conseguir el cambio y las metas de la comunidad profesional. El intercambio entre colegas contribuye decididamente a la mejora profesional, entendida como una empresa conjunta al servicio de la escuela. Hay una disposición a poner en común lo que cada uno sabe hacer, solicitar ayuda a otros y aportarla, dentro de unas relaciones profesionales, donde los colegas son fuente crítica de conocimiento y de retroalimentación. Los procesos de autoevaluación se emplean, de manera coherente, para facilitar una enseñanza eficaz y mejorar el rendimiento estudiantil.
- *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. Los docentes se ven involucrados en discusiones sobre cómo mejorar el aprendizaje y conseguir los objetivos. Esto, a su vez, proporciona un sentimiento de responsabilidad colectiva.
- *Interdependencia profesional.* Abordar de manera conjunta los problemas educativos, compartiendo tanto lo que funciona como lo que no. Todo el personal, incluidos los asesores, están implicados y valoran la mejora del aprendizaje profesional, teniendo lugar un conjunto de actividades dirigidas a tal finalidad. Una orientación de aprendizaje que permite, en lugar de un individualismo, compartir dentro del establecimiento escolar o a través de redes de escuelas para el bien común.
- *Procesos de indagación reflexiva.* La mejora escolar está basada en procesos de indagación reflexiva sobre los datos recogidos u observados. Los profesores comparten de modo crítico la práctica docente, mediante un examen crítico y reflexión sobre su trabajo, a modo de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje (por ejemplo, observación mutua, autoevaluación, investigación-acción), donde los los datos se analizan y usan para la mejora.
- *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. Las diferencias individuales que puedan conducir a conflictos son aprovechadas como contextos productivos para el desarrollo de comunidad profesional. Asociado con negociar el conflicto están los procesos que conduzcan a una toma de decisiones democrática, cuidando que todos los miembros se puedan sentir activamente implicados.
- *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. Se parte de la creencia de que todos pueden aportar algo y de que la escuela sola no basta. El personal está abierto al cambio y por establecer redes o alianzas con otras escuelas o instituciones, de modo que se apoyen conjuntamente en el aprendizaje.

Cuadro 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 el foco en lo que es la finalidad misma de su

acción profesional: el aprendizaje de los alumnos. Comporta, igualmente, cambios fundamentales en cómo piensan sobre su trabajo. En lugar de “mis estudiantes, este año”, importa toda la escuela como conjunto, que también los otros vayan bien. De ahí que Bolam, McMahon, Stoll, Thomas & Wallace (2005) consideran que la “responsabilidad colectiva” es una característica fundamental de una comunidad profesional porque genera un deseo y creencia de compartir lo que se hace para incrementar la calidad de la enseñanza y el progreso de todos los estudiantes.

La mejora a través de las CPA sólo es posible si el profesorado colabora centrándose en el trabajo real que realizan para *mejorar la enseñanza y el aprendizaje*, lo que supone entrar en la práctica del aula y buscar activamente cambiar la práctica docente. Uno de los mayores impulsores y especialistas establece (DuFour, 2004) tres grandes principios fundamentales de un centro escolar como CPA (Cuadro 2).

1: *Asegurar que todos los alumnos y alumnas aprenden*. El modelo de CPA entiende que la misión de la educación no es sólo que los alumnos y alumnas estén escolarizados, sino asegurar que aprenden. Este cambio de enfoque (de la enseñanza al aprendizaje) tiene profundas implicaciones. Cuando el profesorado ve, como un compromiso, *lograr el éxito educativo* de todo el alumnado comienza una dinámica de responsabilidad colectiva para asegurarlo en conjunción con los colegas. Responder a qué hay que hacer cuando un alumno o alumna tiene dificultades, porque se considera una responsabilidad colectiva, implica construir un sentido de comunidad.

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

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

Cuadro 2. *Principios de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje*

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

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. Los profesores reconceptualizan su trabajo e

intercambian ideas en la búsqueda de respuestas a los dilemas de enseñanza, están abiertos al cambio, al diálogo sobre estrategias como parte de su crecimiento profesional (Roberts y Pruitt, 2009). Esto suele requerir recursos y estructuras que faciliten el aprendizaje colectivo centrado en el rendimiento de los estudiantes. Bolam et al (2005: 145) concluían que “la idea de una comunidad de aprendizaje profesional es un buen dispositivo como medio para promover la construcción de capacidades de la escuela y del sistema en su conjunto para una mejora sostenible y el aprendizaje del alumnado”.

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

Procesos para desarrollar una Comunidad Profesional de Aprendizaje

De entrada, una CPA se crea cuando un grupo de profesionales colaboran e indagan para mejorar los resultados de los alumnos. Como ya se ha indicado, una “comunidad profesional de aprendizaje” se pone en marcha cuando la escuela se constituye en un grupo de personas con objetivos comunes, que participan y comparten el aprendizaje de modo continuo y sistemático. En esencia, una comunidad de aprendizaje se compone de personas que tienen un denominador común o intereses similares. Los profesores pueden mejorar su trabajo al convertirse en miembros de las comunidades en las que, cooperativamente, participan en la reflexión personal y colectiva, investigan activamente sus métodos de enseñanza. Como Bolam et al. (2005) describen en una de las mejores investigaciones sobre el tema:

Una comunidad de aprendizaje profesional es un grupo de personas, motivadas por una visión de aprendizaje común, que se apoyan y trabajan unidas, buscando maneras, dentro y fuera de su comunidad inmediata, de preguntarse sobre su práctica y juntas aprenden nuevas y mejores propuestas para mejorar el aprendizaje de todos los alumnos.

Crear y desarrollar comunidades profesionales de aprendizaje depende de diversos procesos dentro y fuera de la escuela como los siguientes (Bolam et al., 2005):

[a] *Centrarse en los procesos de aprendizaje*, tanto de los alumnos como del propio profesorado. Se ofrecen oportunidades para el desarrollo profesional permanente, que será más efectivo si está basado en el contexto de trabajo y en las oportunidades incidentales que ofrece la práctica (aprendizaje experiencial, práctica reflexiva, socialización profesional, investigación acción, asesoramiento). La autoevaluación es una de las principales fuentes de aprendizaje, a partir del análisis de datos y toma de decisiones en planes de acción. Por último, del aprendizaje individual se pasa al

colectivo mediante la transferencia y creación de conocimiento que supone el intercambio con los compañeros en una empresa colectiva.

[b] *Liderar las comunidades profesionales de aprendizaje.* Es difícil desarrollar comunidades profesionales de aprendizaje en una escuela sin el apoyo activo de liderazgo a todos los niveles. Establecer y mantener una escuela como CPA no puede hacerse sin el apoyo firme y sostenido de los directivos, que deben crear un contexto (normas y cultura de colegialidad) que refuerce las prácticas de las CPA. Por otra, establecer y mantener una CPA requiere un cambio en el papel tradicional de liderazgo: del líder formal a un *liderazgo compartido o distribuido*, pues en caso contrario impediría el desarrollo de la comunidad. El liderazgo distribuido asegura la implicación activa de los colegas en los distintos niveles.

[c] *Desarrollar otros recursos sociales.* Como empresa humana resulta clave el uso efectivo que se hace de los recursos humanos y sociales. Desde una perspectiva de capital social, la *confianza* cumple un papel imprescindible en las interacciones humanas que acontecen en un centro escolar y un ingrediente necesario para la cooperación social (Louis, 2006). Unas relaciones colegiadas productivas se basan en la confianza y el respeto. En esta dirección es preciso cuidar la dinámica de los grupos para que, en lugar de grupos enfrentados, predomine una colaboración. La interacción de los diferentes agentes de la comunidad escolar se construye mediante lazos, entramados o redes que se alimentan de acciones o prácticas soportadas en valores indispensables como la reciprocidad, la cooperación y la solidaridad. Una CPA se sustenta en un sentido de pertenencia, actitudes de cooperación y sentido de pertenencia.

[d] *Gestionar los recursos estructurales: tiempo y espacio.* Las oportunidades de intercambio profesional se ven facilitadas por el empleo del espacio y tiempo en un centro escolar. Es tarea del líder formal posibilitar tiempos y espacios. De ahí que planificar el tiempo para que dicho aprendizaje ocurra en la escuela, en las aulas o en las reuniones, es un factor crítico. Igualmente factores espaciales pueden incrementar o inhibir las oportunidades de aprendizaje colectivo: coordinación, mecanismos de comunicación, roles interdependientes, gobierno conjunto, colaboración, etc., precisan de estructuras organizativas que los sustenten.

[e] *Interacción y relación con agentes externos.* Una comunidad profesional no puede subsistir aislada, precisa de apoyo externo, relaciones y alianzas. En primer lugar, está documentado que el asesoramiento externo es crítico en los procesos de cambio. Además, en el contexto actual, los centros deben establecer alianzas y relaciones con las familias y comunidad local, servicios sociales y otros agentes o instituciones. Por último, en la sociedad red, los centros escolares tienen que establecer redes con otros centros educativos de su zona para apoyo e intercambio mutuo. Determinadas estrategias pueden contribuir a la sostenibilidad, como las redes de apoyo con otras escuelas y la comunidad.

Como han puesto de manifiesto numerosos autores, así como las propias experiencias prácticas que se han llevado a cabo, la formación de una comunidad profesional no está exenta de tensiones. En particular, superar la realidad de aislamiento docente y la necesidad de la colaboración. Como Grossman et al (2000: 33) explican:

“Dentro de la comunidad profesional, el aprendizaje colectivo del grupo es necesario, pero no suficiente. En la estructura actual de la escuela, los profesores suelen regresar a sus respectivos salones de clase de forma individual, no colectivamente. Dada esta realidad de la escuela y la

probabilidad de que persista en un futuro previsible, el colectivo debe servir como campo de entrenamiento para que los individuos piensen de nuevos modos, para aprender a escuchar y probar nuevas formas de conocimiento”.

Al final, para que haya una comunidad profesional, el aprendizaje individual o grupal debe ser extendido a la escuela como totalidad, lo que no deja de presentar *aspectos no resueltos*, en particular, la *tensión entre la comunidad y la individualidad*. En la investigación realizada por Kruse y Louis (1997) las autoras descubren un conjunto de dilemas relativos a la tensión entre conjugar pertenecer a un equipo o departamento y, al tiempo, a la comunidad más amplia de todo el centro educativo. Los profesores y profesoras se identifican, en primer lugar, con el equipo al que pertenecen y sólo –en segundo lugar– con la escuela. Los dilemas que sirven de experiencia a los profesores son: conjugar tiempo para el equipo y tiempo para la escuela, centrarse en el currículum diseñado en el equipo con el de la escuela, organizar el equipo y el diálogo reflexivo de toda la escuela, autonomía del equipo con los estándares establecidos por la escuela, preservar la paz en el interior del equipo con el análisis crítico de la práctica. Por tanto, concluyen las investigadoras, el desarrollo de una fuerte comunidad profesional no deja de presentar graves problemas. El asunto es que puedan ser identificados y gestionados.

Si queremos formar una comunidad profesional se requiere modificar la forma en que los profesores interactúan, de modo que el trabajo cotidiano plantee retos y oportunidades para la colaboración docente. Es evidente que, en la práctica, las comunidades escolares están compuestas de culturas heterogéneas, donde hay una diversidad de visiones y creencias que están en manos de los miembros de esos grupos. El asunto suele jugarse en saber abordar las diferencias, promoviendo la inclusión, tratar abiertamente con los conflictos y respetar las diversas perspectivas a través de una reflexión crítica. Los supuestos (valores compartidos, interdependencia, inclusividad, compromiso colectivo) que envuelven el discurso de las comunidades profesionales no son fáciles. En fin, nos movemos dentro de la micro-política del poder de cualquier comunidad humana, donde es preciso la continua negociación para alcanzar los acuerdos y consensos, siempre amenazados de romperse. No podemos caer en una visión idealista de la colaboración (Lavie, 2006).

Reconstruir las escuelas como lugares de trabajo compartido

La cuestión clave, que ha sido “piedra de toque” de numerosas propuestas de mejora en las últimas décadas, es cómo las culturas escolares, dominadas por normas de privacidad y solipsismo docente, pueden ser transformadas en lugares en los que predominan las características propias de una CPA. Si se mira al interior de los establecimientos escolares, señala en un buen análisis Juan Manuel Escudero (2011), o reconstruyen seriamente sus tiempos, estructuras y relaciones, o las comunidades profesionales de aprendizaje serán una buena idea, pero ilocalizable en la realidad. 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 los centros escolares como CPA. No obstante, frente a lo que sucede en la realidad, las comunidades profesionales de aprendizaje señalan una dirección poderosa a dónde deberían caminar nuestras escuelas.

Desarrollar una CPA en una escuela se puede entender como una innovación, a ser implementada; o como 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 comunidad de aprendizaje profesional 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, viendo con una mirada de simpatía, pero desengañada, estos modos.

Si bien esto es concebible, más realistamente, desde las experiencias complejas de lo que supone institucionalizar cambios, hacer de una escuela una Comunidad de Aprendizaje Profesional, no puede conseguir por la acción del director durante un año. Por el contrario, supone un cambio de cultura, particularmente conseguir unos niveles altos de confianza entre el personal, que lleva su tiempo. Siendo, pues, la confianza una condición previa para el desarrollo de las CPAs, pocas escuelas se han enfrentado a cómo mejorar este componente del funcionamiento de la organización. Kruse y Louis (2009) defienden que la creación de culturas que conduzcan a la mejora de las escuelas requiere incidir en los tres elementos que impulsan la cultura escolar: la comunidad profesional, el aprendizaje organizacional y la confianza. Los tres están claramente relacionados y superpuestos, no puede darse uno sin estar presente el otro.

Además, para cambiar una cultura es necesario comprender el contexto local y la historia, y el diseño tanto de los procesos y los cambios estructurales que permiten ser sensibles a lugar y tiempo. Hemos de ser conscientes de estos problemas para que, como dice Louis (2006), las CPA no se conviertan en una más de la larga lista de “buenas prácticas”, sino un reto para superar en un viaje de por vida por un líder de la escuela. No caben, por desgracia, soluciones rápidas, en un plazo de tiempo. A veces, incluso, estas soluciones rápidas fomentan la creencia de que se está haciendo lo mejor, pero son “castillos en el aire” que aminoran la capacidad de la cultura de la escuela para construir un cambio real. Como sabemos, los cambios culturales requieren un esfuerzo sostenido y continuo, a lo largo del tiempo, donde se vaya logrando implicar a la mayoría del personal.

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),

“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” (p. 13).

Por su parte, DuFour (2004) señala que las CPA aspiran a un gran diseño de la escuela, lo que exige un trabajo duro.

“El modelo de comunidad profesional de aprendizaje es un gran diseño, una nueva forma poderosa de trabajar juntos que afecta profundamente a la práctica de la educación. Por eso, iniciar y sostener esta idea requiere un duro trabajo. Requiere que el personal escolar ponga su foco en el aprendizaje más que en la enseñanza, trabaje en colaboración en los asuntos relacionados con el aprendizaje y hacerse responsable por aquella clase de resultados que estimulen la mejora continua” (p. 11).

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

El dilema es, pues, *reconstruir seriamente los tiempos, estructuras y relaciones*, o los centros no llegarán a ser Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Contamos con buenas experiencias y con evidencias internacionales sobre cómo otros modos de organizar el trabajo escolar, unido al compromiso del profesorado por otros modos de ejercer la profesión, pueden lograr hacer de su centro una Comunidad Profesional de Aprendizaje (Harris y Jones, 2011; Hord, Roussin y Sommers, 2010). El asunto clave es qué hacer para alterar la llamada “gramática básica” de la organización escolar que, en las actuales condiciones, impide el trabajo conjunto. El profesorado en Secundaria es especialista en una materia, está encargado de determinados grupos o cursos, en departamentos disciplinares, trabaja en solitario y, normalmente, en función de sus propios criterios decide lo que funciona, las competencias relevantes en los estudiantes o los criterios de evaluación. La propia organización arquitectónica (aulas aisladas), disciplinar (especialistas en disciplinas), como social, hacen difícil trabajar de otra manera. Por eso, proponer hacer de los establecimientos educativos “Comunidades Profesionales de Aprendizaje”, de entrada, va contra la lógica imperante. Y, sin embargo, según hemos argumentado anteriormente, es una vía prometedora que marca por dónde hay que ir para la mejora de la educación. Se trata, pues, de cómo partiendo de “aquí” se pueden ir dando pasos seguros para llegar “allí”.

El liderazgo directivo puede desempeñar un relevante papel en el aprendizaje profesional de su profesorado (Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009) y, en un paradigma mediacional, del alumnado. Además, los líderes eficaces utilizan estratégicamente los recursos para priorizar los objetivos de enseñanza; establecer metas y expectativas claras, y asegurar un ambiente ordenado y de apoyo para enseñanza. Al tiempo, en lugar de una visión tradicional del liderazgo como individual, se ejerce de modo compartido o distribuido en comunidades de práctica o aprendices. En tercer lugar, el liderazgo como un fenómeno anidado o ecológico, en el que prácticas de múltiples agentes o líderes contribuyen a los aprendizajes y mejora de resultados. El *liderazgo pedagógico de la*

dirección escolar, según las experiencias, desempeña un papel fundamental en la puesta en práctica de una CPA en una escuela: 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 (Hord, Roussin y Sommers, 2010; Kruse y Louis, 2009). Entre gestionar lo que hay y liderar el cambio de la cultura se juega el papel de la dirección escolar.

Los líderes escolares, en lugar de centrarse en exclusividad en el currículum y la enseñanza, deben priorizar integrar las subculturas fragmentadas que existen en cada escuela. No basta limitarse a la gestión. La responsabilidad primera de los líderes es conformar y construir una cultura profesional dentro de la escuela que sean innovadora y capaces de adaptarse al cambio. Entre otros, promover más trabajo en equipo da lugar a promover valores compartidos. Además, cambiar la visión o misión de la escuela es la clave para cambiar creencias y acciones.

Kruse y Louis (2009). han llamado “intensificación del liderazgo” al enfoque para cambiar la cultura escolar. Reconociendo la realidad fragmentada normalmente de las culturas de cualquier escuela, donde suele haber también varios liderazgos, se “ofrece una hoja de ruta para integrar estas influencias en un mensaje más coherente y menos contradictoria” (p. 1). Si la cultura escolar no puede ser gestionada, menos por autoridad o fuerza bruta, sí puede ser influencia por el liderazgo. El término “liderazgo intensificado”, que prefieren a otros similares como liderazgo compartido o distribuido, quiere acentuar que aumenta el número de personas que participan en los roles de liderazgo y el alcance del trabajo de la escuela y su relación con los resultados del estudiante. Un liderazgo “intensificado” supone no sólo que el liderazgo es compartido en un grupo, sino que los roles de liderazgo están, de modo significativo y con un objetivo, están habitados por muchos. El liderazgo se ve reforzado o intensificado por la interacción y la creación de redes entre muchos miembros de la organización. Incluye igualmente tanto a los docentes, como familias y la comunidad en general, lo que potencia que las escuelas puedan afrontar mejor los retos que se enfrentan.

Liderar Comunidades Profesionales de Aprendizaje

En el desarrollo de una escuela como CPA el liderazgo (del equipo directivo, pero también de otros profesores y profesoras) es fundamental para hacerla posible. Establecer y mantener una escuela como CPA no puede hacerse sin el apoyo firme y sostenido de los directivos, que deben crear un contexto (normas y cultura de colegialidad) que refuerce las prácticas de las CPA. Contribuir a crear contextos favorables, con nuevos modos de funcionar, un sistema de valores y creencias, unas estructuras sociales y unas relaciones horizontales, entre otros, no puede hacer sin el impulso de la dirección escolar, aunque no solo de ella (Bolívar, 2014).

Establecer y mantener una CPA requiere un cambio en el papel tradicional de liderazgo: del líder formal a un *liderazgo compartido o distribuido*, pues en caso contrario impediría el desarrollo de la comunidad. Como comunidad no puede depender de una sola persona, si de lo que se trata es de crecer como grupo. Se requiere que directivos y profesorado colaboren para resolver los problemas conjuntamente, asumiendo la

responsabilidad de los éxitos y poniendo los medios para capacitarse en su logro. En fin, todos llegan a ser más interdependientes en la toma de decisiones, compartiendo conocimientos y las soluciones a problemas individuales y colectivos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje.

Las CPA adoptan como perspectiva de cambio la participación de todo el personal en el proceso de liderazgo (influir en torno a unas metas) mediante la toma de decisiones compartidas. Los líderes deben de crear ambientes que favorezcan el aprendizaje y implicación de los docentes que trabajan en la escuela, la clave está en ¿cómo crear un ambiente para que los docentes aprendan entre sí? Una CPA no puede ser sostenible en el tiempo si no cuenta con el liderazgo múltiple entre el profesorado. Liderar es un esfuerzo colectivo por mejorar la labor de la escuela. Por eso, *el liderazgo requiere la redistribución de poder y autoridad* en todo el colectivo docente.

El equipo directivo debe tender a un cambio y transformación cultural que ponga en el núcleo del trabajo cotidiano del centro escolar garantizar que los estudiantes logren los resultados esperados de su escolaridad. Integrar la colaboración y la capacidad de liderazgo en la estructura y función de sus escuelas exige un conjunto procesos que los equipos directivos y otros liderazgos informales han de promover, como los que aparecen en la Figura 1

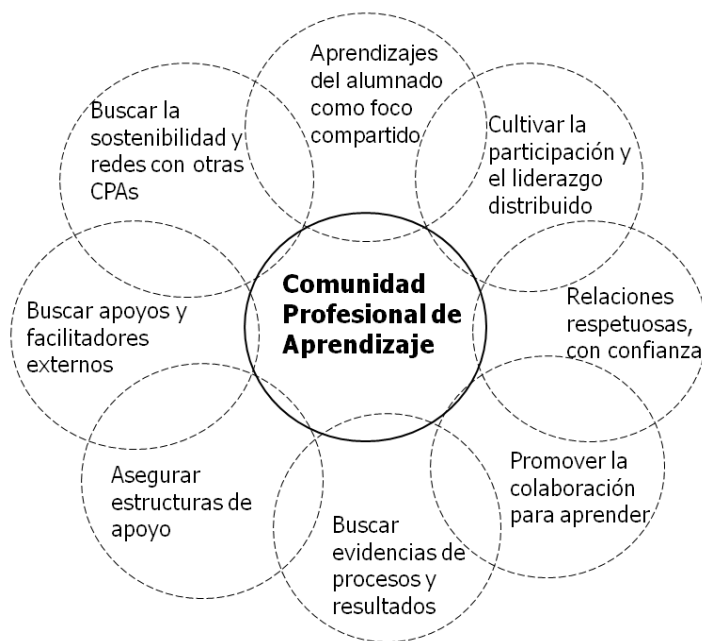


Figura 2. Procesos implicados en promover CPA (Stoll, 2011)

- *Compartir como foco el aprendizaje de los estudiantes.* Clarificar colectivamente el propósito de la CPA, su razón de ser: el progreso de los aprendizajes del alumnado.
- *Cultivar la participación y el liderazgo distribuido.* La participación de los miembros de la comunidad en las actividades marca una diferencia en las prácticas docentes y en las necesidades de aprendizaje de los alumnos. El liderazgo distribuido asegura la implicación activa de los colegas en los distintos niveles.

- *Desarrollar relaciones respetuosas, basadas en la confianza.* Trabajar juntos de modo productivo depende de la existencia de relaciones positivas y de colegialidad, de interdependencia entre compañeros. La confianza, como ya se ha destacado, es clave en el desarrollo de la comunidad.
- *Promover la colaboración para aprender.* En una CPA, que quiera ser fuerte intelectualmente, los miembros deben tener sólidos conocimientos y competencias. Los grupos investigan colaborativamente para aprender a hacerlo mejor, en relación con los progresos de su alumnado.
- *Buscar evidencias de procesos y resultados.* Las diferencias positivas en los aprendizajes de los estudiantes son claves en las CPA. Para eso identifican indicadores de progreso que puedan ser evidenciados.
- *Asegurar estructuras de apoyo.* Coordinación, mecanismos de comunicación, roles interdependientes, gobierno conjunto, colaboración, etc., precisan de estructuras organizativas que los sustenten. Es tarea del líder formal posibilitar tiempos y espacios.
- *Buscar apoyos y facilitadores externos.* Los apoyos de asesores y facilitadores externos pueden jugar un papel de primer orden. Los inputs externos son precisos para revitalizar las situaciones y sugerir otros posibles modos de hacer.
- *Buscar la sostenibilidad y redes con otras CPA.* Determinadas estrategias pueden contribuir a destruir el sentido de comunidad, al tiempo que precisa verse apoyado por otras escuelas y la comunidad.

Estos obstáculos para la formación de comunidades profesionales ponen en peligro y representan una tensión inherente en la organización de los contextos habituales de trabajo docente y cómo los profesores interactúan y se dedican a cuestiones de la enseñanza. Al fin y al cabo, 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”.

En fin, se trata de “reculturar” las relaciones profesionales interviniendo en la organización escolar, de modo que sea posible acercarse a CPA. Se trata de transformar las culturas de las escuelas y, por tanto, transformar la cultura de la profesión docente. Al respecto tiene su papel clave el liderazgo, siempre que se sitúe bien dentro del conocimiento y planteamiento actual.

Los estudios realizados por Louis y Kruse (1995) sobre cinco escuelas urbanas en que se daban relaciones de profesionalismo y comunidad, vinculan el papel de liderazgo de la escuela con el desarrollo de la comunidad profesional a través de seis dimensiones:

- *El liderazgo en el núcleo.* En tres de las escuelas que se desarrolló con éxito la comunidad, los líderes escolares, más que en un lugar superior, estaban claramente posicionados en núcleo de relaciones sociales con el profesorado.
- *Apoyo al profesorado en el aula.* En las escuelas que se desarrollan bien, hay personas disponibles para prestar apoyo a los profesores. En una de las escuelas, los problemas de cada profesor con la enseñanza y el aprendizaje fueron puestos a disposición de todo el grupo de profesores para la discusión y resolución de problemas. Esta estrategia reforzada de crecimiento individual de profesores en la enseñanza de la competencia y reforzar la responsabilidad de la comunidad para la

enseñanza y de uno para el otro.

— *Una visión de comunidad profesional*. Los líderes modelan las acciones de una comunidad profesional, manteniendo la visión de una cultura de trabajo común con objetivos compartidos.

— *Una cultura de alta calidad intelectual*. La adquisición y aplicación de nuevos conocimientos es una tarea intelectual y una alta prioridad en una CPA. Los líderes de las escuelas más exitosas apoyan activamente una cultura de investigación a través de constantes análisis y traer nuevas ideas y personas para ayudar a los maestros reflexionar sobre su práctica docente y desarrollar sus competencias.

— *Gestión de los conflictos*. Una organización reflexiva es aquella en la que los miembros cuestionan sus actividades y desafían sus valores. Cuando se presentan conflictos, los líderes saben gestionarlos proporcionando un entorno en el que los profesores resuelvan sus desacuerdos a través de la discusión y el debate.

— *Una comunidad inclusiva*. En una de las escuelas, un estímulo externo mantiene un conjunto de temas de la agenda de discusión entre los equipos, proporcionando la oportunidad para el desarrollo comunitario en toda la escuela profesional. En otra escuela, el director fue sensible a la inclusión de todo el personal y los problemas identificados de forma sistemática que requiere la atención de todos los equipos de profesores.

El papel de la dirección escolar y del conjunto de líderes de una escuela, en un contexto distribuido, centrado en el aprendizaje, es siempre indirecto, puesto que no puede suplir al profesorado, ni ejercer por ellos. Este se cifra, como ha puesto de manifiesto la investigación (Bolívar, 2012), en fomentar y participar en el aprendizaje y desarrollo docente. En suma, en lugar de “destinar porcentajes estipulados de su tiempo en las clases, usar listas de control para observar cómo se imparte la enseñanza, dedicarse a hacer rondas de inspección...”, su misión fundamental es “crear el capital profesional de los docentes de la escuela y de su comunidad” (Hargreaves y Fullan, 2014: 174 y 175). En este sentido, el mejor liderazgo pedagógico consiste en posibilitar estructuras y tiempos que hagan posible “crear y hacer circular el capital profesional al transformar por completo las culturas de escuelas” (p. 193), “un liderazgo orientado a desarrollar el capital profesional de los docentes: como individuos, como equipos y como profesión” (p. 71). Lejos, pues, de continuar creyendo en líderes como salvadores heroicos individuales, como dicen los mismos autores, hoy creemos en “comunidades de líderes que trabajan juntos de manera efectiva y con el tiempo aprovechan el trabajo de cada uno” (p. 70).

Comunidades Profesionales de aprendizaje ampliadas

La perspectiva de las redes sociales y del capital social ofrece nuevas lentes para pensar y promover la mejora. Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, además del interior de cada establecimiento escolar, se pueden entender y extender a una colaboración externa entre escuelas y, más ampliamente, con la comunidad. Esto, además, es necesario en una sociedad del conocimiento, donde la escuela ha dejado de ser la instancia que controla y distribuye el conocimiento. Por otro, en un mundo interconectado la escuela ya no puede sobrevivir aislada. La educación en una sociedad compleja precisa del concurso de múltiples agentes e instancias. A su vez, dada que la implicación y participación de las familias es crucial para el éxito académico del alumnado tiene que ejercer el liderazgo para conseguirlos. Se trata, en suma, de incrementar el *capital social* de la escuela, en la perspectiva actual de revitalizar el

tejido asociativo, por medio de *redes (culturales, familiares, sociales)* que construyan nuevos compromisos en torno a la educación conjunta de nuestros jóvenes como ciudadanos, superando la fragmentación de los espacios y tiempos educativos.

Conseguir una mejora de la educación para todos, en los tiempos actuales, es imposible si no se movilizan el capital social en torno a la escuela. Las escuelas, especialmente aquellas que están en contextos de desventaja, no pueden trabajar bien aisladas de las familias y de los recursos de las comunidades respectivas. Es una evidencia establecida que, cuando las escuelas trabajan conjuntamente para apoyar el aprendizaje de los alumnos, estos suelen tener éxito. De ahí la apelación continua a formar redes de colaboración que involucren diversas instancias en las tareas educativas.

Dado el escaso stock de “capital social” comunitario que, en general, suelen contar los centros escolares, en un contexto de creciente necesidad de cooperación, trabajar por incrementar dicho capital social se convierte en un objetivo de primer orden. Establecer confianza entre familias, centros y ciudadanos en general, promover el intercambio de información y consolidar dichos lazos en redes sociales, son formas de incrementar el tejido social y la sociedad civil. Las redes son importantes para el capital social porque generan normas que favorecen la cooperación y reciprocidad.

Es evidente que la educación es resultado de la acción de muchos agentes e instituciones. Para funcionar bien precisa ser compartida cooperativamente por las restantes instancias sociales, pues –de otro modo– las posibilidades educativas se verán mermadas, por la propia debilidad estratégica de la sola acción escolar. Si el primer ámbito de acción es el propio establecimiento escolar, se tiene que tender a conjuntar de modo coherente la acción de la escuela, la familia, y la comunidad y entorno en que está inserta. Así, una CPS debe ampliarse y conjuntarse en el ámbito de la familia (asociaciones y escuelas de padres y madres), el barrio (asociaciones), organizaciones no gubernamentales (acciones educativas conjuntas), y la ciudad (“ciudades educadoras”, “Proyecto educativo de ciudad”). Sólo reconstruyendo una comunidad (en la escuela en primer lugar, y –más ampliamente– en la comunidad educativa y social) cabe –con sentido– poner la mejora de la educación en el centro de las preocupaciones sociales.

Establecer redes interescuelas, con las familias y otros actores de la comunidad incrementa el *capital social* y facilita que la escuela pueda mejorar la educación de los alumnos, al tiempo que todos se hacen cargo conjuntamente de la responsabilidad de educar a la ciudadanía. Comunidades locales y los barrios de las grandes ciudades, las escuelas y el profesorado están llamados a establecer acuerdos y lazos para recorrer un camino compartido, buscando fórmulas mancomunadas para educar a la ciudadanía. Como dicen los teóricos del *capital social*, a los que nos referimos posteriormente, si no hay redes de participación, las posibilidades de la acción colectiva son escasas. Familia, escuela y comunidad son tres esferas que, según el grado en que interseccionen y solapen, tendrán sus efectos en la educación y aprendizaje de los alumnos y alumnas. Pero el grado de conexión entre estos tres mundos depende de las actitudes, prácticas e interacciones, en muchos casos sobredeterminadas por la historia anterior.

Finalmente cabe preguntarse sobre si, efectivamente, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje mejoran significativamente los resultados de una escuela. Es evidente que embarcarse en hacer de la escuela una Comunidad Profesional de

Aprendizaje no puede justificarse, exclusivamente, por una mejora de los resultados. Como, con razón, critica Watson (2014), no podemos caer en una agenda instrumental o tecnicista, creyendo que es posible una “continua mejora escolar”. Puede tener otras razones para dinamizar una organización de modo que aprenda a desarrollarse. No obstante, ¿pueden las escuelas, constituidas como Comunidades Profesionales de Aprendizaje, marcar una diferencia en los aprendizajes de los alumnos? Mas allá de lo que se pueda argumentar, contamos con revisiones de evidencias empíricas que muestran que es así. Tras su revisión, Vescio et al. (2008) concluyen:

. . . “los resultados colectivos de estos estudios ofrecen una inequívoca respuesta a la cuestión sobre si la literatura apoya el supuesto de que se incrementan los aprendizajes de los estudiantes cuando los profesores participan en comunidades de aprendizaje profesional. La respuesta es de modo claro, si” (p. 97).

Más recientemente, en su meta-análisis Lomos et al. (2011) establecen un efecto significativo y positivo de las comunidades profesionales de aprendizaje sobre las consecuciones de los alumnos y hacen notar que están relacionados con “otro amplio número de otros predictores de los resultados de los alumnos” (p. 140). Hay bases para creer que la construcción de capacidad colectiva que suponen las comunidades profesionales puede asegurar la mejora de los resultados de los alumnos.

En último extremo de lo que se trata es de incrementar el “capital profesional” con que cuenta nuestra escuela: el “capital profesional” de excelentes docentes, se puede ver incrementado cuando forman una comunidad profesional de aprendizaje (Hargreaves y Fullan, 2014). Al igual que el capital humano individual se ve potenciado cuando existe un capital social cooperativo, eso mismo sucede con el capital profesional. 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.

Referencias bibliográficas

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 n° 637.

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

Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula. *Educação e Sociedade*, vol. 26, n° 92 (Oct.), 859-888.

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

Bolívar, A. (2014). Liderazgo educativo y desarrollo profesional docente. Una revisión internacional. En J. Ulloa y S. Rodríguez (eds): *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes: Aportes para la mejora de la escuela*. Universidad de Concepción (Chile). RIL editores, pp. 61-103.

Cuban, L. (2013). Why so many structural changes in schools and so little reform in teaching practice? *Journal of Educational Administration*, 51 (2), 109-125.

- Cheng, E.C.K. & Lee, J.C.K. (2014). Developing strategies for communities of practice. *International Journal of Educational Management*, 28 (6), 751-764.
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61 (8), 6-11.
- DuFour, R. & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Escudero, J.M. (2011). Los centros escolares como espacios de aprendizaje y de desarrollo profesional de los docentes. In M.T. González (ed.), *Innovaciones en el gobierno y a gestión de los centros escolares* (p.117-142). Madrid: Síntesis.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Tres Cantos (Madrid): Akal.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2000). *What makes teacher community different from a gathering of teachers?* An Occasional Paper co-sponsored by the Center for the Study of Teaching and Policy and Center on English Learning & Achievement (CELA). Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Hargreaves, A. (compl.) (2003). *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Ed. Morata.
- Harris, A. & Jones, M. (2011). *Professional Learning Communities in Action*. London. Leannta Publ.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S.M.; Roussin, J.L. & Sommers, W.A. (2010). *Guiding Professional Learning Communities*. Thousands Oaks, CA: Corwin Press.
- Krichesky, G.J. y Murillo, F.J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), 65-83.
- Kruse, S.D. & Louis, K.S. (1997). Teacher teaming in middle schools: Dilemmas for a schoolwide community. *Educational Administration Quarterly*, 33 (3), 261-289.
- Kruse, S.D. & Louis, K.S. (2009). *Building strong school cultures. A Guide to Leading Change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lavie, J. M. (2006). Academic Discourses on School-Based Teacher Collaboration: Revisiting the arguments. *Educational Administration Quarterly*, 42, 773–805.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle: guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Little, J. W. (1999). Organizing schools for teacher learning. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 233-

262). San Francisco, CA: Jossey Bass.

Lomos, C., Hofman, R. & Bosker, R. (2011). Professional communities and student achievement: a meta analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22 (2), 121-48.

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.

Roberts, S.M. & Pruitt, E.Z. (2009). *Schools as Professional Learning Communities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington (New Zealand): Ministry of Education.

Sarason, S. B. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro.

Slegers, P. and Leithwood, K. (2010). School development for teacher learning and change. In Peterson, P., Baker, E. and McGaw, B. (Eds), *International Encyclopedia of Education*, Vol. 7 (p. 557-562). Oxford: Elsevier.

Stoll, L. (2011). Leading professional learning communities. En J. Roberson & H. Timperley: *Leadership and learning* (p. 103-117). Thousand Oaks: Sage.

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

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

Tyack, D. y Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Watson, C. (2014). Effective professional learning communities? The possibilities for teachers as agents of change in schools. *British Educational Research Journal*, 40 (1), 18-29.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Verscio, V. Ross, D. y Adams, A (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24 (1), 80-91.

Whalan, F. (2012). *Collective Responsibility. Redefining What Falls Between the Cracks for School Reform*. Rotterdam: Sense Publisher.