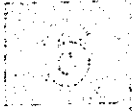


CAPÍTULO



Cultura y comunidades profesionales

La cultura es la diferencia entre tener beicon y fruta en el mismo plato en Estados Unidos o en Gran Bretaña en donde es algo impensable. La cultura trata de lo que va unido y lo que se debe mantener separado. Y a menudo, como el beicon y la fruta, estas distinciones son tradicionales, incuestionables y arbitrarias.

La arbitrariedad de la cultura es al mismo tiempo una maldición y una bendición. Tan pronto como esto se entiende, se advierte que solamente cuando algo parece completamente fijo, en realidad una gran parte está abierta al cambio. ¿Qué es crucial para la transformación de cualquier cultura? La respuesta reside en dar luz a la conexión entre lo que la gente cree y quién lo cree, siendo por tanto necesario que las personas examinen su propia cultura y el impacto que tiene, en este caso, el desarrollo de capital profesional y la formación de adultos y niños. Estar expuesto a otras personas y culturas que son diferentes y a veces más efectivas que la propia, es una parte esencial de este desarrollo. La cultura, en otras palabras, está determinada por las condiciones y contextos en los que opera.

Si uno pasa todo el tiempo con personas que le recuerdan a uno mismo —personas de una raza similar, la misma profesión, o el mismo departamento del instituto o del curso de primaria— es probable que con el tiempo todos piensen de la misma manera y crean las mismas cosas, y que esas creencias se fijen e incluso se vuelvan rancias. Pero si mezclas todo un poco —si encontramos amigos de diferentes entornos culturales, socializamos con gente de otros tipos de vida o nos comunicamos con compañeros de todos los departamentos, cursos, o de diferentes escuelas—, entonces nuestra mirada se abrirá y nuestras creencias estarán más abiertas al cambio.

En otras palabras, 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. Tomemos como ejemplo el siguiente caso de educación especial¹:

Barry Finlay jugaba de *quarterback* en su universidad y estuvo cinco años en la Liga de Fútbol Canadiense (CFL). Un *quarterback* debe observar las relaciones entre todos los jugadores del campo. Es un pensador sistémico de fútbol. Hacia el final de su trayectoria atlética, Barry empezó a implicarse en el trabajo con chicos jóvenes que otros consideraban conflictivos en términos de disciplina o comportamiento. Disfrutaba jugando con ellos, se identificaba con ellos y sentía que cambiaba la vida de estos jóvenes que no habían encajado en ningún otro lugar. Barry ahora era un pensador sistémico con un propósito y una misión moral.

La experiencia docente de Barry le condujo a la educación especial, con niños marginados que necesitaban apoyo de aprendizaje y una dirección en su vida. Con el propósito de conseguir el master de Educación Administrativa, se centró en el aprendizaje organizacional y en cómo todo estaba conectado con todo lo demás en el panorama general del cambio. Como director de un instituto de secundaria nuevo e innovador, Barry se convirtió en un pensador sistémico en acción. Organizó el plan de estudios de los cursos 9 y 10* de manera que los estudiantes se repartían principalmente entre cuatro profesores que impartían clases en equipo, quienes conocían lo que hacía cada uno y comprendían el núcleo de todo el programa. Cuando llegaban los maestros suplentes, por ejemplo, no solo ejercían de cuidadores, sino que se incorporaban directamente al equipo, convirtiéndose también en pensadores sistémicos. Todos entendían cómo funcionaba la escuela y cuál era su aportación individual.

Eventualmente, Barry se convirtió en Director de Educación Especial para toda la provincia. Aquí estaba su oportunidad para aplicar el pensamiento sistémico a su pasión por la educación especial y para apoyar a todos los alumnos. Una de sus primeras medidas, en contra de muchos oponentes, fue trasladar su oficina desde un edificio separado y marginado de las oficinas del Ministerio, al edificio principal. Si no estaba integrado, según razonaba, ¿cómo podría persuadir a los distritos y escuelas para que la educación especial se integrara en el sistema? Advirtió que si quería cambiar las creencias de la gente sobre la educación especial, tenía que cambiar las relaciones e interacciones entre el equipo de educación especial y otros docentes, y comprendió que para ello debía comenzar desde arriba, por él mismo.

Barry sabía que los niños con necesidades educativas especiales a menudo eran separados de otros niños, "retirados" de las clases, atendidos en unidades separadas o en aulas portátiles distantes, lejos del resto de la escuela. Barry presidía una nueva filosofía provincial según la cual lo que era esencial para unos pocos niños era bueno para todos, si querías ayudar a niños con necesidades educativas especiales había que transformar toda la escuela. Esta filosofía provincial, titulada *Learning for All K-12*, describe un proceso integrador de evaluación y formación que se puede implementar en el distrito, en la escuela y en diferentes niveles para mejorar el aprendizaje de

¹ Este ejemplo ha sido extraído de datos recopilados en el *Essential for Some, Good for All study* (2009-2012) dirigido por Andy HARGREAVES y Henry BRAUN en asociación con el Consejo de Directores de Educación de Ontario (CODE), Oakville, Ontario.

* 14 a 16 años, equivalente a 3º y 4º de ESO en el sistema educativo español. (N. de la T.)

los alumnos con el fin de beneficiar a todos, desde aquellos con un elevado nivel de rendimiento a los que necesitan apoyo adicional². Los profesores de educación especial trabajaron en equipos y en las clases con los maestros regulares. Desarrollaron un sentido de responsabilidad compartida hacia los mismos niños y su progreso. Los profesores de educación especial empezaron a ayudar a todos los niños que encontraban dificultades en algunas áreas de su aprendizaje, no solo los que habían sido oficialmente identificados como alumnos de necesidades educativas especiales. Y en las oficinas del distrito, el equipo de educación especial y los departamentos del plan de estudios empezaron a trabajar juntos, de un modo más estrecho, en ocasiones prácticamente sin distinción entre ellos. Todo esto ayudó a promocionar la filosofía y práctica en todo el sistema, donde los cambios de toda la escuela, tales como proveer una enseñanza diferenciada u ofrecer tecnologías asistenciales o instrumentales para todos los estudiantes, benefició sobre todo a aquellos con discapacidades identificadas.

Barry Finlay alcanzó a comprender que si quería cambiar las prácticas y creencias de la gente, había que alterar los patrones de comunicación y construir nuevos tipos de relación entre ellos. Esto podría implicar un cambio de roles o cambiar las estructuras de una organización, pero el objetivo es *reculturar* a las escuelas, distritos, y a todo el sistema educativo para que sirvan mejor a todos los niños.

Este capítulo trata de *reculturar*, una palabra que inventamos hace dos décadas. Más aún, trata de *cómo* reculturar las relaciones profesionales de una escuela o de un distrito con objeto de mejorar la labor de los educadores³. Aunque aquí hablamos sobre todo de escuelas, las culturas más amplias en los distritos, estados e incluso a nivel nacional también conforman las culturas educativas para bien o para mal. Esta es la razón por la que proporcionamos directrices en el Capítulo 7 para distritos, estados y naciones, con el fin de que puedan ayudar a transformar las escuelas. Pero, por ahora, nos atenderemos a las culturas educativas.

Identificamos seis tipos de cultura profesional en las escuelas y examinamos sus implicaciones respecto al profesionalismo y el aprendizaje escolar. En general, lo que veremos es que como docente, es mejor ser cooperativo que individualista, pero necesitamos pensar y profundizar más sobre formas mejores y peores de trabajar en colaboración con nuestros compañeros. Presentamos las dos categorías principales de la cultura profesional —individualista y colaborativa— y añadimos a éstas otros cuatro subgrupos de culturas en colaboración.

² Esta filosofía provincial fue publicada en 2009 por el Ministerio de Educación de Ontario como un informe titulado *Learning for All K-12*, extraído de http://www.ontariodirectors.ca/L4AA/L4A_en_downloads/LearningforAll%20K-12%20draft%20J.pdf.

³ HARGREAVES, A. (1994), *Changing teachers, changing times: Teacher's work and culture in the postmodern age*. Londres. Cassell; y FULLAN, M. (1999), *Change forces: The sequel*. Londres. Falmer Press.

- ☒ Individualismo.
- ☒ Culturas colaborativas:
 - ◆ Balcanización.
 - ◆ Colegialidad artificiosa.
 - ◆ Comunidades profesionales de aprendizaje.
 - ◆ Agrupaciones, redes y federaciones.

Las mejores formas de culturas cooperativas consolidan el valor y basan el interés en el capital profesional. Las culturas individualistas, o formas superficiales y erróneamente dirigidas de colaboración, limitan las posibilidades de desarrollar y hacer circular el capital profesional.

Individualismo

La enseñanza no es la profesión más antigua, pero sin duda ha sido una de las más solitarias. Jean RUDDUCK escribió, "la educación se encuentra entre las últimas vocaciones en las que aún es legítimo trabajar solo en un espacio protegido contra invasores"⁴. El estado más común de la enseñanza solía ser de aislamiento profesional: trabajar solo, apartado de los compañeros. Este estado de aislamiento aún existe en no pocas escuelas de hoy en día, donde los educadores no están abiertos a compartir experiencias, sino encerrados en su individualidad. El aislamiento protege a los docentes de ejercer su juicio discrecional en las clases, pero también aísla a los maestros de una retroalimentación valiosa que les ayudará a hacer juicios más sabios y efectivos.

Los maestros aislados sí consiguen un tipo de retroalimentación a través de evaluaciones periódicas oficiales, pero éstas por lo general son esporádicas y superficiales. Las evaluaciones de rendimiento asociadas a las compensaciones o sanciones son aún menos valiosas. Los docentes no admitirán tener dificultades o buscar ayuda si corren peligro de ser sancionados económicamente por hacerlo.

Anteriormente, hemos dicho que, al igual que en la medicina o cualquier profesión avanzada, la docencia no es una ciencia exacta. La incertidumbre está en su naturaleza. Esta incertidumbre requiere un juicio sabio y fundado. La incertidumbre es el padre del profesionalismo y el enemigo de la estandarización. Es lo que hace que la enseñanza sea interesante, variable y desafiante, un trabajo que es diferente cada día. Pero la incertidumbre sola, en aislamiento obligado, se magnifica a proporciones insanas, porque los maestros deben arreglárselas

⁴ RUDDUCK, J. (1991), *Innovation and change*. Milton Keynes, RU. Open University Press, pág. 31.

para gestionarla ellos solos, sin retroalimentación, consejo ni apoyo. Una persona que se encuentra sola e insegura, siente ansiedad. Si siempre tiene ansiedad, como un corzo en el punto de mira, probablemente se quedará plantado en el sitio o paralizado.

Susan ROSENHOLTZ llevó a cabo un estudio clásico de 78 escuelas primarias de Tennessee en los años ochenta⁵. Basándose en sus hallazgos, dividió las escuelas en dos tipos: "paralizadas" y "en movimiento". Las escuelas atascadas que mostraban elevadas cifras de inseguridad en las evaluaciones, también tenían un alto nivel de aislamiento docente y no apoyaban el progreso. Estos factores se correlacionaban negativamente con el progreso del aprendizaje escolar en destrezas lingüísticas y matemáticas durante un período de más de dos años. Una de las causas principales de la incertidumbre, descubrió ROSENHOLTZ, era la ausencia de refuerzo positivo:

La mayoría de los maestros y directores se distancian tanto en su aislamiento profesional que se desatienden entre sí. No suelen complimentarse, apoyarse y reconocer los esfuerzos positivos del otro. De hecho, las normas estrictas de autosuficiencia incluso provocan una reacción adversa para el elevado rendimiento de un maestro⁶.

ROSENHOLTZ explicó que el aislamiento y la incertidumbre se relacionaban con lo que ella denominó un marco de "aprendizaje empobrecido", en el que los maestros aprendían poco de sus colegas y "eran poco conscientes de que su práctica formativa estandarizada en gran parte fuera la razón de tener resultados pobres"⁷.

La incertidumbre, el aislamiento y el individualismo constituyen un cóctel tóxico. En su libro *Schoolteacher*, Dan LORTIE mostró que estaban estrechamente relacionados con el conservadurismo de la clase porque los maestros no tenían acceso a nuevas ideas⁸. Cuando los docentes son reacios a compartir sus ideas y éxitos por temor a que los demás piensen que se echan flores; cuando se muestran reticentes a hablar sobre una nueva idea basándose en que otros podrían robarles la idea o llevarse el mérito; cuando temen pedir ayuda porque podrían ser tachados de incompetentes, y cuando plantean lo mismo año tras año aunque no esté funcionando, todas estas tendencias refuerzan el individualismo y el aislamiento. Institucionalizan el conservadurismo.

El aislamiento y el individualismo a menudo se atribuyen a las personalidades individuales de los docentes. Se consideran defectos o debilidades personales. Los administradores culpan a tales docentes de ser "llaneros solitarios" o "contratistas autónomos". En ocasiones esto está justificado, pero normalmente

⁵ ROSENHOLTZ, S. J. (1991), *Teacher's workplace: The social organization of schools*. Harlow, RU. Longman Group.

⁶ ROSENHOLTZ, *Teacher's workplace*, pág. 37.

⁷ ROSENHOLTZ, *Teacher's workplace*, pág. 83.

⁸ LORTIE, D. (1975), *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago. University of Chicago Press.

es una cuestión de no entender realmente por qué los maestros se retiran a sus clases o de no tolerar las críticas de los maestros sobre las nuevas direcciones o programas. Pero si no es una cuestión de personalidad, ¿qué factores son responsables del individualismo docente?

- *Arquitectura*. La arquitectura de las construcciones individuales, aulas aisladas de cartón piedra y portátiles que dificultan físicamente el trabajo en equipo de los maestros. Pero las barreras son fácilmente erigidas de nuevo en clases abiertas, y las puertas se cierran con facilidad después de abrirse. El aislamiento y el individualismo son más que una cuestión de ladrillos y cemento. Están profundamente arraigados en los hábitos y culturas de la enseñanza.
- *Evaluación y supervivencia*. Los maestros a menudo asocian la ayuda con evaluación, y la colaboración con supervisión y control. Cuanto más alto es el riesgo de evaluación en términos de compensación y sanción, es menos probable que los maestros compartan las estrategias que les dan ventaja comparativa o protección, o que busquen la ayuda que pueda exponerles a ser considerados débiles o fracasados. El aislamiento y el individualismo son su arma, su protección contra el escrutinio y la intrusión.

Dan LORTIE afirma que el individualismo docente no es "prepotente y seguro; es dudoso e inseguro"⁹. En la enseñanza, la inseguridad procede del miedo al juicio infrecuente y desfavorable cuando no existe ningún otro refuerzo o reconocimiento del rendimiento. La inseguridad es una de las causas del instinto de conservación entre docentes. Otro, menos común pero más espectacular es el interés propio. Aquí, el individualismo representa una defensa más intencionada y una actitud desafiante contra el escrutinio que está justificado y que revelaría maestros deficientes en esfuerzo o efectividad.

Pero se puede separar la ayuda de la evaluación, y diseñar y desarrollar más programas de evaluación orientados al crecimiento y enfocados en el progreso en lugar de en las compensaciones y clasificaciones, dejando la evaluación de alto nivel para los peores casos de instinto de conservación que entonces podrían estar más abiertos a una inspección. Los supervisores y autoridades también pueden sentar precedentes al pedir ayuda ellos mismos como una forma de mostrar que todo el mundo necesita asistencia porque el trabajo es inherentemente difícil. De esta manera, el individualismo podría debilitarse un poco.

- *Culpa y perfeccionismo*. El individualismo puede ser un producto perverso de maestros que establecen expectativas imposibles de alcanzar en un trabajo con límites mal definidos. Los maestros afrontan presiones

⁹ LORTIE, *Schoolteacher*, pág. 210.

cada vez mayores, expectativas crecientes, y una amplia variedad de responsabilidades. Integrar a estudiantes de educación especial, trabajar con poblaciones étnica y lingüísticamente diversas, afrontar una cantidad ingente de "trabajo social" y problemas emocionales como apoyo para las familias fuera de la escuela, y gestionar todo el papeleo que resulta de las pruebas, rendición de cuentas, mejoras impulsadas por análisis de datos y regulaciones burocráticas, éstas son solo algunas de las tareas añadidas al rol de los docentes a lo largo de los años.

¿Recuerdan a los maestros del Capítulo 3 que estaban orgullosos de haber elevado el logro académico al prestar una atención continua a cada niño, pero que también estaban absolutamente agotados por el esfuerzo? Estos maestros no necesitan dirección de sus superiores para motivarse. Ellos ya se exigen bastante.

En la enseñanza, a los pacientes nunca se les sutura, los cuerpos no son enterrados y los casos nunca se cierran. Siempre hay más cosas que hacer. Al trabajar al servicio de otros y estar rodeados de expectativas difusas, la culpa y la frustración se convierten en parte del trabajo. Así es como lo describe un maestro de primaria:

La docencia es una profesión en la que cuando te vas a casa, siempre hay cosas en las que pensar. Piensas, "debería estar haciendo esto". Me siento culpable por estar sentidoado la mitad del tiempo¹⁰.

Si algunos docentes son inmunes al trabajo sin límites que causa la culpa y que también resulta de ella, los maestros aislados pueden atascarse en espirales de sobrecarga y culpa hasta que el agotamiento finalmente puede con ellos. Esto afecta a cosas tan simples como la opción de acudir a la escuela o quedarse en casa si enferman.

Muchos maestros acuden al trabajo estando enfermos porque no quieren que sus compañeros piensen mal de ellos o parecer menos comprometidos que otros docentes que han ido a la escuela aunque se encontraran peor. Más aún, los suplentes a menudo hacen caso omiso o echan a perder las lecciones planificadas que los maestros enfermos han dejado atrás, lo que significa que tendrán trabajo extra al regresar. Sin embargo, en un instituto altamente cooperativo, sometido a estudio por uno de nosotros, los maestros y compañeros se preocupaban activamente entre ellos y por sus familias. Una de las maestras describió cómo ella y un compañero habían dividido entre ambos la clase de un compañero enfermo, impartiendo clases a los alumnos y corrigiendo sus trabajos. "Creo que así apoyamos bastante la vida de cada uno, al igual que

¹⁰ HARGREAVES, A. y TUCKER, E. (1991), "Teaching and guilt: Exploring the feelings of teaching", *Teacher & Teacher Education*, 7(5/6), págs. 491-505.

lo hace también la administración", dijo. "Siempre hemos dado prioridad a la familia"¹¹. En lugar del estoicismo y sacrificio entre maestros aislados y competitivos, la comunidad de esta escuela compaginaba el trabajo y la vida personal al proveer apoyo emocional mutuo, así como una *responsabilidad compartida en cuanto al plan de estudios y las clases*, de manera que se cubrían con mayor facilidad las faltas de asistencia. La culpa es menos perniciosa cuando se afronta junto con otros. Volveremos a este tema en nuestro debate sobre la colaboración.

▣ *Presión y tiempo.* El cambio repetitivo impuesto también puede exacerbar el individualismo en la enseñanza porque los maestros ya no disponen de tiempo para colaborar¹². Innumerables normativas, demandas de preparación de exámenes, implementación acelerada del plan de estudios, y una avalancha de datos hacen que los maestros se retiren a la clase y cierren la puerta para atender a sus obligaciones, incluso durante el recreo, cuando se apresuran a terminar el trabajo en lugar de planificar con sus compañeros. Necesitar más tiempo no es solo un cliché, pero proveer más tiempo tampoco aliviará automáticamente la sensación de presión que incita a los maestros a cerrar sus puertas.

De modo que, el individualismo hace inclinar la balanza hacia la mala práctica. Como dijimos con anterioridad, la autonomía docente individual "tras la puerta de clase" es una licencia para ser brillante pero también abominable o simplemente insulso. Y desde ROSENHOLTZ en adelante, hay una clara evidencia: en las culturas individualistas, la mayoría de los maestros no se distinguen por su genialidad. Son cada vez más parecidos y a costa de su efectividad, temen arriesgarse o irritan a sus compañeros al dejar el nivel de ruido de su clase aumente por no intentar algo nuevo.

El individualismo no es solo una actitud o una afectación, y aún menos una aflicción psicológica de los maestros. Está enraizado en las condiciones y contextos del trabajo de los docentes, tiempo, elaboraciones y sistemas de retroalimentación entre otros. Sin embargo, estas condiciones y tradiciones han sido sometidas a cambios significativos en los albores del siglo XXI. Los tutores, mentores, y comunidades profesionales de aprendizaje y grupos de análisis de datos han abierto nuevas posibilidades y creado mayor unión entre los docentes, para la enseñanza y para el profesionalismo docente. Por tanto, cuan-

Eliminar el individualismo no es conseguir que todos sean iguales ni meterlos de lleno en el pensamiento grupal.

¹¹ HARGREAVES, *Teaching in the knowledge society*, pág. 142.

¹² ABRAHAMSON, E. (2004), *Change without pain*. Boston. Harvard Business School Publishing.

do los maestros trabajan juntos, las oportunidades para incrementar el *capital profesional* se incrementan de forma significativa. Pero de ninguna manera se garantiza como veremos más adelante.

Una última advertencia antes de seguir, mientras procuramos eliminar el *individualismo* (patrones habituales o reforzados de trabajo en solitario) no deberíamos erradicar con ello la *individualidad* (expresar desacuerdo, oportunidad para la soledad, y una absoluta extravagancia). Eliminar el individualismo no es conseguir que todos sean iguales ni meterlos de lleno en el pensamiento grupal. Al igual que ser valioso por propio derecho, la individualidad genera desacuerdo creativo y riesgo, que son recursos de aprendizaje grupal dinámico y de progreso. En las mejores comunidades profesionales de aprendizaje, como veremos, una colaboración sólida y una individualidad característica van de la mano en las comunidades brillantes de innovación y crecimiento.

Culturas colaborativas

Susan ROSENHOLTZ, como señalamos anteriormente, atrajo la atención hacia dos tipos de cultura educativa en su muestreo: paralizada y en movimiento. Las escuelas atascadas tenían niveles bajos de rendimiento. Los maestros pensaban que la enseñanza era técnicamente fácil, solían trabajar solos y raramente pedían ayuda. En las escuelas en movimiento los maestros pensaban que la enseñanza era difícil, siempre pedían ayuda y nunca dejaban de aprender. El apoyo y la comunicación entre colegas conducía a los docentes a tener mayor confianza y seguridad acerca de lo que pretendían lograr y las mejores formas de conseguirlo. La seguridad no era provista por guiones o estadísticas, sino por el apoyo compartido y el acuerdo entre los propios maestros. La seguridad era situacional, no estadística y surgía de la confianza y la experiencia compartida. En las escuelas en movimiento:

se asume que el progreso en la educación es una empresa colectiva y no individual y que el análisis, la evaluación y la experimentación conjunta son condiciones bajo las que los maestros mejoran¹³.

La investigación pionera de ROSENHOLTZ ha sido respaldada por un estudio tras otro¹⁴. Las escuelas que realizan un trabajo en colaboración van mejor que

¹³ ROSENHOLTZ, *Teacher's workplace*, pág. 73.

¹⁴ NEWMANN, F. M. y WEHLAGE, G. (1995), *Successful school restructuring*. Madison, WI. Center on Organization and Restructuring of Schools, extraído de http://www.wcer.wisc.edu/archive/cors/Successful_School_Restruct.html; y MCLAUGHLIN, M. y TALBERT, J. (2001), *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago. University of Chicago Press.

las individualistas. Asimismo, en los institutos, los departamentos en colaboración con comunidades profesionales fuertes ejercen de un modo más efectivo que los débiles. Aunque lo que se considera como colaboración puede variar, la evidencia global es consistente, los maestros que trabajan en culturas profesionales colaborativas tienden a rendir mejor que los que trabajan solos.

No obstante, no todo tipo de colaboración es igual de efectiva. Judith Warren LITTLE ha establecido un proceso de colaboración desde formas más débiles a las más fuertes¹⁵. Estas son:

- ☒ *Análisis y relatos* —intercambiar ideas, anécdotas y cotilleos.
- ☒ *Ayuda y asistencia* —normalmente cuando se pide.
- ☒ *Compartir* —materiales y estrategias didácticas.
- ☒ *Trabajo en equipo* —en el que los maestros planifican o investigan juntos.

Si la colaboración se limita a anécdotas, prestar ayuda cuando se pide o compartir ideas sin examinarlas o extenderlas, dice Warren, la colaboración solo reproducirá el estatus quo en lugar de afrontarlo. En última instancia, es el trabajo conjunto lo que conduce a una mejora a través de la exploración conjunta de preguntas difíciles sobre práctica, aunque otros tipos de colaboración pueden ser prerequisites para ello.

De modo que si la colaboración informal o lo que extensamente se conoce como "práctica compartida" se deja a su aire, puede llegar a tener un carácter flojo, descentrado e introvertido. De igual modo, tal como veremos más tarde, si no se presta atención a las bases informales de una cultura educativa de colaboración, dicha colaboración se puede volver complicada, artificial e incluso opresiva. La clave está en cómo sincronizar y secuenciar los aspectos informales y formales en una combinación positiva.

Aunque los aspectos informales de la colaboración entrañan sus riesgos, Jennifer NIAS fue una de las primeras personas en señalar, en 1989, que son absolutamente esenciales para construir una cultura colaborativa sostenida en una escuela¹⁶. Las culturas colaborativas se han de encontrar en todas partes en la vida de las escuelas que las tienen; en los gestos, chistes y miradas que son señales de empatía y entendimiento; en el trabajo duro y el interés personal mostrado fuera de las aulas y en los pasillos de la escuela; en el reconocimiento de cumpleaños y otras pequeñas ceremonias; al aceptar la conexión entre la vida personal y la profesional; en los elogios abiertos, en la correspondencia y en la gratitud; y al compartir y debatir ideas y recursos.

En las culturas colaborativas, el fracaso y la inseguridad no se protegen y defienden, sino que se comparten y se discuten con el fin de adquirir ayuda y

¹⁵ LITTLE, J. W. (1990), "The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations". *Teacher Collage Record*, 91(4), págs. 509-536.

¹⁶ NIAS, J. (1989), *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. Londres. Routledge.

apoyo. Las culturas colaborativas requieren un amplio acuerdo sobre los valores, pero también toleran y, hasta cierto punto, fomentan activamente el desacuerdo dentro de estos límites. Las escuelas caracterizadas por su cultura de colaboración también son lugares de trabajo duro y dedicación, responsabilidad colectiva y orgullo.

Las culturas colaborativas no arrollan las agendas y propósitos de otras personas a través de los docentes. Reconocen que los maestros tienen propósitos y compromisos propios. Irónicamente, el desacuerdo es más frecuente en las escuelas con culturas colaborativas porque los propósitos, los valores y su relación con la práctica están siempre sometidos a debate. Pero este desacuerdo se hace posible por la base de seguridad fundamental sobre la que residen las relaciones del personal docente, en el conocimiento de que las discusiones abiertas y los desacuerdos temporales no amenazan la continuidad de las relaciones.

De modo que es inútil atosigar a los maestros para que acudan a una reunión para comparar el trabajo de sus alumnos o discutir juntos datos inquietantes, salvo que se haya establecido una plataforma básica de relaciones seguras que hará que estos maestros se abran en lugar de cerrarse. No tiene sentido y es costoso hacer que todos los docentes de un distrito pasen por un taller "envasado" sobre cómo convertirse en comunidades profesionales de aprendizaje si algunos de los directores no ha sido capaz o no ha estado dispuesto a construir confianza y respeto entre su equipo docente. Las rondas de inspección son otra de las estrategias de "apaño rápido" que, por desgracia, de nuevo producirán escasos rendimientos salvo que se invierta tiempo previamente en conocer al personal y los compañeros y en construir relaciones con ellos. Y sin una confianza subyacente, respeto o tiempo suficiente para entablar relaciones, los líderes que promuevan lo que ahora se llaman conversaciones desafiantes o valientes con sus maestros sobre las expectativas, estrategias o resultados, aprenderán con suma rapidez que el desafío puede causar una impresión completamente ofensiva para sus maestros.

Así pues, la confianza y las relaciones van primero. Pero no tienen lugar al margen del comportamiento. Fomentar los comportamientos que muestren confianza y construir nuevos modelos basados en la confianza, tal vez sean las mejores formas de incrementar dicha confianza, siempre y cuando la confianza sea realmente una de las intenciones. Retomaremos estos temas en debates posteriores sobre la colegialidad artificiosa y las comunidades profesionales de aprendizaje.

Encontrar tiempo para desarrollar la colaboración, confianza y respeto no sucede por casualidad o de un modo completamente espontáneo, aunque es posible crear plataformas donde surja de un modo natural. Las reuniones entre los docentes de educación especial y los de clases regulares, una iniciativa que abarca todo el sistema apoyando la innovación de diseño educativo en la provincia de Alberta, o los procesos de desarrollo del plan de estudios local en

Finlandia que conducen a una ética de responsabilidad compartida, son solo algunos de los ejemplos de cómo los sistemas apoyan la colaboración profunda basada en la confianza y en el respeto.

Las culturas colaborativas no solo pueden ser informales, sino que *deben siempre ser informales* porque *sin inversión en relaciones subyacentes la colaboración puede ser artificial, forzada e incluso perjudicial*. Estas relaciones subyacentes incluyen tener aprecio al personal como individuos y hacer concesiones en circunstancias personales como la muerte de un ser querido, crisis familiares o simplemente un día malo. Las culturas colaborativas no son ollas a presión de culpa y perfeccionismo, sino cazos de cocción lenta que permiten que se expongan las vulnerabilidades y se expresen las dudas.

En resumen, las culturas colaborativas construyen capital social y por tanto también *capital profesional* en la comunidad de una escuela. Acumulan y circulan conocimiento e ideas, así como asistencia y apoyo, que ayudan a los maestros a ser más efectivos, incrementar su confianza, animándoles a ser más abiertos y activamente comprometidos con el progreso y el cambio. Las culturas colaborativas valoran a los individuos y la individualidad porque estiman a las personas en su propio derecho y por cómo contribuyen al grupo. Tal como veremos, las culturas colaborativas requieren prestar atención a las estructuras y organización oficial de la vida escolar, pero sus recursos fundamentales de fortaleza son informales en las relaciones, conversaciones, expresiones de interés, apoyo, y en última instancia la movilización de experiencia colectiva y el compromiso a mejorar las vidas y las oportunidades de los estudiantes. Hablar juntos, planificar juntos, trabajar juntos, esa es la clave. El mayor desafío es cómo conseguir que todo el mundo lo haga.

Sean cuales sean las particularidades de un tipo de colaboración o de otro, en general, las culturas colaborativas siguen siendo más efectivas que las no colaborativas. Existen algunas clases de colaboración que es mejor evitar. Otras son pérdidas de tiempo y tienen un impacto limitado. Otras en realidad son como paradas en el camino para ser superadas, en búsqueda de formas más ambiciosas. Examinaremos cuatro formas diferentes de colaboración junto con sus respectivas ventajas y limitaciones: balcanización, colegialidad artificiosa, comunidades profesionales de aprendizaje, y agrupaciones/redes/federaciones.

Balkanización

En algunas escuelas, aunque los maestros se relacionan de una manera más cercana con algunos de sus compañeros de lo que se hace en una cultura de individualismo, lo hacen en grupos particulares más que en el conjunto de la escuela. Estas escuelas tienen lo que llamamos culturas docentes *balcanizadas*, culturas hechas de grupos separados y a veces competitivos, que gestan

maniobras para posicionarse y obtener supremacía como estados balcánicos estrechamente conectados¹⁷.

Los maestros de las culturas balcánicas vinculan sus lealtades e identidades a grupos particulares de sus colegas con quienes trabajan más de cerca, comparten más tiempo y a menudo socializan en la sala del personal docente o en los talleres. La existencia de subgrupos estrechamente aislados en una escuela con frecuencia refleja y refuerza perspectivas muy diferentes sobre el aprendizaje, estrategias docentes, disciplina y currículo. En las culturas balcanizadas, tal vez los maestros no están *aislados*, pero están bastante *enclaus-trados*.

Las culturas balcanizadas no se limitan a maestros tradicionales. Los docentes innovadores que se consideran por delante o por encima de sus compañeros también pueden segmentar y obstaculizar el desarrollo de todo el centro educativo. De hecho, esta es una de las razones clásicas de la desaparición y fracaso de las escuelas innovadoras y de sus programas al cabo de un tiempo, juna absoluta incapacidad para gestionar la envidia!¹⁸

La balcanización conduce a una comunicación pobre, indiferencia, o subgrupos que van por caminos separados. Esto a su vez produce una continuidad deficiente en el seguimiento y revisión del progreso de los estudiantes y las expectativas inconsistentes de su rendimiento y comportamiento. La balcanización puede generar trifulcas por el espacio (distribución de salas, espacio de almacenaje, acceso a Internet), tiempo (prioridad en la programación) y recursos (presupuestos, número de estudiantes, entre otros). La urgencia y necesidad de defender el territorio y el estatus contra las demandas de otros grupos explica la tremenda importancia que los maestros confieren a las disputas aparentemente "insignificantes" sobre cosas como el espacio de una estantería del pasillo de la escuela.

Las culturas balcanizadas son una característica familiar de una vida escolar elevada, fundamentalmente por las fuertes estructuras de los departamentos

¹⁷ FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1991), *What's worth fighting for: Working together for your school*. Toronto. Ontario Public Schools Teacher's Federation; y HARGREAVES, A. y MACMILLAN, R. (1995), "The balkanization of teaching", en LITTLE, J. W. y SISKIN, L. S. (Eds.), *Subjects in question Departmental organization and the high school* (págs. 141-171). Nueva York. Teachers College Press.

A la luz de los recientes conflictos globales, el término "balcanización" puede ser considerado algo polémico. Sin embargo, la palabra entró en uso por primera vez en 1919, en tiempos de la guerra de los países balcánicos y ahora tiene una aplicación extendida fuera del ámbito político. El diccionario Merriam-Webster define el término "balcanizado" como "dividir" (como región o grupo) "en unidades más pequeñas y a menudo más hostiles". El término tiene referencias que abarcan desde divisiones estructurales y políticas dentro de organizaciones, hasta el desarrollo de diferentes nichos en la música pop. Debido a su susceptibilidad, hemos buscado otros términos como "silos", "compartimentación" entre otros, pero ninguno de ellos capta los aspectos estructurales, culturales y políticos de la división y divisibilidad del modo en que lo hace el término "balcanización".

¹⁸ FINK, D. (2000), *Good schools/real schools: Why school reform doesn't last*. Nueva York. Teachers College Press.

de asignaturas sobre las que se basan los institutos. Esta es una de las razones por las que los institutos son destacadamente difíciles de cambiar, aunque estas culturas no se limitan solo a los centros educativos de enseñanza secundaria. En las escuelas de enseñanza primaria, con frecuencia los maestros se separan en diferentes grados y divisiones: primer ciclo de primaria, segundo ciclo de primaria e intermedio, haciendo difícil y rara la cooperación entre distintos cursos y la continuidad en el plan de estudios de la vida de un niño desconcertantemente débil. La continuidad ha sido abordada en normas escritas y programas en lugar de mediante las interacciones y relaciones entre los maestros que han impartido clases a estos niños y los conocen mejor.

La búsqueda de responsabilidad colectiva para el aprendizaje de los estudiantes en todos los cursos es una de las maneras de sortear estos peligros de balcanización. Asimismo, la flexibilidad para mover a los maestros entre diferentes cursos a través de los años para ampliar sus redes y extender su empatía por cómo enseñan otros tipos de docentes. La responsabilidad colectiva en parte es un asunto de propósito moral y voluntad, pero también constituye una acción estratégica que puede dar lugar a lo siguiente:

- ☑ Discutir ejemplos del trabajo de los estudiantes o revisar los datos de seguimiento sobre el rendimiento individual de los alumnos, de manera que provean un foro para conversaciones entre los docentes de todos los cursos.
- ☑ Facilitar que los docentes estén en los mismos, o en diferentes, cursos para poder planificar y reunirse al mismo tiempo.
- ☑ Pedir a los maestros que cubran a sus compañeros de diferentes cursos para que, por ejemplo, los maestros de cursos intermedios puedan aprender y apreciar lo difícil que es enseñar a niños pequeños.
- ☑ Organizar proyectos compartidos en todos los cursos para la mitad de la jornada todas las semanas para que los niños de diferentes cursos y sus maestros puedan implicarse en un trabajo conjunto.
- ☑ Iniciar innovaciones interdisciplinarias en los centros de enseñanza secundaria que puedan reunir a profesores de diferentes departamentos en torno a un trabajo que les inspire y estimule.
- ☑ Conseguir que el equipo docente de estudios superiores y educación especial trabajen juntos en iniciativas del distrito para sentar las bases para un trabajo en equipo similar, entre maestros de educación especial y de clases regulares respecto a los alumnos y el plan de estudios que tengan en común.

Programas como estos reafirman dos principios centrales que respaldan las relaciones del personal docente colaborativo. El primero, las experiencias rutinarias de trabajo en equipo son una ruta más favorable hacia el entendimiento

y la cooperación que la persuasión racional para considerar los puntos de vista de otros maestros, o que basarse en procedimientos formales solamente para asegurar la continuidad y el alineamiento. Segundo, en lugares como Finlandia, Alberta y Ontario, los educadores entienden que el desarrollo docente es inseparable del desarrollo curricular. No es una labor de burócratas o de unos pocos representantes docentes de élite desarrollar un currículo para que lo impartan los maestros. En cambio, con directrices claras y comunes, los docentes y los centros educativos crean, reflexionan, e indagan juntos en el plan de estudios y la pedagogía. De otro modo, ¿cómo podemos esperar que los niños desarrollen habilidades del siglo XXI de innovación y creatividad si sus maestros no gozan de las mismas oportunidades?

Colegialidad artificiosa

Hace algunos años, uno de nosotros fue invitado a cenar con un grupo de directores de centros educativos en Australia. A la mitad del plato principal, uno de los directores preguntó "¿Le importa si le pido consejo?" Describió problemas que tenía con un maestro que se negaba a colaborar, aunque, paradójicamente, la tesis que el docente había completado recientemente para su licenciatura trataba de colaboración profesional. Al pedirle que diera algunos ejemplos, el director dijo:

"Bueno, al comienzo de las reuniones con el personal docente, normalmente comenzamos con una actividad para romper el hielo y él se niega a realizarlo".

Hice las preguntas de sondeo pertinentes: "¿cuánto tiempo lleva en el centro? ¿Cómo son las relaciones entre otros profesores?"

"En realidad son muy buenas. Llevo allí varios años y hemos trabajado mucho juntos. Los niveles de confianza son realmente altos".

"Entonces, quizá no haya hielo que romper", fue la respuesta.

"Es curioso", dijo el director. "Puede que tenga razón. Siempre me acusa de esto... ¿como lo llama? ¿Colegialidad artificiosa?"

"Tengo malas noticias para usted", fue la respuesta. "¡Yo inventé el término!"

Dado que las culturas colaborativas no evolucionan deprisa, pueden no ser atractivas para administradores que buscan soluciones rápidas. Las culturas colaborativas son difíciles de precisar en el tiempo y en el espacio, tal como se viven en los intersticios de la vida escolar. También son impredecibles en sus consecuencias. El currículo que se desarrollará, el aprendizaje que será promovido y las innovaciones que se crearán no se pueden planificar o predecir con antelación.

Para algunos administradores este carácter impredecible puede ser desconcertante. Lo que es desarrollado por estas culturas colaborativas no siempre se

corresponde con las preferencias de los administradores o las prioridades actuales de los distritos escolares. Al igual que los votos en unas elecciones pueden ser contraproducentes, las culturas colaborativas también. Por tanto, los administradores a menudo prefieren formas de compañerismo que puedan controlar: reuniones con un programa, grupos de trabajo que se puedan enumerar por escrito, o grupos de datos que produzcan resultados específicos. Estos tipos de colaboración más regulados son lo que hemos querido designar y significan *colegialidad artificiosa*¹⁹.

La colegialidad artificiosa está caracterizada por procedimientos burocráticos formales y específicos para incrementar la atención prestada a la planificación conjunta docente y otras formas de trabajo en equipo. Se pueden contemplar en iniciativas como *coaching* de compañeros, programas de tutoría, y juntas de análisis de datos. Estos artificios administrativos pueden conseguir que haya camaradería en las escuelas donde había poca o no existía. Su propósito es alentar una mayor asociación entre maestros y promover más participación, aprendizaje, y mejora de habilidades y experiencia. La colegialidad artificiosa también pretende ayudar a impartir nuevos enfoques y técnicas desde el exterior hacia un entorno más receptivo.

Sin embargo, la colegialidad artificiosa es un arma de doble filo. Denota posibilidades positivas y negativas dependiendo de cómo se use. En el mejor de los casos, es un modo útil de impulsar relaciones colaborativas entre maestros cuando éstas antes han sido escasas. Es una manera de poner a los maestros en contacto. Los directores pueden entonces aprovechar esos elementos de reconocimiento, confianza y apoyo para enfocar más las conversaciones y la actividad en torno a la enseñanza y el aprendizaje. Para evitar confusión, preferimos denominar esto *colegialidad dirigida*, un punto de partida para formas más profundas de trabajo conjunto²⁰.

Las culturas colaborativas no surgen solas. Algún tipo de organización deliberada o requerida es normalmente necesaria para establecerlas. Una programación astuta favorece a las personas idóneas para tener la oportunidad de planificar juntas. Los directores pueden usar su tiempo para cubrir clases y facilitar esta planificación. Se pueden establecer las disposiciones y expectativas para que los maestros de educación especial se reúnan con maestros de clases regulares. Los protocolos pueden ser escritos para que los maestros examinen el trabajo de los estudiantes en sus respectivas clases. Estos tipos de organización hacen más probable (aunque no seguro) que se desarrollen culturas colaborativas de alta confianza.

¹⁹ HARGREAVES, A. (1991), "Contrived collegiality: The micropolitics of teacher collaboration", en BLASÉ, J. (Ed), *The politics of life in schools: Power, conflict and cooperation* (págs. 46-72). Londres. Sage Publications.

²⁰ KLETTE, K. (1997), "Teacher individuality, teacher collaboration and repertoire building: Some principal dilemmas". *Teachers and Teaching* (3)2, págs. 243-256.

La colegialidad dirigida también puede alterar la complacencia colectiva y ampliar aquello por lo que colaboran los maestros. Al observar los datos de rendimiento, examinar los perfiles de rendimiento de determinados estudiantes o comparar las diferentes formas de evaluar las tareas de los estudiantes, la colegialidad dirigida puede reforzar el enfoque del trabajo en equipo. No obstante, en el peor de los casos, cuando la colegialidad dirigida se convierte en colegialidad artificiosa puede llegar a ser un ingenioso sucedáneo administrativo para las culturas colaborativas de los docentes.

Las culturas colaborativas requieren de mucho más tiempo, atención y sensibilidad de lo que permiten los cambios implementados precipitadamente o las reuniones apresuradas de equipos. Como veremos en breve, las comunidades profesionales de aprendizaje pueden ser caricaturas forzadas de las culturas vigorosas de deliberación y diálogo que realmente podrían llegar a ser. Construir culturas colaborativas es un viaje de desarrollo paciente. No hay atajos.

Por supuesto, tal como hemos argumentado, las culturas colaborativas requieren orientación e intervención. Pero esto apoya, facilita y crea oportunidades para que los docentes trabajen juntos. Las culturas colaborativas no imponen el apoyo colegial y el compañerismo a través de sembrar temor y a la fuerza. Por otro lado, la búsqueda de culturas colaborativas no es una empresa fácil. Tal como veremos en las directrices para la acción en el Capítulo 7, los maestros deben empujar además de tirar de cada uno hacia las culturas profesionales más fuertes.

Indaguemos un poco más. En algunos de los tipos más cuestionables de lo que denominamos con más precisión la colegialidad artificiosa, el compañerismo y la cooperación son administrativamente impuestos, creando un grado de inflexibilidad que viola el juicio discrecional que es esencial para el profesionalismo docente y el capital profesional y así, a la larga, son superficiales y tienen una vida corta. Existen numerosos ejemplos de colegialidad impuesta que navegan bajo la bandera conveniente de la colaboración. Aquí enumeramos tres:

1. *Coaching*. Las relaciones de *coaching* (orientación) entre compañeros pueden tomar diferentes formas, algunas más motivadoras que otras. Unas no solo estimulan a los maestros a trabajar juntos sobre las mejoras que identifican, sino que también imponen el trabajo en equipo para ofrecer programas de alfabetización prescritos con *fidelidad*. A continuación exponemos una conversación entre un *coach* u orientador de EE.UU. y algunos maestros que describen sus dificultades a la hora de usar el tiempo de planificación común obligatorio para responder a viñetas cortas sobre su trabajo con un currículo de vocabulario obligatorio, Word Generation (Generación de Palabras). El trabajo del orientador es dirigir un programa relacionado con los objetivos del distrito dentro del período obligatorio de planificación común para el que, en general, hay escasez de

tiempo. Este caso procede de un trabajo realizado por uno de nosotros con una colaboradora, Jane SKELTON²¹.

Coach: Me esfuerzo por conseguir que fluya la conversación. En ocasiones siento que hablo mucho. Digo muchas veces "está bien". El tiempo siempre es un obstáculo. Es el factor más importante. Siempre he tenido dificultades para saber cuáles son las preguntas que hay que plantear en el momento adecuado para que todo vaya bien. No quiero decir demasiado pero tampoco quiero quedarme corto. Conseguir que otros compañeros hablen, esa es mi lucha. Me siento presionado para que otros hablen. Siento que me precipito y digo demasiadas cosas (casi todos los maestros asienten).

El tiempo no es el único problema. Los maestros afrontan muchas otras iniciativas y demandas del día a día, como "niños en el pasillo" o padres que les esperan para recibir atención, así como los requisitos de los niveles de alfabetización y, debido a los recortes presupuestarios, ni siquiera están seguros de poder mantener sus empleos ni saben dónde van a trabajar el próximo año.

Maestro 7: Cuando entramos, tenemos que desconectar de todo eso. Sabemos que se trata de Word Generation, y tenemos que centrarnos en lo que hacemos.

Maestro 1: Tenemos tantas reuniones de claustro. Estamos al servicio de los padres y si éstos acuden a nosotros, es una cuestión de estar en dos sitios a la vez.

Maestro 4: Tenemos el tiempo para la planificación común y el tiempo para reunión de claustro, pero casi no se respeta. Así que todo tiene más prioridad, y hay que volar a todas partes. Me siento un par de minutos y quiero participar pero, al igual que todos, de pronto me encuentro con que los niños están a punto de volver del gimnasio. Nunca te puedes relajar.

Maestro 3: Y este año todo el mundo intenta averiguar cuál es su trabajo, así que nuestras mentes están en diferentes lugares.

Maestro 4: ... en encontrar trabajo.

Maestro 2: Aún hay que corregir las redacciones.

Coach: En cuanto a ir de un sitio a otro, el tiempo común de planificación suele ser impulsado por los orientadores. Intento invitar a la gente a venir a uno de estos lugares, pero creo que los compañeros se sienten sobrecargados por lo que intentan hacer fuera de esas reuniones. Sé que hemos hablado de cuestiones [relacionadas con el vocabulario] y un par de personas las había retomado. Me dejo atrapar en algunas cosas. Y cuando pienso en hacer algo colaborativo... quiero decir, por ejemplo, hubo una reunión de padres esta mañana y otra reunión del plan educativo individual.

²¹ HARGREAVES, A. y SKELTON, J. (2011), "Politics and systems of coaching and mentoring", en FLETCHER, S. y MULLEN, C. (Eds.), *The sage handbook of mentoring and coaching in education*. Los Ángeles. Sage.

Muchas veces siento que es como si pensaré: "¿podéis gestionar esto solos para poder tratar con los padres e ir a la reunión del plan educativo individual?" Trato de insistir en ello semana tras semana para que no perdamos el foco". (Los maestros permanecen en silencio).

El *coaching* en el contexto de reforma encomendada a menudo se queda corto de ideales, por lo que conduce a interacciones apresuradas, ansiosas y unilaterales en los períodos de tiempo requeridos que alejan a los maestros de las demandas obligatorias de clase, en un sistema en el que ya no se puede contar ni con la seguridad laboral básica. La resistencia pasiva toma formas como no prestar plena atención o no responder a las peticiones del *coach* de completar una investigación sobre lo que aprenden los estudiantes. Es fácil argumentar que los maestros acceden de mala gana a adquirir las nuevas y tan necesarias *destrezas técnicas*. Pero, en este caso, están realmente aferrados a sus posturas de asegurar una *voluntad* contraria que se opone a la implementación forzosa de programas y prácticas no deseadas en sus clases, en especial en momentos en que sus empleos están muy en el aire.

2. *Presión de grupo*. Ciertos tipos de presión de grupo pueden ser un ingrediente valioso de colaboración profesional positiva, cuando los compañeros que conocen su práctica y comparten los objetivos de formación, le ayudan e incluso le empujan para que dé lo mejor de usted mismo. Los procesos de lo que se llama *coaching cognitivo* y *coaching de desafío* pueden proveer retroalimentación que profundiza en la reflexión, provoca preguntas y el cuestionamiento de hipótesis existentes. Pero en ocasiones, el *coaching* en grupo puede ser simplemente otra manera técnica de implementar un mandato externo, cuando los orientadores de grupo o los *coaches* de métodos de alfabetización actúan como mensajeros conforme a las reformas externas impuestas. Un ejemplo interesante de este tipo de rendición de cuentas mediado por el grupo procede de un lugar donde ambos autores hemos hecho un trabajo extenso actual y duradero —Ontario— aunque la fuente deriva de otros ponentes de McKinsey & Company²². Lo citamos textualmente:

Esta es la historia de un maestro que entró en una escuela de enseñanza primaria que había establecido las rutinas de práctica de colaboración como parte de su método de lengua y matemáticas; eran comunidades profesionales de aprendizaje mediante las cuales los maestros revisaban conjuntamente el trabajo de los alumnos y los métodos de enseñanza. Durante la primera semana de este maestro en la nueva escuela, dos de sus compañeros le visitaron y sugirieron que utilizara los tabloncillos de palabras* porque ambos habían comprobado que

²² MOURSHED y cols., *How the world's most improved school systems keep getting better*, pág. 75.

* En inglés *word walls*; actividad que consiste en poner en un mural de la clase las palabras aprendidas o las palabras que van conociendo que empieza por cada letra del Abecedario. (N. del E.)

funcionaban. Cuando, dos semanas más tarde, aún no había colgado el tablón de palabras, sus colegas le visitaron de nuevo, esta vez instándole con más fuerza a colocar el tablón, y obligándole a sentarse con ellos para explicarle por qué se emprendía esta práctica en su escuela y la diferencia que significaba para los alumnos. Unas semanas más tarde, para entonces bien entrado el curso, aún no había colocado el tablón de palabras. Sus compañeros se pasaron de nuevo después de clase, y esta vez simplemente dijeron, "Hemos venido a ayudarte a colocar el tablón de palabras y podemos ayudarte a planificar la forma de usarlo". Como profesionales en esa escuela, habían desarrollado un modelo didáctico que les parecía efectivo... así que esperaban que otros también lo usaran. Su compromiso abarcaba a todos los estudiantes de sus clases y a las normas profesionales —no solo a los estudiantes de su clase— y estaban dispuestos a asumir mutuamente la responsabilidad de las prácticas que encontraban efectivas.

¿Qué conclusión sacamos de esto? ¿Es una cuestión de abrir la puerta a un mundo nuevo de eficacia educativa para el maestro en cuestión, o es una camaradería demasiado intrusa y artificiosa? En realidad no hay suficiente información para profundizar en la descripción de McKinsey & Company, pero en cierto modo, ese es exactamente el tema. Hemos leído el relato triunfante de colegas que querían dar un impulso a su nuevo compañero, pero no hay una descripción de cómo fue experimentado este proceso por el compañero en cuestión, o si como resultado se convirtió en mejor maestro. Es un relato que muestra autoelogio por parte de los que impulsan, no del impulsado.

No sabemos con qué certeza saben estos compañeros, entienden e integran los detalles de la práctica de su compañero, pero sí oímos hablar de visitas y contactos infrecuentes —"dos semanas más tarde" y "unas semanas más tarde"— que sugieren algunas de las características de observaciones que son demasiado comunes en muchas situaciones de *coaching*, supervisión y evaluación. También está la pregunta de si estos educadores se consideran realmente compañeros profesionales cuando toman la iniciativa de "obligarle a sentarse". Esto es muy diferente del comportamiento de los maestros finlandeses, que trabajan juntos como compañeros en una "sociedad de expertos". Tampoco oímos hablar de los enfoques de alfabetización que utiliza un maestro, si son eficaces o no, y si son o no son enriquecedores. Todo lo que sabemos es si el maestro tiene o no un tablón de palabras, un artículo que es fácil de observar, arrancado del contexto, que puede ser rápidamente tachado de falta por compañeros transitorios que llevan a cabo una micro gestión, y que posiblemente desempeñan el papel de "controladores del cumplimiento" que hemos descrito con anterioridad.

Por supuesto, es perfectamente posible que estos docentes tuvieran un profundo conocimiento y compromiso hacia las prácticas de su compañero y que el uso de un tablón de palabras fuera solo una parte bien articulada de todo esto. Pero no sabemos nada. En este caso, al igual que en demasiados casos, simplemente parece ser una cuestión de si el maestro tiene o no un tablón de palabras: un ejemplo de colegialidad artificiosa en su extremo más hostigador, superficial

y propio de pensamiento colectivo. Y por la forma en que presenta el ejemplo McKinsey & Company, utilizan el admirable principio de presión positiva para emitir una licencia para imponer su criterio.

3. *Tiempo de planificación.* Hace algunos años, uno de nosotros tuvo la oportunidad fascinante de estudiar el impacto de una política para incrementar el tiempo de planificación en las escuelas de enseñanza primaria. ¿Lo usarían los maestros para planificar en colaboración como pretendía uno de los distritos o continuarían planificando solos? ¿Qué ocurriría si la barrera contextual tradicional del tiempo asignado para planificación conjunta se eliminara? ¿Asignar más tiempo aparte de la interacción cara a cara con los alumnos pondría fin al individualismo docente?²³

Un director consagrado de una escuela de enseñanza primaria cedió su propio tiempo para cubrir a los maestros de tercer curso para que pudieran planificar juntos, y asumió él mismo la responsabilidad de la clase durante media mañana, todas las semanas. Un día, se acercó para ver cómo iban con la planificación. El director descubrió con horror que los maestros no planificaban juntos en absoluto, sino que cada uno por su cuenta, trabajaba, planificaba y corregía el trabajo de sus estudiantes.

Al ser enfrentados, los maestros pidieron que confiara en ellos. Habían planificado juntos, dijeron, pero en ese momento era más importante que trabajaran solos. Pero su director no se quedó convencido ni apaciguado. Habiendo invertido tanto de su tiempo para permitir que planificaran juntos, al no hacerlo sintió que habían abusado de su confianza, de modo que decidió que a partir de entonces regularía y controlaría el horario de planificación.

¿Fue una decisión justa? En realidad, el tiempo de planificación al igual que cualquier otro horario programado tiene una complicada relación con el trabajo y la vida de los docentes que los directores normalmente no perciben. En un estudio más amplio, se reveló que muchos maestros no consideraban el horario de planificación como el mejor momento para planificar nada. Los periodos de planificación eran relativamente cortos, 40 minutos o menos. Con frecuencia se perdían muchos minutos cuidando una clase hasta que aparecía el maestro suplente, llevando a los niños al gimnasio y supervisándoles mientras se cambiaban, ir hasta la sala de profesores si su clase estaba ocupada, etc. Este tiempo a menudo se consideraba demasiado corto para una planificación sostenida, o bien con los compañeros o solo. De modo que estos maestros preferían planificar en otros momentos, como la hora de comer o después de clase. El tiempo oficial de planificación se aprovechaba para despejar innumerables pequeñas tareas pendientes como fotocopiar o contactar con padres, que se podían despachar con menos eficiencia en otros momentos, sobre todo cuando otros muchos maestros necesitaban utilizar los mismos recursos. Cuando los docentes adelantaban sus

²³ El trabajo procedía de un estudio de los usos docentes del tiempo de preparación, estando una gran parte documentado en HARGREAVES, *Changing teachers, changing times*.

tareas durante el horario oficial para la planificación, se sentían capaces de hacer planificaciones más sostenidas en otros momentos del día.

Pero incluso esta situación de buscar ratos para planificar a la hora del almuerzo o después de clase no satisfacía a todo el mundo. El horario de planificación durante la jornada escolar era ideal para otros maestros. Los docentes que entrenaban a los equipos deportivos, por ejemplo, tenían pocas oportunidades de reunirse con los compañeros en cualquier otro momento. Las responsabilidades familiares apremiantes hacían difícil para las maestras quedarse mucho tiempo después de las clases para planificar con los compañeros (aún así muchas lo hacían aunque supusiera un gran inconveniente para ellas). El horario oficial para la planificación, por tanto, funcionaba mejor para ellas.

Es obvio que no hay una fórmula administrativa mágica para establecer un horario perfecto para la planificación. Ningún conjunto de normas burocráticas o contratos sindicales pueden estipularlo de manera efectiva. En cambio, el principio importante es fijar unas expectativas para los *cometidos de los compañeros* (a través de debates y desarrollo con los maestros) en lugar de burocratizar los detalles del *tiempo de los compañeros*. Se trata de establecer expectativas comunes para los objetivos, direcciones y cultura colegial, y crear tiempo adicional que haga posible gestionar y satisfacer estas expectativas, sin anticipar el juicio profesional discrecional de los maestros sobre cómo emplear ese tiempo de la manera más efectiva en las circunstancias que mejor conocen. En el análisis final, nuestro punto de vista es que la deliberación colectiva debe *integrarse en el empleo* de la profesión docente. Debe convertirse en una práctica tan regular como impartir clases, como sucede en la mayoría de los países de mejor rendimiento.

Algunos críticos del concepto de colegialidad artificiosa (que a menudo malinterpretan y tergiversan como *congenialidad* artificiosa) afirman equivocadamente que se usa como arma verbal para defender el derecho de los docentes a enseñar como quieran (es decir, reforzar su autonomía de clase individual)²⁴. Tal como evidencian los argumentos que hemos presentado, nada más lejos de la verdad. Pero el principio de que la colegialidad normalmente tiene que ser organizada, esperada y dispuesta —a menudo (pero no siempre) por los administradores, no debería servir para justificar y dejar de afrontar los excesos y abusos de la maquinación—. La colaboración profesional auténtica es dudosa cuando está basada en programas externos impuestos por la administración, en momentos elegidos por ellos y en relación a los propósitos sobre los que los docentes no tienen ningún control, tales como los umbrales de puntuación.

Tramar algo es más que la mera organización y programación. Los cambios deliberados requieren medidas deliberadas. Pero para hacer que algo sea artifi-

²⁴ DUFOUR, R. (1992), "Work together: But only if you want to". *Phi Delta Kappan*, 92(5), págs. 57-61.

cioso hay que llevarlo un poco más lejos. Es hacer que sea poco natural, falso, artificial e incluso forzado. La colegialidad artificiosa es la colaboración basada en esteroides. En última instancia, las desventajas y los beneficios de la *colegialidad regulada (en el mejor de los casos)* y la *colegialidad artificiosa (en el peor)* no se basan en si las prácticas o estructuras son o no introducidas, como los horarios de planificación, protocolos o procedimientos para analizar datos. Las diferencias entre la colegialidad meramente preparada y la manipulada artificialmente o, artificiosa o forzosa dependen de si existe suficiente confianza, respeto y comprensión en una cultura para cualquier nueva estructura u organización que tenga la capacidad de hacer evolucionar esa cultura.

Esto no es una cuestión de si los administradores o los maestros deberían ser la fuerza impulsora de la colaboración profesional. Existen riesgos (así como beneficios) en ambos lados. Cuando los administradores lideran la lucha, como hemos visto, las interacciones pueden ser forzadas y contraproducentes. Cuando la colaboración se deja estrictamente en manos de los maestros, puede carecer de efecto. A fin de cuentas, alguien tiene que liderar la colaboración y ninguno de los grupos debería ignorar o anular al otro.

Así pues, la cuestión es que si existe presión, ya sea ejercida por los directores o por los compañeros, ¿qué es lo que distingue una buena presión de una mala (como en el ejemplo del orientador de lengua)? La presión por parte de los compañeros no es inherentemente mejor que la presión por parte de los directores u otras autoridades administrativas si no es del tipo adecuado, o está mal ejercida. Lo mismo sucede con la presión positiva programada en lugar de un artificio forzado, que es más importante que quién lo inicia.

Estas cuestiones aparentemente abstractas han sido abordadas por Amanda DATNOW en un estudio de la dinámica de equipos de datos en dos distritos escolares²⁵. Al utilizar los conceptos de las culturas colaborativas y colegialidad artificiosa como piedra de toque para el análisis de su equipo, advirtió que mientras que la colaboración fomentada por ambos distritos estaba regulada administrativamente y diseñada para satisfacer los propósitos del distrito a través de mecanismos como horarios de claustro impuestos y preguntas prescritas con protocolos de reunión, muchos de los efectos negativos normalmente asociados a la colegialidad artificiosa no se arraigaron. En cambio, "lo que empezaron como reuniones artificiosas para discutir datos, evolucionaron a espacios de actividad de colaboración más genuina en la que los maestros se desafiaban mutuamente, hacían preguntas, y compartían ideas pedagógicas"²⁶.

La explicación para este hallazgo es interesante. Ya existía calidad, integridad y estabilidad a largo plazo en el liderazgo de estos distritos, incluso antes

²⁵ DATNOW, A. (2011), "Collaboration and contrived collegiality: Revisiting Hargreaves in an age of accountability". *Journal of Educational Change*, 12(2), págs. 147-158.

²⁶ DATNOW, A. (2011), "Collaboration and contrived collegiality", pág. 156.

de la introducción de las mejoras impulsadas por datos. Los distritos habían procurado una mejora continuada durante algún tiempo y habían sido capaces de "desarrollar confianza entre los docentes, despejar sus preocupaciones sobre cómo se reflejaban los datos en ellos como maestros individuales, y fomentar una orientación positiva en el uso de los datos"²⁷. Las culturas colaborativas fuertes eran la base que respaldaba los esfuerzos directos en la colegialidad artificiosa impulsada por datos.

Aún no sabemos cuál es el mejor modo de desarrollar y sostener estas culturas colaborativas durante largos períodos de tiempo. Debido a esta dificultad, ya sea colegialidad artificiosa o al menos preparada (a menudo sin la base necesaria de relaciones basadas en la confianza y el respeto) probablemente presentará en años venideros características de muchos intentos anteriores. Cuando se utiliza de un modo facilitador, sin control, sin artificios (ni preparado) la colegialidad puede proveer un punto de partida y primer paso necesario hacia la creación de culturas colaborativas con enfoque y profundidad. Uno de los esfuerzos más significativos, sostenidos y sistemáticamente amplios, que ha tomado la forma de *comunidades profesionales de aprendizaje*, sitúa dónde están los tira y aflojas de diferentes tipos de colegialidad que se sobrellevan con verdadera intensidad.

Comunidades profesionales de aprendizaje

¿Qué hemos aprendido hasta ahora de las culturas colaborativas y el capital social? Destacan dos lecciones. En primer lugar, gran parte del trabajo del desarrollo de las culturas colaborativas es informal. Se trata de desarrollar confianza y relaciones y esto lleva tiempo. Pero cuando todo esto se deja enteramente a la espontaneidad y a la suerte, se disipa una gran parte del esfuerzo de colaboración y no reporta beneficio a nadie. En segundo lugar, esta colaboración poderosa de trabajo conjunto se puede beneficiar de las preparaciones deliberadas de reuniones, equipos, estructuras y protocolos, pero cuando son apresuradas, impuestas o forzadas, o si se usan en ausencia de compromisos hacia el desarrollo de mejores relaciones, también son ineficaces.

La colaboración fuerte y positiva no trata de si todo el mundo tiene un tablón de palabras o una serie de criterios o no. Se trata de si los maestros están comprometidos, les interesa, tienen conocimiento o están informados sobre cómo convertirse en mejores docentes usando y comprendiendo en profundidad todas las tecnologías y estrategias que les puedan ayudar en ello. La colaboración puede ser demasiado cálida o demasiado fría. Necesitamos encontrar el nivel óptimo, que es justo el término medio; el sitio donde todos estos escenarios se desenvuelven son las comunidades profesionales de aprendizaje.

²⁷ DATNOW, A. (2011), "Collaboration and contrived collegiality", pág. 156.

Desde los orígenes de los términos *comunidad profesional*, *comunidad de aprendizaje*, y *comunidad profesional de aprendizaje* en los noventa, las comunidades profesionales de aprendizaje se han extendido como la pólvora. En ocasiones han sido un medio para desarrollar la capacidad docente para la indagación, mejora y el cambio. A veces se han utilizado como estrategia para implementar reformas externas, en especial en lengua y matemáticas. Otras veces solo han constituido una riqueza de vocabulario nuevo. De hecho, hemos trabajado en distritos que se han llamado tal y tal un año y, al año siguiente, una comunidad de aprendizaje tal y cual, ¡pero lo único que ha cambiado es el nombre!

Originalmente, la inventora del término *comunidad profesional de aprendizaje*, Shirley HORD, simplemente pretendía decir que las CPAs (PLCs, Professional Learning Communities), como se han denominado más tarde, sería un espacio en el que los docentes pueden investigar juntos el modo de mejorar su práctica en áreas importantes para ellos, y después implementar lo que han aprendido para hacerlo realidad²⁸. En el espíritu de este sencillo punto de partida, consideramos que las comunidades profesionales de aprendizaje abarcan tres elementos. Son:

1. *Comunidades*. Donde los educadores trabajan en grupos y en relaciones con continuidad (no meramente equipos transitorios), en los que están comprometidos y tienen responsabilidad colectiva hacia un propósito educativo común; comprometidos a mejorar su práctica en relación a dicho propósito; y comprometidos a respetar y cuidar mutuamente de sus vidas y dignidad como profesionales y como personas.
2. *Comunidades de aprendizaje*. Donde la mejora tiene lugar por el compromiso a mejorar el aprendizaje de los alumnos, su bienestar y rendimiento; donde el proceso de mejora está muy documentado por el aprendizaje profesional y la investigación sobre el aprendizaje de los alumnos y los principios efectivos de la enseñanza y el aprendizaje en general; y donde cualquier problema se aborda a través del aprendizaje organizacional en el que todos los miembros de la organización aprenden a solucionar problemas en lugar de buscar soluciones rápidas y fáciles.
3. *Comunidades profesionales de aprendizaje*. Donde las mejoras colaborativas y las decisiones están documentadas pero no dependen de la evidencia científica y estadística; son guiadas por la experiencia del criterio colectivo y estimuladas por conversaciones maduras y desafiantes sobre la práctica efectiva e inefectiva.

El capital profesional trata, y así debería ser, de los tres elementos descritos. Desde los orígenes intelectuales de las comunidades profesionales de aprendi-

²⁸ HORD, S. M. (1997), *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX. Southwest Education Development Laboratory.

zaje, su desarrollo estratégico y difusión se debe mucho a los esfuerzos dinámicos de los expertos y asesores de las CPAs, Rick y Becky DUFOUR y Bob EAKER. Han trabajado en muchos distritos en Estados Unidos, así como en muchos otros lugares para establecer objetivos claros, conseguir que los maestros trabajen juntos como equipos, recopilar datos, discernir dónde están los problemas y diseñar intervenciones. El equipo de DUFOUR también ha publicado varios ejemplos bien documentados del éxito educativo y de distrito, impulsados por conceptos, estrategias y prácticas de las CPAs²⁹.

Sin embargo, desafortunadamente sus estrategias a menudo han sido impuestas de forma simplista y con mano dura por administraciones implacables. Demasiado a menudo se han convertido en solo "un programa más para ser implementado" en lugar de un proceso a desarrollar. El sociólogo Robert MERTON describió esto como *desplazamiento de objetivos*, cuando el propósito original es desplazado y la innovación o los medios para dicho fin se convierten en el fin en sí mismo³⁰.

Un ejemplo muy claro es el de Alberta. En un equipo de investigación dirigido por uno de nosotros para revisar la iniciativa pionera de mejora educativa de la provincia, DENNOS SUMARA y BRENT DAVIS llevaron a cabo un estudio en profundidad de tres distritos escolares contrastantes y de cómo cada uno enfocaba la innovación escolar, dentro de la iniciativa más amplia de la provincia³¹. Uno de ellos, al que llamaron Arrowhead (Punta de flecha), decidió cuáles serían las innovaciones de su escuela —comunidades profesionales de aprendizaje— y las impuso para todo el mundo. El dinero de las autoridades se gastó en trasladar a uno o dos maestros de las escuelas para trabajar como coordinadores de la oficina del distrito (en otro distrito, por contraste, el dinero se gastó en proveer algo de tiempo para que muchos maestros interactuaran e indagaran juntos en su práctica) y en traer orientadores renombrados para hacer talleres de varios días con los equipos. El objetivo era adquirir un alineamiento en el distrito. Pero en la práctica, las únicas veces que se encontraban unas escuelas y otras era durante los talleres y dado que las autoridades se concentraban en la oficina del distrito y estaba impuesto desde arriba, ninguna de las escuelas sabía lo que hacía la otra. Irónicamente, el distrito consiguió escaso alineamiento porque las CPAs fueron asignadas, no había suficiente liderazgo para difundirlas y el único aprendizaje que tenía lugar procedía de los asesores externos. Estas CPAs eran superficiales. No creaban ni desarrollaban ningún tipo de cambio profundo en las culturas de sus escuelas o de su distrito.

²⁹ DUFOUR, R., EAKER, R. y KARHANEK, G. (2010), *Raising the bar and closing the gap: Whatever it takes*. Bloomington, IN. Solution Tree Press; y EAKER, R. y KEATING, J. (2012), *Every school, every team, every classroom*. Bloomington, IN. Solution Tree Press.

³⁰ MERTON, R. K. (1949), *Social theory and social structure*. Nueva York. The Free Press.

³¹ SUMARA, D. y DAVIS, B. (2009), "Using complexity science to study the impact of AISI on cultures of education in Alberta", en HARGREAVES y cols., *The Learning mosaic*, págs. 34-50.

La investigación de Diane WOOD señala el modo en que las CPAs, al igual que muchas reformas, con frecuencia son mejor recibidas por los cargos de "arriba", comparado con los de "abajo"³². Charles NAYLOR, un líder de desarrollo profesional para la Federación de Docentes British Columbia, ha comprobado que la importación e implementación de comunidades profesionales de aprendizaje ha resultado en la elevada capacidad y rendimiento de Canadá y no está impresionado con los resultados³³. Los peores defensores de las CPAs, según afirma, impiden conectarlas con los ambiciosos e innovadores objetivos de aprendizaje, pero se adhieren a los tecnicismos que especifican objetivos limitados de rendimiento, definen un enfoque, y examinan datos y forman equipos.

Aquí advertimos un dilema. Esto es un terreno duro. Si alguien no impulsa las CPAs existe el riesgo de que los docentes individualmente autónomos no avancen con la interacción intencionada. Este impulso podría proceder de los administradores si la capacidad de una escuela o grupo de escuelas es débil y los docentes tienen poca experiencia previa en la colaboración profesional. De igual modo, puede ser que los líderes docentes tengan que presionar a sus superiores para obtener tiempo para colaborar en los programas de aprendizaje sobre los que tienen más conocimiento que los directores de escuela. Hemos comprobado esto en el caso de la Asociación de Docentes de California, cuya responsabilidad para impulsar el cambio en las escuelas de rendimiento más bajo de su estado a veces ha requerido que los maestros lideren el progreso de la colaboración pese a la resistencia o indiferencia de los administradores educativos a quienes les inquieta ceder el control profesional a sus maestros mejor preparados³⁴.

No obstante, tanto si se trata de administradores como de los compañeros, ¿realmente queremos que el progreso tenga lugar como resultado de un montón de impulsores del cambio? ¿Por qué el cambio siempre tiene que ser impulsado o estimulado desde otro lugar o por otra persona? En el estudio *Beyond Expectations*, dirigido por uno de nosotros con Alma HARRIS, una de las organizaciones era una fábrica de cerveza artesanal extraordinaria y de elevado éxito que aparece en Discovery Channel, los productores de la cerveza Dogfish Head. Los miembros de nuestro equipo de investigación que dirigieron este caso fueron Corrie Jonson y Alex Gurr³⁵.

En la fábrica de cerveza artesanal Dogfish Head, al estilo Dogfish de crear "ventas descentradas para gente descentrada" es vivir la vida de manera ilógica, en contra de

³² WOOD, D. (2007), "Teachers' learning communities: Catalyst for change or a new infrastructure for the status quo?" *Teachers College Record*, 109(3), págs. 699-739.

³³ NAYLOR, C. (2005), *A teacher's union's collaborative research agenda and strategies: One way forward for Canadian teacher unions in supporting teacher's professional development*. Vancouver. British Columbia Teachers Federation.

³⁴ Para un debate más amplio del trabajo de la Asociación de Docentes de California en esta reforma educativa, véase SHIRLEY y HARGREAVES, *The global fourth way*.

³⁵ Véase HARGREAVES y HARRIS, *Performances beyond expectations*.

la corriente. El empleo de Dogfish Head de estrategias "de enfoque apuesto" funciona para dar un giro a la práctica industrial convencional y burlar los intentos de las tres industrias cerveceras más importantes de Estados Unidos de dominar el mercado estructurado. Por ejemplo, en lugar de adaptar estrategias convencionales agresivas para anunciar productos a gran escala, Dogfish Head utiliza el marketing de *tirar* en lugar de *empujar* en eventos de elaboración artesanal de la cerveza y similares, y dedican tiempo a interaccionar en persona con la gente y desarrollar un seguimiento de culto. "Desde el principio, ha sido divertido, algo innovador que atrae a la gente".

Suena duro decir que necesitamos *empujar* las cosas todo el tiempo, o bien desde arriba o desde los compañeros. Pero las comunidades profesionales de aprendizaje y el cambio en general tratan de atraer —*tirar de*— los intereses de la gente hacia el cambio interesante por la motivación que produce el proceso, la sensación estimulante del compromiso, la conexión con las pasiones y propósitos de las personas, la provisión de tiempo que no es consumida por las responsabilidades de la clase o programas impuestos, y la creación no solo de una hoja de cálculo de puntuaciones más elevadas de las pruebas sino también de una cultura de aprendizaje comprometida y eficaz, como los aprendices de magos en la Escuela Primaria de Limeside que describimos en el Capítulo 3³⁶. Crear energía positiva y entusiasmo en relación a un objetivo comúnmente valorado, siempre atrae a —*tira de*— las personas hacia ti.

En el cambio educativo, en ocasiones se dice que los seres humanos, al igual que los objetos físicos, normalmente prefieren permanecer inmóviles y quedarse justo donde están. Por consiguiente, en línea con las leyes de la física, se requiere un tipo de fuerza para moverlos. ¿Qué tipo de fuerza debería ser y quién la ejercería? ¿Deberían los docentes ser empujados, tirados, arrastrados, acarreados o levantados? ¿Se requiere un gran empujón para impulsarlos hacia delante y que continúen así o solo un buen codazo sería suficiente para que sigan moviéndose hasta que lo hagan por su propio impulso?

Si empujar o ejercer presión es excesivo y equivale a sacudir a la gente, podría rozar el abuso o el *bullying*, como el ejemplo anterior de "sentar" a alguien hasta que acceda a poner un tablón de palabras. En su libro conocido *Nudge: Improving Decisions About Health, Wealth and Happiness*, Richard TAYLOR y Cass SUNSTEIN debaten sobre dos teorías erróneas acerca del cambio, respaldadas por muchos esfuerzos políticos y administrativos para alterar el comportamiento³⁷. Excepto cuando es absolutamente necesario y la protección de la seguridad pública está en riesgo, afirman, los intentos para alterar el comportamiento mediante la primera estrategia de compulsión o fuerza habitualmente fracasan al generar resistencia e impedir el cambio. Hemos comprobado esto, por ejemplo, en modelos de política aplicada donde las pruebas estandarizadas u

³⁶ HARGREAVES y HARRIS, *Performance beyond expectations*.

³⁷ TAYLOR, R. H. y SUNSTEIN, C. R. (2008), *Nudge: Improving decisions about health, wealth, and happiness*. New Haven, CT. Yale University Press.

otros indicadores clave de rendimiento están vinculados a objetivos elevados de mejora, con consecuencias punitivas para los que se quedan cortos. La fuerza en forma de un fuerte impulso conduce a las personas a hacer trampas y aparentar cumplimiento, incluso cuando la fuerza se aplica a los requerimientos de colaboración profesional.

Lo opuesto de una fuerza abrumadora es la elección ilimitada. Esto, también, dicen los autores de *Nudge*, es una opción perjudicial. En *Paradox of Choice*, Barry SCHWARTZ argumenta y nos demuestra que demasiada elección puede ser nociva³⁸. Nos confunde, frustra y hace infelices debido a todas las opciones disponibles; nunca podemos estar realmente seguros de haber acertado o haber hecho la mejor elección, ya sean zapatos o las escuelas de nuestros hijos. Más aún, dicen TAYLOR y SUNSTEIN, cuando los consumidores están abrumados a menudo hacen elecciones que no son buenas para ellos, aunque a veces se ven incapaces de tomar una decisión, en especial cuando los resultados de esas elecciones son a largo plazo y pueden ser fácilmente ensombrecidas por otras opciones que reportan beneficios a corto plazo. Esto, según dicen, es la razón por la que las personas con frecuencia escogen comprar y consumir alimentos que son malos para su salud o fracasan en revisar sus inversiones de fondo de pensión para salvaguardar su retiro a largo plazo.

Lo que defienden los autores de *Nudge*, en lugar de una fuerza ineludible y elecciones ilimitadas, son formas de "dar un empujoncito o toque," o instar a que las personas elijan en una dirección en lugar de otra, reduciendo la variedad de opciones e incrementando la probabilidad de que ellos mismos elijan comportamientos que estén a su favor o de aquellos a quienes sirven. Algunos de estos "toques" son normativos: se encuentran en el lenguaje que utilizamos y las expectativas que establecemos.

Otros son estructurales: son disposiciones del entorno físico u organizacional para favorecer algunas elecciones más que otras. Poner fruta en lugar de barritas de caramelo junto a la caja del supermercado cambia la probabilidad de lo que comprará por impulso la gente mientras estén en la cola para pagar. Elegir la mejor opción de pensión en lugar de la peor, la opción por defecto para aquellos que no eligen de manera activa, de nuevo instiga una estructura que canaliza las opciones de las personas hacia áreas más beneficiosas en lugar de nocivas. Dar toques, dicen TAYLOR y SUNSTEIN, no pretende ser un modo de engañar a los consumidores o embaucar a la gente a hacer algo que les perjudique. Es una forma de organizar y disponer deliberadamente de estructuras y normas de organizaciones para incrementar el beneficio personal y el bien común. Dar toques es una forma de colegialidad dirigida: presionar es colegialidad artificiosa.

En general, es necesario distanciar del debate a las CPAs que empujan y encauzarlas al ámbito del desarrollo del capital profesional que, en su forma

³⁸ SCHWARTZ, B. (2004), *The paradox of choice: Why more is less*. Nueva York. HarperCollins.

más avanzada, significa que los docentes se desafían entre ellos así como a sus superiores como parte del dar y tomar del progreso continuado. De nuevo, no hay necesidad de una batalla ideológica entre las palabras tiernas y el discurso duro, entre empujar y presionar y tirar o dar toques para que sigan adelante. Por lo general, lo que implica desde distintos sectores es, en pequeñas dosis, dar un empujoncito, tirar y devolver el empujón. Y cuando todas las fuerzas se unen, los resultados son muy dinámicos. Todo esto es evidente en el distrito escolar de Ontario que ha sido estudiado como parte de una investigación con Henry BRAUN, sobre las estrategias de reforma de la educación especial en 10 (de los 72) distritos de la provincia. El autor de casos de estudio Matt WELCH capta los matices de cuando el tira y afloja de un hombre se convierte en un empujón demasiado fuerte para sus colegas³⁹:

Dave Perkins (un seudónimo compuesto para dos administradores de distrito) es director (superintendente) de un distrito escolar del norte de Canadá que tiene 24 escuelas de enseñanza primaria y secundaria con una población del 40% de alumnos de las primeras naciones (autóctonos) en un territorio de una extensión como Francia. Es el tipo de hombre de aspecto más casero, con su moto nieve, que permanece sentado ante una hoja de cálculo, pero le preocupan apasionadamente los estudiantes y la justicia social.

Investigamos cómo usaba el distrito de Dave la financiación del proyecto para enfoques integrales de la escuela en la reforma de educación especial. Todos los distritos tenían enfoques diferentes. El distrito de Dave utilizaba sus recursos para suministrar (o sustituir) plazas docentes que permitieran tanto a los docentes generales como los de educación especial, atender juntos a las reuniones de las CPAs para realizar el "desarrollo de capacidades" de una forma más generalizada. Los aspectos reflexivos de las CPAs en el distrito permitían a los maestros incrementar su comprensión de que las dificultades significativas de lenguaje de sus alumnos autóctonos no era tanto una cuestión de discapacidad cognitiva inherente e insuperable, sino más bien un tema de desarrollo y experiencia que se podía abordar mediante la colaboración así como a través de la pedagogía.

Dave y su equipo tiraron de los maestros para que adoptaran formatos flexibles y puntos focales en diferentes escuelas y que dispusieran de suficiente tiempo libre para romper la separación entre el personal de educación especial y el del plan de estudios general: "compartiendo estrategias, apoyándose mutuamente, y hablando de niños de riesgo y de necesidades especiales". También empujaron un debate abierto sobre las estrategias docentes y las expectativas para el aprendizaje de los alumnos aborígenes.

Hubo mucho más auto-dirección en las CPAs por parte de los maestros. Era más como "asegurémonos de estar haciendo algo y de que nuestras energías estén bien encauzadas y dirigidas en unísono en lugar de remar cada uno en distintas direcciones".

En la medida en que los docentes reflexionaban sobre los datos de rendimiento de sus alumnos y colaboraban y debatían sobre las necesidades de los estudiantes, la

³⁹ Este ejemplo está extraído de datos recopilados en el Essential for Some, Good for All study (2009-2012).

tarea de mejorar la escritura de los alumnos dejaba de significar revisar el rendimiento de los estudiantes en prácticas de ensayo o simulacros relacionados con las pruebas estandarizadas de alto nivel. En cambio, a medida que el proceso de la CPA se "desenvolvía, empezamos a comprobar cada vez más la conexión entre el desarrollo temprano del lenguaje como desarrollo del lenguaje oral, el desarrollo de lectura, el desarrollo de la escritura y el desarrollo general de alfabetización". El personal docente tomó cada vez más conciencia de que muchos alumnos aborígenes de bajo estatus socioeconómico se escolarizaban con muy poca capacidad de lenguaje. Durante las rondas, el equipo presencié las clases de educación infantil en el que grupos de alumnos utilizaban una variedad de herramientas para crear destrezas del lenguaje (por ejemplo, ordenadores, juegos de mesa y objetos manipulables). Ahora las necesidades de los alumnos más jóvenes estaban en primer plano y los maestros empezaban a ver la conexión con el rendimiento evaluado de alfabetización en cursos posteriores.

Las CPAs en ocasiones podían ser objeto de bastante confrontación pero fundamentalmente de un modo productivo. El administrador de datos del distrito lo describió:

Fue muy conflictivo para una de las docentes, aunque no de forma negativa. Para el resto, definitivamente sintieron que necesitaban ser capaces de defender la manera en que querían corregir y puntuar el trabajo de los alumnos. Ella se alejó de la mesa al entender que no estaba haciendo una evaluación basada en el criterio, aunque incluso había desarrollado una rúbrica, pero el curso estaba basado en el esfuerzo en el que estaban trabajando. Los que se encontraban en la mesa eran sus compañeros. No se alejó disgustada, al irse dijo: "tengo que reflexionar sobre esto".

Facilitar el trabajo difícil que permitía a los maestros tener conversaciones productivas y francas llevó algo de tiempo. En palabras de uno de los maestros:

Sacar a la gente de su zona de confort, siendo tan difícil, fue un verdadero éxito porque con el tiempo pudimos ver cambios en el contenido y la calidad de los debates que tenían lugar en la mesa, pero llevó mucho tiempo.

Los maestros dijeron que "escuchaban a los colegas y observaban lo que hacían" con mayor frecuencia y añadieron estar más dispuestos a probar sus ideas desde que habían creado "relaciones". Uno de ellos dijo, "si vamos a ser una escuela efectiva necesitamos estas relaciones".

Cualquiera podría pensar que todo esto haría que el superintendente y su equipo estuvieran orgullosos de su éxito. Sin embargo, las presiones para producir cambios a través de conversaciones "francas" de ninguna manera se veían siempre como algo positivo y productivo. El coordinador de educación especial para el distrito habló sobre esta tensión:

Sin duda los maestros sienten que están bajo más escrutinio y más presión por parte de la administración. Los directores se encuentran regularmente en las clases. Hacen rondas. Buscan cosas específicas. Quieren ver pruebas de que la lectura guiada tiene lugar. Quieren evidencia de todas las iniciativas en las que trabaja la junta. Existe mucha presión sobre los maestros para hacer cambios y sin duda la sienten.

Cuando este superintendente se reunió con el equipo de investigación y con todos sus compañeros superintendentes de otros distritos, habló emocionado sobre lo valiosos que habían sido para él y para su distrito los informes del estudio de caso. "Pensé que tenía conversaciones estimulantes con mi equipo docente", dijo, para iniciar la práctica y suscitar expectativas. "Pero desde que leí este informe", añadió, "me doy cuenta de que lo que yo había pretendido que fueran conversaciones desafiantes, algunas veces se experimentaban como conversaciones opresivas...". "Es justo la percepción de algunos de los miembros del personal docente", continuó, "pero la percepción es una realidad y yo tengo que aprender de esto y tomármelo muy en serio".

Los líderes atrevidos de las CPAs no son abusivos ni autocomplacientes. Son humildes y reflexivos. Cuando el toque se convierte en empujón lo saben y están alertas por si se han pasado de la raya y han ido demasiado lejos; saben cuando tienen que continuar defendiendo sus principios pero sin empujar demasiado fuerte. Como directora inteligente, ha aconsejado a otros directores "¡no abuséis de vuestro poder!"

Hay lecciones concluyentes y poderosas en este ejemplo, sobre las CPAs, su naturaleza y su impulso. Tienen altibajos que impregnan gran parte de nuestro análisis de colaboración profesional y comunidad, entre la contribución relativa de presión y apoyo, tira y afloja, foco y flexibilidad, relaciones y resultados. Este ejemplo culminante muestra lo improductivo que es adoptar una postura ideológica sobre estas cuestiones, hablar duro porque se apela a los políticos y administradores o usar palabras más amables que apelan más a la profesión, aportar ideas a favor del cambio a los maestros por un lado y a los administradores por otro. En el distrito hemos descrito:

- ☐ Los maestros son *atraídos* hacia algo que encuentran estimulante, para lo que se les da tiempo y se respeta su autonomía profesional colectiva (no individual) y discreción; no obstante, también son *empujados* a evaluar y revisar lo que ha sido más o menos efectivo para ellos, y para adquirir nuevas prácticas de otros colegas que podrían estar haciendo las cosas mejor.
- ☐ Las CPAs tienen un *enfoque* claro pero están determinadas de forma colectiva y *flexible* por la comunidad, no se imponen administrativamente a todo el mundo, de forma estandarizada desde fuera.
- ☐ Hay una sensación de *urgencia* respecto a la práctica docente difícil, aunque también una comprensión *paciente* de que la confianza y las relaciones fundamentales que respaldan las CPAs se pueden desarrollar con el tiempo.
- ☐ El superintendente es lo bastante *firme y persistente* como para tratar a sus maestros y directores con franqueza, aunque también es suficientemente *humilde y abierto* para saber cuándo tiene que retroceder porque ha ido demasiado lejos y ha empujado demasiado fuerte.

Hemos encontrado especialmente efectivos estos elementos del yin y del yang respecto a los líderes del cambio en nuestros estudios de liderazgo. En una época dinámica, los líderes del cambio son confiados y humildes, resolutos y empáticos, colaborativos y competitivos. Este tipo de capital profesional es sofisticado aunque accesible para aquellos que lo practican. En suma, el movimiento actual de las CPAs debería ser reconsiderado y reconfigurado en términos de lo bien que se puede enraizar sin implementar programas externos y al fomentar el capital profesional y sus tres componentes, decisorio, humano y social.

Agrupaciones, redes y federaciones

No es bueno que los docentes trabajen solos. Tampoco es bueno que las escuelas operen aisladamente, aunque sean colaborativas a nivel interno. Los maestros mejoran cuando colaboran y aprenden de otros docentes. Las escuelas también mejoran cuando colaboran y aprenden de otras escuelas, aunque no siempre es así. Al igual que la colaboración entre docentes puede ser débil, descentrada o excesivamente artificiosa, lo mismo sucede con la colaboración entre diferentes centros educativos.

En el pasado, sobre todo en Estados Unidos, las redes de escuela a escuela han sido profesionalmente estimulantes para sus participantes, pero han sido menos convincentes en cuanto a su impacto sobre el logro académico, de manera que es comprensible que los administradores del sistema no muestren ni entusiasmo ni generosidad cuando alguien propone una nueva idea para las redes académicas⁴⁰. De cualquier manera, cuando se introduce una nueva reforma, a menudo incluye formas de compartir la práctica entre escuelas, de manera que los distritos y los departamentos de Estado se inclinan a creer que ya han invertido en una interacción entre escuelas, sin poder apreciar que tan solo compartir la práctica conlleva poca garantía de impacto o de éxito. A pesar de unas pocas excepciones, las redes académicas tienen una trayectoria pobre y no es fácil conseguir en la actualidad que los políticos reinviertan en ellas.

Sin embargo, al igual que la colaboración profesional en las escuelas, las colaboraciones entre escuelas pueden ser altamente efectivas, pero solo si se abordan correctamente. Es otra forma de hacer circular el capital profesional. Afortunadamente, en todo el mundo tenemos ahora ejemplos positivos de colaboraciones entre escuelas con un profundo impacto sobre la mejora y extensión

⁴⁰ Véase DATNOW, A., BORMAN, G., STRINGFIELD, S., RACHUBA, L. y CASTELLANO, M. (2003), "Comprehensive school reform in culturally and linguistically diverse contexts: Implementation and outcomes from a four-year study". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(2), págs. 25-54.

de la *mejor* práctica, así como en el desarrollo y difusión de la *siguiente* práctica innovadora. Algunas de las mejores han sido desarrolladas en Inglaterra en donde se cansaron de aumentar el logro y de reformar las escuelas con escaso rendimiento a través de estrategias de intervención desde arriba. Cuando la trayectoria nacional de resultados de rendimiento llegó al máximo, el gobierno Laborista mostró un gran interés en explorar enfoques alternativos que pudieran incrementar los logros mediante el apoyo entre escuelas, a través de la interacción y mediante una asistencia lateral y dirigida por compañeros. El más productivo de los numerosos esfuerzos anteriores de este tipo fue un proyecto llamado Raising Achievement/Transforming Learning, RATL (Aumentar el logro/transformar el aprendizaje) dirigido por un anterior director de escuela marcadamente exitoso, David Crossley.

En 2005, con Dennis SHIRLEY, uno de nosotros fue requerido para llevar a cabo una evaluación de este proyecto revolucionario. La red de trabajo de Crossley, advertimos, no era solo una serie de escuelas aisladas, alentadas para compartir la práctica. Tenía una arquitectura de cambio muy clara. En concreto, RATL

- ❑ *Invitaron* (pero sin forzar) a participar a 300 escuelas de enseñanza secundaria de bajo rendimiento que fueron identificadas por sus descensos en los indicadores de rendimiento.
- ❑ *Interconectaron* a las escuelas a través de conferencias y programas de inter-visita, de manera que las escuelas que se encontraban en el mismo barco pudieran apoyarse mutuamente.
- ❑ *Pusieron a su disposición escuelas mentoras* (pero sin asignar) y líderes para proveer un apoyo mediante orientadores y ofrecer soluciones prácticas.
- ❑ *Aportaron inspiración* visionaria y motivación en unas conferencias interconectadas, así como sistemas *técnicos* y *asistencia* para analizar el logro académico y otros datos de nivel académico.
- ❑ *Incentivaron* la participación a través de una modesta financiación para las escuelas con necesidad de apoyo así como para las que apoyaban, para ser gastado a discreción profesional del director, siempre y cuando fuera para mejoras.

Crossley y sus líderes del RATL diseñaron un modelo único que rápidamente generó beneficios cuantificables en el logro académico en dos tercios de las escuelas del proyecto, que aumentaron su logro académico al doble del índice de la media nacional en dos años. Incluso las escuelas que no mejoraron, reforzaron la idea clave del proyecto, las que estaban geográficamente aisladas o no sabían como trabajar en red. RATL tenía una arquitectura de *tirar* y *empujar*. Se *tiraba* de las escuelas mediante la financiación, técnicas de adhesión, estímulo profesional, asistencia entre compañeros, estrategias prácticas y apoyo

técnico. También eran *empujadas* hacia delante mediante procesos transparentes de participación y visibilidad colectiva de resultados mensurables. Crossley ahora ha llevado versiones de este sistema a Estados Unidos, empezando con las 33 escuelas de rendimiento más bajo en el distrito de escuelas públicas de Metro Nashville.

En Inglaterra, la iniciativa RATL fue adoptada enseguida por un programa impresionante de líderes educativos a nivel nacional (National Leaders of Education (NLE), introducido por el National College for School Leadership, bajo su director Steve Munby⁴¹. Aquí, 600 directores de escuela destacados que han tenido éxito al asistir a otras escuelas, trabajaron estrechamente con compañeros en dificultades para mejorar el aprendizaje y los resultados, no a través del envío de equipos relámpagos con listas de control y soluciones de parcheo, sino trabajando junto a la administración día tras día en períodos sostenidos para mejorar la práctica. Algunos de estos NLEs incluso se hicieron cargo de las escuelas a las que apoyaron. Como resultado, las numerosas escuelas que participaron experimentaron un considerable aumento de su rendimiento. Al gobierno de coalición del currículo de Inglaterra le gusta tanto la estrategia que ha pedido al National College que establezca una versión más sistemática bajo el nombre de National Teaching Schools, que cuenta con *alianzas* de escuelas, *redes* de escuelas pedagógicas, y *asociaciones de trabajo compartido*⁴². Estas son inversiones compartidas en el éxito comunitario.

Con nuestro colega Alan Boyle, recientemente filmamos una agrupación (que el sistema británico llama federación) de escuelas de enseñanza primaria en el municipio londinense de Hackney. La escuela Saint John/Saint James había progresado de un modo significativo bajo una dirección efectiva⁴³. Pasó de estar en la peor categoría de "Medidas Especiales" (la nomenclatura inglesa para las escuelas fracasadas) a tener el elevado índice de "sobresaliente". Cuando la autoridad local (o el distrito escolar) contempló soluciones para una segunda escuela que estaba en la categoría de Medidas Especiales, decidieron que Saint John/Saint James se asociara con esa escuela, convirtiéndose así en "directora ejecutiva" de ambas escuelas. El giro tuvo tanto éxito que una tercera y después una cuarta escuela fueron añadidas a la federación. Existe una directora ejecutiva, y los directores de cada una de las otras tres escuelas le rinden cuentas. Los maestros se implican de manera rutinaria al ayudarse entre las escuelas y todo

⁴¹ Véase HARGREAVES, A., SHIRLEY, D. EVANS, M. P., STONE-JOHNSON, C. y RISEMAN, D. (2007), *The long and short of school improvement: Summary of the evaluation report of the Raising Achievement Transforming Learning project of the Specialist Schools and Academies Trust*. Londres. Specialist Schools and Academies Trust.

⁴² Véase la página web de National College for School Leadership, <http://www.nationalcollege.org.uk/>.

⁴³ Véase las páginas web de National Teaching Schools, <http://www.nationalcollege.org.uk/index/professional-development/teachingschools.htm>; y de National Conference of State Legislatures (NCSL), <http://www.ncsl.org/>.

el grupo se ha convertido en un terreno fértil para el desarrollo de futuros líderes académicos o directores.

La energía innovadora de Inglaterra en el desarrollo de robustas arquitecturas de progreso —en el que las escuelas trabajan con escuelas, los profesionales con profesionales, y los fuertes ayudan a los débiles— ha sido admirable en cuanto a la cantidad de escuelas que presentan una mejora en el aprendizaje y los logros. Pero el peligro de extender cualquier estrategia que muestre ser prometedora y favorezca un alto índice de éxito es que después la ordenen, legislen o univesalicen o enganchen con propósitos diferentes para las que fue diseñada originalmente. Por supuesto, esta tendencia es una respuesta comprensible pero fallida ante peligro igualmente mayor de que las nuevas redes solo impliquen un número reducido de entusiastas que nunca sea más que un pequeño paquete de éxito (o fracaso) que afecte solo a una parte de todo el sistema. Pero la reacción desproporcionada de las redes o agrupaciones mandantes suprime la autonomía y la responsabilidad profesional colectiva —la fuerza dinámica del capital profesional— que hizo que las redes originales y federaciones tuvieran éxito, y las reemplaza con viejos sistemas de sumisión burocrática que en el pasado casi nunca han funcionado.

Así por ejemplo, el gobierno de coalición de Inglaterra pretende convertir a todas las escuelas en "Academias" con la esperanza de que se asocien con una o más escuelas. Muchas Academias están dispuestas en redes de escuelas de marca similar bajo la influencia de contribuyentes corporativos entre otros, que con frecuencia instauran su propio liderazgo para reemplazar la dirección de la escuela que a su vez ha sido reemplazada por la Academia. En estos casos, se ha señalado, las escuelas tienden más a asistir y ser leales a socios distantes en la red, en lugar de a las escuelas que, pese a ubicarse fuera de la red, se encuentran en la misma comunidad⁴⁴. Estas redes representan una versión elaborada del enfoque de *capital empresarial* en el que determinados grupos de competidores intentan adelantarse uno al otro.

El desplazamiento del éxito y de los propósitos originales de las redes académicas y federaciones británicas por los mercados y mandatos significa que los resultados de esta iniciativa ahora constituyen una bolsa con elementos muy mezclados. De hecho, la investigación de Chris Chapman sobre la efectividad de diferentes tipos de federaciones educativas muestra que solo aquellas cuyos diseños y principios están cerca del esquema original patentados en RATL generaron resultados positivos⁴⁵.

Fuera de Inglaterra, otros países y jurisdicciones también han empleado el mismo principio de escuelas que aprenden unas de otras mediante diseños sistemáticos que fomentan relaciones de beneficio mutuo, la investigación y el

⁴⁴ HARGREAVES y cols., *The long and short of school improvement*.

⁴⁵ HILL, R. (2010), *Chain reactions: A thinkpiece on the development of chains of schools in the English school system*. Nottingham, RU. National College for School Leadership.

desarrollo extendido. En Asia encontramos dos ejemplos documentados por la OCDE y McKinsey & Company⁴⁶:

Shanghái, una ciudad de más de 20 millones de habitantes, literalmente partió de cero durante el período entre el 2006 y 2009 hasta ser el sistema de mejor rendimiento del mundo en la evaluación de PISA/OCDE de habilidades lingüísticas para estudiantes de 15 años. Uno de los modos de conseguirlo fue equiparar escuelas de alta capacidad con otras de menor capacidad y permitir que trabajaran juntas en una relación con un enfoque libre de prejuicios.

En Singapur cada una de sus más de 400 escuelas es una red formal de 12-14 escuelas con un coordinador a tiempo completo para dirigir la agrupación. Personas competentes trabajan con determinación para potenciar el conocimiento de cada una mientras se centran en la enseñanza personalizada para todos los estudiantes. La colaboración efectiva requiere docentes con fuertes capacidades. En la descripción de McKinsey & Company un educador de Singapur dejó claro que "no hubiéramos podido implementar comunidades profesionales de aprendizaje tan eficaces como en los ochenta. No teníamos los niveles de destreza para ello en nuestras escuelas y puede que esto nos haya perjudicado. Sin embargo nuestros maestros y directores ahora están altamente capacitados, y por tanto hemos pasado a la colaboración entre colegas y ha funcionado".

Estos ejemplos asiáticos parecen tan inspiradores como los ingleses. Por supuesto, hay que tener cuidado sobre cómo trasplantar los principios de éxito desde el Sureste y Este asiático a los contextos no asiáticos, al igual que hay que ser cautelosos sobre trasplantar reformas a nivel internacional. Muchas culturas asiáticas, por ejemplo, tienen un respeto tradicional e histórico hacia los docentes, un enfoque tradicional y familiar para el aprendizaje y logros, y una deferencia establecida para la autoridad jerárquica. De modo que los mandatos educativos funcionan de un modo diferente aquí que en otras muchas culturas, incluso cuando el mandato es colaborar. Aun así, es alentador que federaciones, redes y agrupaciones puedan ser tan extensas y efectivas en culturas tan diferentes como la anglosajona y las asiáticas.

Existen incluso más ejemplos de progreso efectivo de colega a colega en lugares como Finlandia, donde existe una red nacional de innovación; Alberta, donde las escuelas de la provincia, en su cuarto año de tercer ciclo de innovación de diseño educativo, se concentran en prácticas innovadoras de trabajo en redes en todos los distritos escolares; y el distrito escolar de la región de York, justo al norte de Toronto, que dispone cada una de sus casi 200 escuelas en agrupaciones de 6 a 8 escuelas. Así que el alcance de estas formas de circular y compartir el capital profesional en todas las culturas es considerable. Donde es difícil establecer redes entre escuelas, o de hecho cualquier clase de activi-

⁴⁶ LINDSAY, G., MIJUS, D., ARWECK, E., HARRIS, A., CHAPMAN, C. y GOODALL, J. (2007), *Evaluation of the federations policy*, Programa de Evaluación de Federaciones DCSF 2003171. Londres. Department for Children's Services and Families.

dad de colaboración profesional, es en países que han sido, en memoria de una o dos generaciones, anteriores dictaduras, donde el miedo y la corrupción era (o aún está) muy extendido y la sospecha generalizada y la sumisión están profundamente arraigadas; o en lugares donde hay una cultura política de control o de individualismo competitivo profundamente asentado.

En Estados Unidos, existen algunos focos de agrupaciones escolares en los distritos, pero no están formalmente estructurados como en los ejemplos previos, y continúan siendo una excepción. En el distrito escolar unificado de Sanger, cerca de Fresno, California, un distrito filmado por uno de nosotros, sus 15 escuelas están agrupadas en 3 o 4 escuelas que se encuentran con regularidad y aprenden unas de otras⁴⁷. Los resultados de logro académico son impresionantes.

Todos estos ejemplos son sistémicos, todo el sistema de escuelas inicia la mejora con una base extensa y de mutuo apoyo. Algunos sistemas imponen las federaciones o agrupaciones, pero los cambios profesionales impuestos como estos probablemente son contraproducentes en culturas que no desafían a la autoridad jerárquica por su mentalidad. Por tanto, en general, desde nuestro punto de vista, la participación completa o casi completa en las redes de capital profesional debería ser una aspiración dinámica y una perspectiva normativa en una cultura profesional del sistema, en lugar de un mandato burocráticamente impuesto. Estas formas de aprendizaje conjunto pueden ser poderosos creadores de un sistema que conduzca al desarrollo mutuo de nuevas capacidades y cometidos, o pueden llegar a ser el equivalente a nivel sistémico de una colaboración cómoda (práctica compartida) o colegialidad excesivamente artificiosa, que demasiado a menudo caracteriza los esfuerzos colaborativos de las escuelas. Cuando el capital profesional circula libremente, de forma dinámica e inclusiva, en el mejor de los casos se consigue una amplia mejora profesional.

Esto se puede aplicar incluso a sistemas de gran escala que parecen ser, y a menudo son, en algunos aspectos, competitivos. Esta competitividad, creemos, no es solo un obstáculo que se puede superar, sino una fuerza, cuando no tiene una connotación de ganar-perder, que de hecho se puede capitalizar. Esto sucede cuando se unen dos fuerzas poderosas: responsabilidad colectiva y competitividad colaborativa, o lo que la literatura empresarial denomina *coopetición*⁴⁸.

La *responsabilidad colectiva* consiste en la extensión y profundidad de la identidad más allá de uno mismo. Cuando los maestros individuales de una escuela se empiezan a identificar con todos los alumnos de la escuela y no solo con los de su clase, eso es *responsabilidad colectiva*. Cuando los directores de

⁴⁷ FULLAN, *The moral imperative realized*.

⁴⁸ Sobre colaboración competitiva, véase FULLAN, *All systems go*. Sobre la rivalidad amistosa y la coopetición, véase HARGREAVES y HARRIS, *Performance beyond expectations*; y HARGREAVES, A., SHIRLEY, D., HARRIS, A. y BOYLE, A. (2010), "The collaborative edge: How helping others helps you" *Principal*, 89(4), págs. 16-21.

un centro muestran prácticamente la misma preocupación por el éxito de su agrupación como por la de su propia escuela, de nuevo estamos ante la extensión del compromiso. Cuando los distritos se consideran parte de la nación o Estado en busca del éxito para todos sus alumnos y como parte del desarrollo de la identidad común de la nación o Estado, una vez más vemos la fuerza de la responsabilidad colectiva. Más aún, en la medida en que los países de todo el mundo intentan aprender unos de otros y compartir abiertamente lo que saben, observamos el fruto de una identidad global que contribuye poderosamente al futuro de la humanidad.

... la responsabilidad colectiva no es solo un compromiso; es el ejercicio de las capacidades a una escala extensa y profunda. Engloba la competencia positiva: desafiar los límites de lo que es humana y profesionalmente posible.

Sin embargo, la responsabilidad colectiva no es solo un compromiso: es el ejercicio de capacidades a una escala extensa y profunda. Engloba la competencia positiva: desafiar los límites de lo que es humana y profesionalmente posible. En todas las agrupaciones o redes sanas que hemos estudiado o de las que hemos formado parte, también hemos observado una fuerte tendencia a intentar competir, pero con un espíritu de "cómo podemos superarnos como individuos y como grupo", para el bien común, o incluso para el bien del juego, por usar una analogía del deporte. Llamamos a esto "competición colaborativa", cooperación, o rivalidad amistosa, porque los conceptos tanto de la colaboración como de la competición se fusionan para formar una combinación insuperable.

Sin duda hemos visto muchas formas negativas de competición ganar-perder que incluyen el egocentrismo, trampas generalizadas, los efectos divisivos de las gratificaciones basadas en el rendimiento, envidia y celos, falta de disposición para ofrecer ayuda a compañeros y, al igual que un niño malcriado, encontrarse solo sin nadie para compartir sus juguetes caros (libros, pizarras interactivas, instalaciones deportivas o docentes altamente cualificados) al guardar todos sus "tesoros" para sí mismo. Pero cuando se consigue aumentar la responsabilidad colectiva y se adoptan fuertes estrategias de desarrollo en búsqueda de una causa noble, también se consigue un tipo de "olimpiadas morales" donde apenas hay límite para lo que se puede lograr.

Este es el tipo de capital profesional por el que merece la pena luchar, responsabilidad y capacidad colectiva, así como competición colaborativa o rivalidad amistosa para el bien de todos los miembros del sistema.

Conclusión

Así pues, ¿qué hemos aprendido del papel de la cultura y de la comunidad profesional en el desarrollo y circulación del capital profesional que aumenta el logro, mejora el aprendizaje y propaga la innovación? Una cultura profesional, hemos visto, conecta la forma en la que las personas ejercen su trabajo con su manera de ser, los propósitos que se plantean, los colegas que tienen, y si mejoran o no y cómo.

En otros tiempos, e incluso en la actualidad, la cultura profesional de la enseñanza se basaba en la autonomía de clases individuales, experiencia no cuestionada y conocimiento y maestría inexpugnable. Hoy en día las culturas profesionales son cada vez más colaborativas. Los maestros aún pueden enseñar solos durante la mayor parte del tiempo, pero el poder del grupo —su punto de vista, conocimiento, experiencia y apoyo— está siempre con ellos. Los mejores grupos son diversos, llenos de individuos únicos que aportan su propia visión, y con capacidad y estrategias docentes en torno a un propósito común. En ellos, los maestros comparten la responsabilidad colectiva para todos sus alumnos, incluyendo los maestros en otras asignaturas y cursos y auxiliares. Son lugares donde los maestros indagan juntos constantemente en el aprendizaje y en los problemas, basándose en las diferentes experiencias de determinados alumnos o estrategias, y en lo que les aporta la evidencia que reúnen, sobre la mejor forma de abordar a un niño, un currículo difícil, un concepto, una innovación desconocida, o un grupo de alumnos que se queda atrás. Y son lugares donde los maestros no solo resisten, sino realmente disfrutan del desafío y de ser desafiados por sus colegas y administradores cuando los resultados son decepcionantes, los niveles de compromiso y los estándares de profesionalismo empiezan a decaer, los viejos hábitos no son respaldados por la evidencia de lo que es efectivo, los esfuerzos para el cambio parecen encaminados en la dirección equivocada, el comportamiento es desconsiderado a nivel personal, o simplemente existen ideas mejores que adoptar para determinada necesidad para poder seguir evolucionando.

Las comunidades profesionales de aprendizaje requieren un esquema o diseño para ser productivas. Se han de organizar y ajustar. Como en Finlandia, la distribución del tiempo de la jornada escolar debe honrar las necesidades de los docentes de tener suficiente tiempo fuera de las clases para juntarse e indagar en el ejercicio de su profesión e investigar formas de mejorarla. Las reuniones de claustro requieren una agenda y un propósito de común acuerdo. Las reuniones del personal docente han de parecerse más a experiencias de aprendizaje profesional de alta calidad que lugares para transmitir avisos. Los maestros tienen que ser atraídos o motivados por estas comunidades y recibir pequeños "empujones" o dejarse guiar por ellas. En el mejor de los casos, la enseñanza en sí

ya es colaborativa. Es el trabajo conjunto que recomendó Judith Warren LITTLE, proyectos integrados en diferentes cursos, maestros de enseñanza media trabajando en equipos que comparten y a menudo enseñan a grandes grupos de alumnos, y maestros con recursos educativos especiales trabajando junto a otros maestros en un entorno de clases regulares, por ejemplo. En todo esto, se espera que la colaboración profesional sea estructurada, sin más, la forma de trabajar que debería adoptar hoy la enseñanza.

Los días en que los maestros individuales podían hacer lo que quisieran, bueno o malo, acertado o equivocado, están contados, y en muchos lugares ahora han desaparecido por completo. La enseñanza es una profesión con propósitos compartidos, responsabilidad colectiva y aprendizaje mutuo. La enseñanza ya no es un trabajo en el que uno puede acaparar a los niños para sí. Si eso es lo que aún cree, entonces es hora de buscar otra profesión porque, salvo que comparta la responsabilidad y las recompensas emocionales con sus colegas, en realidad tampoco es usted un profesional.

Pero la nueva perspectiva de que las culturas profesionales tienen que tener autonomía colectiva, transparencia y responsabilidad, y estar deliberadamente organizadas y estructuradas en torno a estos principios, no debería ser una licencia para el acoso y abuso administrativo ni para la manipulación. Las comunidades profesionales de aprendizaje no son comunidades profesionales de datos o comunidades profesionales de puntajes de pruebas. No son lugares para que los administradores impongan programas de distrito dudosos que reúnen a los docentes tras un día ajetreado de clase para analizar hojas de datos simplemente para que puedan hacer intervenciones rápidas que aumentarán las puntuaciones en pocas semanas o menos. No son lugares donde los orientadores de destrezas lingüísticas convocan reuniones apremiantes, donde los maestros agobiados apenas tienen tiempo para reenfocar la clase anterior antes de apresurarse hasta la siguiente. Tampoco son sitios en los que los directores y superintendentes conviertan conversaciones retadoras en arengas intimidatorias, donde todos los desafíos proceden de arriba, sin permitir réplicas ni desafíos recíprocos por parte de los maestros.

Este debate también pone de manifiesto el actual énfasis en "el director como líder de formación". Se han aprobado políticas de todas las tendencias en cuanto a que los directores deben 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 y participar en rondas formativas y similares. ¡Tenemos noticias molestas para los defensores de estas políticas: aunque estas prácticas pueden incrementar el conocimiento y la capacidad de líderes a nivel individual en algunas áreas, su impacto sobre el logro académico en todo el ámbito educativo es, en el mejor de los casos, cuestionable!

Consideremos su viabilidad. En una escuela de cualquier tamaño, ¿cómo pueden sus directores arreglárselas para observar a todos los maestros? ¿Có-

mo pueden tener la experiencia de influir en los demás? Y si lo hacen bien, ¿qué legado dejan cuando se marchan? Consideremos la evidencia. Recordemos el estudio de LEANA sobre el impacto del capital social en las escuelas de la ciudad de Nueva York. Descubrió que los directores que pasaban el tiempo controlando y dirigiendo a los maestros, no tenían impacto en el logro académico. Los directores más efectivos eran aquellos que definían sus roles como facilitadores del éxito docente en términos de acceder a los recursos, enfocar en el trabajo en equipo, y crear relaciones con los padres y con la comunidad. Conocían a su gente y cómo galvanizarles, pero no necesitaban conocer todos los pormenores de su práctica. Resumiendo, los directores eficaces tenían éxito porque sistemáticamente desarrollaban *capital social interno y externo*⁴⁹.

Los resultados de la investigación apoyan las conclusiones de LEANA. Dos de los investigadores más destacados del mundo sobre liderazgo educativo, Vivianne ROBINSON y Ken LEITHWOOD, llevan cuatro décadas concluyendo de forma errónea que los directores de mayor éxito influyen indirectamente en el logro de los alumnos a través de los maestros. En su meta análisis masivo sobre el impacto de los directores en el logro académico, ROBINSON advirtió que uno de los factores era mucho más poderoso que cualquier otro —básicamente, el grado en el que los directores "fomentan y participan en el aprendizaje y desarrollo docente"⁵⁰. Asimismo, en su estudio sobre las características de los distritos escolares de alto rendimiento, LEITHWOOD descubrió que los de mayor rendimiento incorporaban tres procesos clave en su trabajo: un sistema de dirección ampliamente compartido (visión y objetivo), la elaboración de un currículo y formación en relación a los objetivos compartidos y la sistematización asegurada del uso de la evidencia para informar sobre las decisiones y solucionar problemas⁵¹.

Los directores no necesitan lobotomías frontales ni estrategias que les conviertan en líderes de formación. No necesitan saber cómo identificar, desarrollar, seleccionar y conectar a su gente, un desafío más poderoso para los líderes aunque también más factible. En otras palabras, el rol del director es indirecto y sin embargo explícito; para crear el capital profesional de los docentes de la escuela y de su comunidad.

Así pues, los principios básicos en los que se apoyan y crean capital profesional en las escuelas son los mismos que cultivan y hacen circular el capital profesional en todo el sistema, ya sea un distrito, una provincia, un Estado, o una nación. Trate de desarrollar sus obligaciones y capacidades, empujar y tirar de sus colegas, ejercer juntos la responsabilidad colectiva y colaborar con sus competidores en todo el sistema para un bien mayor que nos trasciende a todos. En

⁴⁹ LEANA, "The missing link in school reform", págs. 29-35.

⁵⁰ ROBINSON, V. (2011), *Student-centered leadership*. San Francisco. Jossey-Bass.

⁵¹ LEITHWOOD, K. (2011), *Characteristics of high performing school systems*, Final Report. Toronto. Institute for Education Leadership.

nuestra investigación a gran escala y labor de desarrollo sobre sistemas educativos y otras organizaciones de elevado rendimiento, hemos sido apoyados en cuanto a las posibilidades de transformar las culturas de las escuelas y sistemas educativos y, por consiguiente, transformar la cultura de la profesión docente por completo. Hablamos de un cambio sistemático de profundas dimensiones culturales.

Lo que hemos encontrado en los mejores ejemplos a gran escala son educadores, estudiantes y comunidades que trabajan y luchan juntos para adquirir óptimos resultados y alto rendimiento. Existen muchas fuerzas y barreras que obstaculizan el camino y hemos visto bastantes: escasa inversión en capacidad personal y colectiva, interés personal divisorio y autoprotección, culturas tóxicas de individualismo y aislamiento, dinámicas de colegialidad artificiosa y sistemas de compensación con tácticas de "divide y vencerás", medidas políticas a corto plazo y pura inercia.

Los Capítulos 4, 5 y 6 han constituido un viaje profundo y una indagación en las vidas de los docentes, sus carreras, la naturaleza de su trabajo y el lugar de la profesión en la sociedad. La perspicacia puede llevar a la acción, pero también es necesario un plan más abierto. Se han expuesto muchas ideas sobre lo que hay que hacer o no a lo largo de nuestro texto, cómo empujar y tirar de las personas, cómo invertir en el desarrollo docente más allá de unos pocos años para que todo lo invertido rinda beneficios atractivos para el aprendizaje de los alumnos, cómo enfocar el desarrollo de la calidad profesional de forma colectiva en lugar de recompensar a unos pocos docentes sobresalientes de forma individual, cómo evitar los extremos entre una colaboración cómoda y la colegialidad artificiosa, cómo construir redes sólidas de maestros y escuelas, orientadas a resultados en lugar de redes frías o innecesariamente forzadas y cómo concertar la colaboración con la competición en lugar de considerarlas incompatibles. También hemos ofrecido numerosos ejemplos de todas partes del mundo de estas estrategias positivas y prácticas que funcionan en casos de elevado rendimiento profesional y capital profesional.

Nuestro análisis ha señalado acciones acertadas y erróneas, y ha demostrado lo fácil que es equivocarse al elegir una u otra, o desviarse del propósito moral. Pero conocer y distinguir lo acertado de lo erróneo, lo bueno de lo malo, no es lo mismo que elaborar un plan de acción coherente para comprender y hacer las cosas bien. Los ideales y los análisis son temas de sumo interés, pero sin estrategias son solo aseveraciones. Muchas de las llamadas estrategias de sistema resultan no ser estrategias en absoluto. A menudo, aparte de estar basadas en el diagnóstico o análisis equivocado o incluso el propósito equivocado, estos planes no incorporan acciones concretas. Hemos expuesto lo fácil que es caer en la colegialidad artificiosa, y hemos afirmado que incluso las buenas intenciones, como el desarrollo de directores de formación, se pueden torcer.

Antes prometimos que intentaríamos proveer una visión nueva e inspiradora del futuro de la profesión docente y un plan de trabajo para ejecutar y sostener dicha visión. Es hora de unir la visión y la acción. Hay elementos de interés en todos, pero deben ser coordinados en la misma dirección. Creemos que es tanto oportuno como esencial acometer el futuro con franqueza y con toda la fuerza posible. Nos encontramos en la encrucijada del futuro. Sabemos qué camino seguir y qué direcciones debemos evitar. Es hora de dejar de contemplar las señales y volcarnos en la acción.