

# COMUNIDADES DOCENTES DE APRENDIZAJE, FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN

## TEACHERS LEARNING COMMUNITIES, TEACHER'S EDUCATION AND SCHOOL IMPROVEMENT

Juan M. Escudero Muñoz<sup>1</sup>. Universidad de Murcia

**Artículo recibido en octubre de 2008 - Artículo aceptado en mayo de 2009**

**Resumen.-** Las propuestas teóricas y metodológicas de las comunidades de aprendizaje representan un marco de referencia para entender y abordar la formación del profesorado y la mejora de la educación. En la primera parte, el artículo ofrece una caracterización general de las comunidades prácticas y se advierte de su presencia por doquier, su elasticidad y ambigüedad moral. Destaca, asimismo, sus relaciones con las teorías socioculturales que definen el aprendizaje humano como un fenómeno social y cultural, situado en contextos de actividad donde los sujetos aprenden a participar en comunidades de discurso y práctica adquiriendo sistemas de creencias y modos de hacer compartidos. Esa concepción del aprendizaje arroja luces sobre la formación del profesorado y la mejora de la educación, aunque no es suficiente por desatender los valores, los contenidos y los propósitos cuya justificación y presencia son inexcusables. En el segundo punto, el texto ofrece una visión panorámica del desarrollo de comunidades de aprendizaje en los centros escolares. Destacan sus dimensiones y procesos más representativos y señala, asimismo, algunos interrogantes controvertidos sobre su naturaleza, condiciones e implicaciones para la mejora de la educación y la formación del profesorado. En la tercera parte se propone un conjunto de valores y principios que es preciso tener en cuenta a la hora de crear y sostener comunidades para un determinado aprendizaje docente y una mejora democrática de la educación. Se aboga, entonces, por la necesidad de atender al carácter ético y democrático de las comunidades de aprendizaje al servicio del derecho de todos a la educación, a sus relaciones con la política y el poder, su contribución a un aprendizaje docente relevante y profundo, su naturaleza procesual y su inserción dentro de políticas sociales y educativas orientadas a fortalecer lo público y las garantías de una buena educación como derecho de toda la ciudadanía.

**Abstract.-** The theoretical and methodological contributions of the communities of practice represent an important framework for understanding and dealing with some educational issues as teacher learning and school improvement. Firstly the article considers communities of practice general characterization and points out their conceptual elasticity and moral ambiguity. The text outlines the theoretical and practical relationships between communities of discourse and practice and the psychological theories that define knowledge and human learning as social and cultural realities situated in activity contexts where the individuals learn to participate, to internalise and to share with others particular beliefs systems, tools and their use in order to deal with everyday problems. The social and cultural conceptions of learning are relevant but no sufficient for teacher education because specific questions of values, contents and educational goals are disregarded. Secondly, the article introduces a general map of different recent approaches concerning the creation and development of professional learning

---

<sup>1</sup>jumaes@um.es

communities in schools. Their most representatives dimensions, processes and conditions are sketched, and some controversial issues and theoretical debates are outlined. Finally, some advices are discussed and justified for creating and maintaining communities of discourse and practice committed to a specific teacher learning and a democratic school improvement. The ethical and democratic character of the professional learning communities in school is claimed, so as their political and power dimension and contributions to a relevant and deep professional learning, needed to be understood more as open and critical processes than as instrumental options for reaching predetermined goals. From a wider perspective, a professional learning community needs to be situated in the context and purposes of strengthening the public sphere for democratic undertaking of public goods.

**Palabras clave.-** Comunidades de aprendizaje; Formación del profesorado; Mejora de la educación; Teorías socioculturales del aprendizaje; Dimensiones, procesos y condiciones de comunidades de profesores que aprenden; valores y principios para el desarrollo de comunidades de aprendizaje.

**Key Words.-** Communities of learning; Teacher education; School improvement; Sociocultural theories of learning; Professional learning communities dimensions, processes and conditions; Values and principles for learning communities development in schools.

## 1.- Introducción

La formación del profesorado y la mejora de la educación son temas recurrentes en la teoría e investigación educativa, así como también en las políticas y prácticas escolares. El conocimiento y las experiencias realizadas en esos ámbitos ofrecen, al lado de luces y aportaciones valiosas, sombras todavía pendientes de iluminar. Persisten muchos interrogantes, igualmente, sobre la eterna cuestión de las relaciones complejas, y con frecuencia paradójicas, entre los conocimientos disponibles y las actuaciones llevadas a cabo en los distintos planos de los sistemas escolares en orden a mejorar la educación y la profesión docente, que siguen siendo objetivos tan necesarios como elusivos. Por la pluralidad de dimensiones que inciden en el logro avances significativos en esta materia, y por el carácter problemático de su construcción, se descarta que haya alguna vía expeditiva que, además de tomar en consideración y tratar adecuadamente los aspectos más estructurales de los sistemas escolares, sea efectiva para orquestar con acierto las múltiples aristas que atañen a la formación y al gobierno de los centros como organizaciones educativas encargadas de proveer la educación debida a la ciudadanía.

La propuesta de crear y sostener comunidades docentes de aprendizaje en los centros representa un conjunto de presupuestos teóricos y líneas de acción que merecen consideración. Es preciso, no

obstante, acotar sus significados y propósitos, pues son diferentes según las perspectivas ideológicas, teóricas y metodológicas con las que se definan y utilicen en educación. Aquí vamos a analizar ciertos presupuestos y dinámicas relativas a la creación de relaciones y compromisos que pueden desarrollarse en los centros con el propósito de mejorar el desarrollo profesional de los profesores, el funcionamiento de las instituciones educativas y las experiencias y aprendizajes del alumnado. Al erigir ese foco particular de atención, no se adopta una visión de los centros y de los profesores como espacios y actores libres de otras estructuras e influencias sociales y políticas más amplias. Se trata, más bien, de explorar sus relativos márgenes de actuación y responsabilidad en relación con muchos asuntos que les conciernen directamente. Tampoco se presume que la creación de comunidades de aprendizaje en las organizaciones educativas sea un empeño fácil ni libre de problemas, pues sus presupuestos e implicaciones están distantes de las regularidades vigentes en la mayoría de los casos. Hay motivos suficientes, con todo, para sostener que se trata de una hipótesis de trabajo que vale la pena y que, por tanto, merece ser explorada.

El conocimiento en este ámbito se ha desarrollado con profusión en la última década. En este artículo se han seleccionado tan sólo algunos aspectos que, desde luego, son relevantes. Tras una primera demarcación del concepto de comunidades de aprendizaje, que alberga significados múltiples y ambivalentes, vamos a referirnos, en primer lugar, a algunas de las bases conceptuales que les proponen las teorías sociales y culturales sobre el conocimiento y el aprendizaje humano. En segundo término, se ofrece una consideración específica sobre las dimensiones, procesos y condiciones más comúnmente señaladas en la literatura pedagógica sobre su desarrollo en educación. En tercer lugar, por fin, se plantean algunos aspectos que, a modo de avisos para navegantes, apuntan ciertos valores y principios, coordinadas y sugerencias relacionadas con la creación de comunidades centradas en la mejora de la educación, la formación docente y la gestión de las instituciones educativas.

## **2.- Comunidades de Aprendizaje: un concepto elástico y una interpretación social y cultural del aprendizaje**

La expresión comunidades de aprendizaje, al igual que otras equivalentes como comunidades de práctica, de discurso o de participación, pueden sonar a algo sofisticado, fuera de la vida normal y, en particular, ajenas a los centros escolares. Sin embargo, en la pluralidad de organizaciones sociales y en las distintas esferas de la vida

cotidiana, hay comunidades por doquier; son un fenómeno social y personal corriente. Se puede hablar, en efecto, de comunidades en múltiples situaciones en que las personas sostienen intereses y propósitos comunes, comparten determinados sistemas de creencias, modos de ver y hacer, y establecen formas variadas de relación social (grupos, asociaciones, organizaciones) que les dispensan apoyo, reconocimiento e identidad, al tiempo que, como una contrapartida, también les exigen ciertos compromisos y lealtades (Wenger, 1998; 2001; Smith, 2003).

### ***2.1.- Un concepto elástico y ambiguo***

Los seres humanos nacemos dentro comunidades de aprendizaje ya constituidas cuya cultura, formas de vida y comportamiento representan contextos, contenidos y dinámicas de socialización y enculturación de las personas. La interacción social y cultural con otros les permite aprender conocimientos y desarrollar capacidades y disposiciones, haciéndoles partícipes de creencias y modos de pensamiento, formas de hacer las cosas y de comportarse consigo mismas y con los demás. Los individuos que conforman una comunidad, la sostienen y conservan, al tiempo que eventualmente contribuyen a su evolución y cambio en el tiempo. Al representar una suerte de ecología social y cultural omnipresente, las comunidades son múltiples, elásticas y móviles, estables y cambiantes, diversas en contenidos, intereses, relaciones, prácticas y resultados. De hecho, las personas solemos pertenecer simultánea y sucesivamente a lo largo de la vida a muchas comunidades (el núcleo familiar, la pandilla de amigos, un club, un sindicato, un partido político, un credo social, intelectual o religioso, una determinada organización social o empresarial. En tiempos de globalización del conocimiento como los actuales, donde su generación y distribución ocurre a través de soportes y códigos múltiples, cada vez son más frecuentes formas variadas de relaciones, tejidas sobre vínculos y soportes en red. Tales condiciones amplían los dominios, espacios, tiempos y expresiones comunitarias, y ofrecen en nuestro tiempo un amplio elenco de comunidades presenciales y virtuales. Es comprensible, entonces, que la noción de comunidad de aprendizaje represente un universo conceptual con significados diferentes. No sólo es así por la diversidad de sus espacios, formas, dinámicas, intereses y propósitos, sino también por los discursos teóricos y los propósitos que las definen y sostienen. Por ello mismo son ambiguas desde un punto de vista moral. Hay comunidades que, desde determinadas ideologías y sistemas de valores, pueden ser enjuiciadas como positivas, mientras que otras pueden merecer valoraciones negativas y perversas por sus efectos indeseables para las personas o la sociedad.

Bauman (2003), en un ensayo titulado *“Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil”*, advierte, entre otros aspectos, de sus connotaciones morales y sociales ambivalentes. La idea de comunidad tiende a connotar calidez de relaciones entre las personas, pero también puede suponer una forma de invasión y negación de la individualidad. Su cercanía comporta reconocimiento, pero también un medio sutil de vigilancia y control. El sentimiento de pertenencia a una comunidad garantiza afiliación, pero también puede conducir a crear divisiones entre “nosotros” (los que están dentro) y los “otros” (los de fuera), constituyendo la base de conflictos identitarios bien conocidos. Westheimer (1998), al relacionar el término comunidad con la educación, alerta con razón de que es preciso acotar y reducir su ambigüedad conceptual y moral, sacando a la luz y discutiendo sus referentes ideológicos, sistemas de valores e implicaciones. De modo que, precisamente por su elasticidad y ambigüedad conceptual y moral, el término comunidad de aprendizaje no puede ser considerado como algo en sí mismo positivo. Ha de ser clarificado con cautela particularmente en educación, si se quiere trabajar con esta hipótesis de pensamiento y acción para la mejora, la formación del profesorado y el gobierno de las instituciones escolares al servicio de una buena educación, justa, democrática y equitativa.

## **2.2. Las comunidades de aprendizaje como contextos sociales y culturales de aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes**

Las versiones actuales de las teorías sociales y culturales sobre el aprendizaje son herederas de otras precedentes en las que destacan la escuela soviética (Luria, Leontiev, Vygotsky), el pensamiento de J. Dewey o la concepción del aprendizaje social de Bandura. Sus huellas pueden apreciarse ahora en el constructivismo social, la psicología cultural y, en general, los enfoques que toman en consideración, como dice Greeno (1989:6), *“los sistemas interactivos de actividad donde los individuos participan, generalmente para lograr objetivos que son significativos en relación a su condición de miembros de comunidades de práctica”*. A partir de la síntesis que hicieron Brown, Collins y Duguid (1989) de las concepciones sobre el conocimiento y el aprendizaje como fenómenos sociales y culturales situados en contextos de actividad, se ha destacado su relevancia para la enseñanza y el aprendizaje escolar (Prawat, 1996; Prawat y Peterson, 1999; Rogoff, Matusow y White, 1989), así como también para la formación inicial y continuada del profesorado (Putnam y Borko, 2000a y 2000b; Fisher, Higgins y Loveless, 2006; Borko y Koellner, 2007), en relación con la que Bolhuis (2006) en particular establece relaciones entre el constructivismo social y enfoque crítico.

Muchos de los presupuestos conceptuales y prácticos de las teorías socioculturales están presentes, aunque no siempre de forma explícita, en un amplio abanico de análisis bien conocidos del currículo, la enseñanza, la innovación y la formación del profesorado, y más en concreto la investigación-acción y las comunidades de aprendizaje docente (Carr y Kemmis, 1978; Escudero, 2002; Darling Hammond, 2001; 2006; Schmoker, 2004; Stoll y Louis, 2007). En esencia, permiten ahondar en la descripción y comprensión de diversos elementos y dinámicas implicadas en la mejora de la educación y la formación del profesorado, aunque, como diremos, no son suficientes para componer los marcos normativos de referencia que son precisos para determinar sus valores, contenidos y procesos.

Tres contribuciones de las teorías sociales y culturales merecen ser destacadas: una, la concepción del conocimiento y el aprendizaje como fenómenos y procesos activos y situados en contexto, dos, su naturaleza social y cultural y tres, el carácter distribuido del conocimiento. Veámoslo a continuación.

a) Al entender el conocimiento y el aprendizaje como *procesos situados en contextos de actividad*, se asume una determinada epistemología según la cual el conocimiento no es una entidad abstracta, formal, unitaria e independiente de los contextos que lo circunstancian ni de las actividades a través de las cuales los sujetos se apropian del mismo y lo utilizan para comprender y resolver determinadas tareas o problemas. *“Puede decirse – como sostienen Brown, Collins y Duguid (1989:32) – que las situaciones coproducen el conocimiento a través de la actividad, de forma que el aprender y el conocer están básicamente situados”.*

Para el aprendizaje docente, esta visión representa mensajes importantes. En esencia implica: a) la necesidad de trabajar las teorías y propuestas pedagógicas lo más ligadas posible a los contextos y las tareas que constituyen el núcleo de la profesión, de modo que, por ejemplo, el conocimiento sobre el currículo, la enseñanza o la evaluación sea puesto en relación con contextos, sujetos y actividades auténticas, no presentado, pues, como algo alejado, genérico y abstracto; b) el hecho de que, para que el aprendizaje llegue a ser profundo y no superficial, es esencial que el conocimiento sea transformado activamente por los individuos en herramientas conceptuales y operativas. Su utilización reflexiva y práctica puede contribuir a desarrollar aprendizajes robustos, así como a su afinamiento sucesivo. Subrayando este aspecto, Brown, Collins y Duguid (1989:33) precisan que *“al usar activamente las herramientas, en vez de sólo adquirirlas, se logra una comprensión más*

*rica del mundo en el que se usan, así como el dominio de las mismas herramientas”.*

Estos supuestos avalan y reclaman enfoques de la formación y el desarrollo docente asentado sobre el establecimiento de relaciones estrechas y dinámicas entre la teoría y la práctica, así como su anclaje en contextos, tareas y actividades representativas (auténticas) del quehacer profesional. La actividad consciente y reflexiva hará posible la comprensión y el uso de herramientas, construyéndose así los esquemas mentales, su utilización práctica y la reconstrucción sucesiva de los mismos. De ahí la justificación y el poder de los modelos de formación centrados en la práctica, en el estudio de casos, la realización de proyectos y el aprendizaje por medio de problemas, particularmente si tales actividades llegan a propiciar relaciones recíprocas entre la teoría y la práctica, el conocimiento y la acción.

b) La segunda contribución advierte que, sin menoscabo del carácter personal, situado y activo del conocimiento y el aprendizaje, los contenidos y procesos implicados en ello son sociales y culturales. *“Aprender a utilizar herramientas significa mucho más que la mera aplicación de reglas; los contextos y sus condiciones de uso están ligados a contextos de práctica de la comunidad que las usa, y ello está configurado a su vez por los modos en que los miembros de tal comunidad ven el mundo”* (Brown y otros, 1989:33). Dicho en otras palabras, el conocimiento con el que los sujetos interactúan y del que llegan a apropiarse y utilizar, es una realidad social y cultural. No es una entidad que sólo reside en mentes individuales, sino un fenómeno socialmente construido como cultura que es significada, interpretada y aprendida por los individuos al participar en interacciones sociales, en comunidades de discurso y de práctica a las que pertenecen. Al participar en ellas, sus miembros van internalizando determinados sistemas de creencia y pensamiento (discursos), así como modos de hacer, recursos simbólicos, operativos y materiales con los que actúan (herramientas para la acción). El planteamiento no desconoce ni desvalora el papel y la importancia de los individuos que, desde luego, han de interpretar y reconstruir activamente el conocimiento. Confiere, no obstante, una influencia decisiva a los contextos, los contenidos y las dinámicas de interacción social (comunidades de discurso y de práctica) que conforman tanto lo que se aprende como las formas de aprenderlo (Putnam y Borko, 2000).

En relación con la mejora de la educación y la formación, las teorías socioculturales corroboran otras teorías y líneas de investigación que han mostrado que el conocimiento de los profesores está



fuertemente ligado a sus experiencias y prácticas. Al mismo tiempo subrayan que las ideas y prácticas docentes no se aprenden ni desarrollan en soledad, sino de unas u otras formas enmarcadas, mediadas y poderosamente influidas por los contextos, los factores y las dinámicas sociales y culturales en las que se han ido formando como sujetos y como profesionales. De ahí que el conocimiento y el aprendizaje de los profesores no radiquen solo en la acción reflexiva (Montero, 2001; García Pérez, 2006), sino en una acción histórica y contextual, personal y situada en unas u otras comunidades de discurso y práctica donde se van socializando y apropiando culturas. Ese entramado social, cultural, situado y contextual del conocimiento y el aprendizaje permite entender cómo y por qué los cursos convencionales de formación, cuando básicamente son transmisivos, son menos efectivos para propiciar comprensión profunda y desarrollo de capacidades que aquellos otros enfoques y actividades que tienden a ser acordes con la visión socio-céntrica de los conocimientos, procesos y contextos del desarrollo profesional (Putnam y Borko, 2000). Y, desde luego, unos y otros pueden ser menos incisivos que la experiencia cotidiana y el modo que, para bien o para mal, va generando aprendizajes diversos.

Ese mismo marco teórico alerta de que la formación no pueda reducirse, ni siquiera en aras de satisfacer esa demanda tan reiterada de que sea práctica, al mero dominio de herramientas operativas. Ya que lo que define a las comunidades son discursos y prácticas entrelazadas, la formación y el aprendizaje de los profesores han de entenderse como un ámbito propio de *“prácticas culturales”*. Eso significa que han de plantearse como espacios de aprendizaje en los que importan al mismo tiempo los sistemas de creencias, los significados y las atribuciones de valor a las cosas que por ellos circulen y sean trabajados, y los modos de relación entre los miembros, los procedimientos y las capacidades operativas. Comprensión y sentido de lo que se tiene entre manos y, simultáneamente, cómo hacer las cosas que han de ser hechas. Por lo demás, la indudable impronta cultural y social del aprendizaje no significa que, dentro de una cierta comunidad de práctica, todo el conocimiento que se comparta sea explícito. Una buena parte del mismo suele ser tácito o implícito, lo que hace inverosímil que, de hecho, todo, ideas y prácticas, sea posible y deseable compartirlo (Bolhuis, 2006). Las diferencias de los individuos respecto a valores, principios y modos de hacer son una realidad natural, deseable y legítima. Con ello hay que contar, incluso en el caso de pretender la creación de comunidades cuyos miembros compartan algunas ideas y también práctica. En vez de buscar uniformidades imposibles, lo razonable es, más bien, reconocer y



negociar márgenes de discrecionalidad individual dentro de un marco en el que, desde luego, han de compartirse ciertas visiones, objetivos y prácticas, pues su ausencia plena o su reducción a elementos irrelevantes podría en cuestión a la misma comunidad de pertenencia (Berends, Borsman y Weggeman, 2001).

c) El conocimiento, en tercer lugar, está distribuido entre las personas, en el medio social y simbólico, en diversos objetos y artefactos que componen el universo donde se desenvuelven y aprenden las personas y, también, las comunidades (Greeno, 1998). El conocimiento no es una propiedad individual, sino una realidad social y cultural a la que es posible acceder a través de una pluralidad de relaciones sostenidas sobre símbolos, códigos, recursos y materiales que no sólo permiten acceder a la información, sino construir conocimiento, expandir capacidades y ensanchar las fuentes y los referentes del conocimiento y el aprendizaje.

La noción de conocimiento distribuido supone reconocer que existen múltiples perspectivas y racionalidades repartidas entre las personas sobre la práctica totalidad de asuntos de la vida cotidiana. Tal apreciación es extensible también a ámbitos sectoriales y especializados donde ejercen las profesiones. De alguna manera, puede aducirse como un argumento para optar por epistemologías horizontales, democráticas y participativas en lugar de hacerlo por otras en las que se prima el saber experto, lineal y jerárquico. Con una base discursiva más elaborada, la investigación-acción (Escudero, 1987) aboga por esa concepción horizontal y participativa del conocimiento y su construcción, aunque, eso sí, reclamando contraste fundado entre los docentes, reflexión y crítica.

Asimismo, la existencia de fuentes y contextos plurales de información y creación del conocimiento hace posible que los individuos puedan pertenecer simultáneamente a comunidades diferentes y simultáneas. Ello comporta, en principio, indudables posibilidades para sujetos y colectivos de ensanchar y enriquecer sus visiones, ideas y herramientas. No obstante, la pertenencia de los sujetos a diferentes comunidades al mismo tiempo puede representar una fuente de problemas, interferencias y pugnas a la hora de pretender la creación de una comunidad específica, por ejemplo al servicio de valores, principios, conocimientos y modos de actuación acordes con una educación crítica y transformadora (Oakes y Rogers, 2007). En el contexto actual de la globalización y la cultura individualizada (Bauman, 2001), puede que muchos individuos estén más prestos a participar en comunidades distantes, acomodaticias y menos exigentes que a implicarse en otras

cercanas que requieran acción colectiva, compromisos y responsabilidades compartidas para la defensa de bienes comunes.

En resumidas cuentas, las teorías socioculturales avalan ampliamente el valor y la importancia de las comunidades de práctica y ofrecen un marco de referencia con el que trabajar para propiciar el aprendizaje de herramientas (comprensión y capacidades de acción), estableciendo vínculos sociales e intelectuales entre las personas en diversos contextos de actividad. Puede ser provechoso en educación tomar en consideración sus presupuestos, traduciéndolos creativamente a diversos escenarios de formación docente, gobierno de los centros y enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Ese marco teórico, sin embargo, presenta algún flanco que requiere mayor atención que la que se le presta. En concreto el que se refiere a una cierta desconsideración de los factores emocionales y motivaciones del conocimiento y el aprendizaje (Bolhuis, 2006). Asimismo, peca de formalismo, como bien han denunciado Kincheloe, Steinberg y Villaverde, 2004. Desde una perspectiva educativa, no basta con hablar genéricamente de comunidades de discurso y de práctica como espacios sociales y culturales de conocimiento. Es inexcusable, además, precisar y validar cuáles han de ser los discursos y las prácticas, los contenidos y los modos de hacer, las relaciones sociales y los objetivos que merezcan ser creados y compartidos en los centros, entre los profesores y otros agentes que formen comunidades singulares que, por ejemplo, se aglutinen en torno a la provisión justa del derecho a la educación. El formalismo de las teorías socioculturales deja de lado cuestiones ideológicas y éticas imprescindibles, así como un reconocimiento explícito de que la selección, construcción y validación del conocimiento y el aprendizaje son fenómenos marcados por intereses y relaciones de poder. Por ello, sus contribuciones, que son relevantes y necesarias, no son suficientes para entender y afrontar la formación del profesorado y la mejora de la educación.

### **3.- Comunidades docentes de aprendizaje en los centros escolares**

Una buena parte de la literatura pedagógica sobre comunidades de aprendizaje, profesorado y centros opera con presupuestos e implicaciones prácticas que no son ajenas a las teorías socioculturales, aunque no siempre se reconocen ni se recurre a ellas para sentar sus bases conceptuales. Entre otras razones por insuficiencias como las que hemos destacado más arriba, así como porque la propia teoría e investigación sobre la organización de los centros, la mejora y la formación docente cuenta con una ya larga tradición de teorías, modelos

y propuestas que van más allá de las lecturas psicológicas o gerenciales. Una muestra de ello puede verse en algunas referencias como Westheimer (1998), Hargreaves (1997; 2007), Bolívar (2000; 2006), González (2006), Escudero (2008; 2009).

Aquí nos vamos a referir a características, procesos y condiciones de comunidades docentes de aprendizaje situadas en los centros escolares. Dejamos de lado, pues, otros espacios, agentes y expresiones comunitarias que, por lo dicho más arriba, son múltiples. García (2008) ha descrito el amplio abanico de colectivos o movimientos de renovación que se presentaron en el Congreso sobre redes de innovación (Madrid, febrero del 2007). Puede consultarse el portal innova ([www.innova.usal.es](http://www.innova.usal.es)), que es una buena muestra de conocimiento distribuido y potencialmente compartido en redes de innovación educativa. En términos más específicos, además de las comunidades de aprendizaje CREA (Flecha, 2008), que han tenido sus propios contextos de surgimiento y desarrollo, la formación de los profesores y la colaboración en los centros es, posiblemente, el tipo de proyectos con características similares o prácticamente equivalentes a las ahora denominadas comunidades docentes de aprendizaje. A partir de los noventa, la formación en centro ha tenido en nuestro contexto un cierto recorrido, sobre el que se han escrito análisis y valoraciones que documentan sus luces y sombras (Escudero y Bolívar, 1994; Granados, 1997; Bolívar, 2000; 2006; García, 2006; González, 2006; Escudero, 2008; 2009). Las características (procesos y condiciones) de las comunidades de aprendizaje que presentamos a continuación corresponden a su versión preferentemente anglosajón y también, sin entrar en detalles, a la formación en centros.

A pesar de estas acotaciones, conviene advertir que no se puede pensar en las comunidades docentes de aprendizaje como un todo homogéneo con significados y planteamientos uniformes. En realidad, son tributarias de las notas que resaltamos al hablar de comunidades de práctica en general. De forma que son tantas y tan diversas sus modalidades en el panorama de las políticas educativas que, como denuncia Hargreaves (2007), tanto valen para la izquierda como para la derecha. A veces son desarrolladas en claves de eficacia, elevación de los estándares y resultados, dentro o no de políticas neoliberales y competitivas (Dufour, 2004). En otros casos, sin embargo, se insertan en proyectos de fortalecimiento de la escuela y la educación pública, la democracia y los compromisos escolares y docentes con la justicia social y la equidad (Furman, 2003; 2004; Oakes y Rogers, 2007). Son diferentes los modelos más divulgados. Merecen destacarse, por citar un par de ellos, el elaborado a partir de una investigación reconocida (Louis

y Kruse, 1995) o el propuesto, muy similar al anterior, recientemente por Bolam y otros (2005). En este caso, en base a la investigación realizada, se ha diseñado un conjunto de materiales valiosos para la creación y el desarrollo de comunidades de aprendizaje en los centros (Stoll, Bolam y otros, 2007). Una buena representación de controversias y debates, materiales, procesos y recursos puede encontrarse, asimismo, en una publicación coordinada por Stoll y Little (2007).

Excede a este espacio cualquier intento de detallar y valorar esa diversidad de usos educativos, por lo que nos limitaremos a presentar una síntesis de características, procesos y condiciones más representativas.

a) *Características y procesos de las comunidades docentes de aprendizaje*. Posiblemente las mencionadas por Silins, Zarins y Mulford (2002) son bastante representativas del conjunto. Señalan las siguientes:

- *Indagación ambiental*, que consiste en la realización de actividades encaminadas a recabar información del entorno.
- *Visión y metas* compartidas por la comunidad que confieren sentido de dirección coherente y concertado a la planificación de la acción y modos de realizarla.
- *Colaboración*, entendida como trabajo conjunto y un clima de apertura y confianza para el gobierno del centro y la formación del profesorado.
- *Toma de iniciativas* y asunción de riesgos, apertura a la innovación, al diseño y desarrollo de proyectos centrados en la mejora del aprendizaje de los estudiantes, del profesorado y del centro como un todo.
- *Revisión regular*, seguimiento y evaluación reflexiva y crítica de proyectos, prácticas y resultados, tomándolos como base para decisiones futuras.
- *Reconocimiento del trabajo* bien hecho por el profesorado y valoración del esfuerzo, las iniciativas y los logros conseguidos.
- *Formación y desarrollo del profesorado*, entendida como un asunto institucional y traducida en oportunidades, relaciones, tiempos y otros recursos necesarios para la formación docente en el lugar de trabajo.

Estas siete características, que en realidad se refieren a procesos implicados en la creación y el desarrollo de las comunidades docentes de aprendizaje, aparecen en los diversos modelos, sea o no con las mismas denominaciones. En el fondo, se está aludiendo a tres grandes dimensiones (Escudero, 2008): 1) concertación y establecimiento de relaciones sociales e intelectuales de colaboración entre el profesorado; 2) deliberación y construcción de una cultura pedagógica compartida respecto a valores, principios, concepciones y prácticas sobre el currículo, la enseñanza, la evaluación, la organización y el funcionamiento de los centros; 3) articular y realizar procesos de investigación sobre la práctica (análisis, reflexión, observación, evaluación, crítica pedagógica) con el propósito de generar conocimiento “de” la práctica y acceder y reconstruir conocimiento externo “para” la práctica. Formalmente, estas dimensiones son equivalentes a las características atribuidas a las comunidades de práctica, o también a la noción de “organizaciones de aprendizaje” y, desde luego, a los modelos más divulgados de investigación-acción (Escudero, 1987; Barnes, 2004; Escudero y García, 2006). En términos sustantivos, como ya se ha advertido, son manifiestas las críticas enunciadas respecto a la improcedencia de aplicar linealmente a la educación los modelos psicológicos sobre comunidades prácticas o los gerenciales sobre organizaciones que aprenden (Bolívar, 2000; Fielding, 2001; Taronzi, 2006).

*b) Condiciones necesarias para el desarrollo de comunidades docentes de aprendizaje.*

Este apartado merece diversas consideraciones en relación con condiciones estructurales, liderazgo y recursos diferentes y necesarias para crearlas y sostenerlas en el tiempo. Siguen siendo aceptables las enunciadas por Louis y Kruse (1995), clasificadas en estructurales, humanas y sociales. Entre las primeras se alude a la disposición de tiempos, la definición de roles y responsabilidades compartidas, relaciones horizontales y verticales que permitan coordinación y coherencia, negociación de márgenes de autonomía y de mecanismos de rendición de cuentas. Las otras dos atañen a la búsqueda y consolidación de un clima basado en el respeto, el reconocimiento y el apoyo al profesorado, la asunción efectiva de compromisos en pos de intereses y bienes comunes, la exploración de conocimiento externo, el acceso y el trabajo sobre buenas prácticas pedagógicas, el liderazgo y una política explícita de inclusión de nuevos miembros.

Seguramente, las posibilidades o las limitaciones de las comunidades docentes de aprendizaje no residen tanto en su

caracterización genérica como, una vez más, en la sustancia, las relaciones, los aprendizajes y compromisos, así como sus efectos para el profesorado, centros y alumnado.. A menos que también se supere en el ámbito de la educación esa tendencia perenne al formalismo, poco se podrá avanzar y discutir con fundamento en este terreno. En esta dirección de entrar en cuestiones sustantivas se sitúan las cuestiones que se plantean a continuación.

#### **4.- Algunos avisos finales para navegantes**

En orden a soslayar en lo posible la ambigüedad, la propuesta y el propósito de una comunidad de aprendizaje docente tiene que hacer explícito cuál es el marco teórico dentro del cual opere. Las reflexiones que siguen tienen en perspectiva una opción por la educación y escuela pública, el reconocimiento del derecho de todas las personas a una buena educación y los imperativos de garantizar su realización efectiva. En suma, una educación de calidad inclusiva, democrática, justa y equitativa (Escudero, 2002). De ese modo, hay que abordar cuando menos estas cuestiones: a) el imperativo y las implicaciones de una comunidad de aprendizaje ética y democrática; b) sus relaciones con el poder y la política; c) la relevancia y profundidad de los procesos de aprendizaje docentes y organizativo; d) una determinada concepción de los procesos necesarios; e) la inserción de las comunidades docentes en una política social y educativa de fortalecimiento de lo público.

##### *a) Una comunidad de aprendizaje ética y democrática*

Esta cuestión es esencial, pues supone decantarse expresamente por un tipo de valores, principios éticos y actuaciones que doten de sustancia al sistema de creencias y de discurso de una comunidad docente de aprendizaje. Lo que haya que construir y compartir, por lo tanto, habrá de versar sobre el derecho esencial a la educación de todas las personas, que ha de ser concretado y comprometido en una opción por el currículo democrático (Guarro, 2002), en concepciones y prácticas sobre la enseñanza, las metodologías, la evaluación y los aprendizajes de acuerdo con lo que se sabe que es necesario para facilitar que todos los estudiantes puedan dar de sí lo mejor (Darling Hammond, 2001), con valores, ideas y prácticas que tomen en consideración la diversidad del alumnado no como un problema o un déficit, sino como un motivo fundado para personalizar la educación (Martínez, 2002). Una perspectiva ética sitúa estos valores, principios y actuaciones bajo imperativos de justicia social y educativa, debiendo soslayar, por lo tanto, ideologías del mérito personal o la



tendencia a tirar balones fuera, aunque ello no signifique inocencia ni desconocimiento de las fuerzas poderosas que fuera y dentro de los centros obstruyen las garantías efectivas del derecho de todos a una buena educación. También por principios éticos, la creación y el sostenimiento de comunidades éticas y democráticas no debieran considerarse algo facultativo para centros y profesorado. En la medida que hay bases para sostener que, bajo determinadas condiciones, representa un camino para pensar y proveer la educación debida, procede situarlas bajo las urgencias de la ética de las organizaciones y la ética de la profesionalidad de quienes trabajan en ellas.

*b) Comunidades de aprendizaje docente en los centros, política y poder*

El tipo de comunidad a la que nos estamos refiriendo no sólo es ética, sino también política. Está situada en estructuras y decisiones de poder con las que tiene que lidiar y ella misma, a su vez, es la expresión de una cierta política, un espacio de ejercicio de diferentes poderes. Desconocerlo, equivaldría a voluntarismo e ingenuidad. Hay condiciones de inequidad estructural (un orden social, económico, también educativo, injusto, situaciones de extrema pobreza, marginación y delincuencia, exclusión estructura) que, por mucho que se investigue y dialogue en los centros, no serán resueltas. Por ello no procede idealizar las comunidades de aprendizaje, ni considerarlas fuera de contexto. Algunas de las críticas que se les hace, radican en denunciar determinados enfoques de las mismas que merecen el calificativo de apolíticos e ignorantes de las tramas e intereses del poder social, político y económico que de hecho las conforman. En ocasiones, las comunidades de aprendizaje constituyen una estrategia se deposita en la capacidad y la creatividad de las personas y las organizaciones la solución de injusticias y contradicciones estructurales que están más allá de su control (Fielding, 2001). Aunque con términos biensonantes y propósitos loables, funcionan con frecuencia como un instrumento ideológico que, lejos de subvertir y transformar el orden vigente, contribuye a la perpetuación de las desigualdades y de los factores y dinámicas que las producen personalizando las soluciones y dejando sin tocar las raíces de los problemas. Se ha denunciado, asimismo, que son una muestra del tipo de artefactos sociales y estratégicos de vigilancia y control que, dentro de una lógica de gestión educativa formalmente participativa y autónoma, lo que en realidad se pretende es que los centros y el profesorado apliquen con eficacia los cambios decididos por los políticos y cocinados por los gestores (Tarnozci, 2006). La autonomía, la colaboración escolar, las comunidades de aprendizaje pueden operar también como resortes de seducción social, al reconocer y valorar

márgenes y espacios de decisión en las bases. A fin de cuenta, los espacios de actuación en que esos procesos suelen quedar confinados se refieren más a cómo hacer las cosas (procesos y estrategias) que a las cosas que hay que hacer, los objetivos a alcanzar y las condiciones en que hacerlo (valores y prioridades). Descartadas las formas jerárquicas de gobierno, de gestión de arriba hacia abajo, puede que haya comunidades de aprendizaje aprisionadas por estrategias sutiles de dirección que lo que buscan, en realidad, no es otra cosa que la colonización de entusiasmos y la utilización de energías emocionales de sujetos o colectivos para realizar con mayor eficiencia objetivos, intereses y prioridades determinados en las alturas. De ese modo, puede ser una forma más de aplicar tecnologías del yo, como ya advirtiera Foucault, a través de las que se pretende, quizás no siempre con éxito, invadir las identidades, la inteligencia y los compromisos docentes y de las instituciones educativas (Hargreaves, 2007). Refiriéndose a la colaboración del profesorado, este mismo autor escribió hace algunos años: *“aunque el cambio cultural en los centros merece en principio alabanza y apoyo, en el contexto de movimientos políticos de desmantelamiento de la educación pública y de disminución de la interdependencia docente, su creciente popularidad debiera ser vista con cautela”* (Hargreaves, 1997:1315).

Las comunidades de aprendizaje, por lo tanto, no son opciones apolíticas, ni están libres de controversias ideológicas. No es provechoso, entonces, tratarlas con un discurso y un pensamiento ingenuo que, a la postre, las dejaría en las manos exclusivas del gerencialismo. Ahora bien, tampoco sería positivo ahogar sus sentidos y sus posibilidades bajo la losa de una cultura del lamento, del determinismo fatal de las estructuras, tirando por la borda sus márgenes de pensamiento y acción transformadora en las instituciones educativas y quienes trabajan en ellas. A pesar de que las estructuras y las condiciones sociales y políticas ejercen influencias poderosas sobre los centros, éstos no reproducen linealmente sus mandatos ni sus objetivos, sino que los filtran y reconstruyen, los interpretan y redefinen a través de micro – poderes y un sinfín de relaciones micro-políticas que ocurren en el día a día de las organizaciones (González, 1998). Aliados o sosteniendo pugnas diversas entre sí, las formas y los contenidos del poder y sus influencias en el interior de las organizaciones educativas son tan sutiles y ambivalentes que tanto pueden operar por acción como por omisión, tanto al servicio de poderes externos como obedeciendo a poderes internos, dejando a unos y otros fuera de la crítica que podrían merecer.

Es cuestionable utilizar las comunidades como vigilancia, control y colonización de entusiasmos. Pero también puede serlo la omisión o la dejación en activar ciertas políticas, influencias y urgencias desde el exterior e interior de los centros, máxime cuando lo que está en cuestión son determinados cometidos y servicios sociales y personales como la educación. Tan perversa es la colonización del pensamiento y las prácticas escolares desde las administraciones escolares, como también pueda serlo la dejación en la vigilancia debida y la toma razonable de decisiones cuando el derecho a la educación no se satisface como es justo y debido. Hay invasiones de la política que pueden ser censurables. Pero hay vacíos de política que, quizás, sirven más a intereses particulares y corporativos que al valor de garantizar la educación debida a toda la ciudadanía.

Posiblemente las comunidades de aprendizaje representan un cruce sinuoso de caminos entre los grandes y los pequeños poderes que hay que tener en cuenta, desvelar y transformar en lo que proceda. Cabe imaginar un espacio intermedio y dinámico entre estructuras, condiciones e influencias externas, que están ahí y no siempre favorablemente, y los dominios del pensamiento y la acción de los centros y el profesorado que cuentan con márgenes de posibilidad más allá del poder establecido y de los intereses particulares. La polémica sociológica acerca de las relaciones entre estructura y agencia (Berends y otros, 2001) abre líneas de reflexión y posibilidad interesantes entre el reconocimiento del poder de las estructuras, regulaciones, realidades y políticas circundantes y los márgenes de posibilidad y de acción que residen dentro de las instituciones y profesionales que las habitan. No sólo cuentan con sus propios poderes de resistencia, sino que también pueden ponerlos al servicio de cambios necesarios y justos. Pueden crearse y sostenerse comunidades emanadas de una lucha política a favor de la democracia y la justicia educativa, de una profesionalidad responsable, del cuidado, el apoyo social y personal a sus miembros (alumnos, docentes, etc.), abiertas, participativas y democráticas en sus valores, objetivos y dinámicas (Furman, 2004). En su seno puede deliberarse acerca de modelos educativos ética y teóricamente defendibles, así como concertar aquellas relaciones de poder e influencia que sean menester para llevarlos a la práctica con coherencia, reconociendo la diversidad de sus miembros y urgiendo al tiempo proyectos comunes, comunitarios si se quiere.

### *c) Comunidades docentes y aprendizaje relevante y profundo*

A la vista de estas consideraciones éticas y políticas, se puede entender mejor por qué las aportaciones de la teoría sociocultural del

aprendizaje, que son provechosas, no bastan para articular las comunidades a las que nos estamos refiriendo. También se puede razonar esta apreciación considerando la dimensión relativa a los procesos de aprendizaje docente. El desarrollo de una comprensión profunda trabajando con los colegas, el análisis y la comprensión de casos o problemas cotidianos, la elaboración de materiales didácticos, la planificación coordinada de la enseñanza y el aprendizaje, hacer visible las prácticas de aula a través de diversos medios o artefactos (videos, relatos de observación, estudio del trabajo hecho por los alumnos, etc.) y sostener conversaciones reflexivas sobre la práctica, o acometer conjuntamente proyectos de experimentación e innovación educativa (Putnam y Borko, 2000a; 2000b; Halverson, 2007) son algunas de las actividades que suelen considerarse potencialmente provechosas.

Conviene advertir, no obstante, que sólo llegarán a serlo cuando no rayen en la irrelevancia ni en la superficialidad de los contenidos, los referentes conceptuales, los procesos y resultados de los aprendizajes del profesorado (Fullan, 2006; Escudero, 2008). Hay riesgos, asimismo, de que el trabajo conjunto sirva más para proteger, conservar o reciclar, como mucho, las formas corrientes de pensar y de actuar que para expandirlas, cuestionarlas y transformarlas. La interacción social o la colaboración no valen por sí mismas, ni tampoco cualquier acuerdo porque haya sido tomado en grupo. Hay que considerar expresamente en qué y para qué se interacciona, en qué se cifra la colaboración y cuáles son los contenidos y decisiones acordadas, cuáles los marcos conceptuales de referencia, los valores y los propósitos que amparan las decisiones concertadas.

Es obligado reconocer que la construcción social del conocimiento y del aprendizaje situado en contextos de actividad auténtica son condiciones importantes para un aprendizaje robusto. Lo que se aprende (referentes y propósitos éticos, teorías sobre el currículo, la enseñanza, el aprendizaje o metodologías) es decisivo, así como los modos de aprenderlo y cuáles lleguen a ser sus efectos. Hablar por hablar permite algunos aprendizajes, pero no habilita ni capacita para otros. Está fundado sostener que las comunidades docentes de aprendizaje, como un giro desde una visión de la formación como transmisión de *“conocimiento para”* la práctica hacia el desarrollo de *“conocimiento de”* la práctica, pueden ser beneficiosas tanto para el profesorado como para la mejora del aprendizaje del alumnado. Así se documenta en una de las pocas revisiones de la investigación empírica sobre el tema (Vescio, Ross y Adams, 2008). Pero ello sólo será fructífero en el caso de que los proyectos a pie de práctica amplíen los horizontes limitados de observación, conversación y análisis con que, por lo general,

contamos los prácticos. Hacer visibles las prácticas de los miembros de una comunidad es una buena idea, así como conversar sobre problemas de la práctica. Hay que prestar mucha atención a la composición de la mirada y a las lentes dispuestas para ello. Es relevante conversar sobre problemas, pero conviene tomar en consideración que no existen al margen de los marcos de referencia conceptuales, éticos, sociales, etc. desde los que los definimos, ni las soluciones que se lleguen a construir serán independientes de los recursos cognitivos y prácticos con que se cuente. No bastan los procesos, pues son fundamentales los contenidos con que se desarrollen. Para que la investigación, reflexión y crítica pedagógica constructiva puedan dar de sí, han de operar con “herramientas” (conceptuales y operativas), que ayuden a descubrir otras perspectivas y generar las transformaciones necesarias del pensamiento y la acción en curso echando mano del conocimiento externo valioso y del generado y reconstruido desde las propias experiencias. En ese sentido se aboga por la conveniencia de que por las comunidades docentes de aprendizaje circulen diversos tipos de conocimiento, entre los que hay que incluir los que se refieren a evidencias prácticas de contextos, procesos y resultados. Anclar los proyectos de renovación pedagógica en evidencias (Learning Point, 2004), o postular que los cambios estén informados por evidencias múltiples y asequibles (Hargreaves, 2007: 187), puede ser un resorte poderoso para centrar la mejora de la educación y la formación docente entre realidades en curso y horizontes por alcanzar.

*d) Una comunidad de aprendizaje es un trayecto, no un final de etapa predeterminado*

Aunque los distintos modelos declaran características y procesos como los expuestos, no es razonable sostener que la creación y el sostenimiento de comunidades de aprendizaje hayan de seguir un guión pautado. Se han elaborado materiales y propuestas de apoyo (Stoll Bolam y otros, 2007), pero eso no significa que puedan utilizarse con la idea de que una comunidad es una entidad a replicar, ni tampoco un conjunto de indicadores que haya que satisfacer. Una comunidad de aprendizaje, dice Furman (2003), no debiera entenderse como un producto trasladable de unos contextos a otros, o como una teoría ortodoxa a ser aplicada tal cual. Es más adecuado pensar en claves de proceso, de trayecto, como un camino a explorar, no cómo una serie de objetivos o características predeterminadas a satisfacer. De lo contrario, la crítica gerencial y la obsesión por los resultados que se ha formulado al respecto, puede estar bien justificada (Tarnoczi, 2006).

Lo esencial no es el tipo de modelo formal y los pasos que se sigan para acometer procesos como los enunciados más arriba. Lo crucial será, más bien, el grado en que los docentes que apuesten por una comunidad de aprendizaje se hagan cargo de la historia y la realidad del centro, de ellos mismos, del alumnado y de la comunidad social donde está situada. Es difícil fijar cómo, pero una comunidad ha de ser estimulante y rigurosa desde un punto de vista intelectual, enriquecer perspectivas y dinámicas de trabajo y relación, movilizar compromisos y propósitos relevantes para la mejora de la educación y la formación del profesorado. Cómo hacerlo, qué resortes tocar y cómo ir procediendo, son cuestiones a explorar, negociar y llevar a cabo con decisión y buenas dosis de imaginación. Los tiempos y etapas de una determinada comunidad de aprendizaje pueden ser diferentes y flexibles (Bolman y otros, 2005). No es posible en todos los casos la pretensión de que todo un centro se implique, aunque la perspectiva estratégica deseable es que ello pueda suceder en aras de garantizar la educación debida a todo el alumnado. Empezar a replantear tareas y actividades regulares (planificación del curso, diseño de materiales y actividades en clase) puede ser una ocasión para ir introduciendo y trabajando nuevas ideas y procedimientos de actuación. Iniciar actividades de observación entre iguales, amigos críticos o pequeños proyectos de investigación-acción, puede facilitar el que se vayan abriendo espacios de análisis y reflexión a los que vayan sumándose otros (Escudero y García, 2006). Como otros empeños, las comunidades docentes de aprendizaje están llamadas a encontrar espacios de posibilidad entre las grandes y las pequeñas, pero significativas, ambiciones.

#### *e) Comunidades de aprendizaje en los centros y el fortalecimiento de lo público*

Como adelantamos, hemos limitado nuestro foco de atención a centros escolares. Aún así, no tiene por qué llevar al ensimismado. Hay otras formas de pensar y llevar a cabo comunidades de aprendizaje (Rogoff y otros, 1998; Torres, 2001; Flecha, 2008, Proyecto Atlántida [www.proyecto-atlantida.org](http://www.proyecto-atlantida.org)) en las que expresamente se promueve el protagonismo y la participación de pleno derecho de otros agentes (familias, movimientos sociales, municipios o comunidades locales) además de los docentes. Representan una concepción extendida de la comunidad escolar. El diálogo, la participación e implicación, la escucha y la influencia de voces diferentes, son senderos abiertos que vale la pena explorar para crear comunidades educativas que efectivamente sostengan una visión profunda y viva de la democracia en los centros. Oakes y Rogers (2007) entienden las comunidades de aprendizaje como una forma de investigación y transformación social, no sólo escolar, de



modo que los centros y los profesores se embarquen con otros colectivos y movimientos sociales en proyectos a favor de reivindicaciones más amplias que las estrictamente escolares: viviendas dignas, salud, seguridad, servicios sociales. Los procesos y objetivos no se reducen sólo a desarrollar conciencia crítica y transformaciones en los modos de pensar y hacer del profesorado y los centros, sino que giran alrededor del propósito de cultivar una “*inteligencia pública*” encaminada a reforzar y sostener lo público como un espacio cultural y político de participación, democracia y solidaridad. Una forma concreta, entonces, con la que ensanchar las perspectivas, escenarios y actores que merecen ser incluidos en comunidades docentes de aprendizaje en las instituciones públicas de educación democrática, justa y equitativa.

## 5.- Referencias bibliográficas

BAUMAN, Z. (2001) *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.

BAUMAN, Z (2003) *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.

BERENDS, H, BOERSMAN, F Y WEGGEMAN, M (2001) The structuration of organization learning. ECIS Working Paper. *Eindhoven Center ofr Innovation Studies* ([www.tm.tvw.nl/ecis](http://www.tm.tvw.nl/ecis)).

BARNES, (2004) Inquiry and Action. Making School Improvement Part of Daily Practice ([www.annenberginstitute.org/](http://www.annenberginstitute.org/).pdf) (Recuperado 25-4-2006).

BOLAM, R Y OTROS (2005) *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. NCSL. Research Report RR637.

BOLHUIS, S (2006) Professional Development between Teachers' Practical Knowledge and External Demands: Plea for a Broad Social-Constructivist and Critical Approach, en Oser, F, Achtenhagen, F y Reynold, U (eds) *Competence oriented Teacher Training. Old Research Demands and New Pathways*. Rotterdam: Sense Publishers.

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

BOLÍVAR, A (2006) Los centros como comunidades profesional de aprendizaje, en *Asesoría Pedagógica*. Madrid: MEC Instituto Superior de Formación del Profesorado.

BORKO, H Y KOELLNER, K (2007) Situativity: A Theoretical Lens for Designing and Studying Programs of Professional Development ([www.unige.ch](http://www.unige.ch)) (Recuperado 11-9-08).

BROWN, J., COLLINS, A. Y DUGUID, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.

CARR, W Y KEMMIS, S (1987) *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

DARLING HAMMOND, L (2001) *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.

DARLING HAMMOND, L (2006) Constructing 21st Century Teacher Education *Journal of Teacher Education*, 57(3) 300-314.

DUFOUR, R. (2004) Schools as Learning Communities. *Educational Leadership*, 61(8) 6-11.

ESCUADERO, J. M. (1987): La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 5-39.

ESCUADERO, J. M. (2002) *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel.

ESCUADERO, J. M (2008) Para seguir pensando la formación en centros. *Revista Caleidoscopio CEP Jaén* (<http://revista.cepjaen.es/articulos.html>).

ESCUADERO, J. M. (2009) Formación en centros y comunidades docentes de aprendizaje: teoría y práctica, en de Puelles Benítez (coord..) *Profesión y vocación docente*. Madrid: Biblioteca Nueva.

ESCUADERO, J. M. Y BOLÍVAR, A. (1994): Innovación y Formación Centrada en la Escuela un panorama desde España, en R. Canario y A. Amiguiño (eds.), *Escolas e Mudança: O papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa.

ESCUADERO, J. M. Y GARCÍA, R (2006) La formación del profesorado en los centros: Presupuestos, principios metodológicos de procedimiento y actividades, en *Asesoría Pedagógica*. Madrid: MEC Instituto Superior de Formación del Profesorado.

FIELDING, M (2001) Learning Organization or Learning Community? A Critique of Senge. *Reason and Practice*, 1(2) 17-28.

FLECHA, R (2008) *Comunidades de aprendizaje*. Sevilla: Fundación ECOEM.

FISHER, T, HIGGINS, CH Y LOVELESS, A (2006) Teachers Learning with Digital Technologies ([www.futurelab.org](http://www.futurelab.org)) (Recuperado, 15-04-09).

FULLAN, M (2006) Leading Professional Learning. *The School Administrator*, November, 10-14.

FURMAN, G. (2003) Moral Leadership and the Ethic of Community, Values and Ethic. *Educational Administration*, 2(1) 1-8.

FURMAN, G.C (2004) The ethic of community. *Journal of Educational Administration*, 42 (2) 215 – 235.

GARCÍA PÉREZ, F (2006) Formación del profesorado y realidades educativa: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales, en Escudero, J.M y Luís Gómez, A (eds) *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.

GONZÁLEZ, M<sup>a</sup> T. (1998): La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación*, 316, 215-239.

GONZÁLEZ, M<sup>a</sup> T (2006) Cultural y política de la colaboración escolar. en *Asesoría Pedagógica*. Madrid: MEC Instituto Superior de Formación del Profesorado.

GRANADOS, C (1997) La formación en centros: mucho más que una modalidad de formación permanente. Madrid: Editorial EOS.

GREENO, J (1998) The Situativity of Knowing, Learning and Research. *American Psychologist*, 53(1) 5-26.

GUARRO, A (2002) *Currículo y Democracia*. Barcelona: Octaedro.

HALVERSON, R (2007) How leaders use artifacts to structure professional community in schools, en Stoll, L y Louis, K. S (2007) *Professional Learning Communities. Divergentes, Depth and Dilemmas*. New York: Open University Press.

HARGREAVES, A (1997) Cultures of Teaching and Educational Change, en Biddle, B J y otros (eds) *International Handbook of Teacher and Teaching*. Kluwer Academic Publ. The Netherlands.

HARGREAVES, A (2007) Sustainable Professional Learning Communities, en Louise, S y Seashore Louis, K (eds) *Professional Learning Communities. Divergences, Depth and Dilemmas*. New York: Open University Press.

KINCHOLEO, J., STEINBERG, S Y VILLAVERDE, L (2004) *Repensar la inteligencias: hacer frente a los supuestos psicológicos sobre la enseñanza aprendizaje*. Madrid: Morata

LEARNING POINT ASSOCIATES (2004) Guide to Using Data in School Improvement Efforts. ([www.learningpt.org](http://www.learningpt.org)) (Recuperado 4-5-08).

LITTLE, J Y HORN, S (2007) Normalizing problems of practice: converting routine conversation into a resource for learning in professional communities, en Stoll, L y Louis, K. S (2007) *Professional Learning Communities. Divergentes, Depñth and Dilemas*. New York: Open University Press.

LOUIS, K.S. Y KRUSE, SH (1995): *Professionalism and Community*. California: Corwin.

MARTÍNEZ, B (2002) La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI, en Forteza, D y M. R. Rosselló (eds) *Educación, diversidad y calidad de vida*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.

MONTERO, L (2001) *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.

OAKES, J Y ROGERS, J (2007) Radical Change through Radical Means: Learning Power, *J. Educational Change*, 8, 193-206.

PRAWAT, R Y PETERSON, P (1999) Social constructivist views of learning, en Murphy, J y Louis, K.s (eds) *Handbook of Research on Educational Administration*. San Fracisco: Jossey Bass.

PRAWAT, R. S (1996) Learning community, commitment and school reform. *Journal of. Curriculum Studies*, 28 (1) 91-110.

PUTNAM, R Y BORKO, H (2000a) What do new views of knowledge and thinking have to say about research on Teacher Learning? *Educational Researcher*, 29 (1) 4-15.

PUTNAM, R Y BORK, H (2000b) El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición, en Biddle, B., T. L. Good, I. F. Goodson, (eds). *La enseñanza y los profesores. I. La profesión de enseñar*, Barcelona: Paidós.

ROGOFF, B., MATUSOV, E Y WHITE, C (1998) Models of Teaching and Learning. Participation in a Community of Learning, in Olson, D y N. Torrance (1998) *The Handbook of Education and Human Development*: Londo: Blackwell Publish.

SCHMOKER, M (2004) Tipping Point: From Feckless Reform to Substantive Instructional Improvement. *Phi Delta Kapan*, February, 424 - 432.

SILINS, H, ZARINAS, S. Y MULFORD, B (2002) What characteristics and processes define a school as a learning organization? *Internacional Educat. Journal*, 3(1) 24-33.

SMITH, M.K. (2003) Communities of practice. *The Encyclopedia of informal education* ([www.infed.org/biblio/communities\\_of\\_practice.htm](http://www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm)) (Recuperado 2-9-08).

STOLL, L Y LOUIS, K. S (2007) *Professional Learning Communities. Divergentes, Depth and Dilemas*. New York: Open University Press.

STOLL, L., BOLAM, R Y OTROS(2007) Professional Learning Communities. Source material for School Leader and Other Leaders of Professional Development ([www.ncsl.org.uk/networked-index/networked](http://www.ncsl.org.uk/networked-index/networked)) (Recuperado 4-5-08).

TARNOCZI, J (2006) Critical Reflexionn on Professional Learning Communities in Alberta. *Electronic Journal of Sociology* ([www.sociology.org/context/2009](http://www.sociology.org/context/2009)) (Recuperado 13-10-2008).

TORRES, R. M<sup>a</sup> (2001) Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje ([www.fronesis.org](http://www.fronesis.org)) (Recuperado 25-4-07).

VESCIO, V, ROSS, D Y ADAMS, A (2008) A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91.

WENGER, E (1998) *Communities of Practice: Learning as Social Systems*. *Systems Thinker*, June, 1-7.

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

WESTHEIMER, J (1998) Does ideology matter? Contexts of Autonomy and Community in Teachers' Work. AERA. San Diego.