



La colegialidad en la profesión docente. Déficit y caminos

Adaptado del Publicado en Cuadernos de Pedagogía (nº 489-2018)

Antonio Bolívar. Universidad de Granada

En el ejercicio de la profesión docente en España, como recoge el Documento sobre Capacidades Profesionales Docentes (CPD), de acuerdo con informes internacionales, “domina una *práctica docente solitaria*, sin posibilidad real de retroalimentación por los colegas en un diálogo profesional”. Su necesario ajuste a las demandas de los contextos complejos actuales requiere, por el contrario, un *trabajo colegiado*, en equipo o compartido. El artículo señala los déficits y las *vías* para hacer del centro escolar un lugar de aprendizaje docente, incrementado la colegialidad mediante una comunidad profesional.

Hacer del centro un lugar de aprendizaje docente supone convertirlo en un contexto que ofrece oportunidades al profesorado para ejercer de otro modo la profesión, reflexionando críticamente sobre la práctica e intercambiando experiencias para hacer un mejor trabajo con el alumnado, asumiendo la responsabilidad colectiva para el aprendizaje de los estudiantes; en fin, aprender continuamente unos de otros a mejorar las prácticas docentes y crecer profesionalmente.

Que el centro escolar marque una diferencia en la calidad de la educación ofrecida dependerá de los procesos que tengan en su seno, de los modos de trabajo (particularmente en equipo o colaboración) en torno a un proyecto conjunto; de las oportunidades de desarrollo profesional y formación basadas en la escuela; del modo como se ejerza la dirección y el liderazgo pedagógico, etc. Entender los centros educativos como organizaciones capaces de aprender para resolver por sí mismos los problemas resitúa el papel de la dirección en una perspectiva compartida o distribuida, capaz de empoderar al personal.

El conocimiento base de la profesionalidad docente, además de en la formación inicial y en otros procesos paralelos, fundamentalmente se construye en el contexto de trabajo, compartiendo el saber hacer. El trabajo en colaboración se fundamenta en el supuesto que los individuos aprenden mejor cuando interactúan con los colegas y relacionan las nuevas ideas con el conocimiento compartido común existente. Como dicen Hargreaves y Fullan (2014), “el capital profesional tiene que ver con la responsabilidad colectiva, no con la autonomía individual” (p. 18). La forma privilegiada para desarrollar el capital profesional de cada escuela es potenciar las relaciones profesionales, el intercambio del saber hacer y las buenas prácticas, de colega a colega y entre escuelas (“capital social”). Por eso, en el *nuevo perfil profesional* un componente relevante es la colegialidad y el trabajo en equipo.

Las escuelas deben mejorar su capacidad interna para impulsar el aprendizaje de los alumnos; al tiempo, deben trabajar en la construcción de una comunidad profesional que se caracteriza, entre otros, por un propósito común, un trabajo en equipo y de colaboración y la responsabilidad colectiva entre el personal por el aprendizaje.

Construir y mantener en el centro escolar *una cultura de aprendizaje* (para el profesorado y, consecuentemente, para el alumnado) se caracteriza, entre otros, por ser escuelas con unas metas compartidas, un trabajo en colaboración y una responsabilidad colectiva por la mejora y el aprendizaje. El profesorado llega a trabajar juntos con el propósito deliberado de aprender a hacerlo mejor y que su centro escolar crezca como organización. Esto posibilita una cultura escolar donde los docentes pueden trabajar

como iguales, aprender unos de otros y aprovechar las prácticas educativas que sean eficaces.

Nuestros déficits y barreras estructurales y culturales

Un conjunto de **barreras culturales** suele impedir que se den en los centros auténticos espacios de aprendizaje entre el profesorado. Diversos informes internacionales, particularmente de la OCDE (TALIS y PISA), evidencian que en una mayoría de escuelas, particularmente en Secundaria, domina una *cultura escolar con individualismo y privacidad y la falta de aprendizaje profesional de los colegas en el centro de trabajo*. En general, los profesores tienden a ser más propensos a participar en formas más simples de intercambio y coordinación de enseñanza en lugar de formas más complejas de colaboración profesional. En España

“Menos de la mitad de los profesores en España (43%) afirma recibir información tras las observaciones de aula, y el 87% dice que nunca ha observado las clases de otros compañeros ni les ha proporcionado sugerencias y comentarios para mejorar (los promedios TALIS son 79% y 45%)” (OCDE, 2014, p. 1).

Resulta asombroso (cuando no escandaloso) que un 87% del profesorado nunca ha observado la clase de otro colega o comentado sobre su desarrollo (45% de media en la OCDE). Y si nunca han visto a otros cómo lo hacen, ni ha sido observado, cabe razonablemente preguntar: entonces, ¿cómo lo hacen?, ¿qué posibilidades hay de aprender de otro? La gravedad de estos datos denotan un *déficit importante en el ejercicio de la profesión docente* que impide recibir retroalimentación sobre su práctica y, por eso mismo, el aprendizaje profesional

“La proporción de profesores españoles (69,3%) que nunca ha enseñado conjuntamente con otro u otros profesores es la más alta de los países OCDE, 27 puntos porcentuales por encima de su media (41,8%), una cifra solo comparable a la de Países Bajos (68,7%). [...] Casi la mitad de los profesores en España (48,0%) declaran no haber participado nunca en actividades conjuntas con otras clases, también una cifra significativamente más alta que la de la media OCDE (23,0%)” (INEE, 2014, p. 119).

Los docentes españoles de Secundaria Obligatoria *trabajan a puerta cerrada, no hay espacios y tiempos para observar o compartir en directo la práctica profesional y el saber hacer, donde dos docentes puedan trabajar conjuntamente*. Junto a ello, el primer informe TALIS de 2009, hablada del “enigma” español por los datos “misteriosos” que salían: eran los docentes que más cursos externos recibían y, sin embargo, mostraban que no les servían ni tenían impacto en su práctica. El enigma estaba entonces ¿para qué los recibían? Los españoles, ya sabemos, la función crediticia que han tenido. De ahí el progresivo desengaño. Si a ello se une que los centros no suelen contar programas de inducción formal para los profesores noveles y los escasos incentivos para el desarrollo y carrera profesional, el panorama de crecimiento como profesionales que se dibuja es desalentador, pero conocido.

A este escaso stock de capital social en el interior del centro (colega a colega) se une también un bajo capital social entre centros escolares y con la comunidad.

Son **barreras estructurales para el trabajo colegiado del profesorado, las estructuras predominantes en la organización del trabajo docente** suelen ser



inhóspitas para el aprendizaje profesional entre colegas; al contrario, *suelen favorecer el aislamiento, solipsismo o privacidad*. Hace ya muchos años de la imagen analógica de un “cartón de huevos”: cada uno en su aula, con su grupo y sus tiempos. Esta organización celularista de los espacios escolares imposibilita compartir prácticas por observación mutua o intercambio de experiencias. Siendo así se ha conocido y socializado en la profesión, resulta más difícil moverse a otros modos comunitarios de trabajo. Incluso si el proceso de cambio se pone en marcha, persisten fuertes inclinaciones a regresar a lo que es familiar.

En un excelente trabajo Murphy (2015) revisa la literatura sobre *barreras estructurales y culturales* para hacer de las escuelas contextos de trabajo colegiado entre sus profesionales. En primer lugar, es una verdad documentada que, habitualmente, los centros, ***tal como están organizados en sus espacios y tiempos, determinan los patrones de interacciones humanas que se dan en su seno***. No son las creencias las que determinan las prácticas, sino las prácticas de las personas determinan sus creencias. Por eso, si queremos cambiar los papeles que las personas ejercen en una organización, en lugar de predicarlo para que cambien de creencias, es preferible crear las estructuras que lo favorezcan. Sin cambios en las estructuras organizativas y, consecuentemente, en la redefinición de los roles y condiciones de trabajo, no se van a alterar los modos habituales de hacer; dado que las estructuras organizativas reflejan los valores y principios que ejercen una considerable influencia.

Estructuras, creencias y prácticas, reforzadas mutuamente, han configurado una “cultura profesional” individualista, ajena a la colegialidad. Lo normal, que se considera legítimo para todos (familias, público en general, directivos y profesorado) es que ***la enseñanza se define casi exclusivamente por tiempo dedicado dentro aulas de trabajo con los estudiantes***. Lo que cuenta como horario, como responsabilidad primera y como actividad auténtica es lo que hace en el interior de las aulas. En fin, vivir en una “espléndida autonomía” está en el corazón de la profesión docente. La mayoría de los profesores trabajan solos, desconectados de sus compañeros, llegando a equiparar profesionalidad con la autonomía. El asunto es no injerirse en los asuntos de la enseñanza de sus colegas en la escuela. Esta poderosa norma socava el desarrollo de relaciones productivas en el seno de comunidades de práctica.

Consecuencia de todo esto surge la necesidad de **más capital social**. El “capital social” se refiere a “cómo la cantidad y calidad de las interacciones y relaciones sociales entre las personas afecta a su acceso al conocimiento y a la información” (Hargreaves y Fullan, 2014: 119). Además de las relaciones externas, el “capital social interno” a cada escuela, entendido como las interacciones con otros como parte de un colectivo, desarrolla un conjunto común de metas, una visión compartida, un sentido de comunidad y un desarrollo profesional.

El problema de partida es el *escaso stock de capital social* que, en general, suelen contar los centros escolares. El aislamiento de los colegas, limitaciones de tiempo, estructuras fragmentadas o aisladas para coordinar actividades o intercambiar aprendizajes, falta de conexión entre escuela y comunidad, limitan gravemente tanto el desarrollo (individual e institucional) de la capacidad profesional docente. La norma interiorizada de privacidad socava la colaboración, el intercambio y la responsabilidad de los colegas, necesarios para configurar comunidades profesionales de aprendizaje. En esta cultura de la no injerencia, se entiende que hay que hacer frente a los problemas por sí solos, sin



posibilidad de retroalimentación por los colegas. Lo contrario sería un signo de incompetencia.

Esta cultura profesional dominante, asentada y construida históricamente, explica, en parte, la dificultad de alterarla. Lo que algunos llegan a llamar “libertad de cátedra, está en el corazón de la profesión docente, instaurándose la creencia de que a los directivos escolares formales les corresponde todo lo que queda fuera del ámbito de las aulas, por lo que directivos y profesorado conviven cómodamente con esta cultura de ámbitos y espacios separados. La cultura escolar dominante suele ser tóxica para que florezcan comunidades de aprendizaje. Esto plantea un conjunto de *desafíos culturales*.

Caminos para reconstruir las escuelas como comunidades profesionales de aprendizaje

El reto es embarcarse en **reconstruir los centros escolares como *comunidades profesionales***. El núcleo de nuestra propuesta se juega en organizar los centros para el aprendizaje del profesorado, ***creando las estructuras y contextos que apoyen***, promuevan y fuercen las prácticas educativas que deseamos: creación de ‘Comunidades profesionales de aprendizaje’

Estas *comunidades de práctica* en los contextos de trabajo, situar su foco de mejora en que la investigación ha constatado que las escuelas con un mayor grado de desarrollo como comunidad suelen obtener mejores resultados en el aprendizaje. Cuando los docentes trabajan juntos con regularidad, la colaboración se convierte en una buena manera de aprender y compartir buenas prácticas.

Configurar la escuela como una ***organización abierta al aprendizaje*** exige cambios y procesos organizativos que la posibiliten; donde la ***responsabilidad colectiva por los aprendizajes de todo el alumnado*** forme parte de su modo cotidiano de funcionar, en un trabajo en comunidad del profesorado. Esto requiere, entre otros, de un ***liderazgo pedagógico distribuido*** en una cultura profesional más colaborativa.

Reconstruir las escuelas como lugares de trabajo compartido, requiere tiempos, estructuras y relaciones y, consecuentemente, cambios en la cultura escolar, como prerequisites para ir configurando la escuela como Comunidad Profesional de Aprendizaje (Escudero, 2011).

“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” (Hargreaves y Fullan, 2014, p.135).

El aprendizaje, para los alumnos, es un trabajo colectivo, resultado del esfuerzo de un conjunto de docentes. Sin embargo, para los profesores, es un trabajo aislado, en el espacio privativo del aula, con escasas posibilidades de aprender de sus pares.

Para cambiar la “gramática básica” de la escuela, en las condiciones actuales que impiden el trabajo conjunto, hay suficiente literatura y experiencias prácticas para orientar cómo hacerlo. Contamos con buenas experiencias y con evidencias internacionales sobre cómo otros modos de organizar el trabajo escolar consiguen lograr



una cultura escolar favorable a lo que se quiere. El tema es cómo partiendo de “aquí” (el individualismo) se pueden ir dando pasos seguros para llegar “allí” (colaboración profesional).

De ahí, la importancia de que se promuevan:

“estrategias que apuntan a modificar esta situación, con instituciones educativas donde los docentes *observan regularmente la práctica de sus colegas*, creando un ambiente que estimula el intercambio de experiencias acerca de qué funciona y qué no; alienta a los docentes a retroalimentarse entre sí, y ayuda a dar forma a una aspiración y motivación común para mejorar la calidad de la instrucción” (p. 119)

En definitiva, como defienden Hargreaves y Fullan (2014), transformar la enseñanza en cada escuela depende de **ir generando procesos, estrategias y oportunidades para que buenos docentes vayan cada vez, con más asiduidad, trabajando y reflexionando juntos.**

Referencias

Bolívar, A. (2001). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden.* Madrid: La Muralla.

Calvo, G. (2014). **Desarrollo Profesional Docente: el aprendizaje profesional colaborativo.** En CEPPE, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 112-152). Santiago de Chile: OREAL/UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002328/232822s.pdf>

Escudero, J.M. (2011). Los centros escolares como espacios de aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes. En M.T. González (coord.), *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares* (pp. 117-142). Madrid: Síntesis.

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela.* Madrid: Morata.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2014). *Informe español: TALIS 2013. Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje.* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Murphy, J. (2015). Creating communities of professionalism: addressing cultural and structural Barriers. *Journal of Educational Administration*, 53 (2), 154-176.

OCDE (2014). *Resultados de TALIS 2013. Nota sobre el país. España.* Paris: OECD Publishing.

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