

# El liderazgo docente en comunidades de práctica<sup>1</sup>

Beatrice Ávalos

Universidad de Chile  
bavalos@terra.cl, bavalos@uchile.cl



Recibido: 18/03/11

Aceptado: 27/06/11

## Resumen

El artículo examina la relación entre liderazgo y participación de los docentes en comunidades de práctica, desde la perspectiva de la literatura y la investigación sobre el tema. Comienza con una discusión sobre los conceptos teóricos involucrados: comunidades de práctica, aprendizaje y liderazgo docente. El texto sigue con un análisis de cómo se aprende en comunidades de práctica, utilizando ejemplos de experiencias concretas y relacionándolo con la influencia de los contextos en que estas comunidades se desarrollan. Finalmente, también sobre la base de la literatura sobre el tema, el artículo se centra en los liderazgos desarrollados en el seno de comunidades de práctica y en aquellos que se proyectan externamente, pero a partir de la experiencia de ser parte de una de estas comunidades.

**Palabras clave:** comunidades de práctica; liderazgo distribuido; aprendizaje docente.

## Resum. *El lideratge docent en les comunitats de pràctica*

L'article examina la relació entre lideratge i participació dels docents en comunitats de pràctica, des de la perspectiva de la literatura i la investigació sobre el tema. Comença amb una discussió sobre els conceptes teòrics involucrats: comunitats de pràctica, aprenentatge i lideratge docent. El text continua amb una anàlisi de com s'aprèn en comunitats de pràctica utilitzant exemples d'experiències concretes i relacionant-ho amb la influència dels contextos en què es desenvolupen aquestes comunitats. Finalment, també sobre la base de la literatura sobre el tema, l'article se centra en els lideratges desenvolupats en el si de comunitats de pràctica i en aquells que es projecten externament, però a partir de l'experiència de ser part d'una d'aquestes comunitats.

**Paraules clau:** comunitats de pràctica; lideratge distribuït; aprenentatge docent.

## Abstract. *Teacher leadership in communities of practice*

From the standpoint of current literature and research on the topic, this article studies the relationship between teacher leadership and participation in communities of practice. It begins with a debate over the theoretical concepts involved: communities of practice,

1. La autora agradece el aporte de los proyectos CONICYT-PIA\_CIE-05 y PO75-21-5 para la elaboración de este artículo.

learning and teacher leadership. An analysis of how learning takes place in communities of practice is subsequently done, taking specific experiences as an example and relating them to the influences of contexts where these communities operate. Finally, and taking once again the relevant literature as a starting point, this article is focused on leaderships developed within communities of practice and those which are projected onwards, but starting from the experience of being participant in one of these communities.

**Key words:** communities of practice; distributed leadership; teacher learning.

### Sumario

Introducción	3. Funcionamiento de la comunidad de práctica y desarrollo de liderazgos en las comunidades de práctica
1. Comunidades de práctica y liderazgo distribuido: Referencias teóricas	A modo de conclusión
2. El aprendizaje y acciones de cambio en comunidades de práctica. Lo que nos enseña la investigación	Referencias bibliográficas

### Introducción

En el lenguaje cotidiano con que nos referimos a las actividades de la escuela, el concepto de líder se aplica formalmente a quienes dirigen la organización desde dentro de ella, y también, en forma escalonada pero más remota, a quienes administran el sistema en que se inserta la escuela (local o nacional, público o privado, religioso o laico). Sobre quienes dirigen la organización y sus subsistemas organizativos, existe una copiosa literatura referida a lo que caracteriza a un buen líder, qué conocimientos debe tener y qué capacidades debe demostrar. Esta literatura ha evolucionado desde concepciones que podríamos llamar «innatistas» hasta concepciones que valoran habilidades adquiridas y cultivadas, dirigidas al logro de metas diversas: los fines del aprendizaje escolar, el establecimiento de culturas docentes con características definidas, buena comunicación con el entorno social y entre la comunidad, desarrollo y apoyo de liderazgo distribuido (Murillo, 2006). Sin embargo, en paralelo a esta visión encarnada en directivos, existe el entendimiento que el liderazgo opera también a nivel colectivo entre todos quienes ejercen una labor profesional, lo que, en el contexto educativo, involucra a los docentes. Los docentes han sido preparados y contratados para educar, en el sentido más amplio, y para enseñar contenidos específicos, en el sentido más concreto, a grupos de estudiantes, y, en el curso de las acciones referidas a esta misión, deben tomar múltiples decisiones. Estas decisiones incluyen la adecuación de los contenidos y de los procesos de enseñanza a grupos variables de estudiantes, la organización y la gestión del trabajo en el aula, así como responder a demandas a veces contradictorias del entorno inmediato y del sistema escolar (como son, por ejemplo, los cambios curriculares). Sin embargo, con mucha más frecuencia de

lo deseable, estas decisiones profesionales son tomadas individualmente en el aislamiento del aula o fuera de ella, pero sin mayor intercambio con otros colegas. Es decir, muchos docentes ejercen un profesionalismo solitario que sólo se rompe cuando son llamados directamente a asumir una función de liderazgo administrativo, como la jefatura de un departamento escolar o la conducción de alguna actividad temporal decidida por la dirección de la escuela.

A pesar de lo dicho más arriba, son muchas las instancias que demuestran que, en la informalidad de la sala de profesores, en los pasillos de la escuela o durante los ratos que anteceden a alguna reunión rutinaria, los maestros intercambian experiencias, opiniones, o aventuran sugerencias para un posible cambio de algo, aun cuando no tenga posibilidad de materializarse. Es decir, la naturaleza de su trabajo une a quienes enseñan y les permite comunicarse. Esta es la base sobre la que se sustenta el concepto de «comunidades de práctica» formulado por Jean Lave y Etienne Wenger (Wenger, 2006). En este artículo, procuramos examinar más de cerca la relación entre liderazgo y participación de los docentes en comunidades de práctica, desde la perspectiva de la literatura y la investigación sobre el tema. Para ello, comenzamos con una discusión sobre los conceptos teóricos involucrados: comunidades de práctica y liderazgo distribuido. Seguimos con un análisis de cómo se aprende en comunidades de práctica, utilizando ejemplos de experiencias concretas y relacionándolo con la influencia de los contextos en que estas comunidades se desarrollan. Finalmente, el artículo se centra en los liderazgos desarrollados en el seno de comunidades de práctica y en aquellos que se proyectan externamente, pero a partir de la experiencia de ser parte de una de estas comunidades.

## 1. Comunidades de práctica y liderazgo distribuido. Referencias teóricas

Utilizando la descripción simple que hace Wenger (2006, s/p), comenzamos por aclarar que, en general, las comunidades de práctica son «grupos de personas que comparten una preocupación o pasión por algo que realizan y que, en la medida en que interactúan entre sí en forma regular, aprenden como mejorar esta actividad». Esta definición no supone que los docentes en general constituyan comunidades de práctica por el hecho de ejercer la enseñanza. Se requiere que los una algo más: un foco, un tema de interés o una tarea que realizar, algo que Wenger llama un «dominio». En torno a este tema o tarea, la comunidad se constituye sobre la base de relaciones interactivas como discusión e intercambio de información y toma de decisiones sobre posibles acciones de intervención o cambio. Esto es propiamente el aspecto «comunitario». El hilo que une a esta comunidad es compartir una práctica constituida por un repertorio de recursos, materiales, instrumentos, formas de enfrentar determinados problemas, etc. Aunque la reunión formal periódica de profesores de una escuela no necesariamente constituye una comunidad de práctica, puede llegar a convertirse en ella en la medida en que se precisa el dominio, y se dan todas las otras características señaladas involucrando en forma central el compromiso de los participantes.

En los siguientes párrafos, examinamos, con referencia a las comunidades de práctica, la relación entre la concepción de liderazgo distribuido y la producción de conocimiento, el carácter situado o referido a contextos en que se desarrolla la comunidad de práctica y la importancia de la desprivatización de la práctica personal como base de su funcionamiento.

### *Liderazgo distribuido y producción de conocimientos*

Al centrarse la comunidad de práctica en el mejoramiento de ese procedimiento con fines intrínsecos o extrínsecos, como es el aprendizaje de los alumnos, importa saber como se definen las tareas a discutir y realizar, cómo se produce el nuevo conocimiento que alimentará ese proceso de mejoramiento y el rol que desempeñan en ello los participantes. Las fuentes teóricas que nos ayudan a comprender el proceso y sus modalidades derivan en gran medida de aquellas expresadas en el concepto de liderazgo distribuido (Spillane et al., 2001), las que, a su vez, están relacionadas con la teoría de la cognición distribuida (Salomon, 2001). El supuesto central del concepto de liderazgo distribuido es que, en organizaciones sociales (como lo es la escuela), las capacidades y la inteligencia están distribuidas a través de las condiciones sociales y materiales que constituyen la organización, y que en particular, en el conjunto social, las contribuciones individuales constituyen más que la suma de sus partes (Leitwood et al., 2009). El conocimiento o la generación de conocimiento ocurre en condiciones materiales donde operan personas en interacción con artefactos culturales, personas que, a su vez, funcionan en forma colaborativa mediante su lenguaje y sus esquemas interpretativos (Spillane et al., 2001). Si bien cada profesor o profesora que participa en una comunidad de práctica tiene conceptos, visiones, creencias personales sobre aquello que constituye su trabajo docente (en el aula, en la escuela, en relación con la comunidad y los padres), en el grupo tiene la posibilidad de abrir esta perspectiva uniéndola a la de otros participantes en la búsqueda de nuevas maneras de comprender una situación determinada y actuar sobre ella. Es decir, la interacción en el grupo conduce a nuevo conocimiento que tiene un origen «distribuido» (Salomon, 2001). Así, una comunidad de práctica abocada, por ejemplo, a la resolución de un problema, a la formulación de un programa de trabajo o a la producción de un material, genera desde dentro, y a partir del aporte de cada participante, conocimiento que es nuevo o útil para el trabajo de cada uno de ellos.

Para que la comunidad funcione así, es necesario que cada participante asuma una forma de liderazgo. El liderazgo supone establecer las condiciones organizacionales en términos de manejo de la información con la que se cuenta y de los materiales que forman parte del trabajo a ejecutar, lo que, a su vez, requiere contar con poder para ello. En la comunidad de práctica, cada participante progresivamente transita desde lo que Lave y Wenger (1991, en Smith, 2003, 2009) llaman «participación periférica legítima» hasta la «participación total», en que los miembros que forman parte de ella ofrecen sus conocimientos y sus sugerencias de acción y asumen su responsabilidad para que las tareas

o las acciones delineadas puedan realizarse. El liderazgo no consiste simplemente en que los participantes se asignen roles diferenciados, sino en la toma de conciencia de todos y cada uno de que se tiene un rol y un aporte que es esencial para que las tareas que se formulen lleguen a término. Es decir, todos los que constituyen la comunidad se entienden como parte responsable de las tareas diseñadas en conjunto con los materiales que las apoyan.

El rol de los instrumentos mediadores es destacado en varios de los textos que tratan sobre el funcionamiento de las comunidades de práctica y del liderazgo distribuido. El foco de la comunidad no es simplemente el intercambio de experiencias, sino el aprendizaje mutuo y la producción o el desarrollo de nuevas maneras de realizar las tareas específicas que unen al grupo. La generación de nuevos conocimientos puede estar ligada al manejo de artefactos o herramientas, como un determinado protocolo para la evaluación de clases o un programa computacional (Spillane et al, 2001). El disponer o poder elaborar instrumentos como vídeos, materiales de enseñanza o textos contribuye al desarrollo de nuevas visiones respecto a las cuales cada participante asume un rol de conducción o aporte con el que apoya, por tanto, al liderazgo distribuido. Los instrumentos también cumplen el rol de ayudar a poner sobre la mesa aspectos de la práctica que los participantes desean compartir. Tal es el rol que cumple, por ejemplo, el escrito en un rotafolio, el ejemplo de material elaborado para solucionar problemas específicos de aprendizaje de los alumnos o ejemplares de trabajo realizado por los alumnos (Little, 2003).

### *Las comunidades de práctica operan en contextos específicos*

Es fácil darle un carácter algo romántico a la noción de la comunidad de aprendizaje, olvidando que los contextos en que ellas se desarrollan pueden favorecer o dificultar su operación. Estos contextos son principalmente sociales. Si pensamos en comunidades dentro de un espacio escolar, también tenemos que considerar la calidad de la cultura académica, el apoyo proporcionado por los líderes institucionales y el impacto de las estructuras de poder.

Respecto a culturas académicas y al apoyo de líderes institucionales, existe una importante base de investigaciones y de experiencias prácticas que muestran como distintos tipos de estructuras facilitan o hacen difícil la comunicación. Entre ellos, por ejemplo, destacamos un estudio comparativo etnográfico de culturas académicas en tres establecimientos en Lituania y Estados Unidos (Jurasaitė y Harbison en Ávalos, 2011). Una serie de características contribuyeron a las diferencias observadas respecto a la capacidad de interactuar y colaborar entre sí de los docentes y el grado en que se observó aprendizaje informal: las estructuras jerárquicas, la tradición del establecimiento, las oportunidades ofrecidas para el intercambio de ideas y la puesta en práctica de ellas. Sobre la base de su experiencia personal como educador y el aporte de muchas investigaciones, Sparks (2009) construye una descripción de las características de culturas escolares que contribuyen al liderazgo de los docentes. Señala que los contextos favorables son aquellos en que sus líderes operan en culturas de

claridad, cohesión, integridad, trabajo en equipo, confianza y responsabilidad (*accountability*) interpersonales.

Las presiones externas en los sistemas escolares donde prima la preocupación por resultados medidos en pruebas estandarizadas y el afán por establecer mecanismos de control para producir esos resultados, son considerados como un factor negativo en estudios sobre colaboración y liderazgo docente. Es así como Webster-Wright (2009), sobre la base de una revisión de investigaciones referidas a desarrollo profesional docente, sostiene que las agendas «performativas» (usando la expresión de Lyotard) le dan el carácter de bien económico al conocimiento e influyen en las políticas educacionales que impulsan las recompensas por resultados o los contratos de desempeño (Hargreaves, 2003). Desde la perspectiva del trabajo docente, esto produce una tensión entre certezas e incertezas (Webster-Wright, 2009). Por una parte, está la presión de tener certezas de que las actividades de desarrollo profesional terminarán en resultados medibles, valorando el liderazgo docente si conduce a determinadas formas de desempeño docente y de resultados de aprendizaje de los alumnos. Frente a esto, se yergue la realidad compleja del trabajo escolar y docente que Webster-Wright (2009) caracteriza como marcada por incertezas. Estas incertezas son inherentes al trabajo con alumnos y alumnas de capacidades y antecedentes socioculturales diversos, como también a las adecuaciones curriculares y de estrategias docentes que se requieren minuto a minuto en el aula. Así, desde la perspectiva de cada profesor, lo que para las políticas es un índice de certeza, se convierte en una incerteza debido a que lo vive como presiones que requieren que modifique sus prácticas, le «intensifican» su carga de trabajo y le generan conflictos respecto a la identidad profesional que ha ido construyendo. Estos contextos son reales en muchos de nuestros sistemas educacionales y necesitan ser develados para entender los logros y las dificultades a que se enfrentan los intentos de desarrollar comunidades de aprendizaje y liderazgo dentro de ellas.

### *La «desprivatización» de las prácticas docentes*

Un tercer elemento que está en el centro de la posibilidad de constituir comunidades de práctica y de desarrollar dentro de ellas una suerte de liderazgo distribuido, es la voluntad de los participantes de abrir a la mirada de los otros no sólo sus visiones conceptuales sobre la práctica, sino también el contexto concreto donde ella se ejerce. Sin embargo, esta apertura suele ser hecha en forma selectiva, en la medida en que cada docente tiene una forma particular de mirar su práctica y de transparentarla. Es decir, se muestran aquellos aspectos que parecen bien logrados de lo que se hace, o aquellos que ilustran un caso preclaro de éxito a pesar de las dificultades existentes. También se expresa en la selección de un caso negativo, pero en el que claramente el rol personal está oscurecido frente al efecto de condiciones externas, o fuera de control del docente. Este tipo de apertura selectiva, que no necesariamente es intencional, puede vincularse a lo que Little (2003) llama los «horizontes personales de observación». Dependiendo de la naturaleza o de la forma de funcionar de la

comunidad de práctica y del modo como operan las interacciones, los docentes participantes pueden ampliar o limitar la transparencia con que develan y comentan algún episodio de práctica. La siguiente transcripción presenta el relato de una experiencia, entendida como exitosa, por parte de una profesora en el ambiente distendido y abierto de un grupo focal:

Yo este año no estoy haciendo clases. Hasta el año pasado hacía en El Bosque. Fue mi última experiencia la que me dejó súper marcada. El caso de una chiquitita que estaba terminando el primer año básico. Yo siempre he trabajado más con los pequeños, y la niña no escribía. Siempre cuando estábamos haciendo producción de texto, siempre cuando estábamos haciendo oraciones, ella no escribía nada. Hasta que un día hicimos una carta para la mamá, y ví que ella algo hacía. Pero la dejé tranquila porque ella nunca escribía nada. No participaba en las clases [...] cuando terminó la clase fui y me acerqué a ella y le pregunté si acaso había hecho su carta para la mamá. Su mamá estaba en la cárcel, entonces ella no quería que nadie supiera que ella le había escrito una carta a su mamá. Conversé con ella después y la vimos, la revisamos. [...] La abuelita la venía a buscar. Esperó un ratito. La pasamos en limpio para que la abuelita se la llevara a su mamá. Y la niña desde ahí, creo que fue por noviembre a diciembre, tuvo un cambio súper importante. Se atrevió a escribir y fue reflejando algunas cosas que ella sabía y que nunca las había manifestado, ni en prueba, ni cuando se le preguntaba oralmente. Fue así como que en ella hizo un clic eso. Y para mí fue súper importante. (*Profesora de nivel primario en Chile, transcripción de su participación en una reunión*)

Una manera de reaccionar frente a esta comunicación es alabando sus resultados. Sin embargo, en la medida en que en la comunidad exista una cultura de análisis reflexivo y crítico, el hecho relatado debiera despertar algo más que la emoción de un logro. Por una parte, la profesora que lo relata sugiere que, cuando los esfuerzos por enseñar parecen no tener resultados, es necesario esperar —dar tiempo para la demostración de aprendizaje. Por otra parte, el caso incita a poner en discusión no sólo su lado exitoso, sino también lo que hubiera podido hacer la profesora para apoyar el aprendizaje de su alumna. ¿Qué intervenciones hubiera debido realizar la profesora de modo de lograr desde el comienzo de su enseñanza la participación de todos sus alumnos y alumnas en las actividades de aprendizaje? En la medida en que funcione el liderazgo distribuido en el grupo, una misma experiencia honestamente transparente puede suscitar distintas miradas, levantando preguntas y sugiriendo acciones.

La trayectoria de situaciones de menor apertura y transparencia a mayor transparencia se aproxima al tránsito de una participación periférica legítima a una participación total (Wenger, 2007). De algún modo, el poder desprivatizar y transparentar la práctica es una indicación que el docente participante valora que lo que comunica será de utilidad a otros, está dispuesto a que otros modifiquen su punto de vista y, en ese sentido, adopta una actitud de liderazgo. Por otra parte, para quien observa (como investigador), el grado en que las comunicaciones prácticas reflejan situaciones auténticas, la conclusión más



apropiada respecto a lo que ocurre en estas situaciones de intercambio es que ellas pueden «abrir y al mismo tiempo cerrar las oportunidades para el aprendizaje entre docentes y el análisis de las prácticas» (Little, 2003), dependiendo de cómo los participantes interpretan y comparten sus experiencias.

## **2. El aprendizaje y las acciones de cambio en comunidades de práctica. Lo que nos enseña la investigación**

Una manera de examinar el desarrollo de liderazgo en comunidades de práctica es la de darle al coaprendizaje que ocurre en ellas un carácter de mediador con respecto a cambios en las culturas escolares, en las prácticas diarias de enseñanza y en los resultados de aprendizaje de los alumnos. Es decir, entender que, en la medida en que los profesores y las profesoras aprenden, adquieren el poder necesario para ejercer un liderazgo docente dirigido a transformaciones en la organización escolar, o más allá. Por lo tanto, una primera pregunta se refiere a lo que nos dice la investigación sobre el aprendizaje docente en comunidades de práctica.

El aprendizaje docente en comunidades de práctica no deriva simplemente del intercambio de ideas entre los participantes, sino que se sustenta en planes y acciones de trabajo. Por ejemplo, es prácticamente un presupuesto necesario que se requiere de liderazgo distribuido para identificar las microtarefas que contribuyen a las macrotarefas u objetivos propuestos del grupo (Spillane et al., 2001). El ejercicio de este liderazgo distribuido genera, a su vez, una práctica de liderazgo en el seno de las comunidades, la que es susceptible de ser observada e investigada. El análisis conceptual de Webster-Wright (2009) sobre aprendizaje profesional docente, basado en una amplia revisión de la literatura de los últimos veinte años, destaca este tema entre sus conclusiones. Si bien reconoce claramente el rol que desempeña la experiencia en el aprendizaje docente y la importancia en esto de experiencias compartidas, indica que ello no es suficiente. El aprendizaje es más potente en la medida en que involucra la realización de tareas o acciones, por ejemplo, en un ciclo de investigación-acción-reflexión. Pero para que de verdad se produzca cambio, lo que está en juego es la naturaleza de la reflexión involucrada. La literatura examinada por Webster-Wright (2009) postula tipos de reflexión, desde una que podría considerarse meramente técnica o instrumental (planificación o solución analítica de problemas), hasta una que es crítica, en la que ocurren cuestionamientos de presunciones dadas y se asumen los desafíos resultantes. Esto es lo que permite mirar, por ejemplo, la práctica existente de otra manera o contrastar evidencias surgidas desde la comunidad de práctica, con posturas externas dominantes o socialmente aceptadas. El proceso es complejo y en él los liderazgos emergentes son importantes. Por otra parte, respecto a los apoyos necesarios para que esto ocurra, la investigación existente tiene menos que decirnos (Webster-Wright, 2009).

En el supuesto del aprendizaje resultante de la participación en comunidades de práctica que está ligado al efecto de acciones de cambio, le pregun-



tamos a la literatura sobre ello. Al respecto, encontramos dos estudios que nos proporcionan una interesante evidencia sobre los tipos de impacto de las comunidades de práctica, aunque sólo en contextos anglófonos (Vescio et al., 2008, y Schnellert et al., 2008, reseñados en Ávalos, 2011). El trabajo de Vescio et al. cubre lo que los autores denominan «comunidades de aprendizaje profesional», definidos como «profesores que en establecimientos escolares comparten valores y normas, trabajan colaborativa y efectivamente en su mejoramiento con miras a mejorar el aprendizaje de los alumnos» (ver Ávalos, 2011). Las autoras examinan once investigaciones seleccionadas de un universo más amplio para verificar estos efectos. Lo principal que se destaca en todas ellas es el efecto de la comunidad de práctica sobre los siguientes aspectos de las culturas escolares: mayor colaboración, preocupación por el aprendizaje de los alumnos, una concepción de autoridad docente entendida como la capacidad de toma de decisiones en el seno de sus comunidades y en la administración de la escuela, y reconocimiento de la importancia de seguir aprendiendo. El estudio de Vescio et al. (Ávalos, 2011) también identificó, en ocho de las investigaciones reseñadas, logros positivos sobre el aprendizaje de los alumnos, por parte de comunidades de práctica centradas sobre las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

El trabajo de Schnellert et al. (2008) recoge el tema del rol mediador que tienen los instrumentos o los materiales en el proceso de aprendizaje colectivo en comunidades de práctica. Para ello, presenta el caso de seis profesores de un colegio canadiense que trabajan junto con investigadores de la universidad en torno al uso de dos instrumentos de aprendizaje diseñados para mejorar el desarrollo de capacidades lingüísticas en los alumnos (esto en el marco de una política estatal de desarrollo de la capacidad lectora). Lo central del proceso es la forma como los profesores colaboran respecto al manejo de los instrumentos, como van interpretando los datos a medida que surgen, la naturaleza de la reflexión y las decisiones que toman respecto a mejoras en sus planes de trabajo y acciones docentes. Los autores definen este proceso de aprendizaje y mejora a lo largo del tiempo, como ciclos de colaboración centrados en el análisis de datos o información. Si bien no todos los participantes obtuvieron mejoras similares en su modo de enseñar, el común denominador de ellas, más que los años de experiencia docente de cada uno, fue el grado en que se involucraron en los distintos estadios de investigación reflexiva y colaborativa.

En el contexto latinoamericano, existe una experiencia con evaluaciones positivas de mejoramiento del conocimiento y prácticas docentes referidas a la enseñanza de la lectura y la escritura en niños de nivel primario de sectores pobres. Se trata del proyecto CETT2 de la República Dominicana, pero que opera en otros países centroamericanos (Montenegro, en prensa). El proyecto comprende talleres de formación referidos a los conocimientos y a las estrate-

2. Se trata de los centros de excelencia para la formación de profesores, establecidos en 2002 con financiamiento de la Agencia para el Desarrollo Internacional de Estados Unidos (USAID) y que operan en tres regiones de América Latina: Andina, Centroamérica y el Caribe Inglés.

gias que pueden mejorar las capacidades lingüísticas en la educación primaria, pero lo importante es que incluye también una forma de comunidad de práctica denominada «círculo de profesores». En las reuniones de «círculo», los docentes participantes que provienen de escuelas circundantes intercambian sus experiencias, analizan sus fortalezas y debilidades y comparten aspectos de un trabajo independiente que pone en juego tanto conocimientos como estrategias prácticas, mediados por apoyos tecnológicos. El centro de atención en lo que al tema de este artículo se refiere, es que la experiencia de participación ha servido para ayudar a los cerca de 3.400 profesores participantes a desarrollar en mayor o menor grado actividades de liderazgo pedagógico, no sólo en el seno de su comunidad de práctica, sino también en las escuelas y en las comunidades circundantes donde ellos trabajan. Hay también evidencia de impacto en el aprendizaje, según un estudio evaluativo de 3.000 alumnos participantes en el programa (Montenegro, en prensa).

El efecto de la colaboración sobre el aprendizaje y el liderazgo docente es afectado por la naturaleza de los contextos de trabajo, como se indicó al comienzo de este artículo. Esto se expresa en las múltiples demandas externas a los que son sometidos sus participantes, los reagrupamientos en el seno de los participantes de la comunidad o los criterios impuestos por la evaluación externa del desempeño docente. También, en el caso de las comunidades que han surgido en el contexto de un proyecto específico (como el de la República Dominicana explicado más arriba), estas pueden perder vigor o desaparecer, si el apoyo para el proyecto en el cual se insertan no es continuado por las autoridades educacionales respectivas.

Una diversidad de estudios muestra como las experiencias de aprendizaje colectivo son afectadas por factores que provienen de situaciones que podríamos llamar «macro» (políticas, condiciones socioculturales) y «micro» (referidas a las culturas particulares de las escuelas). Entre los factores «macro» recogidos por varios estudios están aquellos que restringen la apertura y la capacidad de innovación que podrían desarrollar las comunidades de aprendizaje práctico. Así, Boardman y Woodruff, Cochrane-Smith, Delandshere y Arens, Sandholtz y Scribner, y Skerret, 2010 (en Ávalos, 2011), se refieren al efecto negativo de las políticas que propician ambientes centrados en estándares y rendición de cuentas, como también aquellas que regulan la forma que debe adoptar el desarrollo profesional docente.

Un ejemplo más acotado a la cultura del establecimiento escolar lo proporciona la investigación de Sato y Kleinsasser (2004) sobre trabajo docente en una escuela japonesa. Los investigadores, que realizaron un estudio de observación de un año, definieron la cultura del establecimiento como una cultura «técnica» centrada en aspectos administrativos y el desarrollo de tareas no vinculadas necesariamente con temas de mejoramiento de la enseñanza, la comunicación y la colaboración. Los profesores de esta escuela, a su vez, tanto en la expresión de sus creencias como en las prácticas de enseñanza observadas, tenían como objetivo casi único el responder a lo demandado por los exámenes de conocimiento de los alumnos y gestionar el trabajo del aula en línea

con esta visión. Este clima tenía efecto sobre la forma de las interacciones de profesores en las reuniones del departamento de inglés. Su forma de trabajar en conjunto no estaba centrada en probar nuevas ideas o analizar avances en su forma de enseñar, sino en apoyar las normas y los valores de su lugar de trabajo. Es decir, la fuerza del contexto operaba para que los profesores que pudieran tener opiniones divergentes las subsumieran bajo las orientaciones centrales que prevalecían en el lugar y que reglaban su manera de actuar y de enseñar. Se observaba, así, en las aulas, un modo uniforme de enseñar, del que los profesores no diferían según su mayor o menor experiencia.

### 3. Funcionamiento de la comunidad de práctica y desarrollo de liderazgos en las comunidades de práctica

Ejercer el rol de líder dentro de una comunidad de práctica supone, de alguna manera, redefinir el concepto de identidad del docente y asumir como propia la posibilidad de tener un rol en la organización, en el desarrollo o en la autoevaluación dentro de su grupo. Esta conciencia o asunción de una identidad de líder, especialmente en personas que inicialmente se resisten a ello, puede significar la redefinición de conceptos existentes originados, por ejemplo, en una posible resistencia a la connotación jerárquica o administrativa del liderazgo. La redefinición de identidad debería ocurrir en la medida en que se asumen tareas o responsabilidades que involucren, por ejemplo, a colaborar en la elaboración de tareas prácticas de enseñanza o en el diseño de acciones que surgen de la evaluación de situaciones existentes. El desarrollo de una identidad de líder en el contexto de una comunidad de práctica está en línea con la argumentación teórica que sostiene que la identidad es el resultado de construcciones y reconstrucciones ligadas a algún atributo cultural o atributos culturales a los cuales se da prioridad sobre otros atributos (Castells, 1997), y que la identidad docente se reconstruye a lo largo de la carrera profesional (Beijaard et al., 2004).

Sin formularlo abiertamente, a lo largo de este artículo, nos hemos estado refiriendo a dos tipos de liderazgo. El primero, que llamaremos *endógeno* o distribuido, es el que surge o se desarrolla en el seno de una comunidad de práctica. Ejercer este liderazgo puede involucrar el asumir roles respecto a la realización de tareas específicas, la capacidad de elevar la discusión o el intercambio de modo de suscitar análisis crítico o actuar como vocero externo de la comunidad mediante la producción de materiales escritos o electrónicos (audiovisuales). El segundo tipo de liderazgo es el que llamaremos *exógeno*, es el que implica el tránsito desde la comunidad de práctica hacia la asunción de roles en la escuela o fuera de ella. Esto puede significar asumir responsabilidad como mentor de otros profesores, gestionar la elaboración de un proyecto de escuela o hacerse cargo de direcciones administrativas internas o en el distrito en que se inserta la escuela.

En cierta medida, una comunidad de práctica que funciona en buenas condiciones proporciona ocasiones para el desarrollo tanto de liderazgos endógenos como exógenos. Estas condiciones las enumeramos como las siguientes:

- Oportunidad proporcionada al disponer de un lugar físico de reunión y tiempo para participar.
- Metas claras, tareas específicas y apoyos materiales.
- Recopilación de información sobre procesos y efectos.
- Evaluación de efectos y reformulación de tareas.
- Facilitación de la labor del grupo, externa o interna.
- Apoyos por parte de autoridades y culturas escolares involucradas.

Casi como requisito, es necesario contar con un lugar físico de encuentro y tiempo disponible que proporcione la oportunidad para las actividades del grupo. En los sistemas educacionales en que los contratos docentes involucran tiempo para el desarrollo profesional, existe la oportunidad de establecer comunidades en torno a temas prácticos de la enseñanza, pero hay sistemas donde esto no es así. Por ejemplo, el sistema chileno todavía no otorga suficiente tiempo dentro de los contratos para que los profesores preparen sus clases o desarrollen actividades colectivas de aprendizaje profesional en sus escuelas o en grupos de ellas.

Como se ha dicho antes, los liderazgos endógenos surgen o se desarrollan en comunidades que formulan claras metas o tareas compartidas. Sin embargo, hay que cuidar que las tareas asumidas no sean simplemente las que pueden considerarse como «blandas» (Hargreaves, 2003), como el diseñar respuestas para problemas puntuales de la disciplina de los alumnos o convertir la reunión en un medio de mero encuentro social. Las experiencias exitosas más bien se desarrollan en torno a acciones y a temas destinados a mejorar la enseñanza y el aprendizaje, o a mejorar procesos generales del establecimiento escolar. Para avanzar en las tareas diseñadas, es necesario evaluar constantemente las evidencias recogidas desde la práctica de cada participante o mediante acciones especialmente diseñadas para ello. Es decir, como lo indica Hargreaves (2003), se trata de transformar la información en conocimiento.

En el establecimiento de comunidades de práctica, muchas veces se observa la presencia externa de un facilitador (investigadores o formadores de profesores), como lo ejemplifica el estudio de Schnellert et al. (2008), centrado en el uso de un instrumento para mejorar capacidades lingüísticas de los alumnos. En el caso del proyecto CETT de República Dominicana reseñado antes en este artículo, el rol del equipo conductor universitario es claramente un rol facilitador. Lo importante de la facilitación externa es que se preocupe de desarrollar los liderazgos internos que permitan que las actividades de colaboración continúen una vez que esos apoyos se retiran.

Finalmente, un elemento importante para el trabajo de la comunidad de práctica y el desarrollo de liderazgos es el apoyo que las autoridades escolares involucradas puedan prestarle. Sobre la base de un estudio que identificó condiciones propicias para el buen funcionamiento de comunidades de aprendizaje en un distrito escolar de Estados Unidos, Hargreaves (2003, p. 135) destacó las siguientes:

- Acceso a recursos externos mediante apoyos monetarios para la realización de proyectos, si es que los recursos usuales para estas actividades son insuficientes.
- Estabilidad del liderazgo de distrito, fomentando el desarrollo de mejoras a largo plazo, más que las reformas a corto plazo.
- Contar con múltiples indicadores de resultados (*accountability*) que sugieran imágenes sofisticadas de cambio, más que escalas simples de logros o fracasos.

Para terminar, nos referimos, a modo de ejemplo, al estudio de Lieberman y Friedrich (2010) que aborda, entre otros temas, el proceso de construcción de la identidad de liderazgo a partir de la experiencia de participar en un proyecto de aprendizaje colaborativo de larga duración en Estados Unidos conocido como el National Writing Project (Proyecto Nacional de Redacción)<sup>3</sup>. El elemento central de este proyecto está formado por actividades colaborativas anuales de profesores en unas doscientas sedes universitarias, que tienen lugar durante el verano con el foco específico de mejorar la enseñanza de la redacción. Para ello, se invita a profesores destacados de la localidad y con potencial de líderes. Mediante una serie de prácticas colaborativo-pedagógicas, se los apoya para que se vean a sí mismos como posibles buenos escritores y líderes. Los profesores que participan en estos encuentros se preparan para liderar, a su vez, en sus lugares de trabajo en lo que se conoce como los sitios locales del Writing Project.

El estudio de Lieberman y Friedrich (2010) consistió en analizar viñetas o relatos escritos por los profesores sobre como aprendieron a liderar en el marco de los encuentros anuales y en el trabajo cotidiano posterior. Para ello, seleccionaron, de entre los participantes del Writing Project, a un grupo a quienes se les pidió escribir un relato (viñeta) sobre el ejercicio de su liderazgo. Los participantes debían seleccionar una serie de actividades en que habían estado involucrados (menos de un caso y más de un evento) que «ilustraran», más que «narraran», su proceso de aprender a liderar. Estos relatos fueron escritos siguiendo indicaciones precisas de las autoras sobre aspectos formales a los que debían responder e incluyeron encuentros entre los participantes para iniciar el trabajo y luego para afinar redacciones. En su libro, las investigadoras eligieron cuatro de estos relatos para mostrar como los autores, profesores que forman parte del proyecto señalado, fueron asumiendo roles de líderes en la diversidad de sus contextos específicos. Algunos de estos roles les fueron formalmente asignados y otros consistieron en trabajo de conducción informal en el seno de sus comunidades escolares. Por ejemplo, una de las profesoras jóvenes que, al comenzar a enseñar, se había enfrentado a muchas dificultades, relata como gradualmente fue encontrando su lugar en la escuela y en el aula organizando,

3. Este proyecto opera mediante una red de profesores que participan en seminarios o talleres de verano realizados en una sede universitaria, con el fin de afianzar las habilidades de redacción de sus participantes.

primero, un club de redacción entre sus alumnos y, luego, ampliándolo a otros alumnos, de modo que constituyó una actividad permanente de los jueves después de clase. La autora del texto relata los efectos positivos del club sobre la participación de sus alumnos en el aula. Otro caso se refiere a una profesora que debe aceptar un cargo de subdirectora en su escuela y que no ha incorporado como parte de su identidad profesional el asumir este tipo de liderazgo. El relato muestra el proceso por el cual ella va reconstruyendo y forjándose una identidad modificada sin dejar de lado aspectos de la anterior. Esto permite que su nuevo rol tenga un estilo más bien participativo que directivo.

### **A modo de conclusión**

El centro de atención de este artículo se ha encontrado en la conjunción de dos procesos referidos al desarrollo profesional docente: la colaboración en comunidades de práctica y, a partir de ahí, la asunción de liderazgos internos y fuera de la comunidad misma. Se entiende que la comunidad de práctica puede producir un proceso casi simbiótico entre la generación de conocimiento a través de la experiencia de colaborar en torno a temas o a situaciones concretas y el surgimiento de liderazgos que hacen posible su efectividad.

En este contexto, lo primero que destacamos a partir del artículo es que, en el proceso de participación en una comunidad de práctica, el profesor o la profesora revisa los elementos usuales que son parte de su identidad profesional. Dependiendo de las interacciones y de los contenidos del trabajo de la comunidad de práctica, el profesor o la profesora reconfigura su identidad dando cabida a la posibilidad de un rol de liderazgo. Esta reconfiguración no es automática, pues depende del modo como funciona la comunidad y de su propia participación en ella, y este es el segundo factor importante. La literatura es prolífica en advertir sobre la importancia de los contextos y en proporcionar indicaciones sobre cuáles son las características propicias de una comunidad de práctica que permite que florezcan los liderazgos. Hay acuerdo generalizado en que en los contextos de colaboración se desatan las iniciativas y se aprende a conducirlos, de modo de que lo propuesto llegue a buen término. Sin embargo, ello no basta. Por ejemplo, Piercey (2010), refiriéndose a la condición jerárquica de muchos sistemas educativos, duda de la posibilidad que las comunidades de práctica operen con todas las condiciones necesarias para el trabajo colaborativo, especialmente cuando se ven enfrentadas a limitaciones de tiempo producidas por las agendas centradas en producción de resultados. En estos casos, un rol proactivo de las autoridades más cercanas al lugar de funcionamiento de la comunidad (directores) es importante. En la medida en que valoren esta actividad, necesitan facilitar su operación y apoyarla.

Finalmente, en un tono más positivo, las muchas buenas experiencias de trabajo colaborativo en comunidades de práctica y los liderazgos que emergen de ellos señalan la necesidad de fortalecer este modo de trabajo. Así lo avalan las conclusiones de Lieberman y Friedman (2010) sobre la base de los relatos de profesores participantes que se convierten en líderes a partir de la expe-

riencia de participar en un proyecto colaborativo destinado a la mejora de la redacción escrita. Para las autoras, las capacidades desarrolladas incluyen el alcanzar una visión compartida de la educación referida al bien de los alumnos, la disposición a abrir su sala de clases (desprivatización de la práctica), el apoyo a otros en contextos colaborativos, la toma de posición frente a situaciones críticas (políticas, reformas), la reflexión desde la práctica y sobre la práctica y el interés por ampliar la base de conocimientos de que se dispone.

Sugerimos, pues, como tarea para los investigadores y los formadores de docentes, el recopilar experiencias de desarrollo de liderazgos a partir del impacto de comunidades auténticas de práctica. Esto, con el fin de poder influir en las conclusiones a las que se llegue en la modificación de las limitaciones contextuales que los sistemas de educación ponen sobre estas experiencias. Entre estas, la restricción de tiempo disponible, las agendas externas sobre lo que se considera o no como efectos válidos del desarrollo docente, y la carencia de lugares para la innovación y el cambio a partir de nuevos liderazgos. La evidencia de buenas experiencias en diversas regiones geográficas de la operación de auténticas comunidades de práctica sugiere la necesidad de apreciar mejor cuáles son sus condicionantes y apoyarlas en la medida de lo posible.

## Referencias bibliográficas

- ÁVALOS, B. (2011). «Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years». *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20.
- BEIJAARD, D.; MEIJER, P.C. y VERLOOP, N. (2004). «Reconsidering research on teacher professional identity». *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 107-128.
- CASTELLS, M. (1997). *The Power of Identity*. Oxford: Blackwell Publishers.
- HARGREAVES, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. Maidehead, Berkshire: Open University Press.
- LEITWOOD, K.; MASCAL, B. y STRAUSS, T. (2009). *Distributed Leadership According to Evidence*. Nueva York: Routledge.
- LIEBERMAN, A. y FRIEDRICH, L.D. (2010). *How Teachers Become Leaders: Learning from Practice and Research*. Nueva York: Teachers College.
- LITTLE, J.W. (2003). «Inside teacher community: representations of classroom practice». *Teachers College Record*, 105 (6), 913-945.
- MONTECINOS, C. (2003). «Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo». *Psicoperspectivas*, 2, 105-128.
- MONTENEGRO, L. (en prensa). «Development of teaching leadership in critical literacy: The experience of the CETT Project». En: MACBEATH, J. y TOWNSEND, T. (eds.). *International Handbook on Leadership for Learning*. Dordrecht, Netherlands, Springer.
- MURILLO, F.J. (2006). «Una dirección escolar para el cambio del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido». *Revista Iberoamericana sobre Calidad y Eficacia de la Educación (REICE)*, 4 (4E) [en línea]. <[http://www.rinace.net/arts/vol4num4el/art2\\_htm.htm](http://www.rinace.net/arts/vol4num4el/art2_htm.htm)> [Consulta: 2 marzo 2011].
- PIERCEY, D. (2010). «Why don't teachers collaborate?: A leadership conundrum». *Phi Delta Kappan*, 92, 154-56.



- SALOMON, G. (comp.) (2001). *Cogniciones Distribuidas: Consideraciones Psicológicas y Educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SATO, K. y KLEINSASSER, R.C. (2004). «Beliefs, practices and interactions in a Japanese high school English department». *Teaching and Teacher Education*, 20 (8), 797-816.
- SCHNELLETT, L.M.; BUTLER, D.L. y HIGGINSON, S.K. (2008). «Co-constructors of data, co-constructors of meaning: teacher professional development in an age of accountability». *Teaching and Teacher Education*, 24 (3), 725-750.
- SMITH, M.K. (2003, 2009). Communities of practice. *The Encyclopedia of informal education* [en línea]. <[www.infed.org/biblio/communities\\_of\\_practice.htm](http://www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm)> [Consulta: 3 marzo 2011].
- SPARKS, D. (2009). «What I believe about leadership development». *Phi Delta Kappan*, 90 (7), 514-517.
- SPILLANE, J.P.; ALVERSON, R. y DIAMOND, B. (2001). «Investigating school Leadership practice: A distributed perspective». *Educational Researcher*, 30 (2), 23-28.
- 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 (1), 80-91.
- VEZUB, L. (2005). *Tendencias internacionales de desarrollo profesional docente: Las experiencias de México, Colombia, Estados Unidos y España* [en línea]. Trabajo preparado para el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina. <<http://www.preal.org/BusquedaNN.asp>> [Consulta: 27 junio 2009].
- WEBSTER-WRIGHT, A. (2009). «Reframing professional development through understanding authentic professional learning». *Review of Educational Research*, 79 (2), 702-739.
- WENGER, E. (2006). *Communities of practice: A brief introduction* [en línea]. <<http://www.ewenger.com/theory/>> [Consulta: 7 marzo 2011].

---

**Beatrice Ávalos.** Especialista en temas referidos a educación en general, y particularmente a docentes. Ha dirigido recientemente el estudio *La Profesión Docente en Chile: Políticas, Prácticas, Proyecciones* y la aplicación nacional del estudio internacional IEA TEDS-M sobre formación docente con foco en matemáticas.

---