

Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas

Professional Communities of Practice that Sustain School Improvement Processes

Julián López Yáñez

Universidad de Sevilla. Sevilla, España.

Marita Sánchez Moreno

Universidad de Sevilla. Sevilla, España.

Mariana Altopiedi

Universidad de Sevilla. Sevilla, España.

Resumen

Este artículo pretende contribuir al desarrollo de la investigación sobre las prácticas institucionales en los centros escolares y el conocimiento organizativo que se deriva de ellas. Lo hará exponiendo y discutiendo los hallazgos de una investigación acerca de las características institucionales de centros educativos que desarrollaron procesos de mejora sostenidos en el tiempo. Dicha investigación siguió una metodología etnográfica, mediante un estudio en profundidad de cinco escuelas primarias, cuatro IES y una escuela de Educación Especial, repartidos entre las provincias de Sevilla y Gran Canaria.

Primero, el artículo enmarcará brevemente la noción de comunidades profesionales de práctica. A continuación mostraremos una síntesis de tres casos de nuestra investigación que ilustran diferentes trayectorias institucionales en relación con la innovación educativa. Dos de esas trayectorias pueden considerarse exitosas, en tanto que eran valoradas y reconocidas por sus respectivas comunidades, mientras que la tercera puede considerarse un relativo fracaso de la innovación que un equipo directivo trató de desarrollar. El contraste entre estos casos nos permitirá extraer conclusiones y discutir acerca de los aspectos institucionales que intervienen decisivamente en los procesos de cambio en las instituciones. La principal de estas conclusiones

es que la base más sólida para la mejora de los centros escolares es la constitución de comunidades profesionales de práctica en su interior. Estas comunidades de práctica aprovechan las condiciones desfavorables del contexto de la escuela para crear una fuerte identidad colectiva entre el profesorado y un potente sentimiento de afiliación institucional. Para ello se apoyan en la elaboración y difusión de narrativas que dan sentido a los esfuerzos de cambio y confieren un matiz misionario a la labor docente. La conformación de estas culturas *del cuidado* capaces de sostener a largo plazo esfuerzos de mejora se completa con procesos activos de socialización de los nuevos miembros y patrones distribuidos de liderazgo.

Palabras clave: comunidades profesionales de práctica, mejora, cambio sostenible, conocimiento y aprendizaje organizativos, atribución de sentido, narratividad, cultura organizativa, liderazgo.

Abstract

The aim of this paper is to contribute to the development of a research agenda on organizational school practices as well as the organizational knowledge derived from such practices. In order to meet this goal, the main findings of a research project about the organizational characteristics of schools that had developed sustainable improvement processes over time will be described. The project followed an ethnographic methodology based on in-depth case studies of five primary schools, four secondary schools and one special education school in the provinces of Sevilla and Gran Canaria, both in Spain.

First of all, the paper will briefly frame the idea of professional communities of practice. After that, three cases will be synthesized to exemplify different trajectories for improvement. While two of them can be considered successful trajectories, the third appeared to be a relative failure. The contrast between these cases will let us to conclude and discuss about the organizational characteristics that take part in educational change processes. The main of such conclusions is that the strongest basis for school improvement is the building of professional communities of practice at the organizational level. These communities take advantage of the difficult circumstances of the school to create a strong collective identity among teachers and also a strong feeling of institutional affiliation. For that purpose they rely on the storytelling activity which gives sense to the improvement effort as well as lending a missionary feeling to teaching. The configuration of such *care cultures*, able to sustain improvement efforts over time, is completed by both, active socialization processes of the new members and widely distributed patterns of leadership.

Key words: professional communities of practice, improvement, sustainable change, organizational learning and knowledge, sensemaking, storytelling, organizational culture, leadership

Introducción

Desde la década de los ochenta, muchas voces han venido repitiendo que la escuela como organización es la verdadera unidad del cambio en la educación. Ello supone que mejorar la enseñanza y el aprendizaje precisa sobre todo actuar inteligentemente sobre las necesidades, los requerimientos y las trayectorias de cada una de esas complejas entidades a las que llamamos escuelas. Pero no podemos estar demasiado orgullosos de lo que la Pedagogía española ha hecho por darle valor a ese aserto, lo cual requeriría tres condiciones que, desde nuestro punto de vista, no se dan.

En primer lugar, una presencia significativa en nuestras revistas educativas de los temas centrales propios de los denominados estudios organizativos en la educación. Sin pretender ser exhaustivos, esos temas se organizan en torno a dos ejes centrales: (a) la dinámica de la influencia –poder, liderazgo, micropolítica institucional, problemáticas asociadas a la dirección y la gestión escolar, etc.–, y (b) los aspectos institucionales que promueven o dificultan la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas –la cultura organizativa, el clima escolar, la comunicación, la colaboración docente, el conocimiento y el aprendizaje organizativos, la interacción entre el cambio planeado y el desarrollo evolutivo de los centros, etc.–.

Por otro lado, un tratamiento profundo de estos temas requeriría enmarcarlos en un verdadero debate sobre la capacidad de las teorías organizativas en uso para capturar la complejidad del funcionamiento *real* de nuestros centros educativos. Paradójicamente, las escuelas son entidades muy sencillas en cuanto a su estructura organizativa y, sin embargo, muy complejas desde el punto de vista de su dinámica social; por lo tanto, resultan difíciles de comprender y más difíciles aún de transformar. Para ello necesitamos herramientas analíticas –algunas sugeridas en otros trabajos (López Yáñez, 2005a, 2005b, 2007)– que logren traspasar la fachada institucional y la estructura de las escuelas.

Y en tercer lugar, por supuesto, la investigación. Ya sabemos que en este asunto no hay atajos: antes de obtener *buena* investigación hay que hacer *mucha*. Sin embargo, por citar un aspecto representativo, la historia reciente de los Congresos Interuniversitarios de Organización de Instituciones Educativas (en adelante CIOIE) muestra que, más bien, se hace poca. A lo largo de sus más de 20 años de historia, desde su primera edición en 1990, los CIOIE han aportado sin duda ideas y debates interesantes, así como una presencia de los temas organizativos en la Pedagogía española. Sin embargo,

digámoslo con claridad, en las últimas convocatorias la presencia de investigaciones relevantes ha sido cada vez menor, hasta llegar a un nivel verdaderamente alarmante.

En definitiva, estos tres asuntos pendientes nos mueven a sugerir que el edificio que debería albergar la «O» de las siglas DOE, esto es, la arquitectura de la disciplina Organización Escolar, está aún por construir en nuestro país. Sin embargo, la necesidad de construirla es imperiosa. Las instituciones educativas son, probablemente, las entidades sociales más exigidas. Las expectativas que la sociedad pone en ellas son enormes y no siempre están alineadas. Estas abarcan desde el desarrollo de actitudes que faciliten la convivencia, hasta el de las competencias que permitan a los ciudadanos y a las empresas desenvolverse en economías muy abiertas y dinámicas. Necesitamos por tanto comprender cabal y profundamente las escuelas –cada escuela en particular– para convertirlas en una pieza aún más importante del bienestar que la sociedad anhela.

Este artículo pretende contribuir al desarrollo de la investigación en nuestro país sobre la práctica en las organizaciones educativas. Lo hará discutiendo algunos de los temas que ocupan un lugar central en los estudios organizativos a la luz de tres de los casos analizados en un proyecto de investigación¹ acerca de los aspectos institucionales que intervienen en la sostenibilidad (Hargreaves, 2006) de los procesos de mejora.

Crear comunidad: una clave para la mejora

Uno de los autores que más ha invocado el concepto de «comunidad» aplicado a las escuelas ha sido Sergiovanni (1994, 1998), en concreto para proponerlo como el concepto central –en lugar de «organización»– de una nueva perspectiva analítica sobre los centros escolares. Una perspectiva que enfatice el control interno, los valores y la socialización profesional, así como la colegialidad y la interdependencia natural propios de las organizaciones educativas. Sergiovanni pertenece a una constelación

⁽¹⁾ Proyecto de investigación «Liderazgo y desarrollo sostenibles en las organizaciones educativas», financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia, Plan General de I+D+i. Referencia: SEJ2005- 09056/educ. Investigador principal: Julián López Yáñez. Equipo de investigación: Mariana Altopiedi, Juan Santiago Arencibia Arencibia, Unai Delgado Betancor, Florencia Comini, José Manuel Lavié Martínez, Luis Carlos López Jiménez, María Nogales, Paulino Murillo Estepa, Marita Sánchez Moreno.

de autores que en los años ochenta y en los primeros noventa sentaron las bases para que las organizaciones se vieran de una manera diferente a la de las perspectivas burocráticas: como el producto emergente de la interacción social o, más propiamente, como «construcciones sociales» (Lotto, 1990, p. 42), permanentemente *negociadas* y «constituidas y mantenidas simbólicamente» (Smircich, 1985, p. 66).

A Wenger (1998) le debemos una de las formulaciones más sólidas del concepto de *comunidad de práctica*. Él considera que puede hablarse de ella cuando existe un compromiso colectivo con una determinada práctica y cuando ese compromiso confiere identidad, es decir, cuando la práctica se experimenta como perteneciente a un *nosotros*. Otros autores han propuesto variantes de esta fórmula: *comunidades profesionales de aprendizaje* (Hord, 1997; Stoll et ál., 2006; Stoll y Louis, 2007) o bien *comunidades democráticas deliberativas* o *discursivas* (Apple y Beane, 1999; Strike, 2000).

Para Bryk, Camburn y Louis (1999) los principales rasgos de las comunidades profesionales son: el diálogo reflexivo entre los profesores, la desprivatización de la práctica, la colaboración docente y los procesos activos de socialización de los nuevos miembros. Mientras tanto, Cochran-Smith y Lytle (1999) sugieren que si hay algo característico en ellas es que la indagación aparece como una postura o actitud colectiva.

Por otro lado, los estudios sobre la innovación educativa se hicieron eco de esta perspectiva y vieron la clave en fomentar la capacidad de cambio (*capacity building*) de las escuelas (Mitchell y Sackney, 2000; Day, Hadfield y Kellow, 2002; Hadfield, 2003). Esta idea se convirtió en el núcleo de las preocupaciones por ligar la mejora de la escuela y su funcionamiento como una comunidad de aprendizaje. De hecho, para Harris y Lambert (2003), construir capacidad equivale a construir relaciones, confianza y comunidad.

Pero no todo es positivo en el funcionamiento *comunitario* de las escuelas. Kruse (1997) advierte que dicho funcionamiento puede convertirse en un refugio ante la hostilidad de determinados entornos y, con ello, en un fin en sí mismo. Para Fuller (2007), las nociones de continuidad y reproducción, inherentes a toda comunidad, hacen de ellas entidades eminentemente conservadoras. Para Engeström (2007) el aprendizaje que produce innovación es el que trata de resolver las contradicciones emergentes y requiere un aprendizaje de segundo orden o indagador. Precisamente, las comunidades de práctica, al suavizar las relaciones con su tendencia a la armonía y la estabilidad, evitan las crisis y eliminan así uno de los motores más poderosos de la innovación. Por su parte, Swan, Scarbrough y Robertson (2002) sugieren que, aunque la innovación

puede ser facilitada dentro de las comunidades de práctica, los cambios radicales tienen lugar más bien en los intersticios entre diferentes comunidades, de ahí la importancia del trabajo en red de grupos de escuelas. También Fullan (2001) ha planteado la necesidad de establecer conexiones entre comunidades de práctica para producir innovaciones más profundas y duraderas.

En definitiva, la metáfora de la comunidad se abre camino como un nuevo marco para comprender los procesos de mejora en las organizaciones educativas. Sin embargo, necesitamos conocer más acerca de esta configuración institucional, tanto de los beneficios como de los nuevos retos y dificultades que plantea (Voulalas y Sharpe, 2005). Ello exige a los investigadores atender a los aspectos que movilizan los centros escolares cuando operan bajo una estructura comunitaria, en concreto:

- Los nuevos patrones de liderazgo y de circulación del poder que tienen lugar en las escuelas como comunidades.
- Los nuevos patrones de trabajo docente y de coordinación de la práctica.
- Los patrones bajo los cuales se produce y se disemina el conocimiento organizativo, esto es, el modo en que aprenden las comunidades.
- El papel supuestamente decisivo que desempeña la cultura institucional y, en particular, los procesos mediante los que se atribuye el significado a los acontecimientos organizativos.

Los casos que examinaremos aquí ilustran en alguna medida estos aspectos. Se trata de tres de los diez casos analizados en profundidad durante año y medio en una investigación que trataba de desvelar las bases institucionales sobre las que determinadas escuelas habían construido trayectorias sostenidas de mejora. Participaron en ella cinco centros de Educación Primaria, cuatro de Enseñanza secundaria y un centro específico de Educación Especial, repartidos en las provincias de Sevilla (cinco) y Gran Canaria (cinco). Las características de los centros, así como una descripción más detallada del proceso de investigación y de sus conclusiones, pueden verse en un número monográfico de la revista *Profesorado* dedicado a la investigación sobre el cambio educativo en nuestro país (Altopiedi y López Jiménez, 2010, pp. 29-45; Altopiedi y Murillo Estepa, 2010, pp. 47-70; López Yáñez, 2010, pp. 9-28; López Yáñez y Lavié Martínez, 2010, pp. 71-92; Sánchez Moreno y López Yáñez, 2010, pp. 93-110).

La metodología de este proyecto se basó en estrategias etnográficas tales como entrevistas en profundidad, observación participante y no-participante, fotografía, narraciones, registros biográficos de los participantes y registros informales de informa-

ción. Se realizaron un total de 148 entrevistas, la mayor parte dirigidas a docentes y directivos de los centros, aunque también fueron entrevistados asesores de los centros de profesorado, inspectores, exdocentes de los centros, madres o padres de alumnos, estudiantes de Magisterio en prácticas, orientadores y personal de administración y servicios de los centros participantes.

El sonido envolvente de las historias en el Adriático

El colegio de Educación Infantil y Primaria Adriático cuenta con dos líneas incompletas, unos 240 alumnos y 20 profesores, además de algún otro personal de apoyo. 13 de estos profesores tienen su destino definitivo en el centro y llevan en él entre 5 y 30 años. El equipo directivo tiene mucha experiencia, tanto en el centro como en la dirección. El colegio está situado en un barrio sociocultural y económicamente desfavorecido, pero probablemente el rasgo más destacable del Adriático es su capacidad para haber convertido la innovación en un *mandato institucional* (Fernández, 1994) instalado como seña de identidad de la organización. Un mandato por el cual el propio centro se obliga a sí mismo a dar una respuesta compensatoria a esas condiciones desfavorables.

Para comprender este mandato institucional hemos de recurrir a la historia del Adriático. Su fundación tuvo lugar en el año 1976, como respuesta al ascenso de la población en la zona y a la escasez de servicios educativos. Una asociación de vecinos, creada entonces, reclamó ante las autoridades locales, representantes de la dictadura, la creación de un centro escolar. Pero solo mediante la movilización colectiva consiguieron que los terrenos en los que se edificó fueran expropiados. La identidad del centro quedó marcada, de este modo, por la lucha de los ciudadanos que reclamaban hacer efectivo su derecho a la educación y por la vocación de los primeros docentes que llegaron al centro de servir a esos ciudadanos mediante la educación de sus hijos.

Desde entonces, el Adriático ha continuado ininterrumpidamente ideando nuevas fórmulas de atención a su comunidad. Muy pronto, el centro se adscribió al Plan de Educación Compensatoria como centro de actuación educativa preferente (CAEP), lo cual les ha permitido contar con personal de apoyo. Recientemente, la masiva llegada de alumnado de familias inmigrantes ha llevado a plantear un proyecto de interculturalidad. Por otro lado, durante el curso 2006-07 el Adriático se adscribió al movimiento

de Comunidades de Aprendizaje (Elboj et ál., 2002; Flecha y Racionero, 2006; Puigvert y Santacruz, 2006).

El centro ha convertido este proyecto en un marco para articular todas las demás actividades de innovación, que incluyen: *grupos interactivos* (en los que familiares y otros miembros voluntarios de la comunidad educativa trabajan con grupos pequeños de alumnos sobre temas específicos que dominan), *tertulias dialógicas* (los miembros de la comunidad educativa comparten sus impresiones sobre una lectura determinada), *periódico escolar* (proyecto conjunto con otros centros de la zona), *proyecto de interculturalidad* (que incluye un *plan de acogida* para familias inmigrantes en el que otras ya asentadas actúan como facilitadoras de la integración de las primeras), *proyecto de lectura y biblioteca* (que está dando lugar a la organización de bibliotecas de aula, a la realización de las tertulias dialógicas ya mencionadas y que, próximamente, llevará a la reorganización de la biblioteca para que las familias puedan usarla), un *plan de mejora* (que incluye la puesta en funcionamiento de un programa de radio escolar), los proyectos *escuela: espacio de paz* y *coeducación*, que responden a las convocatorias homónimas de la Consejería de Educación y buscan fomentar una educación en valores democráticos y mejorar la convivencia; y un proyecto de integración de las TIC en la práctica docente.

Volviendo a la idea de *mandato institucional* que tiene aquí la innovación, es importante resaltar que la formación de dicho mandato requiere un contexto lo suficientemente difícil para dejar sin valor las actuaciones docentes rutinarias y para exigir continuamente respuestas específicas, originales y que consigan involucrar a los alumnos en la tarea de aprender. Como han puesto de manifiesto algunos autores, en estos contextos desfavorables se dan con más frecuencia las condiciones propicias para una visión más comunitaria del trabajo docente (Gray, 2001; Muijs y Cols, 2004; Harris, 2006; Reynolds y Cols, 2006).

Así pues, si la comunidad del Adriático había deseado el centro hasta el punto de luchar por él, los profesores debían desear servir a esa comunidad. Tal parece ser el compromiso y el discurso que se instala en la cultura institucional desde la fundación del centro; discurso que se ha preservado y reelaborado a lo largo de su historia. Ahora bien, ¿cómo se mantiene ese compromiso fundacional a lo largo del tiempo? Pues bien, lo hace mediante narrativas que enfatizan los hitos históricos del centro, así como a través de los aprendizajes colectivos logrados a partir de dichos hitos y conservados de este modo en la memoria institucional. La presencia de estas narrativas se hizo visible bien pronto a los investigadores, a través de las continuas referencias que hacían los entrevistados a los ‘viejos tiempos’, a los

docentes protagonistas del inicio de las innovaciones y a las dificultades que todos ellos tuvieron que atravesar. Precisamente, la referencia insistente a dichas dificultades tiene la capacidad de darle valor a la profesionalidad y el compromiso de los docentes que lograron superarlas y, además, sirve para reclamar la misma disposición a los que año tras otro se incorporan a la plantilla.

Esto pone de manifiesto dos aspectos importantes del cambio en las organizaciones educativas. En primer lugar, que se trata fundamentalmente de una construcción discursiva. Y en segundo lugar, que dicha construcción requiere detrás una comunidad de hablantes –y, claro, de practicantes– que elaboran leyendas, sagas, mitos, relatos, etc., acerca de sí mismos. En definitiva, que el cambio necesita construirse sobre una sólida base identitaria. Si algo nos enseña el caso del CEIP Adriático es que solo las organizaciones *que son algo* –que tienen una fuerte identidad colectiva– y que *se saben algo* –que proyectan una imagen nítida y visible hacia la comunidad y hacia sí mismas– pueden sostener trayectorias innovadoras durante largos períodos.

La cultura institucional del Adriático se organiza de acuerdo con un *guion utópico* (Fernández, 1994) en torno al docente como un agente compensador de las desigualdades sociales (Muijs et ál., 2004). Esta visión justifica y da sentido a los esfuerzos por ensayar permanentemente nuevas fórmulas que permitan mejorar la enseñanza y el aprendizaje. No sorprende, pues, que las narrativas predominantes aquí, como en otros casos, adopten una forma épica que resalta las pruebas superadas por la comunidad docente y los sacrificios que las condiciones difíciles exigían. Llevar a cabo la tarea se convierte así en una demostración de la valía del conjunto del centro. Tal vez por todo lo expuesto, la mayor parte de los centros educativos estudiados tienden a negar el carácter innovador de sus acciones. Desde su perspectiva, solo ‘hacen lo necesario’.

Una densa red de agentes de cambio en Las Moreras

El colegio público Las Moreras se fundó en 1984 en un barrio de la periferia de una ciudad de 120.000 habitantes que acoge a familias de medio sociocultural bajo y medio-bajo, incluidas algunas pequeñas bolsas de marginalidad. Más del 40% de la población escolar que asiste al centro es de etnia gitana. Entre los padres de los alumnos se da un elevado índice de analfabetismo y un número importante de estas familias recibe ayuda o es objeto de atención por parte de los servicios sociales de la zona.

El centro dispone de un aula matinal que sirve el desayuno, abierta entre las 7.30 y las 9 h, y de un comedor escolar, así como de una amplia oferta de actividades extraescolares en horario de tarde. Ello, unido a otros factores, ha hecho que en los últimos años Las Moreras haya pasado a ser uno de los centros de su entorno más elegidos por las familias.

El director, maestro del centro desde hace 18 años, ocupa este puesto desde hace 12, durante los que ha sido acompañado por diferentes equipos. Los tres miembros del equipo directivo tienen destino definitivo en el centro y residen en la misma población en la que este se ubica. Sin embargo, la mayoría del resto de la plantilla no tiene en él su destino definitivo, por lo que, algunos cursos, cambia alrededor de un 40% de la misma.

Este centro mantiene un número importante de prácticas educativas que se apartan de las tradicionales. En concreto, se está experimentando con grupos flexibles en algunos cursos, para hacer posible que dos o incluso tres profesores coincidan en algunas actividades. Esta enseñanza en equipo se está llevando también al terreno del apoyo escolar a los alumnos con necesidades educativas especiales, que se realiza dentro del aula ordinaria, en la que el profesor de apoyo trabaja en estrecha colaboración con el profesor de turno.

Por otro lado, en algunos cursos se está trabajando sin apenas libros de texto, que se han reducido a los de las materias en las que los docentes los consideran difíciles de sustituir, en concreto, en Lenguaje y Matemáticas. En esos casos, los propios profesores elaboran los materiales para los alumnos. Esto va asociado en muchas ocasiones a una ruptura del módulo temporal de la clase de 50 o 60 minutos. Por ejemplo, se programan módulos temáticos en los que participan docentes de varias áreas. A veces, una de las áreas (por ejemplo, Lenguaje) constituye el hilo conductor sobre el que se instala el resto de los contenidos. En todo caso, está bastante generalizada la idea de utilizar los libros de texto como una referencia y no como un programa rígido que deba cumplirse. Se mantienen, además, proyectos innovadores de larga tradición como el *grupo de trabajo sobre convivencia*, que recientemente se ha asociado al *proyecto escuela: espacio de paz*, el *proyecto de coeducación*, o el *proyecto TIC: nuevas tecnologías en el aula*.

La otra cara de la innovación que ofrece el centro es la de las actividades que tienen un carácter social y comunitario al mismo tiempo. La semana de animación a la lectura es una de las más representativas. La biblioteca del centro tiene establecido un horario en conexión con las otras actividades del *plan de apertura* (que permite abrir el centro a la comunidad y facilitarle a esta el uso de sus instalaciones para determina-

das actividades fuera de la jornada escolar). Igualmente, la oferta del aula matinal y del comedor escolar a las familias muestra la vocación de servicio del centro, más allá de la oferta estrictamente educativa.

Un importante motor de esa dinámica institucionalizada de cambios reside en el hecho de que todos los docentes participan simultáneamente en la mayor parte de los proyectos. Por otro lado, la cultura organizativa es muy receptiva a las nuevas ideas. Más aún, se espera de los profesores, incluidos los nuevos, que propongan iniciativas o que simplemente las pongan en marcha de manera autónoma. Por otro lado, el reconocimiento adquirido en los últimos años como centro innovador y con carácter propio, ha consolidado un importante sentimiento de pertenencia entre el profesorado.

En este centro, se trabaja principalmente en pequeños grupos dotados de gran autonomía. Por cada proyecto, hay un grupo de trabajo con un coordinador al frente. Este grupo se constituye con profesores especialmente interesados en una temática. Su trabajo corre en paralelo al de los equipos de ciclo donde se trata de integrar y coordinar las iniciativas de los equipos de proyecto. La coordinación se continúa en las reuniones del equipo técnico de coordinación pedagógica (ETCP), que es muy activo aquí, y en las del claustro de profesores, que dedica mucho tiempo a revisar la marcha de los proyectos. Los lunes por la tarde, ya sin la presencia de los alumnos en el centro, se celebran las reuniones necesarias para sostener esta dinámica. En otras ocasiones, estas sesiones se dedican a autoformación, como las que han organizado recientemente en torno a las TIC los profesores de Educación Infantil.

Además hay una importante «gestión informal», más cotidiana, de los proyectos en marcha, aprovechando muchos micromomentos de contacto de los docentes: entre las clases, en la sala de profesores, en los recreos, etc. El jefe de estudios tiene un importante papel en esta dinámica informal de coordinación, pues pone en relación a profesores con problemas similares y difunde materiales o experiencias de unos y de otros.

En definitiva, la participación masiva del profesorado de Las Moreras en los proyectos no solo se verifica en el plano operativo, sino también en el de la coordinación: esta está muy distribuida y todos son al mismo tiempo «dirigentes» y «dirigidos». Ello requiere una planificación minuciosa de los tiempos y una dedicación intensa por parte de los docentes. Sin embargo, dicha planificación solo explica una pequeña parte de la actividad que desarrolla el centro, la cual se parece mucho más a la idea de Clarke (2002, p. 16) de flujo libre (*freeflowing*) y de un enfoque estratégico emergente. Este enfoque toma como referencia las configuraciones y los patrones que los

equipos crean de manera autoorganizada y trabaja a partir de ellos. Además requiere autonomía y disposición para asumir riesgos.

Hay que destacar que los proyectos no implican una programación rígida, prescriptiva. Más bien están ahí como marco de referencia y cada uno va realizando las actividades que considera oportunas, algunas de manera individual y otras en colaboración con otros profesores. En este sentido, los coordinadores realizan una labor de intercomunicación sobre todo lo que se va haciendo o sobre aunar esfuerzos, más que de control. También proponen ocasionalmente algunas actividades concretas diseñadas por ellos mismos o bien un foco o problema acerca del cual todos elaboran materiales.

Así pues, la práctica de la innovación en Las Moreras adopta una modalidad muy natural e integrada en lo cotidiano, de apertura a lo nuevo y al riesgo, en la que se adoptan y ensayan recursos y proyectos que aunque proceden del exterior se hacen propios. No implica una gestión de arriba a abajo, jerárquica, sino propuestas que poco a poco se van diseminando con el apoyo de los coordinadores, el jefe de estudios y el director, o bien de los órganos de coordinación como el ETCP y de los grupos de trabajo y de ciclo. En este sentido, la innovación no tiene asociado aquí un sentido de rigor, de planificación, de control de resultados, etc. Adopta más el sentido de adaptación que el de originalidad o de implementación de algo nunca antes ensayado.

Ruido de sables en el Diego Velázquez o las dificultades para construir un proyecto colectivo

El IES Diego Velázquez está situado en un barrio de Sevilla socioculturalmente deprimido en el que existen algunos sectores en grave riesgo de exclusión social. De esos sectores procede un volumen importante del alumnado, que se puede calificar de conflictivo. Entre el profesorado está instalada la idea de que el instituto es el encargado de recoger a un tipo de alumnos que en otros institutos 'sobra' o incomoda. El centro ofrece solamente Educación Secundaria Obligatoria (ESO), no Bachillerato, y para ello cuenta con una plantilla de 32 profesores que atiende a unos 180 alumnos.

Este instituto se puso en funcionamiento en el curso 2003-04 mediante la reconversión de un antiguo CEIP. Pese a su corta historia, fue elegido para nuestra investiga-

ción debido a un puñado de iniciativas que desarrollaba, de carácter verdaderamente innovador, entre las que se encuentran:

- Un tratamiento de los problemas de disciplina que trata de ser integrador, basado en el diálogo y en el análisis de las crisis con los alumnos, más que punitivo, de tal manera que la expulsión, por ejemplo, se reserva para casos muy excepcionales y períodos muy cortos.
- El trabajo en grupos interactivos: pequeños grupos heterogéneos de alumnos que realizan una actividad concreta bajo la tutela de varios adultos voluntarios. En ellos, el tiempo de clase se divide en cuatro partes, de manera que cada grupo va cambiando de mesa, de tutor/a y de actividad aproximadamente cada veinte minutos.
- El denominado «doblaje del profesorado» que consiste en la presencia simultánea de dos enseñantes por clase, como alternativa a dividir el grupo en dos para hacerlo más manejable y para evitar la segregación en grupos por niveles de dificultad, mejorar la atención a cada alumno, agilizar la tarea de preparación de los materiales de clase, así como contar con más de un punto de vista sobre la marcha del aula y sobre la evaluación del alumnado.
- El desarrollo de la participación de la comunidad educativa mediante figuras como los tutores de familia en cada aula (un padre y una madre) o la presencia de los representantes del alumnado al comienzo de las sesiones de evaluación.

No obstante, esta actividad innovadora se sostiene en un 95% sobre las espaldas del equipo directivo, que ha sido el promotor del *plan de compensación educativa* bajo el cual se desarrollan dichas iniciativas. Es notorio que el director hable de este plan como «su» proyecto educativo. También un amplio sector de profesores lo percibe como «el plan del director».

Efectivamente, el *plan de compensación* fue elaborado por el equipo directivo en respuesta a las condiciones verdaderamente difíciles que rodearon la fundación del instituto. Las autoridades educativas, conscientes del contexto difícil en el que se iba a instalar, habían encargado su puesta en marcha como director a un docente carismático y muy reconocido, al que le dieron la potestad de elegir un equipo directivo de su confianza. Los pronósticos se cumplieron durante el primer curso, el cual acabó con un 43% de repetidores, más de 870 partes de incidencias, un alto índice de absentismo escolar y un número considerable de expulsiones.

Aparentemente, tras este primer *annus horribilis* el *plan de compensación* logró movilizar a la comunidad educativa lo suficiente para producir una mejora visible de la situación. Los problemas de disciplina han pasado a convertirse en un asunto focalizado en determinados alumnos y grupos. Las mejoras en el funcionamiento del centro y en el rendimiento del alumnado son notables: las expulsiones han pasado del 69% del total del alumnado al 14% en el curso anterior; el número de repetidores ha descendido de un 43% a un 27%; la primera promoción de ESO, que salió el curso pasado, se ha saldado con 45 titulados de un total de 54 alumnos, de los que un porcentaje elevado ha continuado sus estudios de Bachillerato.

Sin embargo, no estamos ante un proceso sostenible de mejora. Esto lo podemos afirmar en razón de los siguientes hechos: el equipo directivo dimitió al finalizar el curso 2009-10 y sus componentes salieron del centro hacia sus anteriores o nuevos destinos.

Desde nuestro punto de vista, la razón fundamental que explica el porqué la mejora no tuvo continuidad en este centro está en el liderazgo excesivamente focalizado del equipo directivo y, en particular, del director. Esta configuración del liderazgo impidió el desarrollo de una cultura *de centro*, que en otros casos se convirtió, como hemos visto, en un pilar del desarrollo institucional. Efectivamente, el director ejercía un liderazgo de tipo carismático, focalizado y personalista, sobre una base de poder esencialmente ideológica. Esto último quiere decir que los argumentos que sostenían la mayor parte de las iniciativas se referían a la defensa de la filosofía educativa que subyace al *plan de compensación*: «lograr una escuela más inclusiva». Sin embargo, una buena parte del profesorado percibía al director como alguien encerrado en la torre de marfil de su ideario pedagógico e insensible a las dificultades que la aplicación de ese ideario -o de cualquier otro- conlleva.

Ello provocó muy pronto la división del claustro en al menos dos grupos activos -los que compartían la filosofía del plan y los que no- y un tercero con una posición ambigua o *adaptativa*. Principalmente eran los problemas de disciplina los que señalaban la línea de demarcación de las diferentes posturas. El grupo *opositor* pensaba que había una excesiva focalización en los alumnos más problemáticos -una minoría, aunque muy visible- lo cual iba en detrimento de la atención prestada al resto del alumnado y, especialmente, del sector con dificultades moderadas de aprendizaje. Reclamaban mayor «eficacia sancionadora» por parte de la dirección, criticaban lo que juzgaban como una actitud «paternalista» hacia el alumnado problemático y mostraron un cierto sentimiento de desprotección debido a lo que calificaban de una postura excesivamente condescendiente con dicho alumnado.

Por otra parte, otro elemento que también impidió la constitución de una verdadera comunidad de prácticas en el instituto Diego Velázquez era la alta rotación de la plantilla del profesorado, que no se contrarrestó con prácticas activas orientadas a la socialización de los nuevos docentes. Por ejemplo, uno de los profesores entrevistados, tras comentarnos sus traumáticos primeros meses en el centro y relatarnos la soledad con la que vivió este proceso, se quejaba de que en las reuniones de claustro no se hubiera explicado suficientemente el enfoque del centro sobre los problemas de disciplina.

Por tanto, este centro nos enseña que, si bien el invocar ciertos principios pedagógicos puede amalgamar a una incipiente comunidad de prácticas, demasiada «ideologización» puede dar al traste con el espíritu comunitario que requiere la innovación a largo plazo. La implantación prematura –sin una cultura institucional que la sustente– de una doctrina *oficial*, habría impedido que un sector importante del profesorado desarrollara el sentimiento de afiliación o pertenencia que facilitaría un cambio de actitudes. La ausencia de una política decidida de comunicación que explique las iniciativas innovadoras termina por consagrar la ruptura entre *apocalípticos* e *integrados* bajo la cual ningún cambio puede sostenerse mucho tiempo.

Conclusiones y discusión

Toda comunidad de práctica desarrolla un conocimiento organizativo propio, idiosincrásico. Nuestra investigación trató de sacar a la luz ese conocimiento acerca de cómo hacer sostenibles los procesos de mejora. Para nosotros, el lugar donde se localiza el conocimiento institucional es doble: se trata de las prácticas y los discursos en los que se involucran los miembros de la organización. Hay que aclarar que ambos aspectos son a la vez causa y efecto el uno del otro: las prácticas son generadoras de discursos, que a la vez justifican y configuran nuevas prácticas.

La concepción sobre el conocimiento y el aprendizaje organizativos inscrita en la premisa anterior difiere de la perspectiva clásica sobre la gestión del conocimiento en las organizaciones –*knowledge management*– adoptada o criticada por diversos autores (por ejemplo, Argyris y Schön, 1978; Huber, 1991; Dogson, 1993; Easterby-Smith y Araujo, 1999; Bolívar, 2000). Para esta perspectiva, «conocimiento» es un conjunto cerrado de ítems de información acumulados y recogidos explícitamente en dispositivos

formales –como informes, memorandos, bases de datos, acuerdos, normas, reglamentos, instrucciones, etc.– listos para ser enseñados o transmitidos a los miembros de la organización. También nos desmarcamos de la idea del conocimiento organizativo como una entidad que residiría en el pensamiento y la memoria de los individuos y que equivaldría a la mera acumulación de los conocimientos individuales.

Por el contrario, con Gherardi (2006) entendemos que el conocimiento organizativo es esencialmente tácito y reside en la manera en que cada organización configura su particular *campo de prácticas*, lo cual incluye tanto las tareas productivas como las relaciones que se construyen a su alrededor (Araujo, 1998; Tsoukas, 2002; Clegg, Kornberger y Rhodes, 2005). Es decir, el conocimiento organizativo se localiza en las decisiones que día a día, minuto a minuto, van configurando la práctica real de la organización, por lo que puede considerarse un fenómeno *social* –que solo adquiere sentido contemplando la interacción entre los sujetos– y *situado* (Gherardi, 2006, p. xiii) en las acciones que ejecutan esos sujetos y las decisiones que adoptan.

Ahora bien, ni las prácticas ni las relaciones sociales necesarias para desarrollarlas suceden en silencio. Por el contrario se apoyan en discursos, en un flujo narrativo permanente que mantiene a los sujetos conectados y ligados literalmente a la tarea que ejecutan colectivamente. Como plantea Boje (1991, pp. 106-126) la gente da sentido a su papel en las organizaciones –a su práctica– a través de historias en las que, al mismo tiempo, se expresan el sujeto y el sistema social en el que este participa. Las historias desempeñan un papel muy importante de creación de orden institucional, en tanto conectan a la organización con los acontecimientos pasados y, por tanto, con las soluciones ensayadas, de tal manera que ayudan a ordenar los problemas del presente, a darles sentido y a hacerlos más abordables (Brown y Duguid, 1991, pp. 40-57; Boland y Tenkasi, 1995, pp. 350-372; Spillane y Diamond, 2007). Además, contribuyen a definir y matizar los papeles que la organización necesita y a definir el tono de las relaciones entre los miembros de la comunidad (Scribner et ál., 1999, pp. 130-160).

Algunos autores se refieren a la producción de este flujo narrativo como *sensemaking*, esto es, la acción de dar sentido a los acontecimientos (Boje 1991, pp. 106-126; Kezar y Eckel 2002, pp. 295-328; Louis et ál., 2009, pp. 157-180); o bien sencillamente como *storytelling*, ‘narrar historias’ (Brown, Gabriel y Gherardi, 2009, pp. 323-333). Hemos visto cómo en el caso del Adriático las historias en circulación enfatizaban el contexto desfavorecido de la escuela y el valor que representa enseñar en esas circunstancias. También resaltaban la importancia del compromiso de los docentes con el desarrollo social de la comunidad y el mandato institucional de proteger y continuar el legado innovador de los fundadores. De esta manera, encontramos que el conocimiento or-

ganizativo había transformado de manera muy perspicaz las dificultades en posibilidades, con la ayuda de estos discursos que creaban condiciones para la cohesión del profesorado y para la creación de un fuerte sentido de identidad.

Por otro lado, los discursos producen cultura institucional. La cultura no es sino el corolario del proceso mediante el cual las historias se despliegan, se matizan, se corrigen unas a otras y, con el tiempo, adoptan una forma *institucional*, es decir, reconocible y aceptada por una mayoría de los miembros de la organización.

Los casos presentados ponen de manifiesto el efecto de la cultura organizativa sobre la sostenibilidad de los procesos de mejora. Mientras la cultura fragmentada del Diego Velázquez impedía el desarrollo de un proyecto colectivo en el centro, las culturas cohesionadas de Las Moreras y del Adriático permitían que dicho proyecto se convirtiera en el eje articulador del funcionamiento del centro. También encontramos este patrón en otros casos. Según él, uno de los proyectos se configura como el eje que articula y da sentido a todos los demás. O sea, parece que contar con un proyecto de centro en el que se exprese la cultura institucional marca la diferencia por lo que se refiere a la posibilidad de sostener procesos de cambio a lo largo del tiempo. Estos proyectos articuladores no solo no han actuado como barreras para nuevas iniciativas, sino que se han convertido en una especie de crisol en el que estas se han integrado y han encontrado un sentido acorde con la idiosincrasia del centro. Esto debería alertar a las administraciones del peligro de distraer a los centros de aquello que los hace fuertes, mediante una llamada permanente a elaborar innumerables proyectos sobre una variedad de temas.

Precisamente, creemos que la explicación del fracaso de las innovaciones emprendidas por el IES Diego Velázquez puede encontrarse en las dificultades que le impidieron pasar de un proyecto *del equipo directivo* a un proyecto *del centro*. Dicho equipo prestó escasa atención a aspectos que en los demás centros eran muy importantes, como: (a) la búsqueda de consensos en torno al ideario pedagógico que inspiraba el proyecto; (b) la creación de una base de significados, asunciones y valores compartidos; y (c) la creación de un clima de confianza y apoyo entre el profesorado, que facilitara el diálogo y la negociación que la puesta en marcha de todo proyecto colectivo requiere.

En este sentido, creemos que las *culturas del cuidado*, es decir, aquellas que prestan la máxima atención a la integración de todos los colectivos en la dinámica del centro y negocian los objetivos con la mirada puesta en garantizar un ambiente favorable para el trabajo y la convivencia, consiguen en mayor medida dar continuidad a las innovaciones. Hemos visto algo que también señalan Tschannen-Moran y Hoy (2000)

así como Louis et ál. (2009, p. 161): que el ambiente exento de amenazas de algunos centros contribuía a generar entre el profesorado la confianza necesaria para asumir riesgos así como para adoptar y promover iniciativas.

Por otro lado, nos parece también que las culturas que, como en el caso del Adriático, han tomado las circunstancias difíciles del entorno como argumentos para solicitar la colaboración del profesorado, así como su compromiso, han logrado más éxito, en términos de cohesión social, que aquellas que han basado sus argumentos en un discurso ideológico acerca de la conveniencia de tal o cual modelo educativo, como era el caso del Diego Velázquez. Diríamos que los docentes han respondido mejor a la llamada para unirse y trabajar juntos cuando el referente era la identidad del centro que cuando lo era la teoría pedagógica. Las culturas que han colocado en el centro los valores del trabajo compartido, de la colaboración y el énfasis en la profesionalidad han logrado generalmente integrar de una manera más suave y más rápida a los nuevos miembros y con ello han alimentado la conformación de auténticas comunidades de práctica y de conocimiento.

Una última cuestión que nos interesaba era qué tipo de liderazgo contribuye a conformar comunidades de práctica que logran sostener procesos de mejora a largo plazo. Pues bien, en los casos de nuestra investigación encontramos por lo general liderazgos claramente *distribuidos*. Los equipos directivos compartían su poder con muchos otros agentes que asumían diferentes responsabilidades. Algunos líderes informales apoyaban a los formales cuando las circunstancias lo requerían y de este modo se constituía algo parecido a un segundo nivel de dirección en la sombra, en sintonía con el primero. En suma, los líderes escolares fortalecían el liderazgo de los profesores hasta el punto de propiciar altos niveles de autonomía y de colaboración entre ellos. Este tipo de liderazgo favoreció la creación de una sólida estructura de autocontrol y coordinación de la práctica docente, como bien ilustra el caso de Las Moreras. Lo que se desarrolla dentro de esta estructura es, como afirman Scribner et ál. (2007), una dinámica conversacional a la que los directores contribuyen «estableciendo claridad de propósitos y un nivel adecuado de autonomía, de tal manera que los equipos se puedan implicar en un trabajo productivo y en la identificación de problemas y de soluciones innovadoras». También Spillane y Diamond (2007) ilustran el poder de coconstrucción de las conversaciones e interacciones entre los docentes.

Por otro lado, ningún estilo específico de liderazgo se pudo establecer como claramente dominante en la mayor parte de los centros. Los líderes de estos centros escolares utilizaban alternativamente diversas fuentes de poder, en un intento de adaptar sus pautas de influencia a contextos cambiantes. Por el contrario, los líderes del instituto Diego Velázquez pusieron todo su esfuerzo y la máxima prioridad en llevar a cabo el proyecto

educativo que ellos mismos habían diseñado, para lo que se apoyaron en apelaciones a un ideario pedagógico que, como pronto se reveló, muchos de los docentes no compartían. En este centro, encontramos el liderazgo más focalizado entre todos los centros participantes en nuestro estudio. Mediante la puesta en escena de una base de poder de tipo ideológico casi exclusivamente, lo que obtuvieron fue una fuerte división del profesorado y una intensa actividad micropolítica, la cual impidió el desarrollo de una cultura en la que se reconociera la mayor parte de los miembros de la organización. Además, a diferencia de los demás centros, en el Diego Velázquez no encontramos los mecanismos de socialización que parecen tan eficaces a la hora de crear comunidad y de promover un sentimiento de afiliación institucional en el profesorado. Y esa es, aparentemente, la principal palanca que activa y sostiene en el tiempo los procesos de mejora.

Referencias bibliográficas

- APPLE, M. Y BEANE, J. (1999). *La defensa de las escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- ARAUJO, L. (1998). Knowing and Learning as Networking. *Management Learning*, 29 (3), 317-336.
- ARGYRIS, C. & SCHÖN, S. (1978). *Organizational Learning: a Theory in Practice Perspective*. Addison-Wesley.
- BOJE, D. M. (1991). The Storytelling Organization. A Study of Story Performance in an Office-supply Firm. *Administration Science Quarterly*, 36 (1), 106-126.
- BOLAND, R. J. & TENKASI, R. V. (1995). Perspective Making and Perspective Taking in Communities of Knowing. *Organization Science*, 6 (4), 350-372.
- BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- BROWN, J. S. & DUGUID, P. (1991). Organizational Learning and Communities of Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation. *Organization Science*, 2 (1), 40-57.
- BROWN, A. D., GABRIEL, Y. & GHERARDI, S. (2009). Storytelling and Change: an Unfolding Story. *Organization*, 16 (3), 323-333.
- BRYK, A., CAMBURN, E. & LOUIS, K. S. (1999). Professional Community in Chicago Elementary Schools: Facilitating Factors and Organizational Consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35, 751-781.

- CLARKE, P. (2002). *Learning Schools, Learning Systems*. Londres: Continuum Press.
- CLEGG, S. R., KORNBARGER, M. & RHODES, C. (2005). Learning / Becoming / Organizing. *Organization*, 12 (2), 147-167.
- COCHRAN-SMITH, M. & LYTLE, S. L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- DAY, C., HADFIELD, M. & KELLOW, M. (2002). Schools as Learning Communities: Building Capacity Through Network Learning. *Education 3-13*, 30 (3), 19-22.
- DOGSON, M. (1993). Organizational Learning: a Review of Some Literatures. *Organization Studies*, 14 (3), 375-394.
- EASTERBY-SMITH, M. & ARAUJO, L. (1999). Organizational Learning: Current Debates and Opportunities. En M. EASTERBY-SMITH, J. BURGOYNE & L. ARAUJO, *Organizational Learning and the Learning Organization* (pp. 1-21). Londres: Sage.
- ELBOJ, C., PUIGDELÍVOL, I., SOLER, M., ET AL. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- ENGESTRÖM, Y. (2007). *From Communities of Practice to Mycorrhizae*. En J. HUGHES, N. JEWSON & L. UNWIN, *Communities of Practice. Critical perspectives* (pp. 41-54). Londres: Routledge.
- FERNÁNDEZ, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- FLECHA, R. Y RACIONERO, S. (2006). *El aprendizaje dialógico*. Barcelona: El Roure.
- FULLAN, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- FULLER, A. (2007). Critiquing Theories of Learning and Communities of Practice. En J. HUGHES, N. JEWSON & L. UNWIN, *Communities of Practice. Critical perspectives* (pp. 17-29). Londres: Routledge.
- GHERARDI, S. (2001). From Organizational Learning to Practice-based Knowing. *Human Relations*, 54 (1), 131-139.
- (2006). *Organizational Knowledge: the Texture of Workplace Learning*. Oxford: Blackwell.
- GRAY, J. (2001). *Introduction in Success against the Odds: Five Years on*. Londres: Routledge.
- HADFIELD, M. (2003). Building Capacity versus Growing Schools. En A. HARRIS, C. DAY, M. HADFIELD, ET AL., *Effective Leadership for School Improvement* (pp. 107-120). Londres: Routledge/Falmer.
- HARGREAVES, A. & FINK, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- HARRIS, A. (2006). Leading Change in Schools in Difficulty. *Journal of Educational Change*, 7, 9-18.

- HARRIS, A. & LAMBERT, L. (2003). *Building Leadership Capacity for School Improvement*. Berkshire: Open University Press.
- HORD, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- HUBER, G. P. (1991). Organizational Learning. The Contributing Processes and Literature. *Organization Science*, 2 (1), 88-115.
- KEZAR, A. & ECKEL, P. (2002). Examining the Institutional Transformation Process: the Importance of Sensemaking, Interrelated Strategies, and Balance. *Research in Higher Education*, 43 (3), 295-328.
- KRUSE, S. D. (1997). Teacher Teaming in Middle Schools: Dilemmas for a Schoolwide Community. *Educational Administration Quarterly*, 33 (3), 261-289.
- LÓPEZ YÁÑEZ, J. (2005a) Analizando organizaciones educativas desde una perspectiva compleja. En J. L. SOLANA RUIZ, *Con Edgar Morin, por un pensamiento complejo. Implicaciones interdisciplinarias* (pp. 175-199). Madrid: Akal.
- (2005b) *La ecología social de la organización. Una perspectiva educativa*. Madrid: La Muralla.
- (2007) Inteligencia institucional. Hacia una ecología social de las organizaciones. *Encuentros Multidisciplinares*, 26 (9), 15-25.
- (2010) Sostenibilidad de la innovación en los centros escolares: sus bases institucionales. *Profesorado*, 14 (1), 9-28.
- LÓPEZ YÁÑEZ, J. Y LAVIÉ MARTÍNEZ, J. M. (2010) Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado*, 14 (1), 71-92.
- LOTTO, L. S. (1990). Thinking and Theorizing about Organizations and Educational Administration. En P.W. THURSTON & L. S. LOTTO, *Advances in Educational Administration* (pp. 27-71). Greenwich, (CT): JAI Press.
- LOUIS, K. S., MAYROWETZ, D., SMILEY, M., ET AL. (2009). The Role of Sensemaking and Trust in Developing Distributed Leadership. En A. HARRIS (Ed.), *Distributed Leadership. Different Perspectives* (pp. 157-180). Londres: Springer.
- MITCHELL, C. & SACKNEY, L. (2000). *Profound Improvement: Building Capacity for a Learning Community*. Downington: Lisse, Swets and Zeitlinger.
- MUIJS, D., HARRIS, A., CHAPMAN, C., ET AL. (2004). Improving Schools in Economically Disadvantaged Areas: A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (2), 149-175.
- PUIGVERT, L. Y SANTACRUZ, I. (2006). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos. *Revista de Educación*, 339.

- REYNOLDS, D., HARRIS, A., CLARKE, P., ET AL. (2006). Challenging the Challenged: Developing an Improvement Programme for Schools Facing Exceptionally Challenging Circumstances. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (4), 425-439.
- SCRIBNER, J. P., COCKRELL, K. S., COCKRELL, D. H., ET AL. (1999). Creating Professional Communities in Schools through Organizational Learning: an Evaluation of a School Improvement Process. *Educational Administration Quarterly*, 35 (1), 130-160.
- SCRIBNER, J. P., SAWYER, R. K., WATSON, S. T., ET AL. (2007). Teacher Teams and Distributed Leadership: a Study of Group Discourse and Collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43 (1), 67-100.
- SERGIOVANNI, T. (1994). Organizations, or Communities? Changing the Metaphor Change the Theory. *Educational Administration Quarterly*, 30 (2), 214-226.
- (1998): *Organization, Market and Community as Strategies for Change: What Works Best for Deep Changes in Schools*. En A. HARGREAVES, ET AL. (Eds.), *International Handbook of Educational Change*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- SMIRCICH, L. (1985). Is the Concept of Culture a Paradigm for Understanding Organizations and Ourselves? En P. J. FROST, ET AL., *Organizational Culture*. Beverly Hills: Sage.
- SPILLANE, J. & DIAMOND, J. (2007). *Distributed Leadership in Practice*. Nueva York: Teachers College Press.
- STOLL, L., BOLAM, R., MCMAHON, A., ET AL. (2006). Professional Learning Communities: a Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- STOLL, L. y LOUIS, K. S. (Eds.). (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.
- STRIKE, K. A. (2000). Schools as Communities: Four Metaphors, Three Models, and a Dilemma or Two. *Journal of Philosophy of Education*, 34 (4), 617-642.
- SWAN, J., SCARBROUGH, H. & ROBERTSON, M. (2002). The Construction of 'Communities of Practice' in the Management of Innovation. *Management Learning*, 33 (4), 477-496.
- TSCHANNEN-MORAN, M. & HOY, W. (2000). A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust. *Review of Educational Research*, 70 (4), 547-593.
- TSOUKAS, H. (2002). *Where Does New Organizational Knowledge Come from?* Glasgow: The University of Strathclyde, Graduate School of Business. Working Paper Series: 2002-15 (en papel).

- VOULALAS, Z. D. Y SHARPE, F. G. (2005). Creating Schools as Learning Communities: Obstacles and Processes. *Journal of Educational Administration*, 43 (2), 187-208.
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dirección de contacto: Julián López Yáñez. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Calle Pirotecnica, s/n. 41013, Sevilla. España. E-mail: lopezya@us.es.