

POLÍTICAS QUE APOYAN EL DESARROLLO PROFESIONAL EN UNA ÉPOCA DE REFORMA¹

Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M.W.

Universidad de Stanford

Resumen. Comprender las condiciones mediante las que los profesores adquieren y usan los nuevos conocimientos y destrezas es dependiente de nuestra comprensión de los modelos efectivos de desarrollo profesional. Es este artículo las autoras examinan algunos de los principales diseños que orientan la toma de decisiones de políticos y reformadores en promover un desarrollo profesional centrado en la escuela y en el aprendizaje, lo que supone profesores como participantes activos y reflexivos en el proceso de cambio. Entre otros, analizan: el papel de los profesores como aprendices y como profesores, nuevos diseños para el desarrollo profesional, cultura escolar y indagación crítica, elementos de un marco curricular efectivo, lecciones aprendidas para la política educativa relativas al desarrollo profesional de los profesores.

Palabras clave: desarrollo profesional del profesorado, nuevos diseños de desarrollo profesional, políticas para cambiar el currículum, lecciones aprendidas sobre desarrollo profesional efectivo.

Policies that support professional development in an era of reform

Abstract. Understanding the conditions through which teachers' acquisition and use of new knowledge and skills are enhanced informs our understanding of effective models of professional development. In this article the authors examine some design principles to guide policy-makers and school reformers who seek to promote learner-centred professional development which involves teachers as active and reflective participants in the change process. They aimed to explore: the role of teachers as learners and teachers, new designs for professional development; school culture and how it relates to critical enquiry; elements of effective curriculum frameworks; messages emerging for policy-makers and administrators concerned with professional development for teachers

Key Words: teachers' professional development, reforming curriculum policy, new designs for professional development, support for policy-makers.

La situación y naturaleza específica del tipo de enseñanza y aprendizaje que entienden los reformadores educativos es el cambio clave para el desarrollo profesional del profesorado, y este es el obstáculo principal para que los esfuerzos de reforma puedan dar lugar a una reforma sistémica, de acuerdo con las autoras, quienes sugieren algunas líneas directrices en este artículo.

La visión de la práctica que subyace a la agenda de la reforma nacional implica que la mayoría del profesorado reflexione sobre su propia práctica, construya nuevos roles en el aula y nuevas expectativas sobre los resultados de los alumnos. Supone, además, enseñar

¹ Publicado originalmente en Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M.W. (1995, April). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604. Traducción castellana de Antonio Bolívar (Universidad de Granada). Además de la revista se puede ver en: <http://www.middleweb.com/PDPolicy.html>

con métodos que nunca habían empleado y que probablemente nunca experimentaron como estudiantes². El éxito de esta reforma depende, en último extremo, de que los maestros y profesores logren la compleja tarea de aprender las habilidades y actitudes planteadas por los nuevos enfoques y, al mismo tiempo, desaprendan las prácticas de enseñanza y modifiquen las expectativas sobre los alumnos que hasta ahora han dominado sus vidas profesionales. Sin embargo, todavía se ofrecen pocas oportunidades y el apoyo que se brinda es insuficiente para que este desarrollo profesional exista en el entorno de la docencia.

Si bien la enseñanza para la comprensión se basa en la habilidad que posea el profesorado para ver la complejidad de los contenidos desde la perspectiva de diversos estudiantes, el saber necesario para hacer efectiva esta visión de la práctica docente no puede transmitirse a los profesores como recetas o mediante estrategias tradicionales de “arriba-abajo” en la formación del profesorado. El problema de las políticas para el desarrollo profesional en esta época de reformas se extiende más allá del apoyo a los profesores en la adquisición de nuevas habilidades o conocimientos. Actualmente, el desarrollo profesional también significa proporcionar dispositivos para que los profesores reflexionen de manera crítica sobre su práctica y construyan nuevos conocimientos y conceptos sobre los contenidos, la pedagogía y los alumnos³.

Comenzando en la formación inicial y continuando durante toda la carrera, el desarrollo del profesorado debe centrarse en profundizar su comprensión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y sobre los alumnos a quienes enseña. Un desarrollo profesional efectivo implica que los profesores experimenten tanto el rol de aprendices como el de profesores, de forma que esto les permita enfrentar las dificultades que cada uno de estos conlleva. Algunas características de este tipo de desarrollo profesional son:

- Debe comprometer a los profesores en tareas concretas de enseñanza, evaluación, observación y reflexión que enriquezcan los procesos de aprendizaje y desarrollo.
- Debe estar basado en la indagación, reflexión y experimentación.
- Debe ser colaborativo, implicando un conocimiento compartido entre los educadores, y se enfoque en las comunidades de práctica profesional más que en los profesores individuales.
- Debe relacionarse y derivarse del trabajo de los profesores con sus alumnos.
- Debe ser sostenido, continuo e intensivo; apoyarse en modelos y “coaching” y en la capacitación, así como en la resolución colectiva de problemas específicos de la práctica.
- Debe relacionarse con otros aspectos de cambio escolar.

Este tipo de desarrollo profesional apunta a alejarse de las viejas normas y los

² Scott Nelson, Barbara y James M. Hammerman (1996). *Reconceptualizing teaching: Moving toward the creation of intellectual communities of students, teachers, and teacher educators*. En M. W. McLaughlin & I. Oberman (Eds.), *Teacher learning: New policies, new practices* (pp. 3-21). Nueva York: Teachers College Press.

³ *Ibid.*, y Prawat, Richard (1992), “Teachers’ Beliefs About Teaching and Learning: A Constructivist Perspective”, en *American Journal of Education*, vol. 100, pp. 354-395.

modelos de formación “inicial” o “permanente”. Construye nuevas imágenes sobre qué, cuándo y cómo aprenden los profesores. Estas nuevas imágenes, a su vez, requieren pasar de las políticas que buscan controlar o dirigir el trabajo de los profesores hacia estrategias diseñadas para desarrollar, tanto en los centros escolares como en los profesores, la capacidad de responsabilizarse del aprendizaje de los estudiantes. Las políticas de construcción de capacidades consideran que el conocimiento se construye por y con los practicantes para que lo utilicen en su propio contexto, en lugar de algo impuesto por los políticos educativos o como una simple solución a la implementación de “arriba-abajo”.

A pesar de que está emergiendo un nuevo paradigma para la política de desarrollo profesional⁴, la difícil tarea de desarrollar ejemplos concretos de políticas y prácticas que promuevan el “apoyo desde los niveles superiores para la reforma de abajo” apenas acaba de comenzar. El cambio del currículum y de la enseñanza del desarrollo profesional requerirán de nuevas políticas que promuevan estructuras innovadoras y acuerdos institucionales para el aprendizaje de los profesores. Al mismo tiempo, será necesario realizar una evaluación estratégica de las políticas existentes para determinar hasta qué grado son compatibles con la visión del aprendizaje como construcción de profesores y alumnos, así como con la visión del desarrollo profesional como una actividad colegiada, basada en la indagación y a lo largo de toda la vida⁵.

Ambas respuestas políticas generales son esenciales. Son necesarios nuevos enfoques para la educación profesional de los profesores que, a su vez, requieren de nuevas estructuras y apoyos. Las nuevas iniciativas no pueden promover, por sí solas, un cambio significativo o a largo plazo en las prácticas docentes si se encuentran inmersas en una estructura política opuesta a la nueva visión del aprendizaje de estudiantes y maestros. En otras palabras, el vino joven y el vino viejo necesitan odres nuevos, de lo contrario, los incentivos y apoyos para el desarrollo del profesorado resultarán contraproducentes o inexistentes.

En este artículo analizamos, en primer lugar, los nuevos dispositivos institucionales que apoyan el desarrollo profesional del profesorado con la concepción de la enseñanza y el aprendizaje para la comprensión. Más adelante presentamos alternativas para replantear o rediseñar los planes existentes y estar en condiciones de apoyar las nuevas visiones de la práctica y del desarrollo profesional del profesorado. Finalmente, en un contexto más amplio, consideramos los aspectos de la política educativa que promueven o limitan las iniciativas del profesorado y la capacidad de adquirir nuevos conocimientos, habilidades y conceptos sobre de la práctica docente.

Nuevas estructuras y acuerdos institucionales

Los esfuerzos emprendidos últimamente para rediseñar la educación requieren replantear la formación y el desarrollo profesional de los profesores. Los mandatos de nuevos cursos, diseños curriculares, exámenes o textos no pueden contribuir a que los estudiantes aprendan y comprendan mejor si no se invierte en ofrecer oportunidades que

⁴ Cohen, David K., Milbrey W. McLaughlin y Joan E. Talbert (1993), *Teaching for Understanding: Challenges for Policy and Practice*, San Francisco, Jossey-Bass, y Darling-Hammond, Linda (1993), “Reframing the School Reform Agenda: Developing Capacity for School Transformation”, en *Phi Delta Kappan*, junio, pp. 752-761.

⁵ Lieberman, Ann (1995), “Practices that Support Teacher Development: Transforming Conceptions of Professional Learning”, en *Phi Delta Kappan*, abril, pp. 591-596.

permitan al profesorado acceder al conocimiento sobre la naturaleza del aprendizaje, así como al desarrollo y al desempeño de diferentes competencias. Asimismo, los maestros requieren de oportunidades para integrar la teoría con la práctica en el aula.

Los profesores aprenden haciendo, leyendo y reflexionando (de la misma manera que los estudiantes), a través de la colaboración con otros maestros, observando muy de cerca el trabajo de los estudiantes, y compartiendo lo que observan. Este tipo de aprendizaje permite a los maestros pasar de la teoría a la práctica. Además de una amplia base de conocimientos teóricos, este aprendizaje requiere contextos que apoyen la indagación y colaboración docente, así como de estrategias fundamentadas en los intereses y las preocupaciones de los profesores. Para comprender con mayor profundidad, los profesores deben aprender, observar y experimentar prácticas de enseñanza exitosas centradas en el aprendizaje y en los alumnos.

Un cambio sostenido en las oportunidades de aprendizaje y de práctica docente requerirá de una inversión sostenida en la infraestructura de la reforma. Esto significa invertir en el desarrollo de las instituciones y apoyar entornos que puedan promover la apertura de ideas y el aprendizaje compartido acerca de cómo el cambio pueda ser planificado y sostenido.

Nuevas formas de preparación del maestro. Un creciente número de programas de formación del profesorado están implementando nuevas formas de formación inicial, que reúnen todas las vertientes de aprendizaje descritas dentro de un nuevo tipo de instituciones denominadas Escuelas de Desarrollo Profesional⁶ (EDP, como siglas en adelante). Desde finales de la década de 1980, se han creado más de 200 EDP a través de acciones colaborativas, que al mismo tiempo han reestructurado a las instituciones formadoras del profesorado. Las más vanguardistas de estas EDP están preparando a los futuros profesores y a los recién egresados en escenarios relacionados con redes importantes de la reforma educativa como la *Coalition of Essential Schools* y el *Comer School Development Program*. Estas redes incorporan a escuelas y profesores en un proceso de experimentación para apoyar su trabajo y su aprendizaje.

Las EDP buscan espacios para que los principiantes ingresen en la práctica profesional trabajando con profesores expertos, al mismo tiempo que a los profesores se les da la oportunidad de renovar su propio desarrollo profesional al asumir el rol de tutor, profesor universitario adjunto o coordinador académico. Las Escuelas de Desarrollo Profesional (EDP) también proveen el desarrollo del conocimiento sobre la enseñanza mediante la capacitación y experimentación basadas en la práctica, que se realiza de manera conjunta entre profesores, formadores de profesores e investigadores⁷. Las EDP habilitan a los profesores para convertirse en fuentes de conocimiento de otros actores educativos y les brindan la oportunidad de aprender los importantes roles de “colega” y “aprendiz”.

Algunos modelos de reforma, como los propuestos por el *Holmes Group*, el *Carnegie*

⁶ Lieberman, Ann y Lynne Miller (1990), “Teacher Development in Professional Practice Schools”, en *Teachers College Record*, vol. 92, pp. 105-122; Darling-Hammond, Linda (1994), *Professional Development Schools: Schools for Developing a Profession*, Nueva York, Teachers College Press, y Sykes, Gary (1985), “Teacher Education in the United States”, en Burton R. Clark (ed.), *The School and the University*, Berkeley, University of California Press, pp. 264-289.

⁷ Cochran-Smith, Marilyn y Susan Lytle, “Communities for Teacher Research: Fringe or Forefront?”, en McLaughlin y Oberman, *op. cit.* También publicado en *American Journal of Education*, 100 (3), 298-324.

Forum on Education and the Economy y el *National Board for Professional Teaching Standards* requieren que todos los futuros maestros realicen estudios para la enseñanza y prácticas de manera intensiva en una EDP⁸. Lo ideal sería que hubiera muchas de estas escuelas en ciudades centrales donde la demanda de profesores es alta y es mayor la necesidad de escuelas renovadas. En estas zonas, dichas instituciones podrían servir a dos propósitos: ofrecer una educación excelente para los estudiantes de la ciudad y proporcionar oportunidades para que los futuros profesores aprendan a enseñar de manera efectiva a una diversidad de alumnos.

A pesar del fuerte impulso que han tenido las EDP, se necesitarán cambios significativos y políticas de apoyo para que tengan éxito. Los estados deben reconocerlas como parte de la infraestructura de un sistema educativo sólido y sus recursos deben considerarse como parte del presupuesto básico, de la misma manera que los hospitales de enseñanza para los futuros médicos reciben subsidios en reconocimiento a la tarea especial que desempeñan.

El concepto de EDP tendrá también que convertirse en parte de los requisitos para ingresar a la docencia y tomarse en cuenta para la acreditación de las instituciones formadoras de profesores. Al mismo tiempo que en los estados se amplía la visión sobre la práctica docente como parte de la formación de los futuros profesores y el *National Council on Accreditation of Teacher Education* (ncate) desarrolla estándares para su preparación, se están discutiendo estos cambios en las políticas educativas. Algunos estados, como Minnesota y Michigan, ya están analizando cómo incorporar las prácticas basadas en las EDP en la formación inicial y la certificación de profesores; incluso ya han realizado programas piloto. Sin embargo, los estados que se someten a esta doble evaluación sobre los mecanismos de certificación y formación docente son todavía la minoría, y las EDP aún permanecen fuera de las principales políticas de formación para profesores.

Los profesores formados en EDP tendrán una preparación centrada en el estudiante, sobre la cual construirán su práctica docente. Comprenderán también que el aprendizaje de la enseñanza es un proceso de toda la vida. Pero sostener estas actitudes, roles y prácticas en el salón de clases requerirá de otras estructuras y apoyos, dentro o fuera del centro escolar.

Nuevas disposiciones institucionales para el desarrollo profesional. La creación de nuevas estructuras para el aprendizaje individual y organizativo requiere que se reemplacen los conceptos tradicionales de formación permanente, por la posibilidad del conocimiento compartido basado en los problemas de la práctica. Para atender las necesidades de los profesores, el desarrollo profesional deberá incluir un amplio rango de oportunidades que les permita compartir lo que saben y lo que desean saber, así como conectar lo aprendido a los contextos de su enseñanza. Las actividades de desarrollo profesional deberán permitir a los profesores, de manera permanente, participar activamente en experiencias cooperativas que apoyen y reflejen el proceso y los contenidos de su aprendizaje.

Para este tipo de desarrollo profesional son esenciales las estructuras que terminan con el aislamiento, que facultan a los profesores para realizar un trabajo profesional y que brindan espacios para la reflexión a través de ciertos modelos de práctica. Las oportunidades para el aprendizaje de los profesores existen tanto al interior como al exterior de las escuelas. Estas oportunidades incluyen desde las organizaciones profesionales y

⁸ (1986). *Tomorrow's Teachers*, East Lansing, Mich., Holmes Group; Task Force on Teaching as a Profession (1986), *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*, Nueva York, Carnegie Forum on Education and the Economy, y (1991) *Toward High and Rigorous Standards for the Teaching Profession*, 3a ed., Washington, D.C., National Board for Professional Teaching Standards.

comités permanentes que participan de manera formal en la estructura de las políticas, hasta las relaciones de “amigos críticos”, o muchas otras formas de relación profesional más colaborativas, dentro y fuera de las escuelas.

Nuevas estructuras y oportunidades fuera de la escuela. Una forma potente de aprendizaje de los profesores consiste en la participación en comunidades profesionales, que van más allá del aula de clase y del centro escolar⁹. Estas comunidades pueden organizarse por temas o materias, en función de ciertos asuntos pedagógicos de interés, o bien, de acuerdo con cambios escolares específicos. Favorecen el diálogo y ayudan a enfrentar los retos que se presentan ante cualquier proceso de cambio significativo. Algunos ejemplos de estas comunidades son:

- *Colaboraciones escuela-universidad* comprometidas en el desarrollo curricular, esfuerzos de cambio o investigaciones. Cuando se da una relación de verdadera colaboración, se pueden crear formas de conocimiento más eficaces sobre la enseñanza y la educación. El acercamiento entre la teoría y la práctica produce una teoría más práctica y contextualizada y una práctica ampliamente documentada y con fundamentos teóricos más sólidos¹⁰.
- *Redes profesor-a-profesor y centro escolar-a-centro escolar.* Estas redes proveen “amigos críticos” para analizar y reflexionar juntos sobre la enseñanza y para compartir las experiencias relacionadas con los esfuerzos por desarrollar nuevas prácticas o estructuras¹¹. Estas redes demuestran que la cooperación funciona. Son herramientas eficaces de aprendizaje porque comprometen a las personas en el tratamiento de problemas auténticos dentro de su propio contexto, lo que les permite ir más allá de las dinámicas de sus propias escuelas y aulas de clase y enfrentarse con otras personas y otras posibilidades¹².
- *Asociaciones con organizaciones juveniles en la zona.* Éstas incluyen clubes, grupos de teatro, proyectos de alfabetización, museos y organizaciones deportivas. Proporcionan a los profesores información esencial sobre los hogares y las zonas donde viven sus alumnos, así como sobre sus intereses y logros fuera de la escuela. Al mismo tiempo, estas asociaciones son una oportunidad para coordinar actividades conjuntas entre la escuela y las organizaciones juveniles¹³.

⁹ Talbert, Joan E. y Milbrey W. McLaughlin (1994), “Teacher Professionalism in Local School Contexts”, en *American Journal of Education*, vol. 102, pp. 123-153, y Lieberman, Ann (ed.) (1994), *The Work of Restructuring Schools: Building from the Ground Up*. Nueva York, Teachers College Press.

¹⁰ Miller, Lynne y Cynthia O’Shea, “Partnership: Getting Broader, Getting Deeper”, en McLaughlin y Oberman, *op. cit.*, y Dalton, Stephanie y Ellen Moir, “Symbiotic Support and Program Evaluation: Text and Context for Professional Development of New Bilingual Teachers”, en McLaughlin y Oberman, *op. cit.*

¹¹ Jamentz, Kate, “Assessment as a Heuristic for Professional Practice”. En McLaughlin and Oberman, *op. cit.*, y Szabo, Margaret, “Rethinking Restructuring: Building Habits of Effective Inquiry”, en McLaughlin y Oberman, *op. cit.*

¹² Lieberman, Ann y Milbrey McLaughlin, “Networks for Educational Change: Powerful and Problematic”, en McLaughlin y Oberman, *op. cit.*

¹³ Brice Heath, Shirley y Milbrey Wallin McLaughlin (1994), “The Best of Both Worlds: Connecting Schools and Community Youth Organizations for All-Day, All-Year Learning”, en *Educational Administration Quarterly*, vol. 30, pp. 278-300, y Tellez, Kip y Myrna D. Cohen, “Preparing Teachers

- *Participación de los profesores en actividades a nivel de distrito, regionales o nacionales.* Estas actividades incluyen grupos específicos y comisiones de seguimiento y evaluación encargadas de revisar los diseños curriculares, evaluar las prácticas escolares y definir los estándares educativos. Entre los proyectos más destacados se encuentran el *School Quality Review*, que actualmente se está experimentando en Nueva York y California, y el programa y los estándares de enseñanza que está desarrollando el *National Council of Teachers of Mathematics*. Estos proyectos ofrecen nuevas oportunidades para observar la práctica de manera simultánea a la construcción de las bases de la profesión. A este respecto, los profesores que han participado en formas eficaces de evaluación docente, como la integración de un portafolio para la *National Board for Professional Teaching Standards* a partir de la reflexión y la documentación a lo largo de un año, sostienen que han aprendido más a través de este proceso que en cualquier otra actividad que hayan desarrollado durante toda su carrera¹⁴.

Estas estrategias crean nuevas comunidades de práctica en el interior y a través de los diferentes niveles del sistema político. Al mismo tiempo, involucran a nuevos actores y a nuevas organizaciones en el aprendizaje y en el desarrollo de los profesores. Rompen también con las nociones tradicionales de “institucionalización” y de relaciones institucionales que asumen que la docencia se forma y se construye principalmente a través de los sistemas escolares. Estas estructuras y apoyos extraescolares fortalecen profundamente a la profesión docente y proponen cierto tipo de asociaciones educativas para el beneficio de los niños.

Políticas que apoyan a las comunidades de aprendizaje extraescolar. De las estructuras que hemos analizado, algunas adoptan formas institucionales —como el *Center for the Development of Teaching* o las colaboraciones entre escuelas y universidades¹⁵—, y otras son más relajadas e informales. Sin embargo, todas deben ser flexibles y dinámicas y responder a las necesidades específicas y cambiantes de los profesores y de la profesión. Deben empezar en el nivel en el que se encuentren los profesores y desarrollarse con base en sus conocimientos y habilidades. Una estrategia o mecanismo efectivo en una comunidad o en una escuela probablemente funcionará de manera distinta en otra. O bien, una forma de colaboración que fue exitosa el año pasado para apoyar el aprendizaje de los profesores, puede ser insuficiente este año.

Como ejemplo, tenemos el caso de un proyecto de colaboración en la rama de las matemáticas que fue altamente exitoso en un distrito urbano, pero que se desintegró después de cinco años de operación. Los organizadores se preocuparon de que esto significara un fracaso, pero el análisis detallado sobre las respuestas de los participantes demostró que este fin era inevitable porque se habían cumplido los objetivos del proyecto y ya no tenía razón de existir. Otros sistemas han evolucionado, cambiado de enfoques y reconsiderado sus relaciones en función de las necesidades de sus participantes. Estos sistemas se desarrollan mejor a través del “*ad hoc* sistemático”, un proceso basado en objetivos compartidos con una gran flexibilidad en las estrategias de acción¹⁶.

for Multicultural Inner-City Classrooms: Grinding New Lenses”, en McLaughlin y Oberman, *op. cit.*

¹⁴ *Toward High and Rigorous Standards.*

¹⁵ Nelson y Hammerman, *op. cit.*, y Miller y O’Shea, *op. cit.*

¹⁶ Miller y O’Shea, *op. cit.*

Las políticas que apoyan las comunidades de aprendizaje de profesores permiten que estas estructuras y mecanismos extra escolares vayan y vengan, cambien y evolucionen como sea necesario, en lugar de insistir en planes o compromisos permanentes. Lo que debe ser permanente en el ámbito de las políticas es una infraestructura o “red” de oportunidades de desarrollo profesional, que brinde múltiples y continuas ocasiones para la reflexión y que involucre a los profesores con contenidos desafiantes.

Los componentes de esta infraestructura incluyen asociaciones profesionales que trabajan en el diseño curricular y que se relacionan con el desarrollo de los docentes; las comisiones que establecen estándares y formas de evaluación para la titulación y certificación avanzada de maestros, donde éstos participan de manera integral; los sistemas dedicados a la innovación educativa y al mejoramiento de la práctica; las estructuras de evaluación entre colegas, y otras actividades profesionales coordinadas por los profesores, como la evaluación del desempeño y el registro sobre los resultados de los alumnos, además de otras evaluaciones.

Las principales implicaciones políticas de mantener oportunidades extraescolares para la colaboración y el desarrollo profesional son tres:

Primero, la política debe promover que los profesores tengan participaciones profesionales significativas en diversas áreas de la práctica; por ejemplo, en el diseño y la evaluación del currículum, en el establecimiento de estándares y en la evaluación de la práctica que otros han desarrollado. Estas constituyen auténticas oportunidades para que los profesores aprendan de otros, analicen su práctica y adquieran nuevos conocimientos.

Segundo, los recursos deben dirigirse hacia aquellos componentes de la infraestructura profesional que apoyan la participación y el aprendizaje de los profesores. Un ambiente lleno de oportunidades permanentes y relevantes para el aprendizaje de los profesores se asemeja a una red, en la cual las asociaciones, seminarios, encuentros y grupos con intereses comunes interactúan para proporcionar a los profesores un abanico de oportunidades. Las ocasiones y oportunidades para la renovación intelectual de los profesores deben ser múltiples y diversas, pero no genéricas ni aisladas, si es que se espera que respondan positivamente a cuestiones específicas sobre los contenidos y el alumno.

Tercero, las políticas de apoyo deben enfocarse a mejorar las condiciones para sostener las comunidades de aprendizaje docente de alta calidad, en lugar de enfocarse a las formas institucionales particulares o a compromisos permanentes. Las actividades de desarrollo profesional efectivo son fluidas y tienen varios “ciclos vitales”. Los creadores de políticas deben enfocarse a la riqueza y relevancia del amplio “menú” de oportunidades para el aprendizaje de los profesores. En algunos casos, exigir una “institucionalización” rígida puede conducir a actividades insignificantes y a estructuras obsoletas.

Oportunidades de desarrollo profesional dentro de las escuelas. Los hábitos y la cultura escolar deben promover la reflexión crítica acerca de las prácticas de la enseñanza y los resultados de los alumnos. Deben conducir a la formación de comunidades de práctica docente que permitan a los profesores reunirse para resolver problemas, considerar nuevas ideas, evaluar alternativas y definir los objetivos de la escuela¹⁷.

¹⁷ Szabo, M., “Rethinking Restructuring: Building Habits of Effective Inquiry”- En M.W. McLaughlin e I. Oberman (Eds.): *Teacher learning. New policies, new practices* (pp. 73-91). Nueva York. Teachers College Press, 1996.

Oportunidades para este aprendizaje y reflexión ya suelen existir en diversos aspectos del trabajo cotidiano en las escuelas. Se puede decir que todo lo que sucede en una escuela presenta una oportunidad de desarrollo profesional. Las reuniones de departamentos o ciclos, por ejemplo, pueden ser un aburrido trabajo administrativo o pueden operar como “mini seminarios” que involucren a los participantes en la revisión de los materiales, en el trabajo de los estudiantes y en los planes y programas de estudio¹⁸. Los profesores aprendices pueden ser considerados como una responsabilidad profesional o como una oportunidad para aprender y reflexionar¹⁹. Ser parte de un comité encargado de diseñar planes de instrucción o de revisar evaluaciones puede representar una “actividad tediosa” o una oportunidad para reflexionar sobre la práctica²⁰. Aun las tareas más rutinarias o aburridas, como la inscripción de los estudiantes o la organización del horario escolar, proporcionan oportunidades para reflexionar sobre las normas, los supuestos sobre la práctica y los propósitos de la institución.

Las actividades que resultan innovadoras al desempeño tradicional del profesor también pueden estimular el crecimiento y el aprendizaje. Por ejemplo, el concepto del profesor como investigador hace que el profesor se cuestione y analice su lugar de trabajo. La investigación y la experimentación basadas en la escuela no sólo se dan en instituciones de desarrollo profesional sino también en muchos esfuerzos de reestructuración. Algunos estados (por ejemplo, Iowa y Maine) apoyan esta investigación como parte de las acciones de reestructuración.

Otro ejemplo de los nuevos roles de los profesores son las evaluaciones de la práctica entre colegas, que proporcionan ocasiones para discutir sobre la enseñanza y el aprendizaje y que pueden ocurrir de distintas formas. Durante estas actividades, los profesores examinan de forma colectiva diversos aspectos del currículum; revisan prácticas, problemas o dificultades particulares dentro del plantel; participan en la evaluación y capacitación entre colegas, y colaboran en la evaluación de los alumnos. De hecho, las evaluaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje promovidas por los profesores han demostrado ser herramientas eficaces para el aprendizaje. Observar el trabajo de uno mismo y el de otros genera grandes aportaciones al desarrollo profesional²¹. Los cuestionamientos sobre la efectividad de la escuela y el aprendizaje de los alumnos constituyen la base del aprendizaje transformador, del aprendizaje que habilita a los profesores para cambiar sus conceptos sobre lo que las escuelas y la enseñanza pueden ser y lograr.

Políticas de apoyo para el desarrollo profesional dentro de las escuelas. Las estructuras organizativas deben rediseñarse de manera que promuevan activamente el aprendizaje y la colaboración en los serios problemas de la práctica docente. Esto implica revisar los horarios, las formas de contratación del personal y la organización de las actividades, para propiciar espacios donde los profesores puedan trabajar y aprender juntos. Además, las escuelas deben organizarse en unidades pequeñas y coordinadas, que

¹⁸ Grossman, Pamela L., “Of Regularities and Reform: Navigating the Subject-Specific Territory of High Schools”. En M.W. McLaughlin e I. Oberman (Eds.): *Teacher learning. New policies, new practices* (pp. 39-47). Nueva York. Teachers College Press, 1996.

¹⁹ Tatel, Edith S., “Improving Classroom Practice: Ways Experienced Teachers Change After Supervising Student Teachers”, en McLaughlin y Oberman, *op. cit.*

²⁰ Jamentz, *op. cit.*

²¹ *Ibid.*, y Darling-Hammond, Linda y Jacqueline Anness (1995), *Authentic Assessment and School Development*, Nueva York: Teachers College Press.

promuevan la colaboración continua entre grupos de adultos y estudiantes (por ejemplo, equipos o grupos de enseñanza, departamentos y grupos de asesoría), de manera que el acercamiento de los profesores hacia los alumnos y las responsabilidades en el diseño de su trabajo sean actividades compartidas. Muchas escuelas reestructuradas han creado diferentes espacios de trabajo en menor escala, que van desde establecer un horario determinado para los alumnos hasta la reubicación de los profesores²².

Los profesores no pueden, de manera individual, repensar su práctica y la cultura de su lugar de trabajo; sin embargo, casi todo en la escuela se orienta a que se desarrollen profesionalmente solos. Aunque es posible que los profesores aprendan algunas cosas por su cuenta, replantear los conceptos tradicionales requiere del apoyo de una comunidad de práctica. Una organización tradicional separa al personal de la escuela de su entorno; en el interior de las escuelas, los profesores tienden a pensar en términos de “mi aula”, “mi materia” o “mis alumnos”. Pocas escuelas están estructuradas para permitir que los profesores piensen en términos de problemas compartidos o de objetivos organizativos más amplios. Para cambiar estos hábitos es necesario crear una cultura colaborativa de aprendizaje y de resolución de problemas; la colaboración e intercambio entre colegas debe valorarse como un recurso profesional²³.

Es posible que las nuevas estructuras para la enseñanza no consideren la supervisión como suele definirse en las organizaciones burocráticas: una relación de uno a uno, entre el trabajador y una persona de rango superior supuestamente con más experiencia. Por el contrario, las estrategias organizativas para planificar, compartir, evaluar y aprender en equipo pueden emplear métodos de revisión de la práctica docente entre colegas que, al igual que los que se utilizan en las organizaciones y corporaciones profesionales reestructuradas, puedan responder mejor a las necesidades de retroalimentación, supervisión y evaluación.

Las mismas necesidades de analizar y aprender de manera colaborativa existen para otros educadores, incluyendo a los líderes escolares (directivos escolares y otros líderes emergentes) y al personal de apoyo, que pueden ser desde los psicólogos y consejeros escolares hasta los profesores en prácticas. Ellos también deben participar en estos esfuerzos y actividades para examinar las prácticas docentes y los resultados de los estudiantes.

De hecho, actividades de desarrollo profesional en las que participan personas con distintos cargos favorecen más la comprensión compartida de los objetivos escolares y de los nuevos enfoques que las actividades donde se trata por separado a profesores, directivos, consejeros y otros grupos, para quienes hay una diversidad de temas y discusiones que consideran relevantes²⁴. Por ejemplo, en ciudades como Hammond, en Indiana, y Louisville, en Kentucky, diversas instituciones para la capacitación de profesores, administradores y padres de familia han exigido la implementación de reformas escolares²⁵. La participación compartida de los profesores y directivos, los consejeros y psicólogos escolares, así como de los padres de familia, es clave para el desarrollo de iniciativas

²² Darling-Hammond, Linda, Jacqueline Ancess y Beverly Falk, *Authentic Assessment in Action: Studies of Schools and Students at Work*, Nueva York, Teachers College Press, 1996.

²³ Szabo, *op. cit.*

²⁴ Fullan, Michael (1991), *The New Meaning of Educational Change*, Nueva York, Teachers College Press. [ed. esp.: *El cambio educativo, guía de planeación para maestros*. México: Trillas, 2000].

²⁵ Lieberman (ed.), *op. cit.*

exitosas como el *James Comer's School Development Program*, las *Henry Levin's Accelerated Schools* y las *Theodore Sizer's Coalition of Essential Schools*. Estos esfuerzos colaborativos contribuyen a propósitos y prácticas comunes entre todos los integrantes de la comunidad escolar.

Las políticas a nivel de distrito influyen directamente en la creación de comunidades de aprendizaje y en el desarrollo de oportunidades de aprendizaje para los profesores²⁶. Las perspectivas y las prioridades son fundamentales. Las políticas que apoyan las nociones de aprendizaje docente mencionadas asumen que el desarrollo profesional de los profesores es esencial para la escuela. El mayor reto para las autoridades del distrito consiste en promover y mantener comunidades que reflexionen sobre la práctica dentro de la misma escuela y junto con otras instituciones, así como tener los recursos disponibles para que los profesores puedan utilizarlos según sus necesidades y preferencias.

El contexto de las políticas de apoyo al desarrollo profesional

El entorno político en que trabaja el profesorado envía un sinfín de señales, a menudo de manera contradictoria, sobre lo que se espera que hagan las escuelas y los comportamientos y habilidades que se valoran y se recompensan. Mensajes sobre las prácticas de enseñanza y resultados de aprendizaje que más o menos se prefieren, provienen de la política educativa dominante, incluyendo aquellos referidos al diseño curricular, las evaluaciones, la certificación y la evaluación de los maestros y directivos, así como sobre la rendición de cuentas. Las políticas y prácticas existentes deben evaluarse en términos de su compatibilidad con dos conceptos claves del programa de reforma: la enseñanza centrada en el alumno y la concepción del aprendizaje del profesorado a lo largo de toda su carrera.

¿El nuevo currículum considera importante la "implementación de textos" y, por tanto, está de acuerdo con los roles pasivos del profesor y del alumno? ¿O se supone que los profesores participan en el diseño de prácticas a partir de las necesidades y experiencias de los estudiantes, y que estas prácticas tienen el propósito de mejorar los resultados de los alumnos? ¿Un sistema de evaluación evalúa la comprensión del alumno o su capacidad de recordar datos? ¿Los sistemas de evaluación de las prácticas docentes buscan que los profesores mantengan callados a los alumnos o que los involucren activamente en su aprendizaje? ¿Las normas de administración escolar requieren que los directores sepan cuánto aprenden los estudiantes y cómo enseñan los profesores para lograr la comprensión de los alumnos o enfatizan sobre los asuntos no académicos? ¿Las normas de responsabilidad de la escuela refuerzan las actuales estructuras burocráticas altamente fragmentadas y determinan el uso del tiempo o permiten mecanismos de ubicación del personal y de asignación de recursos centrados en los estudiantes?

Las escuelas y los maestros que se proponen adoptar nuevas prácticas deben enfrentarse a los "fósiles" de las políticas anteriores que emiten disposiciones contradictorias y obstaculizan la transformación total de la práctica²⁷. Algunas de estas disposiciones estatales son muy conocidas, como las pruebas estandarizadas que le dan poca importancia a la escritura, al discurso y a otras formas más elevadas de aprendizaje²⁸.

²⁶ Talbert y McLaughlin, *op. cit.*

²⁷ Darling-Hammond, Linda (1990), "Instructional Policy into Practice: The Power of the Bottom over the Top", en *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 12, pp. 233-241.

²⁸ Madaus, George (1993), *The Influence of Testing on Teaching Math and Science in Grades 4-12: Executive Summary*, Boston, Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy,

Estas pruebas, junto con los libros de texto obligatorios, las lecturas básicas, los programas prescritos y las formas de evaluación utilizadas por los profesores de la “vieja guardia” obligan a continuar con las formas tradicionales de enseñanza que se enfocan a la comprensión superficial y el aprendizaje por repetición mecánica, en lugar de centrar el interés en el desarrollo de las habilidades y en una comprensión de orden más elevado.

La forma y el contenido de la política curricular debe cambiar de acuerdo con lo que se requiere para que sea compatible con la enseñanza para la comprensión y promueva la reflexión sobre las prácticas docentes. En las pocas áreas en que se considere necesaria la regulación estatal, por ejemplo, en la estructura del currículum y en las evaluaciones periódicas de los estudiantes con fines de monitoreo, las políticas deben promover un aprendizaje profundo fundamentado en conceptos e ideas centrales. Para destituir las disposiciones opuestas entre sí o las que estén basadas en conceptos equivocados sobre cómo aprenden los estudiantes y cómo se define la enseñanza de calidad, los estados y distritos deben evaluar a profundidad las políticas vigentes sobre el currículum y la evaluación.

Las instituciones de formación docente, como proveedoras de maestros y a la vez como instancias que determinan qué es lo que “cuenta” como conocimiento, experiencia y desempeño exitoso, son una figura prominente dentro de las políticas de desarrollo profesional. Se necesita, cada vez más, que las políticas educativas guíen claramente a estas instituciones de acuerdo con las demandas de la enseñanza para la comprensión y, junto con esto, las apoyen y fortalezcan para que tengan la capacidad de responder a los nuevos estándares. La mayoría de las políticas educativas vigentes, en especial las que se refieren a los requisitos para la certificación y evaluación de los maestros, fracasan por completo en la determinación sobre el tipo de conocimiento y el nivel de comprensión de los profesores.

La certificación, los exámenes y la evaluación para los profesores deben basarse en una nueva noción sobre el aprendizaje de los estudiantes y en la enseñanza efectiva; asimismo, deben relacionarse con otros estándares profesionales para la enseñanza. Por ejemplo, con los estándares curriculares establecidos por el *National Council of Teachers of Mathematics* y por otras asociaciones profesionales, que se centran en la enseñanza para la comprensión; modelo que ha sido adoptado también por el nuevo *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS) para la formulación de estándares y evaluaciones de la práctica exitosa. O bien, con los estándares modelo para la incorporación de maestros a la docencia que ha desarrollado el *Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium*, al igual que los requisitos para acreditación del *National Council for Accreditation of Teacher Education* (NCATE), que reflejan también esta orientación.

Las políticas que apoyan a los profesores para certificarse con el NBPTS; a los estados para que apliquen estándares de certificación y evaluación compatibles con los programas de formación docente, y a las instituciones formadoras para se acrediten con el NCATE, podrían colaborar en el desarrollo de un sistema coherente que prepare a los profesores en la enseñanza para la comprensión. De esta manera, se podrían eliminar algunas disyuntivas entre las políticas vigentes sobre el desarrollo profesional de los profesores y las actuales reformas curriculares.

De modo similar, las políticas que gobiernan la evaluación continua de los profesores deben apoyar la enseñanza para la comprensión y el aprendizaje de los profesores. En la mayoría de las escuelas, las actividades de evaluación de los profesores

no ayudan a la resolución de problemas, al aprendizaje o a la revisión honesta de la práctica. “Necesita mejorar” es, realmente, en la mayoría de las evaluaciones, la calificación más baja que se le puede dar a un profesor. Aunque hay que reconocer que la formación continua y la reflexión crítica son fundamentales para el aprendizaje y el cambio. Por otra parte, muchas formas y procesos de evaluación todavía se basan en un concepto sobre la enseñanza como la implementación de rutinas que pueden observarse y registrarse a través de una revisión rápida. Los modelos de evaluación, más que promover una enseñanza para la comprensión, prescriben un tipo de enseñanza basada en la transmisión y asumen que el comportamiento deseable de los maestros es lograr que los estudiantes sean participantes pasivos y estandarizados dentro de las actividades del salón de clases²⁹.

Para apoyar la enseñanza para la comprensión y el desarrollo profesional que ésta implica, será necesario que las nuevas formas de evaluación de profesores se adecuen a los propósitos y contextos de la enseñanza y a las necesidades de los alumnos. Ya no es suficiente enfocarse a que los maestros se ajusten a las rutinas prescritas. La evaluación debe concebirse no como un evento anual que consiste en breves visitas por parte de los supervisores y en el chequeo de un listado, sino en un recurso constante para los practicantes sobre la organización y el ambiente dentro del aula.

Un énfasis en las decisiones del profesor implicaría cambiar los roles de liderazgo de los directivos de las escuelas, estructuradas para apoyar el aprendizaje de los profesores y la comprensión de los alumnos. Por lo general, los guías a nivel de distrito para evaluar el nivel de construcción de los directivos no han tomado en cuenta la eficiencia de los directivos para promover y apoyar en sus escuelas una cultura del aprendizaje y de la reflexión³⁰. Un reto para el liderazgo de los directivos consiste en crear y mantener escenarios donde los profesores se sientan seguros para admitir sus errores, para experimentar (y posiblemente fallar), y para compartir los resultados de su enseñanza.

Para que los directivos respondan a estos nuevos roles y nuevas expectativas de liderazgo, deben comprender cómo aplicar los conceptos de enseñanza y aprendizaje en los que se fundamenta la reforma nacional dentro de las aulas de clase y cómo esta visión de la práctica se relaciona con las oportunidades de aprendizaje para los profesores. Los directivos, en un grado no menor que los profesores, requieren urgentemente de una oportunidad para reevaluar su práctica y para aprender nuevas perspectivas y habilidades, que sean consistentes con las visiones de reforma sobre la enseñanza y el aprendizaje para la comprensión³¹.

Todos estos objetivos requieren que los profesores tengan tiempo disponible para considerar el desarrollo profesional como parte de sus responsabilidades. Este tiempo para los profesores sólo puede conseguirse a través de un replanteamiento de las formas de contratación, de gestión y de administración escolar.

Comparado con otros países, los Estados Unidos ha invertido en una plantilla de profesores más pequeña, con salarios menores, que son coordinados, supervisados y

²⁹ Darling-Hammond, Linda con Eileen Sclan (1992), “Policy and Supervision”, en Carl D. Glickman (ed.), *Supervision in Transition*, Alexandria, Va., Association for Supervision and Curriculum Development.

³⁰ McLaughlin, Milbrey W. (1992), “How District Communities Do and Do Not Foster Teacher Pride”, en *Educational Leadership*, 50 (1), septiembre, pp. 33-35.

³¹ Bridges, Edwin M. y Philip Hallinger, “Problem-Based Learning: A Promising Approach to Professional Development”, en McLaughlin y Oberman, *op. cit.*

apoyados por una proporción mayor de personal administrativo y especialistas no docentes, que representan diversas áreas de la estructura burocrática. En 1986, los sistemas escolares de Estados Unidos empleaban aproximadamente por cada 2 1/2 profesores a una persona para realizar funciones administrativas, sólo 38% del presupuesto se destinaba al salario de los profesores y menos de 1% a su desarrollo profesional³². En el transcurso de varias décadas la proporción de personal administrativo aumentó dos veces respecto al tamaño de la plantilla docente. Para 1991, sólo la mitad de quienes trabajaban para la educación eran profesores al frente de un grupo³³. Este modelo de contratación contrasta mucho con los de varios países europeos y asiáticos donde los profesores constituyen 80% o más de la fuerza laboral educativa³⁴. Una inversión adicional en los profesores parece ser un elemento inevitable en un programa de reforma de la enseñanza y del aprendizaje.

Finalmente, a través de donaciones, transferencias y otras formas de financiamiento, los creadores de políticas pueden redistribuir los recursos existentes para promover la reestructuración escolar que propicie el tiempo para el trabajo colegiado y el aprendizaje de los profesores; que les permita participar en el desarrollo y la reforma del currículum y en la evaluación, y que reconozca la necesidad que tienen los profesores de adquirir un aprendizaje colegiado a través de comunidades de práctica. Las políticas que asuman dichas necesidades deberán superar las formas tradicionales de desarrollo profesional basadas en el "personal acreditado por su tiempo de permanencia en la escuela" y promover que los profesores participen en redes y sistemas de evaluación entre colegas.

Las políticas compatibles con esta visión del desarrollo profesional deben promover que los programas estatales o nacionales asignen recursos para gastos específicos a nivel local. Actualmente no se distribuyen recursos suficientes para alentar que los profesores alcancen los objetivos escolares y logren responder de manera integral a las necesidades de los alumnos. Por el contrario, los mecanismos de asignación de recursos para llevar a cabo proyectos especiales optan por estrategias de reubicación del personal, lo que fragmenta a la plantilla docente de un centro escolar y dificulta la atención a las necesidades particulares de los estudiantes. Esto resulta ser inconsistente con el aprendizaje de los profesores acerca de cómo trabajar exitosamente con los alumnos que en la actualidad ocupan las aulas estadounidenses.

Líneas políticas para el desarrollo profesional

Reformadores de todo tipo han presionado para que exista una agenda de cambios fundamentales en las formas de enseñar de los profesores y de aprender de los alumnos. Proponen escuelas donde los estudiantes aprendan a pensar de forma creativa y profunda, y donde el aprendizaje continuo del profesorado sea la base de las actividades profesionales; donde alumnos y profesores, por igual, valoren el hecho de saber por qué y cómo aprender³⁵.

³² . S. Department of Labor, Current Population Survey, datos no publicados, 1986-1987, y Feistritz, C. Emily (1983), *The Condition of Teaching: A State-by-State Analysis*, Nueva York, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

³³ National Center for Education Statistics (1993), *The Condition of Education 1993*, Washington, D. C., U. S. Department of Education.

³⁴ OECD (1990), *Teacher Demand and Supply: The Labor Market for Teachers*, París, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Comité de Educación, 63 pp.

³⁵ Nelson y Hammerman, *op. cit.*; Falk, Beverly, "Teaching the Way Children Learn", en McLaughlin and Oberman, *op. cit.*, y Brooks, Martin G. y Jacqueline Grennon Brooks, "Constructivism and

Estas visiones y expectativas sobre la práctica requieren de cambios fundamentales en las políticas educativas, de modo que permitan a los profesores enfrentar desafíos y en ocasiones realizar cambios drásticos, pero necesarios. No obstante, apenas comienzan estos cambios indispensables en las políticas educativas.

Antes de diseñar un nuevo modelo de desarrollo profesional es necesario reconocer si es compatible con la política educativa dominante. Las interdependencias significativas entre las expectativas de cambio en los profesores y en la enseñanza, y las políticas educativas vigentes tienen obvias implicaciones en la capacidad y disposición de los profesores hacia el cambio. El apoyo para el desarrollo profesional de los docentes no puede separarse de este amplio contexto.

El éxito de los cambios en las políticas necesariamente dependerá de la forma como localmente se responda a los requerimientos puntuales de profesores y estudiantes. Se puede predecir que las soluciones particulares importadas de contextos distintos o impuestas desde niveles superiores fracasarán. La práctica efectiva evoluciona y responde a los entornos de enseñanza específicos. La naturaleza específica de la enseñanza y del aprendizaje propuestos por los reformadores educativos es el reto principal para el desarrollo profesional de los profesores y el mayor obstáculo para los creadores de políticas interesados en generar una reforma sistémica. Sin embargo, el carácter situacional de la práctica efectiva no significa que los cambios a nivel local no puedan tener información sobre experiencias en otros contextos. Las experiencias de desarrollo profesional exitosas recomiendan para el diseño de programas oficiales nacionales y estatales “apoyar desde los niveles superiores para lograr cambios en los niveles inferiores” y guiar a los responsables locales en el replanteamiento de sus políticas.

Toda política propuesta y existente puede someterse a una serie de preguntas para determinar qué tanto se corresponde con los factores claves sobre el aprendizaje y el cambio de los maestros. Por ejemplo:

- ¿La política reduce el aislamiento de los profesores o perpetúa la experiencia de trabajar solos?
- ¿La política promueve que los profesores asuman el rol de aprendices o retoma el concepto del “profesor como el experto” en las relaciones profesor-alumnos?
- ¿La política proporciona diversas oportunidades para que los profesores aprendan o se centra principalmente en actividades ocasionales de “capacitación” limitada?
- ¿La política vincula las oportunidades de desarrollo profesional con un contenido significativo y acciones de cambio o promueve oportunidades genéricas dentro del servicio?
- ¿La política propicia un ambiente de confianza profesional y promueve la resolución de problemas o los oculta y agrava?
- ¿La política propicia oportunidades para que todos los involucrados con las escuelas entiendan los nuevos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje o sólo se centra en los profesores?
- ¿La política promueve la reestructuración del tiempo, el espacio y la organización dentro de las escuelas o espera que las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje

emerjan dentro de las estructuras convencionales?

- ¿La política se centra en los resultados del estudiante que dan prioridad a aprender cómo y por qué, o enfatiza la memorización de datos y la adquisición de habilidades de repetición mecánica?

Sin duda, surgirán otras preguntas conforme los educadores adquieran experiencia con las políticas y las prácticas orientadas a desarrollar la capacidad de las escuelas y de los profesores para crear entornos de aprendizaje efectivos. El reto para los creadores de políticas y los educadores consiste en replantear las disposiciones y apoyos existentes que configuran las organizaciones escolares; las prácticas de los maestros; las expectativas de los distintos roles, y los conceptos dominantes, de manera que promuevan el aprendizaje tanto de los alumnos como de sus profesores.