

Educational Leadership

Marzo de 2003 | Volumen 60 | Número 6
Creating Caring Schools Páginas 40 a 45

La confianza en las escuelas: Un recurso clave para la reforma escolar

Anthony S. Bryk y Barbara Schneider

Un estudio longitudinal realizado con 400 escuelas primarias de Chicago demuestra el rol fundamental de la confianza relacional para generar comunidades con una educación efectiva.



Marzo de 2003

Las consecuencias se manifiestan en los intercambios sociales cotidianos dentro de la comunidad escolar. La investigación reciente demuestra que la confianza social entre maestros, padres y líderes escolares mejora en gran parte el trabajo rutinario de las escuelas y que constituye un recurso clave para la reforma.

Por ejemplo, el Proyecto de desarrollo escolar de Comer demuestra que el fortalecimiento de las relaciones entre los profesionales escolares urbanos y los padres de un nivel socioeconómico bajo puede mejorar el rendimiento académico de sus hijos (Comer, Haynes, Joyner y Ben-Avie, 1996). Meier (1995) argumenta persuasivamente que la construcción de la confianza entre los maestros, los líderes escolares, los alumnos y los padres fue un componente clave del éxito de la escuela media que ella creó en Harlem. Los esfuerzos de Alvarado y sus colegas para generar comunidades de aprendizaje en el Distrito Escolar Comunitario 2 en Manhattan también avalan la importancia de la dimensión social que conlleva un cambio en la escuela (Malloy, 1998). Y un análisis longitudinal realizado sobre escuelas que se reestructuran con éxito concluyó que

los recursos humanos, como la apertura a la mejora, la confianza y el respeto, maestros con conocimientos y habilidades, liderazgo de apoyo y socialización, son más fundamentales para el desarrollo de la comunidad profesional que para las condiciones estructurales. . . . La necesidad de mejorar la cultura, el clima y las relaciones interpersonales en las escuelas ha recibido muy poca atención. (Kruse, Louis y Bryk, 1994, pág. 8; consultar también Louis y Kruse, 1995; Newmann & Associates, 1996).

En definitiva, un creciente conjunto de estudios de casos y relatos clínicos dirige nuestra atención a la idea atractiva pero escurridiza de alcanzar la confianza social como un componente esencial para la mejora significativa de la escuela. Sin embargo, ¿qué es la confianza social? ¿Qué factores ayudan a moldearla? ¿Y qué beneficios produce?

Para responder estas y otras preguntas, durante casi una década de intenso estudio de caso realizamos investigaciones y análisis estadísticos longitudinales de más de 400 escuelas primarias de Chicago. Pasamos aproximadamente cuatro años en 12 comunidades escolares diferentes observando reuniones y eventos escolares; haciendo entrevistas y llevando a cabo grupos de debate con directores, maestros, padres y líderes comunitarios; observando la enseñanza en el aula y hablando con los maestros sobre el progreso obtenido y los problemas que surgieron en sus esfuerzos de reforma. Las diferencias entre dos de estos casos, las escuelas

primarias Holiday y Ridgeway,¹ ayudan a ilustrar la manera en que la dinámica de confianza relacional a través de una comunidad escolar influye en sus esfuerzos de reforma.

En combinación con este estudio de campo, se analizaron las encuestas periódicas realizadas a maestros,

directores y alumnos, recopiladas por el Consorcio de investigación escolar de Chicago (Consortium on Chicago School Research), para examinar la cualidad variable de la dinámica relacional en todas las escuelas primarias de Chicago durante un período de seis años. Asimismo, analizamos las tendencias en el rendimiento individual del alumno respecto de la lectura y las matemáticas durante este mismo período de tiempo para evaluar el valor que cada escuela agregaba al aprendizaje del alumno y la medida en la que dicho "valor agregado" fue mejorando con el tiempo. Esta mejora en una contribución de la escuela hacia el aprendizaje de los alumnos constituye una medida directa de su productividad académica variable. Al vincular la evidencia en la productividad académica variable de las escuelas con los resultados de la encuesta sobre confianza en la escuela durante un período prolongado, hemos podido documentar la influencia poderosa que dicha confianza tiene como un recurso para la reforma.

¿Qué es la confianza relacional?

Las relaciones de roles diferenciados caracterizan los intercambios sociales de la escolarización: los maestros con los alumnos, los maestros con otros maestros, los maestros con los padres y todos los grupos con el director de la escuela. Cada parte de una relación mantiene la comprensión de las obligaciones que conlleva su rol y tiene ciertas expectativas acerca de las obligaciones de las otras partes. Para que una comunidad escolar funcione bien, se debe lograr un pacto en relación con cada rol en cuanto a los acuerdos celebrados respecto de estas obligaciones y expectativas de las demás personas.

Dentro de los intercambios sociales de cualquier comunidad escolar se encuentra integrado un conjunto interrelacionado de dependencias mutuas. Independientemente de la cantidad de poder formal que cualquiera de los roles determinados tengan en una comunidad escolar, todos los participantes continúan dependiendo de los demás para lograr los resultados deseados y sentirse facultados por sus esfuerzos.

Por ejemplo, el director necesita el respaldo de equipo profesional para conservar una comunidad profesional cohesiva que involucre a padres y alumnos de manera productiva. El trabajo de los profesores, a su vez, depende de las decisiones que el director haga acerca de la asignación de recursos a sus aulas. Los padres dependen de ambos, de los maestros y del director, para generar un entorno que mantenga a sus niños seguros y les ayude a aprender. Dichas dependencias crean una sensación de vulnerabilidad mutua para todos los individuos involucrados. En consecuencia, la acción deliberada tomada por cualquiera de las partes para minimizar esta sensación de vulnerabilidad en los demás, para que se sientan seguros y protegidos, genera la confianza en toda la comunidad.

A medida de que los individuos interactúan entre sí en torno al trabajo de la educación, constantemente discernen las intenciones incorporadas a las acciones de los demás. Consideran el modo en que los esfuerzos de los demás favorecen sus propios intereses o afectan a su propia autoestima. Preguntan si la conducta de los demás refleja apropiadamente sus obligaciones morales de educar bien a los niños. Tales discernimientos tienen en cuenta los antecedentes de las interacciones anteriores. Ante la falta de contacto previo, los participantes pueden confiar en la reputación general del otro y también en los aspectos comunes como la raza, el género, la edad, la religión o la crianza. Tales discernimientos tienden a organizarse en torno a cuatro consideraciones específicas: respeto, estima personal, competencia en las responsabilidades de los roles fundamentales, integridad personal.

Respeto

La confianza relacional se basa en el respeto social que proviene de los tipos de discursos sociales que suceden en toda la comunidad escolar. Los intercambios respetuosos están marcados por el hecho de escuchar genuinamente lo que cada persona tiene para decir y tomando en cuenta estas opiniones en las acciones posteriores. Incluso cuando las personas no estén de acuerdo, los individuos aún pueden sentirse valorados si los demás respetan sus opiniones.

Sin respeto interpersonal, es posible que cesen los intercambios sociales. Las personas suelen evitar situaciones degradantes si pueden hacerlo. Cuando no tienen esta opción, puede estallar un conflicto sostenido. Dicha situación sucedió en la Escuela Primaria Ridgeway, donde las interacciones entre los padres líderes y el personal profesional se interpusieron para las reformas necesarias. Por ejemplo, los padres y líderes comunitarios presionaron al personal de la escuela para implementar un "programa de respeto hacia los alumnos", que incluyera normas redactadas sobre cómo debían hablar los adultos con los alumnos, lineamientos para fomentar el aumento de la sensibilidad por parte de los profesionales de la escuela respecto

de los orígenes étnicos y culturales de los alumnos, y procedimientos para manejar la mala conducta de los alumnos que evitara una conducta punitiva y degradante de los adultos. Pero poco de este mismo respeto se evidenció en las interacciones sociales entre los adultos. Los padres y los líderes comunitarios hicieron una crítica personal grosera del personal de la escuela sin demasiado reconocimiento acerca de que su comportamiento era exactamente lo opuesto a la conducta que deseaban fomentar en los alumnos.

Estima personal

La estima personal representa otro criterio importante al determinar cómo las personas disciernen la confianza. Dicha estima nace de la voluntad de los participantes para extenderse más allá de los requisitos formales de una definición de trabajo o un contrato sindical. Las acciones del director en otro de nuestros lugares de estudio de casos, la Escuela Primaria Holiday, brindan un testimonio fuerte. Casi todos los padres y maestros con los que hablamos en esta escuela comentaron efusivamente sobre el estilo personal del director, su apertura hacia las demás personas y su disposición para llegar a los padres, maestros y alumnos. Sus esfuerzos contribuyeron a cultivar un clima en el que dicha estima se convirtió en la norma en toda la comunidad escolar. Este clima, a su vez, fue un factor importante en el elevado nivel de confianza relacional que se determinó que había en este lugar más que inesperado: un 100 por ciento de la población era afroamericana de bajos ingresos, en una escuela que brinda los servicios en un proyecto de viviendas públicas, con un director varón blanco.

Competencia en las responsabilidades de los roles fundamentales

Los miembros de la comunidad escolar también quieren que sus interacciones con las demás personas produzcan resultados. Este logro depende, en gran medida, de la competencia de los roles de las demás personas. Por ejemplo, los padres dependen de la ética profesional y de las habilidades del personal escolar para el bienestar y el aprendizaje de sus hijos. Los maestros desean condiciones de trabajo solidarias para su práctica, lo que depende de la capacidad del director de la escuela para administrar de manera justa, efectiva y eficiente las operaciones básicas de la escuela. Los administradores escolares valoran las buenas relaciones en la comunidad, pero lograr este objetivo requiere un esfuerzo concertado de todo el personal escolar. Los casos de negligencia o incompetencia, si se permite que persistan, socavan la confianza. Este fue un factor importante en las relaciones negativas entre los padres y la escuela en Ridgeway, donde a algunos maestros claramente incompetentes e indiferentes no obstante se les permitía continuar ejerciendo.

Integridad personal

Las percepciones sobre la integridad personal también conforman el discernimiento de los individuos de que existe la confianza. La primera pregunta que nos planteamos es si podemos confiar en que los demás cumplan con palabra. La integridad también exige que una perspectiva moral y ética oriente el trabajo de uno. Si bien con frecuencia surgen conflictos entre los intereses contrapuestos de los individuos dentro de una comunidad escolar, la inquietud principal que debe persistir es el compromiso con la educación y el bienestar de los niños.

Las acciones del director en Ridgeway ofrecen un ejemplo convincente acerca de cómo una supuesta falta de compromiso con el bienestar de los alumnos puede socavar la confianza. Si bien los miembros de la comunidad escolar consideraban a este director como una persona bondadosa, nadie podía asegurar de qué lado estaba en un número de conflictos internos de la escuela. Cuando surgieron las preocupaciones acerca de los maestros problemáticos, el director eligió un enfoque sensible hacia los adultos específicos involucrados. Visitó sus aulas y dio lecciones demostrativas, con la esperanza de que los maestros adoptaran técnicas nuevas. Sin embargo, cuando los maestros no mejoraron, abandonó la iniciativa y no cambió la situación. Al final, nadie interpretó su acción dirigida hacia los mejores intereses de los alumnos y estos eventos exacerbaron aún más la desconfianza en toda la comunidad escolar.

Beneficios de la confianza

La infinidad de intercambios sociales que conforman la vida cotidiana en una comunidad escolar se fusionan en los distintos patrones sociales que pueden generar recursos en toda la organización. La toma de decisiones colectiva con amplia aceptación por parte de los maestros, un ingrediente fundamental para la reforma, ocurre más fácilmente en las escuelas con una fuerte confianza relacional. Por el contrario, la ausencia de confianza, como se observó en la Escuela Ridgeway, provocó una controversia sostenida alrededor de la resolución de problemas, incluso de aquellos relativamente simples, como la organización de una ceremonia

de graduación del jardín de infantes.

La confianza relacional fuerte también hace que sea más probable que las iniciativas de reforma se difundan ampliamente a través de la escuela, dado que la confianza reduce la sensación de riesgo que se asocia con el cambio. Cuando los profesionales escolares confían mutuamente y sienten el apoyo de los padres, se sienten seguros para experimentar con nuevas prácticas. Del mismo modo, la confianza relacional fomenta los intercambios sociales necesarios entre los profesionales de la escuela mientras aprenden unos de otros. Hablar honestamente con colegas acerca de lo que está funcionando y de lo que no significa exponer su propia ignorancia y volverse vulnerable. Sin confianza, sigue siendo poco probable que se mantengan conversaciones genuinas de este tipo.

Además, la confianza relacional admite un imperativo moral para asumir la difícil tarea de la mejora de la escuela. La mayoría de los maestros se dedica arduamente a su labor de enseñanza. Al implementar la "reforma", deben asumir riesgos, lidiar con el conflicto organizacional, intentar nuevas prácticas y asumir trabajo adicional, como la participación con sus colegas en la planificación, implementación y evaluación de las iniciativas de la mejora. Los maestros preguntan, bastante razonablemente, "¿Por qué debemos hacer esto?" Un contexto caracterizado por una confianza relacional elevada ofrece una respuesta: Al final, la reforma es lo que hay que hacer.

Nuestro análisis de la Escuela Holiday también ofrece un testimonio fuerte en este sentido. Ambos, profesionales y padres en Holiday, compartían el compromiso de "hacer un esfuerzo adicional por los niños". Casi todas las personas que entrevistamos se refirieron a la comunidad escolar en estos términos. Nuestros análisis de la encuesta longitudinal brindan pruebas sólidas sobre este punto también. En las escuelas en las que la confianza relacional fue mejorando con el tiempo, los maestros caracterizaban cada vez más a sus colegas como comprometidos y leales a la escuela y más dispuestos a participar en nuevas prácticas que puedan ayudar a los alumnos a aprender mejor.

Como es lógico, entonces, descubrimos que las escuelas primarias con confianza relacional elevada eran mucho más propensas a demostrar mejoras notables en el aprendizaje del alumno. Nuestra medida general de confianza en la escuela, basándonos en aproximadamente dos docenas de elementos de la encuesta referidos a las actitudes de los maestros hacia sus colegas, directores y padres, resultó ser un poderoso discriminador entre mejorar y no mejorar las escuelas. Una escuela con una puntuación baja de confianza relacional al final de nuestro estudio solo tenía una probabilidad de siete de demostrar la productividad académica mejorada. Por el contrario, la mitad de las escuelas que obtuvieron una puntuación elevada en cuanto a la confianza relacional estaba en el grupo mejorado. En promedio, estas escuelas en vías de mejora registraron aumentos en el aprendizaje del alumno del 8 por ciento en lectura y del 20 por ciento en matemáticas en un período de cinco años. Las escuelas en el grupo que no mejoraba perdieron terreno en lectura y permanecieron igual en matemáticas. Lo más significativo fue el hallazgo de que las escuelas con los informes de confianza crónicamente débiles durante todo el período del estudio no tenían prácticamente ninguna posibilidad de mejorar ya sea en lectura o en matemáticas.

Condiciones que promuevan confianza relacional

La confianza relacional implica mucho más que hacer que el personal escolar se sienta bien con su entorno laboral y colegas. Una escuela no puede lograr la confianza relacional simplemente a través de algunos talleres, retiros o formas de entrenamiento de la sensibilidad, si bien todas estas actividades pueden ayudar. En cambio, las escuelas construyen la confianza relacional en los intercambios sociales cotidianos.

A través de sus palabras y acciones, los participantes de la escuela muestran su sentido de la obligación hacia los demás y los demás discernen estas intenciones. La confianza crece a través de intercambios en los que las acciones validan dichas expectativas. Incluso las interacciones simples, si tienen éxito, pueden mejorar las capacidades colectivas para realizar acciones posteriores más complejas. En este sentido, el aumento de la confianza y la profundización del cambio organizativo se apoyan uno a otro.

La centralidad del liderazgo del director

Las acciones de los directores tienen un rol clave en el desarrollo y el mantenimiento de la confianza relacional. Los directores establecen tanto el respeto como la estima personal cuando reconocen las vulnerabilidades de los demás, escuchan activamente sus inquietudes y evitan las arbitrariedades. Los directores eficientes unen estos comportamientos con una visión convincente de la escuela y la conducta que claramente busca favorecer la visión.

Esta coherencia entre las palabras y las acciones afirma su integridad personal. Entonces, si el director gestiona de manera competente los asuntos básicos cotidianos de la escuela, surgirá una ética global que favorezca la formación de la confianza.

En una comunidad escolar con problemas, lograr confianza relacional puede requerir que el director ponga en marcha el cambio. Por lo general, puede suceder que el director tenga que cambiar la composición del personal escolar mediante la contratación de personas con fortalezas para las vacantes de personal y, si fuera necesario, brindar asesoramiento a aquellos cuya práctica siga siendo incompatible con la misión y los valores de la escuela.

El director de Holiday, por ejemplo, utilizó hábilmente su autoridad ampliada en virtud de la reforma escolar de Chicago para contratar nuevos maestros de su propia elección, sin tener en cuenta la antigüedad o los derechos por antigüedad. Esta remodelación de su facultad fue un elemento clave en la construcción de la confianza relacional. En contraste, la incapacidad del director de Ridgeway para destituir a algunos maestros problemáticos socavó la confianza. Aunque otros maestros se mostraron reacios a confrontar directamente a los colegas en falta, el equipo profesional en general no participó en actividades de colaboración. Del mismo modo, los padres y los líderes comunitarios se volvieron más desconfiados porque no podían comprender cómo el personal profesional podía tolerar tal comportamiento. El resultado final fue una comunidad escolar que era poco probable que reuniera el esfuerzo de los adultos que se requiere para iniciar y sostener la reforma.

Cómo apoyar a los maestros para que lleguen a los padres

Los padres, en la mayoría de las comunidades escolares urbanas, siguen siendo altamente dependientes de las buenas intenciones de los maestros. Para promover la confianza relacional, los maestros deben reconocer las vulnerabilidades de estos padres y llegar activamente a ellos para moderarlos. Desafortunadamente, muchas escuelas no reconocen esta responsabilidad como un aspecto crucial de los roles de los maestros.

Los maestros de primaria pasan la mayor parte de su tiempo comprometidos con los alumnos. En su formación profesional es poco lo que los prepara para trabajar con los padres y otros adultos de la comunidad. Por otra parte, debido a las diferencias de clase y raza entre los profesionales de la escuela y los padres en la mayoría de las áreas urbanas, las condiciones pueden ser oportunas para la incomprensión y la desconfianza. Las escuelas urbanas eficaces necesitan maestros que no solo conozcan bien a sus alumnos, sino que también tengan una comprensión empática de las situaciones de sus padres y de las habilidades interpersonales necesarias para involucrar a los adultos de manera eficiente.

Otros factores clave

Una serie de condiciones estructurales facilitan que se genere la confianza relacional en una comunidad escolar. Aunque su existencia no garantiza la confianza relacional, la presencia de estas condiciones hace más fácil para los líderes escolares generar y mantener la confianza.

Escuela pequeña. Descubrimos que es más factible la confianza relacional florezca en escuelas primarias pequeñas con 350 alumnos o menos. Las escuelas más grandes tienden a tener interacciones personales más limitadas y relaciones más burocráticas en toda la organización. Las personas en ocasiones definen sus afiliaciones en términos de algún subgrupo y tienen lazos más débiles con la organización más grande. Por el contrario, las estructuras de trabajo de una escuela pequeña son menos complejas y sus redes sociales son típicamente menores en número. Como resultado, la confianza relacional es más probable que se *sostenga más fácilmente*.

Una comunidad escolar estable. La estabilidad del alumnado afecta directamente la confianza de maestros y padres. Generar y mantener la confianza depende de intercambios sociales repetidos. A los maestros les resulta difícil desarrollar y sostener un compromiso directo positivo con todos los padres cuando una población de alumnos cambia constantemente. Por otra parte, en los barrios transitorios, a los padres les resulta difícil compartir información alentadora entre sí acerca de sus buenas experiencias con los maestros; al faltarles esa comunicación personal, los padres que son nuevos en una comunidad escolar pueden recurrir a la predisposición de desconfiar, en particular si muchos de sus encuentros sociales fuera de la escuela tienden a reforzar esta visión del mundo.

Asociación voluntaria. La confianza relacional también es posible que surja en escuelas en que, al menos, existe un mínimo de posibilidades tanto para el personal como para los alumnos. Dado que los participantes

han elegido de forma deliberada afiliarse a la escuela, las relaciones entre todas las partes se preconditionan en favor de la confianza. Si las acciones posteriores refuerzan la sabiduría de esta elección, la confianza relacional se profundizará. Por el contrario, la asignación forzosa de individuos a las escuelas fomenta la incertidumbre y las sospechas acerca de las motivaciones y los compromisos de los demás y puede crear un obstáculo formidable para la promoción de la confianza.

Cómo mantener el tejido conectivo saludable

Las buenas escuelas dependen en gran medida de los esfuerzos cooperativos. La confianza relacional representa el tejido conectivo que une a los individuos para favorecer la educación y el bienestar de los alumnos. Mejorar las escuelas nos obliga a pensar más sobre la mejor manera de organizar el trabajo de los adultos y de los alumnos, por lo que dicho tejido conectivo se debe mantener saludable y fuerte.

Referencias

- Comer, J. P., Haynes, N. M., Joyner, E. T. y Ben-Avie, M. (1996). *Rallying the whole village: The Comer process for reforming education*. New York: Teachers College Press.
- Kruse, S., Louis, K. S. y Bryk, A. S. (1994). *Building professional community in schools*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools.
- Louis, K. S. y Kruse, S. D. (Eds.). (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Malloy, K. (1998). *Building a learning community: The story of New York City Community School District #2*. Pittsburgh, PA: Learning Research and Development Center, University of Pittsburgh.
- Meier, D. (1995). *The power of their ideas: Lessons for America from a small school in Harlem*. Boston: Beacon Press.
- Newmann, F. M., & Associates. (1996). *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality*. San Francisco: Jossey-Bass.

Nota al pie

¹ Los nombres de las escuelas son seudónimos.

Anthony S. Bryk se desempeña como profesor del departamento de sociología y director del Centro para la Mejora de las Escuelas (Center for School Improvement) de la Universidad de Chicago; a-bryk@uchicago.edu. **Barbara Schneider** se desempeña como profesora del departamento de sociología de la Universidad de Chicago y directora del Centro de Investigación y Desarrollo de Datos (Data Research and Development Center) en el Centro Nacional de Investigación de Opiniones (National Opinion Research Center, NORC) y de la Universidad de Chicago; schneider@norcmail.uchicago.edu. Son los coautores de *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement* (Russell Sage Foundation, 2002).

Copyright © 2003 por Anthony S. Bryk, Barbara Schneider

© Copyright ASCD. Todos los derechos reservados.