

Vol. 18, Núm. 2, 2016

La transformación colectiva como única alternativa para el cambio sostenible en la escuela

Claudia Navarro-Corona (*) navarro.corona@gmail.com

* Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora

Cómo citar: Navarro-Corona, C. (2016). La transformación colectiva como única alternativa para el cambio sostenible en la escuela. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 1-5. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1262>

Obra reseñada:

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata, 240 pp.

En el campo educativo, de vez en cuando aparece una idea que permite replantear el panorama existente y la forma de comprender la profesión docente. Se considera que la aportación Hargreaves y Fullan sobre el capital profesional es una de estas ideas, pues basa el entendimiento de la profesión docente en la integración de los conceptos de autonomía profesional, capital social y reflexión colectiva, enmarcándolas en las características contextuales en las que los docentes realizan su trabajo.

Los autores ofrecen un análisis que busca un entendimiento profundo de la profesión docente como práctica colectiva; replantean la enseñanza y lo que significa ejercer la docencia como un *crack*, concepto adoptado por ellos para referir al enseñante experto, profesional y con capacidades para el trabajo colaborativo.

El objetivo explícito de *Capital profesional* "es empujar, tirar y animar al individuo, al grupo y al sistema, haciendo del desarrollo del capital profesional una puesta en común que mejore el aprendizaje y el rendimiento de todas las partes" (p. 19). Finalmente, el libro ofrece alternativas a los lectores para que puedan aportar al desarrollo del capital profesional de la comunidad en la que se encuentran insertos, desde cualquier ámbito de acción: como docente, directivo o líder político.

El primer capítulo expone el concepto de *capital* como un bien que debe circular para que los activos crezcan. Se plantea la necesidad de movilizar los "activos" para obtener e incrementar los beneficios. Tomando esta idea como base, los autores argumentan dos posturas sobre la inversión que pueden ser antagónicas: en primer lugar se critica la postura que existe en el campo educativo desde la perspectiva del *capital empresarial*, en donde el propósito principal de la educación es servir como un mercado para la inversión al encontrar y mantener a docentes con un elevado capital humano: identificar y reclutar a docentes talentosos que trabajen duro y en los que no se necesite invertir demasiado, y en segundo lugar se argumenta en favor de la postura que parte de la perspectiva del capital profesional, en que el capital humano se organiza en términos del capital social; esto es, a través de las redes que se establecen en los sujetos para incrementar de manera colectiva las habilidades individuales, posibilitando que se incremente la confianza, se consiga retroalimentación y se eleve el capital humano de los docentes de escasa capacidad.

El segundo capítulo expone dos perspectivas desde las que se aborda la enseñanza. La primera refiere a un enfoque basado en el desarrollo de la calidad del “maestro individual”, en donde se emplea como principal estrategia la remuneración por méritos. Dicha estrategia suele estar acompañada de una búsqueda del incremento de las habilidades básicas que sean demostrables en pruebas estandarizadas y que permitan identificar a los “mejores docentes”. Enfocada en el rendimiento y en las calificaciones, esta perspectiva propicia que se pierdan de vista las cualidades que no son medibles, pero que son igualmente importantes.

Hargreaves y Fullan plantean que los maestros dinámicos e innovadores que son recompensados por sus esfuerzos no suelen recibir la admiración de sus colegas, lejos de esto, son receptores de la envidia de sus compañeros; sostienen que la remuneración por méritos en la enseñanza es una estrategia poco acertada para elevar el desempeño en la profesión. Contrario a la pretensión que tiene, lo empeora.

La segunda perspectiva expuesta sobre la enseñanza concibe que la docencia no es reductible a la capacidad individual o a la voluntad sino que está profundamente afectada por el entorno, la cultura o el lugar donde se desempeña el trabajo. Desde este planteamiento, las preguntas deberían centrarse en lo que ocurre en las escuelas y con los colectivos docentes, y no con los profesores en lo individual. Se encontraría, entonces, que las únicas soluciones que funcionarían son aquéllas que movilizan al cuerpo docente como un todo y logran que los maestros se motiven y apoyen entre sí.

Buscar una cultura común que propicie que cualquiera de los miembros del colectivo docente sea capaz de que todos los estudiantes tengan éxito, es una estrategia más pertinente al trillado argumento de retirar a los maestros malos de la profesión. De acuerdo con los autores, crear una cultura y un sistema que estimule y apoye a la profesión docente, en donde casi todo el mundo esté capacitado, debería ser la preocupación de los reformadores, y no la identificación de métricas y sistemas evaluativos más sofisticados.

En el tercer capítulo, los autores exhiben distintos estereotipos impuestos a la enseñanza y el profesorado, producto de los recuerdos selectivos que se tienen de los buenos y malos maestros que se tuvieron al ser estudiante. Las formas en las que cada sujeto vio ejercer la docencia generan estereotipos que se superponen y se mezclan definiendo modelos sobre la práctica docente que influyen profundamente el sentido en el que las personas quieren cambiar la enseñanza y al profesorado. Algunos de los estereotipos detectados por los autores son los siguientes:

- Existen docentes con cualidades naturales de liderazgo.
- La experiencia cuenta más que la teoría.
- La docencia puede ser prescrita con base en técnicas sencillas que puedan desarrollar docentes con una mínima formación.
- La solución es identificar las prácticas que logran resultados elevados y después pedir a los maestros que los utilicen.
- Los resultados se valoran por cómo se siente el aprendizaje y cómo lucen las exposiciones y espectáculos que se deriven.
- La cualidad importante en los docentes es la piedad y el afecto que sienten hacia la comunidad a la que sirven.

Ideas como éstas, y otras semejantes, con frecuencia desembocan en ingeniosas promesas políticas fundamentadas en falacias deficientes. Hargreaves y Fullan hacen hincapié en que estas soluciones traen consigo nuevos problemas:

- Preocuparse es una ética admirable, pero los docentes preocupados pueden fácilmente sobreproteger a los niños.

- Los indicadores de rendimiento pueden atraer la atención hacia variables fácilmente evaluables, pero también pueden suponer una distracción de las cuestiones que no pueden medirse fácilmente y que podrían tener mayor relevancia.
- Expresarse en la enseñanza y dejarse guiar por las pasiones puede ser algo bueno, pero también puede conducir al narcisismo autoindulgente.
- La evidencia es importante, pero su rol puede ser exagerado y llevar al fracaso en el reconocimiento de la relevancia de la experiencia y la intuición.

Cambiar la enseñanza requiere comprender a las personas que la imparten. La enseñanza no es unidimensional. Es mucho menos sencillo de lo que se piensa y depende de factores diversos. La enseñanza es difícil: con frecuencia los docentes deben realizar su trabajo en condiciones imperfectas, de cara a las expectativas y exigencias, en escuelas terriblemente pobres, con directores que pueden o no apoyar el trabajo del maestro o que son incompetentes, indiferentes, controladores o corruptos, con una sobrecarga de actividades, aislamiento, demandas contradictorias y ningún fórum real para hacerse oír.

En este marco deben desarrollarse las capacidades de los profesores, darles tiempo para afinar estas capacidades a un alto nivel, desarrollar más capital profesional entre la mayoría de los docentes y mejorar las condiciones de la enseñanza, así como las culturas y comunidades de la que forma parte cada docente.

El capítulo cuatro logra asociar los conceptos de capacidad y compromiso como elementos que permiten la efectividad en la docencia. La capacidad se obtiene cuando se adquieren adecuadamente los conocimientos especializados; a su vez, las capacidades crean confianza. Desde este planteamiento, sí hay un lugar donde la investigación y la práctica coinciden, pues cuando el docente se sabe capaz de lograr el aprendizaje, se estimula y desarrolla sus propias aptitudes al tener la certeza de que puede conseguir resultados. Además, el compromiso tiene un efecto directo sobre la autoeficiencia y favorece la capacidad. Los autores lo plantean no sólo como un valor ético, sino como un estado emocional que se encuentra determinado por lo que ocurre en el trabajo, sea en la vida profesional o institucional (la escuela) y en la vida personal del maestro.

En este sentido, los docentes que trabajan en instituciones con una dirección y visión clara, que son tratados como adultos y con apoyo del entorno suelen mostrarse más comprometidos con la tarea. En lo que compete a la escuela, es importante que los directores sean abiertos y accesibles, confíen en el personal docente y muestren preocupación por las personas: los mejores directores producen mejores maestros, con base en esta premisa “¿por qué penalizar financieramente a un maestro por tener un director incompetente?” (p. 87).

Retomando a Huberman (1989), Hargreaves y Fullan identifican que las tres etapas clave de la trayectoria que tienen un efecto crítico sobre el compromiso son: 1) los años cercanos al final de la trayectoria docente, donde el compromiso es más precario debido a la cercanía a la jubilación; 2) el inicio de la carrera docente, donde los profesores suelen ser más vulnerables y requieren de apoyo y dirección para no sentirse frustrados y abandonar la enseñanza, y 3) justo la parte media, por ser el grupo, desde la perspectiva de los autores, más ignorado de la enseñanza. Los autores advierten que la mayor respuesta se encuentra justo en el medio, por lo que al dar un gran paso adelante en la etapa intermedia en términos de capacidad y trayectoria profesional, se genera un verdadero impulso progresivo en todo el sistema.

En el capítulo cinco se hace una distinción entre *ser profesional* y *ser un profesional*. *Ser profesional* trata de lo que el docente hace y cómo lo lleva a cabo; “ser imparcial y mantener un alto grado de conducta y rendimiento, no implicarse demasiado a nivel personal con los niños, no cotillear sobre los padres y cuestionar los actos de los compañeros sin criticarlos como personas”. Por otro lado, *ser un profesional* se vincula con “cómo es considerado por los demás y cómo este

afecta la imagen de uno mismo". Lo idóneo sería ser ambos al mismo tiempo. Ser profesional y un profesional tiene estatus y autonomía" (p.106).

Por otro lado, ser profesional también implica la expectativa de trabajar en un amplio espectro de autonomía profesional en el que se pueda practicar lo que se ha aprendido: planificar, enseñar, diagnosticar, ejecutar y evaluar. La autonomía profesional es un elemento indispensable en los países con mejor aprovechamiento. De acuerdo con los autores, los docentes señalan que si perdieran la autonomía profesional en sus clases y en su escuela cuestionarían la elección de la carrera.

Caso contrario, los países de bajo rendimiento limitan la autonomía de los maestros: los someten a intervenciones y establecen sistemas que los incitan a competir en lugar de colaborar. En estas condiciones profesionales pobres, con temor y poco respaldo, los maestros invierten en sí mismos y no en el colectivo.

El capítulo retoma los conceptos de *capital humano* y *capital social* para desarrollar la idea de que la interacción de alta calidad entre compañeros permite la inversión e intercambio de capital humano, incrementando las capacidades de los sujetos. Se argumenta que las redes críticas posibilitan la retroalimentación constructiva y retadora, y crean un entorno seguro en el que dichas conversaciones pueden tener lugar. Sostiene que estas redes no surgen por casualidad y que dependen de que los compañeros también tengan elevadas cualidades, estén bien preparados y capacitados. De otro modo, lo que compartirían sería ignorancia en lugar de conocimientos.

Quizá la idea más relevante del capítulo sea que estos dos capitales no son suficientes para generar el capital profesional y que la esencia del profesionalismo es la capacidad para hacer juicios discrecionales. Los autores introducen el concepto de *capital decisorio* para referir "el capital que adquieren y acumulan los profesionales a través de experiencias estructuradas y desestructuradas, prácticas y reflexión, capital que les permite hacer juicios en circunstancias en las que no existe norma fija o prueba inequívoca para guiarles"(p. 124). Dicho capital se incrementa cuando es arbitrado a través de la interrelación con compañeros y cuando la práctica de enseñanza es reflexionada durante la ejecución y después de ésta. Como resultado, las decisiones mejoran y son cada vez más precisas.

El capítulo seis define y discute el concepto de cultura. Se delimita el concepto como las creencias y distinciones de carácter tradicional, incuestionable y arbitrario que se encuentra influenciado por las relaciones que se establecen con quienes creen o no alguno de sus aspectos. Tomando esta definición general como referencia, Hargreaves y Fullan exponen distintas culturas profesionales de los profesores. Cada una puede tener aspectos positivos y negativos. el *individualismo profesional*, por ejemplo, protege a los docentes de ejercer su juicio discrecional en las clases, pero también los aísla de una retroalimentación valiosa favoreciendo el conservadurismo. Los autores advierten que eliminar el individualismo no es conseguir que todos sean iguales y que es natural que la individualidad genere desacuerdos.

Además, existen diferentes tipos de culturas colaborativas que no surgen solas, sino que suelen requerir algún tipo de organización deliberada. Algunas se desarrollan parcialmente, como la *balcanización*, que se compone de grupos separados y, a veces, competitivos. Este tipo de cultura conduce a una comunicación pobre, indiferencia o subgrupos que van por caminos separados. La *colaboración informal*, como otro tipo de cultura, suele limitarse al intercambio de anécdotas, prestar ayuda cuando se pide o compartir ideas sin examinarlas o extenderlas, la colaboración solo reproduce el *estatus quo* en lugar de afrontarlo. La *colegialidad artificiosa* refiere a formas de compañerismo controlado, caracterizadas por procedimientos burocráticos que incrementan la atención prestada a la planificación conjunta. La *colegialidad dirigida* busca alentar una mayor asociación entre maestros y promover más participación y aprendizaje. La colegialidad debe

establecer expectativas y crear tiempo adicional que haga posible gestionar y satisfacer estas expectativas, sin anticipar el juicio discrecional de los maestros sobre cómo emplear ese tiempo de la manera más efectiva en las circunstancias que mejor conocen.

El último capítulo expone una serie de directrices dirigidas al profesorado y los directores; a las escuelas y administradores de distrito; y para el gobierno, Estado y dirigentes del sindicato y las federaciones. Los autores instan a los profesores y directivos a convertirse en un *crack*, examinar la propia experiencia, desarrollar el capital humano por medio del capital social, apoyarse en los colegas, invertir en el capital decisorio, ayudar a sus superiores a alcanzar su máximo potencial, dar el primer paso y permitir nuevas experiencias.

Las recomendaciones expuestas para las escuelas y los dirigentes de distrito son: fomentar el capital profesional de forma dinámica y valiente, conocer a la gente y comprender su cultura, afianzar la estabilidad y sostenibilidad del liderazgo, tener precaución con la colegialidad artificiosa y basarse en pruebas fundadas y no en datos.

Por último los autores desarrollan directrices para organizaciones estatales, nacionales e internacionales. Recomiendan pensar hacia dónde se dirigen, rediseñar la trayectoria profesional, pagar bien a las personas que sirven a una necesidad básica y aprender más.

En síntesis, el libro trata acerca de la reconceptualización de la profesión docente a partir de la acumulación, el desarrollo, la inversión y la circulación del capital profesional. Hargreaves y Fullan plantean al lector que la responsabilidad de dicho cambio nos pertenece a todos y se requiere que sus iniciadores estén preparados para superar estereotipos, el fatalismo y el miedo que suelen presentarse en los procesos de transformación.