

## **LA FORMACION DE LOS LIDERES DEL CAMBIO**

**María Luisa Fabra**

### **1.INTRODUCCIÓN**

La Reforma educativa en curso nos proporciona excelentes ocasiones de estudiar los procesos del cambio que se están produciendo en los niveles de la enseñanza obligatoria.

En la actualidad la Administración Educativa catalana está llevando a cabo un plan de profundización en la formación --impartida durante el primer trimestre de 1991-92-- del "**Profesorado Formador**", que es el encargado de difundir entre los compañeros el espíritu de la Reforma y los cambios concretos que ésta comporta, tanto de tipo metodológico como de contenidos de las diferentes materias.

El plan de formación del "Profesorado Formador" --Cursos de Formación Básica para la Reforma-- ha tenido, para el profesorado de E.G.B., una duración de 60 horas, diversificadas en los niveles de educación infantil, de ciclo inicial, y de ciclo medio y superior. Para el profesorado de secundaria ha tenido también una duración de 60 horas y ha cubierto dos grandes áreas: la de la **formación general** (20 horas) y la de la **formación específica**, por áreas de conocimientos (40 horas).

En este nivel educativo, el profesorado formador imparte cursos de 30 horas: 14 de "Formación General" sobre los aspectos generales de la Reforma, y 16 de formación específica dirigida a las áreas de conocimiento y a las materias concretas.

El subgrupo de profesoras y profesores que se encargan de la formación general son también considerados "área". Pues bien: fue inicialmente este subgrupo el único que, a principios del curso 1991-92, recibió de la autora de la presente comunicación dos horas de formación en Dinámica de Grupos, que, en la práctica, se convirtieron en formación respecto de los procesos de cambio.

### **2.OBJETIVOS Y METODOLOGIA**

La experiencia a la que me referiré --y que relato como "estudio de un caso"-- ha sido, de hecho, un "experimento natural", puesto que en la situación descrita (de

formación de "profesorado formador") se dieron condiciones experimentales --un grupo experimental (el que recibió la formación en "Dinámica de Grupo") y cuatro grupos de control (los que no la recibieron) -- en unas condiciones que se dieron en el curso normal de los acontecimientos y al margen de la intervención de la experimentadora.

Mi objetivo en la explicación de dicho caso es doble: por un lado destacar la utilidad **de abordar ciertos conflictos en su raíz --y no mediante estrategias suavizadoras--** y por otro explicar mi forma de abordar la problemática existente a fin de **proponer la metodología de mi intervención como uno de los posibles modelos a utilizar en cursos de formación del profesorado.**

### **3.LA EXPERIENCIA**

A principios del curso 1991-92 fui contratada por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya para dar una sesión de dos horas de Dinámica de Grupo al subgrupo de "profesorado formador" que había de explicar las generalidades de la Reforma educativa de acuerdo con los temas detallados en la introducción. La demanda de la Administración se centraba en la explicación de técnicas grupales que pudieran ayudar al profesorado en su tarea de difundir entre los compañeros las generalidades de la Reforma.

Sin embargo, cuando me hallé delante del grupo de profesores y profesoras a los que debía enseñar "técnicas" me di cuenta de que la atmósfera del grupo no era adecuada para una intervención magistral. Pude captar tensión y descorazonamiento entre el profesorado reunido en el aula y pensé que difícilmente iba a serles de provecho la explicación de unas cuantas técnicas de grupo que, además, probablemente no se atreverían a poner en práctica después de una simple explicación, sin tener siquiera la experiencia de haberlas utilizado en situación de aprendizaje. Por ello cambié el esquema que había hecho y opté por una introducción provocadora: "Vamos a experimentar la vivencia de cómo un público bien dispuesto recibe una comunicación que no desea; vosotros viviréis seguramente --cuando realicéis vuestra tarea de profesores formadores-- la experiencia de qué sucede en una situación similar cuando el auditorio se halla menos bien dispuesto".

La reacción fue unánime e impactante: todos a la vez quisieron intervenir y hubo una explosión de comunicación por parejas y a nivel de subgrupos de tres o cuatro. Fue evidente por tanto que mi comentario había destapado la caja de Pandora en la que se ocultaban los temores e inseguridades del grupo asistente. Y ése fue el inicio de un diálogo sorprendentemente lúcido sobre la situación de amenaza bajo la que los profesores y profesoras se vivían al temerse el rechazo y la agresividad de sus colegas.

Esta explicitación por parte del grupo me facilitó el explicarles la dificultad de los procesos de cambio, las resistencias que éstos generan y los medios que existen para reducir dichas resistencias. Me dio pie, asimismo, a explicar las fases que suelen sucederse en un proceso de cambio, lo cual significó para el grupo la certeza de que las dificultades iniciales con las que se iban a encontrar serían eso, iniciales, y que a esta

primera etapa de negación y agresividad seguiría probablemente otra de mayor reflexión, análisis y finalmente aceptación de la nueva realidad. Dicha intervención, que fue hecha alentando todo el tiempo la participación de los asistentes, y **más bien como una respuesta** a las inquietudes expresas del grupo **que como una propuesta personal mía**, logró tranquilizar a los participantes haciéndoles ver la situación en la que se hallaban desde una perspectiva distinta y mucho más sosegada. Al terminar la sesión varios de los asistentes me felicitaron por mi intervención y el feed-back que recibí posteriormente de otros profesores del curso y de la propia administración fue muy positivo.

Sin embargo, **la confirmación más clara de que había acertado en mi planteamiento me vino de la propia administración a inicios del presente curso, cuando sus representantes me pidieron, a instancias de todos los grupos de profesores y profesoras formadores, que les hiciera una sesión de formación similar a la que había realizado el curso anterior con el subgrupo de profesorado dedicado a la formación general.**

Durante el curso, en efecto, el Profesorado Formador, terminada ya su formación, había empezado su trabajo con grupos de colegas a los cuales tenía que transmitir una información preparada al efecto por la propia Administración Educativa. El profesorado/alumno estaba distribuido, para la formación general, en grupos de 60 docentes, y la estructuración de las sesiones y la duración de las mismas hacían muy difícil que en ellas pudiera establecerse un diálogo entre los miembros del grupo, lo cual determinaba que las sesiones se ajustasen al modelo "clase magistral".

El profesorado formador, y muy especialmente el de secundaria, encontraba muy duras esas sesiones, a las que el profesorado /alumno, aunque voluntario en principio, se consideraba obligado a asistir para adquirir méritos y compensaciones de interés para su promoción profesional. En dichas sesiones el profesorado formador se veía a menudo confrontado por sus compañeros, algunos de los cuales, con cierta frecuencia, adoptaban comportamientos no sólo pasivos y de desinterés, sino incluso francamente hostiles.

Fue esta situación la que determinó que los profesores formadores de áreas, que no habían recibido formación alguna en Dinámica de Grupo, informados por los compañeros que sí la habían recibido, pidieran a la Administración dicha formación.

Para las Jornadas "de profundización" preparé el esquema de formación que seguidamente me dispongo a explicar. Para enmarcarlo, he de aclarar que cada sesión de formación en Dinámica de Grupo era de dos horas y el número de asistentes a la misma aproximadamente de 30 profesoras y profesores. En cuanto a la decisión sobre en qué centrarme en este período de tiempo la tomé basándome en un diagnóstico hecho a distancia --en base a las informaciones proporcionadas por los responsables de la Administración educativa y por el grupo de profesores y profesoras con los que había trabajado el curso anterior-- respecto de las causas de la inquietud y dificultades del profesorado formador.

Mi diagnóstico, posteriormente confirmado por el profesorado asistente a mis sesiones, fue el siguiente:

\*Cierta **inseguridad** provocada por el hecho de tener que dirigirse, desde una postura de autoridad --autoridad de experto-- a personas del mismo status, o incluso de status superior (en el caso --frecuente-- de que algunos de los profesores y profesoras asistentes fueran catedráticos y el experto fuera simplemente numerario) cuando lo "normal" --a lo que están acostumbrados-- es que el status de los "alumnos" sea inferior.

\*Cierta **temor previo a la intervención**, provocado por el tamaño del grupo y por el rumor, ampliamente difundido, de que la mayoría de los asistentes al curso iba a adoptar una actitud hostil frente al profesor o profesora formadores. También desazón ante la posibilidad de ser considerados demasiado afines a la Administración de ser "confundidos" con ella.

\***Conciencia de no disponer de recursos "especiales" y de no poseer conocimientos de Dinámica de Grupo.**

Ante esta situación consideré que mi intervención tenía que cumplir el objetivo básico de **infundir seguridad** al profesorado formador y a **procurarle recursos** para hacer frente a la situación.

Para alcanzar dicho objetivo centré mis esfuerzos en los tres ejes siguientes:

1. Proporcionar información sobre los **procesos de cambio**.
2. Proporcionar información sobre la **dinámica de los grupos y sobre técnicas grupales** que pueden ser utilizadas en situación de formación.
3. Proporcionar información sobre las **actitudes y conductas que suele adoptar el profesorado**.

Para explicar el proceso de cambio preparé una transparencia (que reproduzco en el anexo 1) en la que basé mis explicaciones. El fundamento teórico de la misma se encuentra en los trabajos de K.Lewin<sup>1</sup> y de Schein y Bennis<sup>2</sup>; sin embargo, puesto que mis objetivos no eran de orden académico, sino práctico, expliqué las fases del cambio sobre el tema que nos interesaba: la Reforma, la cual, siguiendo el esquema, constituía el "**elemento perturbador**" o **inductor** para los docentes afectados por la misma; la **emergencia de las resistencias**, que se expresaba en las conductas, adoptadas por parte del profesorado, de defensa-ataque (agresividad, negativismo) o de huida (pasividad, no darse por enterados); la etapa de **descristalización**, en la que las personas implicadas se cuestionan acerca de sus propias actitudes y conductas y acerca de lo que "está por venir"; la etapa de **aceptación de una visión nueva de la realidad**, que suele comportar bien excitación e ilusión, bien angustia, bien ambas cosas, mezcladas en

---

<sup>1</sup>Lewin, K.-La teoría del campo. Paidós. Buenos Aires. 1978.

<sup>2</sup>Schein, E.H. & Bennis, W.G.-El cambio personal y organizacional a través de los métodos grupales. Herder. Barcelona. 1980.

proporciones diversas; la etapa de **implementación de nuevas conductas**, en la que se ponen en juego la capacidad y la habilidad de los sujetos para adaptarse a las nuevas conductas requeridas; finalmente, la **evaluación**, que consiste en una valoración de los comportamientos adoptados que permite la **toma de decisión sobre conductas posteriores** y desemboca en una nueva cristalización que se resquebraja solamente cuando aparezca un nuevo elemento perturbador o inductor.

La finalidad de esta explicación es conseguir que el profesorado formador afronte la situación de tener que explicar a sus compañeros los cambios que comporta la Reforma con el conocimiento de la normalidad de las reacciones pasivas o en contra que vayan a producirse, lo cual le **permite sentirse menos directamente responsable de estas reacciones y menos atacado personalmente cuando las recibe**. Le da, además, **confianza y ánimo**, por cuanto es conocedor de que, a la etapa de rechazo, le sigue la de aceptación de la nueva realidad, y de que esta aceptación acaba por producirse cuando los implicados se hacen conscientes de la inevitabilidad del cambio.

Seguidamente expliqué un par de técnicas de grupo que el profesorado formador podía utilizar para lograr una mayor implicación y participación de sus colegas en los cursos de formación y proporcioné información sobre las fases por las que atraviesan grupos en su evolución. Para explicar esta dinámica me basé en el modelo de Tuckman<sup>3</sup> (Anexo 2), insistiendo en la fase "**Conflictiva**" (Storming), que es la que el profesorado formador vivía con mayores dificultades. También en este caso destacué que la fase conflictiva es "normal" en el proceso de desarrollo de un grupo y que, por tanto, no tiene nada de extraño que se manifieste, incluso con cierta intensidad, en los cursos de información/formación relativos a la reforma. Explicué también cómo se sale de esta fase; **qué acciones hay que iniciar para lograr desbloquear la situación y sentar las bases de un trabajo profesional y productivo**. Insistí en los **procesos de negociación** y en el **establecimiento de una normativa funcional**, que favoreciera la progresión del grupo hacia sus objetivos. Y señalé también, para evitar frustraciones y sobresaltos, que, así como las personas, a nivel individual, hacen regresiones en situaciones especialmente conflictivas, también las hacen los grupos, quienes vuelven fácilmente a la etapa conflictiva cuando experimentan dificultades y no logran resolver algún problema.

El cuadro de Tuckman me permitió, además, introducir un tema que luego desarrollaría en la tercera fase de mi exposición : el de la **dependencia y contradependencia** respecto de las figuras de autoridad. Definí la dependencia como la dejación de las iniciativas propias y de las propias responsabilidades en manos de una figura de autoridad, y la contradependencia como el rechazo sistemático y acrítico de cualquier propuesta proveniente de una figura de autoridad. Dije, además, que dichos comportamientos constituyen las dos caras de una misma moneda, y que son

---

<sup>3</sup>Tuckman, B.W.& Jensen, M.A.C. (1977).-"Stages of small-group development revisited". *Group & Organization Studies*, 2(4),419-427.

manifestaciones --aunque muy corrientes y por consiguiente "normales"-- de falta de madurez personal y de grupo.

El hacer mención de los comportamientos dependientes y contradependientes que se registran en los grupos y las intervenciones de los asistentes relativas a este tema, me facilitó el entrar en la tercera parte de mi exposición: la referente a actitudes y comportamientos del profesorado.

Resulta generalmente evidente que, antes de iniciar una intervención con un determinado colectivo, hay que tener ideas claras sobre los comportamientos de ese colectivo; puede parecer paradójico, sin embargo, **analizar al grupo social o profesional del que uno mismo forma parte**, porque suele suponerse que cualquier miembro de un grupo profesional tiene información suficiente sobre dicho grupo. Sin embargo la experiencia nos demuestra que no es así: muchas veces, **el hecho de estar inmersos en un grupo y en una problemática nos impide poder analizarlos con la distancia requerida** y nuestra percepción es mucho menos fina que la otra persona que no forme parte del mismo. Por eso es conveniente que el profesorado analice sus propios comportamientos desde la perspectiva que adoptaría cualquier persona que no formase parte del colectivo. Y eso es lo que intenté: que los asistentes a mi intervención analizaran los comportamientos de sus colegas desde una postura distanciada: la de la persona que les ve desde fuera.

A decir verdad no fue nada difícil lograrlo, básicamente por dos razones: la primera es que el haber trabajado con ellos desde el rol de "formador" les había proporcionado la experiencia de la distancia; la segunda es que muchos de los asistentes habían leído mi libro sobre el profesorado de secundaria<sup>4</sup> y habían considerado que las descripciones y observaciones que hacía sobre el colectivo eran fundamentalmente correctas. Fue así como entramos rápidamente en un coloquio muy interesante sobre algunos comportamientos relativamente frecuentes entre profesores y profesoras cuando por el motivo que sea adoptan el rol de alumnos o cuando, simplemente, actúan como grupo social. Hablamos sobre todo de las actitudes dependientes y contradependientes, de la identificación con los alumnos, del rechazo de los puestos directivos o de responsabilidad, del conformismo, de las dificultades de comunicación, de toma de decisiones y de resolución de problemas, de las rutinas... de manera que la sesión terminó en medio de un clima muy distendido y de mucha participación.

En realidad ese clima existía ya casi desde el inicio de la reunión, porque **la creación de una atmósfera de grupo distendida y no defensiva es uno de mis objetivos prioritarios para los grupos de formación**. Cuando el tiempo de mi intervención es, como en ese caso, más bien escaso, casi llego a forzar la participación. Suelo recurrir a estímulos como técnicas de grupo y juegos y simulaciones o, como en este caso, a transparencias o explicaciones breves, y, a partir de los mismos, hago preguntas o expongo puntos de vista distintos para dar a los miembros del grupo la

---

<sup>4</sup>Fabra, M.Ll.-El professorat de la Reforma. Barcanova. Barcelona. 1992.

posibilidad de expresarse también, lo que determina que éstos cesen muy pronto de adoptar la postura pasiva de quien asiste a una clase magistral.

En realidad intento que mi intervención pueda servirles de guía cuando se proponen trabajar con otros profesores y, a menudo, aunque yo misma no las utilice por falta de tiempo, les explico técnicas a las que podrían recurrir para solventar problemas de falta de implicación y de participación y muestro cómo el propio grupo puede convertirse en un elemento regulador de conductas individuales. **En definitiva propongo la metodología de mi intervención como uno de los posibles modelos a utilizar en cursos de formación de profesorado.**