

AULA DE...

EL CAMBIO EN LOS CENTROS A TRAVÉS
DE LA FORMACIÓN.

¿Cómo hacer que la **formación impulse** **cambios** en un centro?

Neus Sanmartí, Maria Masip

GRAO

AULA

¿En qué circunstancias la formación que se realiza en un centro educativo es capaz de generar cambios? ¿Qué determina que el proceso formativo adquiera alguna trascendencia o que, por el contrario, concluya sin dejar apenas rastro? Las tres experiencias que se exponen a continuación, dos de primaria y una de secundaria, cuyo estudio ha sido promovido por el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona, ponen de manifiesto los factores que, desde la perspectiva de la formación, ejercen una influencia clave para que esta pueda consolidarse y arraigar en la vida del centro.

▣ **PALABRAS CLAVE:** formación continua del profesorado, transferencia de la formación, apoderamiento, capacitación, liderazgo, consolidación del cambio, evaluación de la formación.

Son muchas las evidencias que nos muestran que poco queda de una acción formativa unos años después de realizada. Por ello, nos preguntamos cuáles son los factores que capacitan a un centro para metabolizar la formación recibida y liderar un proceso de cambio. Partimos de la idea de que este solo puede ser efectivo si responde al compromiso y a la voluntad del centro de impulsarlo por ser percibido como algo necesario. Sin esta premisa, es imposible que se produzcan avances. Sin embargo, en nuestra dilatada experiencia hemos comprobado que hay ciertas circunstancias que, desde la perspectiva de la formación, pueden influir en el proceso y ayudar a consolidarlo.

En esta monografía, se recogen tres experiencias relevantes cuyo desarrollo nos ha servido de ejemplo para fundamentar su análisis. Nuestro propósito es darles voz para que sean las propias personas implicadas quienes nos narren con mayor detalle la evolución que han experimentado, sin renunciar a destacar los elementos más significativos de dichas experiencias, con la mirada puesta en su capacidad para convertir el centro en agente de cambio.

Compromiso de mejora

En las tres experiencias descritas, cada centro ha definido dónde está y adónde quiere llegar, planteándose globalmente para qué necesita la formación; a su vez, ha formalizado los compromisos que adquiere para que las dinámicas iniciadas durante el proceso formativo puedan consolidarse. Por su parte, las personas formadoras han manifestado su voluntad de vincularse al centro durante el tiempo necesario para que el proyecto de cambio pueda arraigar. Se trata de un compromiso mutuo, no siempre explicitado como tal, entre el centro y la persona formadora, que ha tenido vigencia por un período no inferior a dos años.

Sin embargo, hablar del centro no deja de ser una abstracción. **¿Quiénes han tomado las riendas del proceso para conseguir que cuaje? En todos los casos el equipo directivo ha jugado un papel clave: ha facilitado recursos horarios y organizativos para asegurar que la formación tenga trascendencia en el quehacer cotidiano, ha incentivado su implementación y se ha responsabilizado de su seguimiento.**

No obstante, en todos los centros ha existido otro factor igualmente decisivo: la existencia de un grupo impulsor, es decir, una masa crítica capaz de dar sentido al proceso y de liderarlo. Se trata de un núcleo no muy numeroso, pero que resulta vital como agente de cambio. Partiendo de esta premisa, hemos comprobado que, en todos los casos descritos, ha existido un grupo capaz de tomar la iniciativa y de comunicar entusiasmo, siendo su pasión, propósito y capacidad los valores que más han contribuido a propagar el clima necesario para que la formación arraigue.

Un propósito moral

Fullan (2007) nos da otra clave para comprender por qué en estas experiencias el deseo de cambio ha conseguido sobrevivir a las urgencias y necesidades cotidianas: todas comparten un propósito moral cuya consecución es percibida por el profesorado como algo valioso para el alumnado, siendo esta finalidad la que les infunde coraje y les permite afrontar las incertidumbres del día a día. Veamos cómo las explicitan en cada centro: mejorar las oportunidades educativas de una población que

vive en un contexto desfavorecido (instituto de Badia), alcanzar aprendizajes de mayor calidad (Escuela Santa Gertrudis), avanzar en la construcción de un clima de centro que posibilite atender mejor las necesidades de los niños y las niñas (Escuela Escursell)...

Hablar de lo que sucede en el aula

La metodología aplicada por parte de la persona formadora ha sido otro elemento clave para que la formación recibida pueda dejar huella: conseguir la complicitad del centro para impulsar espacios de intercambio que permitan abordar lo que sucede en el aula y, a la par, velar por lograr un clima adecuado que lo facilite.

En todas las experiencias descritas, el papel de la persona formadora ha consistido en ayudar a promover una cultura que atribuya valor al hecho de mostrar y de compartir. Sabemos que para poder hablar de la propia práctica se necesita haber creado un clima de respeto y de confianza mutua, que requiere saber conversar en el sentido exploratorio que nos ha legado Neil Mercer (2001). Este cometido ni es fácil, ni puede conseguirse de una vez. En todos los casos estudiados alcanzar este clima ha sido el resultado de un proceso de años que trasciende el marco de la acción formativa estudiada, remontándose a un estilo de centro que ha ido cuajando con el tiempo. Sin embargo, este proceso dinámico se ha visto reforzado por la metodología de formación utilizada, ya que, al institucionalizar el in-

En práctica una metodología que parte del aula para retornar a ella, enriquecida con el bagaje de la forma-

tercambio, se transforma el conocimiento implícito e individual en conocimiento explícito y compartido. En todos los casos descritos, la comunicación alcanzada es reconocida y valorada por los propios agentes implicados como patrimonio de toda la colectividad y como un logro compartido.

Ideas de calidad

Siendo necesarios tanto el propósito moral como el espacio de intercambio, ni uno ni otro factor resultan suficientes para provocar cambios significativos, ya que estos deben sustentarse en ideas de calidad. Fullan (2007) nos advierte de su necesidad al afirmar: «Sin ideas de calidad, no haríamos más que reforzarnos mutuamente las buenas intenciones sin realizarlas en nada concreto».

Aquí es donde toman cuerpo los contenidos de la formación y lo que da sentido a esta, ya que su función ha consistido en promover una mirada externa capaz de propiciar una reflexión diferente y una nueva visión in-

En este modelo de intervención ha adquirido un relieve especial la documentación de procesos consiste en ayudar al profesorado a constituirse en observador de su propio proceso de aprendizaje

terpretativa. En todas las experiencias descritas, la principal tarea de la persona formadora ha sido lograr un marco de referencia compartido y, a la vez, incidir en lo que sucede en el aula: modelizar, cuestionar, incentivar, reconocer y dar valor a las prácticas que el profesorado realiza, etc., son algunas de las estrategias que han definido su cometido. Para explicarlo de manera llana: en todas las experiencias descritas se ha puesto en práctica una metodología que parte del aula para retornar a ella, enriquecida con el bagaje de la formación.

Tomar conciencia de los cambios

Otro elemento que nos parece clave para consolidar los cambios y que influye en la manera de organizar la formación consiste en ayudar al profesorado a constituirse en observador de su propio proceso de aprendizaje, como si se tratara de ponerse delante del espejo para mirarse en él. En este modelo de intervención ha adquirido un relieve especial la documentación de procesos. Incidir en dichas prácticas ha supuesto ayudar a construir la propia narrativa del centro y ha permitido, como acertadamente nos cuentan las autoras de la experiencia de la escuela Escursell, que el profesorado se haga más consciente de los procesos de cam-

bio realizados, aumentando su capacidad reflexiva y de autorregulación.

El papel de las familias

También los padres y las madres pueden y deben jugar un papel comprometido con los cambios que el centro se propone, sobre todo si tenemos en cuenta que, si no se les implica, suelen plantear dudas y celos con respecto a la validez de estos, fundamentados en su propia experiencia de aprendizaje: ¿estarán haciendo experimentos con mis hijos?, ¿ya saben lo que hacen?, ¿con estos métodos los niños aprenderán lo que hay que aprender?

Nos ha parecido relevante hacer especial mención al papel que las familias pueden jugar cuando comparten los objetivos del centro, tal y como se explica en la experiencia de la Escuela Santa Gertrudis. En este centro, la respuesta entusiasta de las familias constituye un poderoso retroalimentador del proceso de cambio, de la misma manera que, en el instituto de Badia, los padres y las madres –al menos los más vinculados a la AMPA– se han convertido en potentes avales de la línea de trabajo iniciada.

Apoyo externo

En todas las experiencias mencionadas los centros han recibido apoyo de los agentes destinados a formalizar el acompañamiento: ya se trate de los centros de recursos pedagógicos, en el caso de Cataluña, o del Centro de Profesores, en el caso de Ibiza. Su papel ha consistido en favorecer la re-

Uno de los retos más importantes es que el centro se responsabilice de la consolidación del cambio, incorporando en su quehacer una estructura organizativa que permita el liderazgo compartido, de manera que cada vez dependa menos del empuje y entusiasmo de algunas personas o necesite ir permanentemente de la mano de la persona formadora

flexión interna del centro y facilitarle los recursos formativos necesarios para lograr sus metas. En un trabajo en red –con el centro y con las personas formadoras– dichos agentes han contribuido a afianzar propuestas, aunque nunca hayan suplido a los centros en la toma de decisiones que a estos les correspondían.

Consolidar los cambios

Uno de los retos más importantes de este proceso es que el centro se responsabilice de la consolidación del cambio, incorporando en su quehacer una estructura organizativa que permita el liderazgo compartido, de manera que cada vez dependa menos del empuje y entusiasmo de algunas personas o necesite ir permanentemente de la mano de la persona formadora, a quien, a partir del segundo o tercer año, le corresponde jugar un nuevo papel: el de acompañar el proceso de cambio, atendiendo prioritariamente a los mecanismos internos en los que se construye y se comparte el conocimiento, a la vez que va preparando al centro para prescindir de su apoyo. En todas las experiencias descritas, su principal cometido ha consistido en detectar los obstáculos para la consolidación de los avances, propo-

ner fórmulas organizativas superadoras de estos y ayudar a concretar propuestas, siempre partiendo de la base de que es el centro quien debe tomar la iniciativa.

Evaluar los cambios

Entendemos que la evaluación de la transferencia de la formación a las aulas y del impacto que esta ha tenido sobre el alumnado debe incorporarse al proyecto de centro y formar parte de los procesos de evaluación interna que este desarrolle. Es la aportación que se desprende de la experiencia del instituto de Badia la que más ha avanzado en este proceso.

Somos conscientes de que las actividades de formación no siempre tienen trascendencia en el centro y en las aulas. Por esta razón, nos ha parecido de interés explicar qué hacen algunos centros para interiorizar y metabolizar los cambios. Hemos puesto el acento en la aplicación de la formación, más que en su evaluación, ya que difícilmente se podrá evaluar lo que no se aplica. Las tres experiencias que se explican a continuación nos hablan de centros que han sido capaces de crear una cultura estratégica y de tomar las riendas de su destino. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSCH, C.; MASIP, M.; VIDE, M. (2009): «Quina incidència té la formació en els centres?». *Guix. Elements d'Acció Educativa*, núm. 354.

FULLAN, M. (2002): *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Repensar la educación. Barcelona. Octaedro.

— (2007): *Las fuerzas del cambio, con creces*. Madrid. Akal.

GLADWELL, M. (2001): *La frontera del éxito*. Madrid. Espasa-Calpe.

HARGREAVES, A.; FINK, D. (2008): *El liderazgo sostenible: Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid. Morata.

HEIFETZ, R.; LINSKY, M. (2003): *Liderazgo sin límites: Manual de supervivencia para managers*. Barcelona. Paidós.

MERCER, N. (2001): *Palabras y mentes: Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona. Paidós.

SANTOS GUERRA, M.A. (2000): *La escuela que aprende*. Madrid. Morata.

HEMOS HABLADO DE:

- Formación continua del profesorado.
- Evaluación de la formación permanente.
- Gestión del cambio.
- Coordinación equipo docente.

AUTORAS

Neus Sanmartí

Maria Masip

Universidad Autónoma de Barcelona

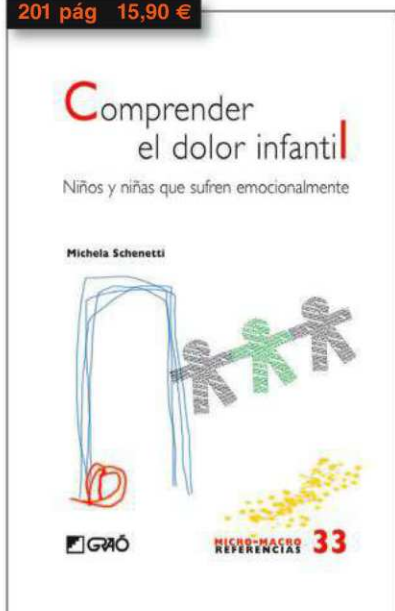
neus.sanmarti@uab.cat

maria.masip@uab.cat

Este artículo fue solicitado desde AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA en septiembre de 2010 y aceptado en enero de 2011 para su publicación.

GRAO

201 pág 15,90 €



Comprender el dolor infantil

Niños y niñas que sufren emocionalmente

Michela Schenetti

Este libro nos invita a los educadores a descubrir el dolor infantil. Dice la autora que no sólo es pedagógicamente inaceptable eludir la relación niño/dolor, sino que resulta indispensable tratar las emociones del niño, entre ellas el dolor; no según cánones adultos sino desde la perspectiva infantil. Aquí encontraremos una serie de intervenciones, sugerencias e indicaciones útiles, no para seguirlas ciegamente sino para posibilitar un auténtico proceso de educación en los sentimientos, empezando por los más complejos como el dolor en sus diversas facetas.

GRAO

C/ Hurtado, 29
08022 Barcelona

Tel.: 934 080 464

www.grao.com graoeditorial@grao.com