



Sobre la importancia actual y perspectivas del perfeccionamiento del profesorado en grupos de trabajo: el modelo autónomo

Rafael Yus Ramos
Juan B. López Blanco
CEP de la Axarquía

RESUMEN

Se aporta una visión crítica de la situación actual del perfeccionamiento del profesorado en el seno de grupos de trabajo, a la vez que se argumenta las posibilidades que presenta este modelo como sistema de perfeccionamiento complementario a otros modelos que van imponiéndose, ante las exigencias de la puesta en marcha de la Reforma del Sistema Educativo.

Introducción

En la actualidad se comienza a asumir que la formación permanente del profesorado ha de realizarse a partir de los problemas de la escuela, en el seno de equipos docentes y a partir de aspectos concretos del currículum. A pesar de que los CEPs andaluces están aún lejos de poder ofertar, de forma generalizada, un perfeccionamiento de estas características, y ello a pesar de la "espléndida" incorporación de profesores asesores por áreas y niveles, lo cierto es que se empiezan a alzar algunas voces que definen como obsoleto un modelo de perfeccionamiento, que ha sido cuna de los CEPs y del panorama actual de la renovación pedagógica: el *modelo autónomo*, que se verifica en el intercambio de los grupos de trabajo de profesores. En la presente comunicación, pretendemos plantear la importancia actual de la dinámica de los grupos de trabajo, en la renovación



pedagógica o el perfeccionamiento del profesorado. En dicha reflexión, fruto de nuestra experiencia a través del seguimiento de estos grupos, en el Centro de Profesores de la Axarquía (Málaga), señalamos las características de este modelo de perfeccionamiento y la potencialidad evolutiva del mismo, en función de diversas variables. Finalmente, y ante la atención que van despertando otros modelos de perfeccionamiento, más centrados en la escuela como conjunto, se insiste en la conveniencia de no languidecer el apoyo a este modelo que, como mostraremos, reviste un importante papel complementario a aquéllos.

Importancia actual del modelo autónomo: los grupos de trabajo

Dentro del marco del *perfeccionamiento voluntario*, el modelo de autoperfeccionamiento que se verifica en los grupos de trabajo, se presenta como una alternativa muy seria para abordar, con garantías de trabajo, rendimiento y calidad, el intercambio de experiencias del profesorado, así como el debate, la formación teórica y la elaboración y aplicación de materiales didácticos.

Este modelo de perfeccionamiento, que en nuestra terminología particular venimos denominando como "*modelo autónomo*", sólo puede ser definido vagamente, como un conjunto de acciones, presididas por la comunicación horizontal y la dinámica grupal, que conducen al autoperfeccionamiento en el seno de pequeños colectivos de profesores. Desde esta imprecisa definición, el modelo autónomo cuenta a su vez con multitud de variantes, lo que demuestra la flexibilidad del mismo.

Bases epistemológicas del modelo autónomo:

En la situación actual, el perfeccionamiento del profesorado, salvo algunas excepciones puntuales, sigue siendo una actividad esencialmente voluntaria. Se trata de una actividad que, sorprendentemente, parece pertenecer a la esfera de lo privado de los profesores, a juzgar por la voluntariedad y precariedad en la que se desarrolla. Como señala García (1986), el modelo de perfeccionamiento más reproducido en las actuaciones de los CEPs es el del perfeccionamiento espontáneo y periférico, centrado en el intercambio de experiencias, el activismo y el voluntarismo. Dicho modelo se corresponde con el funcionamiento tradicional de los MRPs, que han mantenido una innovación paralela a la institucional, con una fuerte componente crítica respecto del sistema educativo vigente y una prioridad de aclarar el "qué" y el "por qué" de la educación, frente al "cómo", más propicio del enfoque tecnológico. Dicho modelo se corresponde con el que realizan los grupos de trabajo. Según este mismo autor, en este modelo es frecuente la reserva ante el experto y sus saberes, así como la confianza en el intercambio asistemático y personal de información, en las intuiciones y en el valor de la experiencia empírica, acumulada en la práctica cotidiana.

El modelo autónomo de perfeccionamiento ha sido, y seguirá siendo pues, durante mucho tiempo, el mecanismo más adecuado para el perfeccionamiento del profesorado desde una perspectiva autónoma, no necesariamente controlada por la Administración y de carácter marcadamente voluntarista. La importancia de este modelo reside en el



hecho de que se ajusta a las características singulares pasadas y actuales de la profesión docente. Este hecho ha sido muy bien analizado por autores como Fernández Pérez (1988), quien lo sitúa en el ámbito de los mecanismos de comunicación horizontal entre colegas que se perfeccionan investigando las innovaciones que tratan de introducir en sus aulas. A este respecto, dicho autor señala cuatro aspectos destacables en la importancia de este modelo de perfeccionamiento:

1. *Aspecto epistemológico*: la ventaja de la comunicación horizontal, desde profesionales que están directamente implicados en la innovación, reside en que éstos pueden aportar una información complementaria, más cualitativa, respecto todo intento de cuantificación, usual en cierto tipo de estudios pedagógicos, otorgando un valor singular a cada experiencia de innovación.
2. *Aspectos psico-profesional*: el profesor con inquietudes se siente "arropado" y estimulado, al tener noticia de las inquietudes y ensayos de otros colegas, rompiendo así su soledad profesional.
3. *Aspectos socio-político*: para la Administración Educativa, estos profesores motivados por sí mismos para la transformación de la Escuela, pueden significar un diálogo para poder planificar y emprender cambios en las aulas y proyectos de innovación conjunta.
4. *Aspecto económico*: es evidente que para la Administración, este mecanismo es mucho más económico, evitando la repetición individual de las innovaciones y favoreciendo el perfeccionamiento por efecto en cascada.

Sin embargo, otros autores resaltan el carácter limitado de este modelo. Así, García (1986), señala que este modelo de perfeccionamiento ha entrado actualmente en una fase crítica, sobre todo ante el cambio curricular y las necesidades creadas en las didácticas especiales. Por ello, propone un cambio de orientación desde los sectores más inquietos del profesorado, que una la profundización didáctica y el cambio curricular, con una mayor sistematización de la información y una continuidad en el trabajo innovador, procesos que actualmente estarían fuertemente sostenidos por las aportaciones de la investigación educativa. Un cambio de estas características exige una nueva función de asesoramiento, coordinación y seguimiento de la labor del profesorado, tanto desde una perspectiva individual como grupal.

A juicio de este autor (García, 1986), el agente institucional adecuado para este cambio cualitativo, es el CEP. Pero desde esta perspectiva, el CEP debería pasar de la simple animación, propia de todo modelo periférico, a conectar lo anterior con la investigación educativa y el cambio curricular a gran escala, en consonancia con el modelo de "profesor investigador". Pero un esquema de este tipo exigiría una red de asesores o coordinadores que desplegasen una actuación a partir de áreas definidas según un doble criterio: disciplinar y de diseño curricular.

Este punto de vista es compartido por otros autores. Así, García Vera et al. (1986) consideran que la meta de los grupos de trabajo es alcanzar el modelo de *profesor-investigador*, a través de un proceso de investigación en la acción, con una triangulación con sus vértices establecidos en el propio profesor, sus alumnos y el asesor. Para alcanzar este objetivo, el mismo autor considera que los CEPs tendrán que desplegar un Plan de Perfeccionamiento en el que:



- Se parta de la propia práctica como fuente de renovación.
- Se base en el trabajo y la investigación personal y de grupo.
- Sea un plan dialéctico, dinámico, de interrelación.
- Satisfaga aspiraciones, en conexión con los intereses reales.
- Sea interdisciplinar.
- Sea un proceso en el que el maestro aprenda enseñando y facilitando el aprendizaje del niño.

Una experiencia en nuestra comunidad: los seminarios permanentes

En el ámbito de la Comunidad Autónoma Andaluza, bajo la denominación de Grupos de Trabajo, se pueden contemplar actualmente diversos colectivos de profesores, de mayor o menor envergadura numérica, esencialmente dinamizados por diversos programas de la Consejería de Educación. Una lista, siempre provisional de los mismos sería:

- Seminarios Permanentes
- Proyectos de Experimentación
- Proyectos del Plan Alhambra
- Proyectos de Compensatoria
- Proyectos de Integración
- Proyectos de Huerto Escolar
- Proyectos de Experimentación de la Reforma
- Grupos de trabajo adscritos a los CEPs

Si bien todos estos tipos de grupos son susceptibles de generar una dinámica de renovación pedagógica, lo cierto es que concierne a los *Seminarios Permanentes* la iniciativa en este modelo de perfeccionamiento, esencialmente por su dinámica de debate y autogestión (no desde las exigencias de una determinada política educativa), así como otros atributos que definen más certeramente el modelo autónomo de perfeccionamiento. Así pues, desde una perspectiva histórica, en nuestra Comunidad Autónoma, este modelo de perfeccionamiento se ha ido canalizando, con un apoyo decidido de la Administración, a través de los denominados Seminarios Permanentes. Esta figura tiene como antecedentes las iniciativas de los MRPs y de otros colectivos de educadores, como grupos estables de profesores que se generaban a partir de las Escuelas de Verano, en la década de los setenta. Dichos grupos comenzaron a ser apoyados por la Administración a partir de un Programa Específico de dinamización e impulso de la Renovación Pedagógica. Al mismo tiempo, estos grupos han sido importantes protagonistas en la construcción democrática de los CEPs en nuestra región, abriendo así una vía de participación y de gestión periférica, que a la postre significará un importante servicio a la comunidad educativa. Desde entonces, estos grupos han ido aumentando, incorporando cada año un número considerable de profesores.

La importancia de este modelo reside, en opinión de Molinos Jiménez (1985), en la posibilidad de fomentar la noción y efectos de equipo, como lugar donde se suman voluntades de ilusiones, en la medida en que se respeten las características, las diferencias, las expectativas y el proceso de cada uno de sus miembros y lo potencie, proyectándolo sobre un trabajo creativo, circunstancias propicias para cualquier cambio colectivo en la educación. En un intento de definición, García Vera et al. (1986) consideran que



un seminario permanente es un sistema de autoperfeccionamiento en equipo, continuado, partiendo de problemas cotidianos, ligados, por tanto, a la realidad del aula, con autonomía plena en sus planteamientos y desarrollo. Según estos autores, la incidencia del Seminario Permanente en el aula, se verifica tanto de forma directa (el perfeccionamiento surge como necesidad de dar respuesta a problemas reales) como indirecta (por lo que puede repercutir el perfeccionamiento personal del profesor en su propio aula). Este intento de definición no soslaya la gran variabilidad de tipologías de seminarios, en función de multitud de variables. No obstante, según los mismos autores (García Vera et al, 1986), cabría distinguir tres tipos de seminarios permanentes según el nivel de profundización y experiencia:

- a. Los que se inician atraídos por las propuestas de formación que se les presentan como rentables profesionalmente, así como por la búsqueda de recetas que solucionen sus problemas cotidianos. Es un profesorado abierto a la reflexión sobre su propia práctica docente y el cambio educativo, siempre que se verifique en un marco profesional y sin demasiadas exigencias.
- b. Grupos formados por profesores con mayor experiencia en los temas de renovación pedagógica, con gran inquietud, voluntad de trabajo e intuición. Dedicar un tiempo, no remunerado ni reconocido, al trabajo en grupo, sobre la temática educativa. Es un sector que comienza a cuestionarse su trabajo cotidiano en el aula, y que intenta perfeccionar su labor docente. Estos grupos a menudo adolecen de una delimitación clara del marco teórico referencial, por lo que suelen demandar un mayor apoyo en forma de asesoramiento.
- c. Grupos de profesores (actualmente minoritarios) que llevan tiempo trabajando en esta línea, bien individualmente o como equipo, y que han llegado a ser expertos en una determinada temática, y en algunos casos hasta buenos investigadores en ese campo.

Según Molinos Jiménez (1985), esta enorme variabilidad de Seminarios Permanentes según temas, enfoques, niveles, etc., reflejan la flexibilidad del Programa, para adaptarse a las necesidades de autoformación de los profesores en cada caso concreto, lo que no obsta para tender hacia una cualificación progresiva de la calidad de las experiencias, una vez superadas las fases iniciales de dinamización, proceso que pasa inexorablemente por la institución CEP.

Para el Equipo Provincial de Seminarios Permanentes (1986), la característica fundamental de los Seminarios Permanentes es su horizontalidad, como alternativa frente a otros modelos institucionales, caracterizados por su verticalidad. Dicho modelo presenta como ventaja esencial, la de verificar un perfeccionamiento grupal, con sus beneficiosos efectos, incluso en el aspecto psicológico (contrapartida al aislacionismo profesional potenciado por el propio sistema educativo).

Finalmente, en el borrador del Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (Consejería de Educación, 1990), este modelo aparece como un sistema continuado de autoperfeccionamiento y reflexión en equipo. En dicho Plan aparece una larga lista de objetivos para este modelo, que va desde la renovación pedagógica a la construcción de modelos abiertos de actuación educativa, pasando por la elaboración de materiales curriculares, y un largo etcétera. Esta lista permite la entrada de una muy variada tipología de grupos de trabajo.



En resumen, y complementando con observaciones realizadas por nosotros, las *características* que definen a estos grupos, podríamos destacar las siguientes:

1. Parten de la idea del perfeccionamiento como una actividad esencialmente grupal, frente a la iniciativa individual de otros modelos de perfeccionamiento más clásicos. Sin embargo, es preciso destacar que, en general, la composición de estos grupos suelen coincidir con "grupos naturales", de profesores que muestran afinidades y tolerancia mútua, que normalmente no suele coincidir con los "grupos profesionales" de un mismo centro.
2. La elaboración del proyecto (objetivos, metodología, calendario de reuniones, etc.), se consensúa en todo el grupo.
3. El plan de trabajo se desarrolla a lo largo de un curso académico, en reuniones semanales o quincenales, usando un horario extralaboral, salvo los grupos cuyos miembros son de un mismo centro, en cuyo caso, las reuniones suelen ser más flexibles y en horario laboral.
4. Generalmente en su seno se da la comunicación horizontal, en forma de diálogo/debate sobre temas preparados con anterioridad. Ocasionalmente hay exposiciones de temas por parte de algún miembro del grupo, o de algún experto, tras lo cual se inicia el debate.
5. Un importante número de reuniones suelen dedicarse al intercambio de materiales y experiencias, atendiendo así a la inmediatez de un trabajo en el aula.
6. A pesar de adscribirse a una convocatoria oficial, mantienen posturas distantes respecto de la Administración, por lo que suelen acoger con recelo cualquier iniciativa externa, que suele interpretarse como de control.
7. Los grupos son estables en la medida que existen animadores internos que suelen coincidir con la figura del coordinador. Su vida media es pues de tres o cuatro cursos académicos, soliendo sufrir fugas y nuevas incorporaciones, en función de los concursos de traslados, o bien por simple cansancio o cambio de intereses. En ocasiones el grupo se reconvierte en sus planteamientos ante la incorporación de nuevos miembros/ideas.
8. En la mayor parte de los casos suelen iniciar su trabajo a partir de pocos elementos que permitan una progresión en sus objetivos. Por ello, en su dinámica se puede observar, a partir de cierto momento de su desarrollo, situaciones de bloqueo, circunstancias que restan optimismo a una dinámica iniciada con grandes dosis de voluntarismo y entusiasmo.
9. A pesar de la potencialidad del modelo como mecanismo de perfeccionamiento por difusión (a modo de "gota de aceite"), lo cierto es que son minoritarios los grupos que se deciden a difundir y publicar los materiales didácticos y las experiencias del grupo. Gran parte de su causa es atribuible a la poca tradición del profesorado de recoger, ordenar y sistematizar las experiencias docentes.
10. El activismo y pragmatismo que suelen gravitar en estos grupos, así como la falta de hábito en la reflexión y análisis científico de la práctica docente, conduce a una dinámica exenta de evaluación de todo tipo. Por otra parte, es cierto que mayores cotas de profundización difícilmente cabrían, al menos de forma general, en un espacio esencialmente voluntarista.



Hacia una cualificación: el plan de seguimiento y apoyo

Inicialmente este programa estuvo coordinado y dinamizado por un Equipo Provincial de Seminarios Permanentes, formado por tres profesores (de EGB, BUP y FP). Sin embargo, tal como señala el Equipo provincial de seminarios permanentes (1986), desde la perspectiva de la potencialidad del programa, especialmente por lo que significa el apoyo institucional (apoyo económico, respaldo oficial a la innovación, intercambio de materiales, etc.), el programa ha atravesado algunas dificultades, entre las que destacan: el escaso apoyo a los coordinadores provinciales, sobrecarga de burocracia para los mismos, imposibilidad de realizar los objetivos del seguimiento y apoyo y la apertura de una nueva fuente de méritos y la consiguiente "meritocracia".

En un intento de cualificación del programa y de definición de sus funciones en el contexto de la Coordinación Provincial, Rodrigo et al. (1987) expresan su concepción de formación a través de unos principios de procedimiento:

1. Clasificar a los SSPP por áreas temáticas afines.
2. Intensificar el intercambio al interior de esas áreas
3. Diseño de Encuentros Temáticos Provinciales consensuados con los coordinadores de SSPP del área.
4. Reunión posterior con dichos coordinadores, para la evaluación del encuentro, asumir y priorizar propuestas de formación, etc.

En el desarrollo de dichos encuentros se procuraba garantizar el intercambio antes de la celebración del mismo, mediante el procedimiento de comunicaciones, posibilitando así el diálogo sobre las experiencias. Además se procuraba realizar la presentación y debate sobre una ponencia o experiencia de interés común, de acuerdo con los coordinadores.

Como veremos más adelante, esta lógica inoperancia del sistema inicial de seguimiento, a pesar del meritorio esfuerzo de algunos equipos (Rodrigo et al., 1987), a través de coordinadores provinciales (tres profesores procedentes de tres niveles: EGB, BUP y FP), ha conducido progresivamente al actual traspaso de competencias de coordinación del programa a los CEPs, contemplándose actualmente dentro de su Plan de Seguimiento y Apoyo a los grupos de trabajo. Otra salida ha sido la de impulsar un programa paralelo (el de Proyectos de Experimentación que potenciara, de forma más selectiva y cuidada, las innovaciones más fundamentadas y relevantes).

La potencialidad de este modelo de perfeccionamiento viene dada por el tipo de formación que genera. La afinidad de intereses y motivaciones de los componentes, hace que las experiencias y teorías que los sustentan, sean cercanas, prácticas, intercambiables y con posibilidad suficiente para influir en la práctica docente de sus miembros.

Naturalmente, somos conscientes de que las características enumeradas más arriba, en relación a los grupos de trabajo, muchas de las cuales vienen a coincidir con las definidas por otros autores (Molinos Jiménez, 1985; García Vera et al., 1986; Rodrigo et al., 1987, etc.) sólo son meras aproximaciones a una tipología de grupo válida en las circunstancias actuales. Desde esta tipología genérica, cabría advertir numerosos casos que, en virtud de su movilidad evolutiva y sistémica, conducen a grupos de trabajo más comprometidos y reflexivos, aún dentro del mismo modelo de perfeccionamiento (autónomo).



La experiencia demuestra que esta movilidad se suele desarrollar a través de proyectos de innovación más controlados, que también son potenciados por la Consejería de Educación, a través de sucesivas convocatorias. Otras veces, en cambio, esta movilidad no se produce, a causa de un bloqueo persistente, siendo misión de un CEP, a través de un *Plan de Seguimiento y Apoyo*, proporcionar la salida más adecuada para cada caso (generalmente, inyectando una contrapartida de comunicación vertical: orientación de asesores, minicursos temáticos, etc.), y facilitar su oportuna evolución, siempre que otras circunstancias (traslados de miembros, cambios de nivel o área, etc.) no lo impidan.

La variabilidad de este modelo aparece ligada a las características relativas a la dinámica grupal establecida (tipo de coordinador, tipo de relaciones de comunicación, etc.) y los objetivos implícitos y explícitos del grupo (plan de trabajo, intereses, etc.). Así, en una primera aproximación cabría distinguir entre los siguientes binomios grupales:

Bloque A		Bloque B
Grupo de centro	<----->	Grupo intercentro
Grupo reproductor	<----->	Grupo innovador
Grupo receptor	<----->	Grupo debatidor
Grupo mononivelar	<----->	Grupo internivelar
Grupo pragmático	<----->	Grupo teoricista
Grupo eventual	<----->	Grupo estable
Grupo actualicista	<----->	Grupo didactista

Según nuestros planteamientos, la cualificación de este modelo de perfeccionamiento debería llevar aparejadas medidas que reconduzcan o potencien la tendencia hacia el bloque "B" de tipologías grupales, ya que éstas son las que, a nuestro juicio, más se acercan a las exigencias de la Renovación Pedagógica y la mejora del Sistema Educativo.

La Administración educativa no llega a abordar con profundidad este tema prioritario, aún conociendo su importancia en la introducción de cambios actitudinales y metodológicos, esenciales para el desarrollo de la Reforma, cuestión ésta que puede contemplarse actualmente en sucesivas convocatorias y en el Plan Andaluz de Formación Permanente. En relación con ello, es destacable una evolución (reflejada en las convocatorias institucionales del BOJA), en el sentido de descentralizar y apoyar el seguimiento, cediendo dicha labor a los CEPs, más cercanos a la labor de estos grupos, y desde los que es posible desplegar acciones de apoyo, de una forma más diligente y adecuada a cada caso. Esta evolución no debe enmascarar una realidad cada vez más palpable: el progresivo intervencionismo de la Administración, no a través de los grupos de trabajo, que deja en manos de los CEPs, sino a través de modelos de perfeccionamiento mejor apoyados, incentivados y controlados, que centran la atención y los presupuestos a legisladores y funcionarios.

Conclusiones

El modelo autónomo de perfeccionamiento, o sistema de renovación pedagógica que se verifica en los grupos de trabajo de profesores, constituye una vía válida y no sustituible por otros modelos de perfeccionamiento más centrados en la escuela. A pesar de



la dispersión de intereses que puede significar, actualmente se revela como uno de los mecanismos más poderosos de renovación pedagógica por comunicación horizontal. El origen de su agrupamiento (intereses comunes) facilita los sistemas de intercambio y compromiso, dentro de una atmósfera relajada y cordial, permitiendo la conexión entre equipos de centros diferentes y la posibilidad de una coordinación a escala local o comarcal.

Aún con todas estas ventajas, es innegable que dicho modelo atraviesa actualmente un momento difícil, lo que, paradójicamente no se corresponde con el aumento progresivo de adscripciones. Parte de esta situación se debe a las exigencias de formación que implica la Reforma del Sistema Educativo, que hacen centrar la atención de legisladores y funcionarios, hacia modelos de perfeccionamiento que partan de las exigencias de la escuela y los proyectos curriculares de centro. Esta lógica atención, puede significar una brusca reducción en el apoyo y atención a los grupos de trabajo por parte de las instituciones responsables de su seguimiento, permitiendo así la desvirtuación del modelo autónomo, que progresivamente se puede ir vaciando de contenido hasta convertirse en meros mecanismos de equipamiento y financiación de gastos, de los centros o personas, cuando no fenecer por falta de contenidos y resultados.

REFERENCIAS

- CONSEJERIA DE EDUCACION Y CIENCIA (1990). *Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado* (Borrador) Ed. Consejería de Educación y Ciencia, Sevilla, 160 pp.
- FERNANDEZ PEREZ, M. (1988). *La profesionalización del docente* Escuela Española, Madrid, 232 pp.
- GARCIA, J. E. (1986). Bases para la introducción del modelo del profesor-investigador en los centros de profesores. *IV Jorn. Estud. Invest. Escuela*, Sevilla, p. 405
- GARCIA VERA, J. J. et al. (1986). Seminarios Permanentes: equipos de trabajo hacia un modelo de maestro investigador. *IV Jorn. Estud. Invest. Escuela*, Sevilla, p. 417
- MOLINO JIMENEZ, P. (1985). Los Seminarios Permanentes: una vía amplia para la renovación pedagógica *Rev. Cuadernos de Pedagogía*, n.131, p. 4-8
- RODRIGO, P. et al. (1987). Seminarios Permanentes: una experiencia de formación permanente del profesorado. *V Jorn. Estud. Invest. Escuela*, Sevilla, p. 71