

Si tomamos al pie de la letra el significado de la palabra autonomía, obtenemos una visión sumamente alentadora sobre la misma dado que la "Autonomía" viene a ser un sinónimo de la "Libertad" y al fin y al cabo ¿Quién no desea tener libertad? España es un estado en el que los ciudadanos presumiblemente gozan de libertad tanto de hecho como de pensamiento, siempre que esta libertad no atente contra los derechos y libertades de los demás.

¿Es real esta libertad de la que estamos hablando? ¿Se puede afirmar que los profesionales españoles gozan de autonomía en su trabajo? Centrándonos más en el tema que nos concierne, ¿Se da esta autonomía entre los profesionales de la enseñanza en nuestro país?

## El profesor como profesional autónomo

Marta Pino\*

C.P. José Layán Garrido  
(San Juan de Aznalfarache. Sevilla)

pp. 105-110

### ¿Tiene posibilidades de autonomía profesional el profesor?

Al lanzar estas cuestiones estoy pensando en un tipo de profesionalidad como la que definen Contreras (1997). Con "profesionalidad", me estoy refiriendo a aquellas cualidades personales que sitúan a una profesora como yo en condiciones de dar una dirección adecuada a su preocupación por realizar una buena enseñanza.

Hoy en día se ha ido asentando en el profesorado una ideología tendente a la consecución de un reconocimiento de su trabajo como *labor profesional*, dado que ha surgido un sentimiento general de *descualificación y pérdida de control* sobre su propio trabajo, control que ha ido pasando poco a poco a manos de la Administración y del Estado. El profesorado ha ido sufriendo un proceso de *proletarización*<sup>1</sup> que ha ido poco a poco degradando su oficio y sus capacidades intelectuales, teniéndolo

esto como efecto fundamental una pérdida de la autonomía de los enseñantes en la realización de su labor profesional.

Uno de los mecanismos que ha utilizado el profesorado como modo de resistencia a la racionalización de su trabajo y a la descualificación, ha sido la reclamación de su *status* de profesional (Densmore, 1987, cit. En Contreras, 1997; pág. 23). Esta reivindicación no siempre ha sido un modo de resistencia, en ocasiones ha cumplido la función contraria actuando como mecanismo de legitimación de las restricciones existentes en trabajo de los profesores.

De este modo, los profesores tienden frecuentemente a interpretar el incremento de responsabilidades de tipo técnico que le han sido asignadas desde la Administración como un aumento de sus competencias profesionales. Así, la ideología del profesionalismo acaba convirtiéndose en una forma de control puesto que la descualificación que sufre el profesorado

\* martitapino@mixmail.com

<sup>1</sup> Entendiendo como *proletarización*, la paulatina pérdida por parte de los profesores de aquellas cualidades que hacían de ellos unos profesionales; o bien el deterioro de aquellas condiciones laborales en las que cifraban sus esperanzas de alcanzar dicho estatus (Contreras, 1997; págs. 18 y 19).

rado (a nivel moral, de comprensión de situaciones y de resolución de problemas en la práctica entre otros), se complementa con una *recualificación* basada en nuevas tecnologías, nuevos conocimientos, nuevos tipos de relaciones interprofesionales...

Esta recualificación de la que tan orgullosos están los “nuevos profesionales” que la están sufriendo, es realmente muy peligrosa, puesto que es donde verdaderamente aparece el control total sobre el profesorado, dado que se está instruyendo sobre cuál es el tipo de conocimiento “bueno”, cuáles son las mejores técnicas, qué teorías han de regir la práctica docente; y lo más grave de esto es que el profesorado no lo ve como un control sobre su práctica sino como un apoyo a la misma, colaborando activamente en todas estas nuevas actividades que le otorgarían su *status de profesional*.

Como veremos a continuación, no todo es tan “dramático” y es posible que los profesores podamos ser *verdaderos profesionales de la enseñanza*, aunque eso nos suponga realizar algunos esfuerzos complementarios y también un cambio en las formas de pensar.

La tarea no es sencilla pero tampoco es imposible. A continuación voy a comentar tres aspectos esenciales en los que hay que trabajar si queremos dar un cariz auténticamente profesional a la enseñanza y llegar a ser verdaderos profesionales autónomos en nuestro trabajo; estos aspectos son:

- Experiencia práctica basada en un cuerpo teórico.
- Compromiso ético-moral.
- Independencia y autonomía.

### ¿Conocimiento teórico versus práctica?

Históricamente el conocimiento teórico nos ha sido mostrado como algo separado y fundamentalmente diferente de todo aquello que se consideraba dentro del ámbito de la práctica.

Esta separación entre práctica y teoría, tanto personal como institucional es propia del modelo de racionalidad técnica. Tal y como apunta Pérez Gómez (1993a, pág. 403), “ambas actividades se consideran realmente distintas en su naturaleza y, por tanto, en su ubicación personal y profesional”, por lo que el *práctico* no tiene relación con la investigación teórica y del mismo modo el *teórico* no está en contacto con la aplicación práctica.

Esta forma de pensar es un verdadero atraso; de este modo lo único que conseguimos es dejar en manos de unos pocos privilegiados el “supuesto dominio del saber” (digo *supuesto*, porque opino que no puede dominarse el saber si lo desligamos del hacer). Esta ideología repercute de forma devastadora en el campo de la educación. Angulo (1994a) describe una serie de consecuencias que surgen de la aplicación de los modos de pensar técnicos:

“Las acciones educativas se convierten en acciones instrumentales, y por tanto acriticas, no prácticas; se convierten en rudimentos mecanicistas (...).

*El discurso del currículum pasa a ser dependiente* (dominado por un discurso cientificista sobre la instrucción) *y descontextualizado* (con una aparente neutralidad) (...).

Se jerarquiza el sistema: los *tecnólogos* de la educación serán los poseedores del saber y los *docentes* serán dependientes de principios y criterios de actuación en los que no han participado (...).

*La tecnología promueve un control burocrático que anula opiniones divergentes y críticas”.*

(Las aclaraciones y subrayados son míos).

Por otra parte y siguiendo a Habermas (1971, 1987), cit. En Pérez Gómez, A. I. (1993 a: 403), “la racionalidad tecnológica reduce la actividad práctica a una mera actividad instrumental (...), olvidando el carácter específico e insoslayable del problema moral y político de los fines en toda actuación profesional (...); el profesional acepta las situaciones como dadas<sup>2</sup>”.

<sup>2</sup> Esto mismo lo comenta Trillo Alonso, F. (1994, págs. 70 y 71) en su artículo “El profesorado y el desarrollo curricular: Tres estilos de hacer escuela” al referirse al Estilo Técnico (que es como él denomina a las formas de hacer pertenecientes a la racionalidad Tecnológica).

Esta Tradición histórica<sup>3</sup> de pensar a través de enfoques tecnológicos (Salinas, 1994; pág. 143) se basa en una serie de supuestos que se han ido manteniendo hasta nuestros días y que no nos hemos parado a cuestionar si son válidos o no. Algunos de los supuestos atribuidos a esta tradición cultural son los de ser conocimientos más científicos, racionales, asépticos y neutros<sup>4</sup>, algo que no se corresponde con la realidad. El verdadero problema de todo esto, como apunta Contreras (1990, pág. 207), no es tanto que este conocimiento no sea neutral (puesto que vemos que se corresponde claramente con un enfoque tecnológico), sino el hecho de que normalmente se presenta como si lo fuera, y de este modo se justifica esta forma de pensar en una sociedad en la que impera la cultura de lo neutral.

La división entre teoría y práctica debe ser superada si queremos avanzar realmente. *Práctica y teoría* son igualmente importantes y necesarias para nosotros.

Al hablar de *teoría*, no hemos de pensar en ella como algo creado por los “especialistas”. Una *teoría* es una determinada manera de pensar sobre el mundo y las cosas, una serie de planteamientos que surgen de las personas, por lo que *no existe una única y verdadera teoría*.

Los profesores desde la particularidad de nuestra práctica, también podemos formular teorías tan válidas como las de los llamados “teóricos”. Tanto la experiencia como la teoría forman al profesorado, pero es necesario que se unan ambos tipos de conocimiento. Ambos son diferentes, pero igualmente válidos, y considerar a uno por debajo del otro, es una equivocación.

El profesorado ha de trabajar *complementando* ambos conocimientos pero sin confundirlos. Como señala Stenhouse: “*Ideas y acción están unidas en la práctica (...) el autoperfeccionamiento se genera en el proceso de fusión de ideas y acción en la propia actuación*”. De este tipo de discurso surge la visión del profesor como un artista (Stenhouse, y Tom, 1994).

Si el profesor quiere llegar a ser un verdadero profesional, habrá de ser un “artista de la enseñanza” y no un mero aplicador de teorías externas a su propia práctica. Sólo de ese modo comenzaremos a avanzar hacia una verdadera profesionalidad.

### Compromiso ético-moral

Volviendo al tema de la tradición que nos empuja a pensar en términos positivistas, me parece interesante recordar también que la asepticidad del enfoque tecnológico acaba yendo en detrimento del discurso ético y moral, que en mi opinión deben estar presentes en todo proceso de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con Smith (294: 277) y Angulo (1994b: 120), la legitimidad aparente que brinda el conocimiento “científico” de los fenómenos educativos, en razón de hechos asépticos y neutrales no resulta ser tan legítima como se estipula.

“Este planteamiento neutralista presentado por la racionalidad tecnológica, ni contribuye al entendimiento de la práctica educativa como *práctica*, ni resuelve el problema moral e ideológico que la recorre” (Angulo, 1994b; pág. 120).

Como afirma Tom (1994, pág. 80) uno de los sentidos más importantes de la enseñanza es verla como un “esfuerzo moral”. Tom usa el término *moral* en un sentido amplio para referirse a la conducta correcta; la moral es definida como algo que incluye situaciones valiosas en las cuales las *relaciones humanas* y los *finés deseables* son el punto en cuestión. “La enseñanza, como trabajo, vincula al docente a una responsabilidad y a un compromiso con el valor y el sentido de su propio trabajo” (Contreras, J., 1997; pág. 27).

Una de las funciones más importantes de la escuela es la socialización de los alumnos y la preparación de los mismos para su incorporación al mundo del trabajo y la vida democrática (Pérez Gómez 1993). Esto comporta muchísimas contradicciones que no pueden ser resueltas por

<sup>3</sup> Smith, J. en el número 294 de Revista de educación, pág 287, se refiere a esta tradición histórica como “Bageje Cultural”.

<sup>4</sup> Ver la crítica que hace Pérez Gómez (1994: 81) a esta concepción de corte positivista.

el profesor si no consideramos toma unos determinados valores morales con los que dirigir la enseñanza. El mundo para el que hay que preparar a los alumnos dista mucho de ser neutro y simple; por ello el profesorado ha de educar a los escolares para que desarrollen una mentalidad abierta, flexible y crítica. De otro modo difícilmente estarán preparados para vivir en sociedad.

Tal y como nos muestra Dellors, hemos de educar a los pequeños para que puedan vivir en la democracia y para ello necesitan adquirir capacidades:

- Reflexión crítica para discernir la calidad y validez de los distintos tipos de razonamiento y de juicios de valor.

- Formación ética y moral.

- Entendimiento de la dimensión planetaria, ya que el dominio del arte de ser ciudadano debe basarse en un conocimiento razonado de los distintos tipos de vida existentes.

- Pluralismo y educación multicultural.

¿Podrá un profesor transmitir este tipo de educación sin haber tomado antes un compromiso moral con la educación?; creo que no.

## Independencia y autonomía

Si bien es cierto que los profesores disponemos de una gran libertad de acción dentro del aula, también lo es que la autonomía está fuertemente condicionada por las políticas de dirigismo y uniformación curricular, los imperativos legales, las condiciones reales de los centros y del puesto de trabajo, la debilidad de la formación permanente, el discurso neotecnocrático que trata al profesorado como un mero técnico que aplica rutinas y el progresivo proceso de especialización y jerarquización entre otros muchos condicionantes; es, como muy bien señala Carbonell (1993, pág. 9), "*Una autonomía relativa*".

La mayoría de las veces la deseada "autonomía profesional" se las ve y se las desea para poder salir adelante en una sociedad que parece haberse acomodado en una visión técnica de la educación.

"Hay una serie de errores que se encuentran anclados en nuestra tradición educativa. Uno de ellos es que parece entenderse que lo que hay que

ofrecer al profesor es un currículum que actúa por sí mismo como solución a los problemas educativos (...), se busca a un profesor que acepte los presupuestos y obre en consonancia con lo que las especificaciones curriculares ofrecen (...), esto da lugar a un profesor dependiente que sólo es capaz de demandar nuevos materiales si no sabe operar con los que tiene, pero no a un profesor que pueda profundizar en el significado de los problemas y sea capaz de encontrar soluciones por él mismo".

(Contreras, 1991; págs. 23-24).

Este tipo de profesor no es el profesional necesario. Un profesor así no tiene autonomía ni control alguno sobre su acción educativa y me parece que este modo se pierde la parte más importante del proceso. ¿Dónde queda el profesor creativo y preocupado por la investigación? ¿Es realmente útil un profesor que no es capaz de ser autónomo en su propia práctica docente?

El maestro constituye, en gran número de aspectos, el éxito o el fracaso del sistema educativo; por tanto, la sociedad debería demandar profesores competentes en su trabajo que proporcionen cierta calidad educativa (aunque me da la impresión de que estamos más preocupados por la cantidad "aparente" de conocimiento que se imparte que por su verdadera calidad, significatividad y utilidad).

Estoy completamente de acuerdo con Stenhouse (1987) cuando dice que la buena enseñanza es obra de buenos profesores y que los buenos profesores deben mostrarse necesariamente autónomos en su juicio personal. Pero, para permitir que los "buenos profesores" realicen su trabajo tenemos que abandonar la concepción cientificista y productivista sobre el currículum que tan anclada parece estar en la sociedad.

## Conclusión

Como ya apuntaba Gimeno Sacristán (1993b, pág. 96): "La profesionalidad docente no es un simple agregado de destrezas que se instalan, se añaden o se suprimen del saber hacer de los profesores (...). La profesionalidad está implicada en un estilo de pensamiento y comportamiento personal, no es como una des-

treza manual que se aprende como algo novedoso con cierta facilidad en un oficio”.

La profesionalidad requiere, reiteramos, tanto teoría y práctica como compromiso moral e independencia y autonomía en el trabajo del profesorado. Esto no es una tarea fácil de alcanzar pero tampoco es imposible.

No hemos de darnos por vencidos cuando encontremos las dificultades que se plantean en la realidad de la labor docente; hemos de luchar por superarlas, si de verdad aspiramos a una *profesionalidad autónoma*. Una buena enseñanza es aquella orientada hacia su perfeccionamiento, por lo que los profesores no pueden dejar de trabajar en la mejora y desarrollo de la práctica.

“Ser profesor es compartir metas educativas, entenderlas como parte inherente o no de un determinado proyecto social, decidir medidas didácticas según la orientación que se estima es coherente con esas metas, tratar a los alumnos de forma adecuada, tener una determinada concepción de lo que es el conocimiento valioso, además de poseer una serie de destrezas profesionales sobre como transmitir contenidos, hacer que los alumnos se los apropien, tratar problemas personales del alumno...”

(Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993b; pág. 96).

Ser profesor es algo realmente apasionante, y no nos podemos dejar arrebatar nuestra profesión.

#### REFERENCIAS

- ANGULO, F. (1994a). El enfoque técnico del currículum. En Angulo, F. y Blanco, N. (coord.) *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe, 79-109.
- ANGULO, F. (1994b). “El enfoque práctico del currículum”. En Angulo, F. y Blanco, N. (coord.) *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe, 109-130.
- CARBONELL, J. (1993). “Imágenes y dilemas” *Cuadernos de pedagogía* 220, 8-10.
- CARR W. (1990). “Cambio educativo y desarrollo profesional”. *Investigación en la Escuela*.
- CONTRERAS, J. (1990). *Enseñanza, Currículum y Profesorado*. Madrid: Akal (cap. 7).
- CONTRERAS, J. (1991) “El Currículum como formación” *Cuadernos de Pedagogía* 194, 22-25.
- CONTRERAS, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata (Caps. 1, 2 y 3).
- DELLORS, J. *La Educación encierra un tesoro*. Edit: UNESCO. (Caps. 1 y 2).
- DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO LAROUSSE (1972, pág. 113).
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1993a). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata (Caps. 1, y 11).
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1993b). “El profesorado de la reforma”. *Cuadernos de pedagogía* (220, págs. 95-99).
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1994). “La cultura escolar en la sociedad postmoderna” *Cuadernos de Pedagogía* (225: 80-85).
- SALINAS, D. (1994) “La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentido común o saber profesional?”. En Angulo, F. y Blanco, N. (Coord.). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe 133-157.
- SMITH, J. “Una pedagogía crítica de la práctica en el aula”. *Revista de Educación* 294, 275-300.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1991). “La investigación del currículum y el arte del profesor”. *Investigación en la Escuela* 15, 9-15.
- TOM, A. R. (1994). “Conocimiento e interrogantes pedagógicos”. *Cuadernos de pedagogía* 228, 79-83.
- TRILLO ALONSO, F. (1994). “El profesorado y el desarrollo curricular: Tres estilos de hacer escuela”. *Cuadernos de pedagogía* 228, 70-74.

## SUMMARY

The word "Autonomy", if taken literally, gives an impression of optimism: "Autonomy is often seen as a synonym of "freedom" and, after all, we all want and need or freedom. Spain is a country whose citizens supposedly enjoy freedom, both in their thoughts and in their acts, as long as their freedom does not impinge on the rights and freedom of others.

To what extent of this freedom real? Could we say that Spanish professionals enjoy autonomy in their work? To be more precise: What autonomy are professional teachers afforded in Spain?

## RÉSUMÉ

La définition littérale de l'expression "Autonomie" nous donne une impression favorable, parce que généralement on l'utilise comme synonyme de "Liberté". Et bien sûr tout le monde veut être libre. L'Espagne c'est un état dont les citoyens ont le droit à penser et ouvrir librement, sauf quand ils invalissent la liberté des autres.

Est-elle réelle, cette liberté dont nous parlons? Pourrait-on dire que les professionnels espagnols agissent avec autonomie dans leur travail? Est-ce qu'on donne cette autonomie aux enseignants professionnels dans notre pays?