

## La autonomía en la cotidianidad del aula y de la escuela

Silvia López de Maturana Luna<sup>1</sup>

“La autonomía, como los valores morales en general, no es una capacidad individual, no es un estado o un atributo de las personas, sino un ejercicio, una cualidad de la vida que viven”.

José Contreras

**Resumen:** La autonomía es uno de los rasgos más destacados de la profesionalidad docente que se manifiesta en el ejercicio de la práctica profesional deliberativa y emancipatoria del profesorado en una construcción conjunta y relacional. Es preciso analizarla en la escuela y dentro del aula por las implicaciones éticas, sociales y políticas que conlleva. La autonomía necesita de la confianza, convicción, implicación, reflexión y del pensamiento crítico del profesorado para proponer alternativas de acción ante la rutina escolar que enajena y aprisiona. Aunque las condiciones no estén dadas, se pueden crear los tiempos y los espacios para ejercerla. Una vez que se consigue, ya no hay excusas para no educar responsablemente en libertad.

**Palabras claves:** autonomía docente; profesionalidad docente; pensamiento crítico del profesorado.

---

1. Educadora de Párvulos, Doctora en Pedagogía. Académica de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad de La Serena. Proyecto Fondecyt N° 1110577. silvialml@gmail.com

**Abstract:** Autonomy is one of the most outstanding features the teaching profession, which shows up in the developing of the professional practice deliberative and emancipatory of the teachers in a conjunct and relational construction. It is compulsory to analyze it in the school and within the classroom because of the ethical, social, and political implications that it implies. Autonomy needs confidence, conviction, implication, reflection, and the critical thinking of the teachers to propose alternatives of action in front of the school routine which alienates and imprisons. Although the conditions are not given, the times and the spaces may be created in order to exert it. Once it is achieved, there are no excuses not to educate responsibly and in liberty.

**Key Words:** Teaching autonomy, professional teaching, critical thinking of teachers

### En la escuela

La autonomía es uno de los rasgos más destacados de la profesionalidad docente que se manifiesta, desde una postura relacional, en el ejercicio de una práctica profesional deliberativa y emancipatoria del profesorado (Contreras, 1999:151; Fernández Pérez, 1993:183), aunque, generalmente, se la confunde sólo con la capacidad individualista de tomar decisiones y solucionar problemas por cuenta propia.

La autonomía se construye con otros y “debe desarrollarse en relación al cometido práctico de una tarea moral de la que se es públicamente responsable y que debe ser socialmente participada” (Contreras, 1999:152). Para eso, se requiere de una profunda reflexión crítica de las propias acciones donde se tensa la construcción dialéctica entre lo que creemos que hay que hacer y las reales posibilidades de ejecutarlo.

Los profesores que reflexionan críticamente están más abiertos a observar el sistema educativo y a no criticar todo *porque sí*, sin más, sino plantear una crítica que construye y crea, no que destruye y paraliza. Por lo tanto, es una cualidad de vida en común y un ejercicio continuo de construcción social que implica al profesorado desde su actuar profesional y su relación con los otros. La reflexión crítica de su pensamiento y de su acción propician transformaciones en su ejercicio docente, en detrimento de las posturas pasivas y aceptantes de las rutinas escolarizantes. Para eso, se necesita que el profesorado indague, pregunte, investigue, y que no se quede quieto ante la realidad que muchas veces se presenta como inmodificable.

Frente a una sociedad dinámica en transición, no admitimos una educación que lleve al hombre a posiciones quietistas, sino aquellas que lo lleven a procurar la verdad en común, ‘oyendo, preguntando, investigando’. (Freire, 1998:85).

Las posiciones “quietistas” someten a gran parte del profesorado a un *habitus* de patrones preestablecidos desprofesionalizando la práctica educativa y quitándole el carácter social y político que le es propio. Muchos profesores y profesoras no son conscientes que reproducen rutinas escolarizantes y modelos ajenos, interesados y descontextualizados y, lo que es peor, existen otros/as que se dan cuenta pero no hacen nada por rebelarse ante los métodos impuestos ni por identificarse con sus propios procesos científicos (*ibid*).

La autonomía debe experimentarse para sentirla necesaria, de lo contrario, corremos el riesgo de creer que somos autónomos porque otros nos lo hacen creer. Una vez que se gana el espacio y el tiempo de libertad y autonomía, ya no hay excusa para no educar responsablemente. Pero hay que tener cuidado con la *falsa conciencia* de los que hacen creer que con el discurso también han cambiado su práctica.

La convicción de llevar a cabo los propios procesos facilita el diálogo y el análisis crítico de la propia práctica, lo que en ningún caso debe confundirse con una postura ideológica inflexible y descalificadora. No es sinónimo de agresividad o prepotencia, sino de tolerancia, empatía y decisión. La autonomía no significa imponer criterios descalificando a otros con los que no se está de acuerdo, sino buscar las maneras de participación en espacios, tiempos y propósitos comunes.

Un profesor o una profesora autónomo/a dice lo que piensa con fundamentos científicos y con el sentimiento y la emoción que conlleva la posibilidad de hacerlo. Es preciso atreverse, como dice Freire, a decir científicamente lo que sabemos, lo que hemos aprendido y lo que queremos enseñar, con nuestro cuerpo entero, con nuestros sentimientos y emociones. Para eso, los fundamentos que se exponen deben ser sólidos y las emociones, verdaderas.

La autonomía necesita del pensamiento crítico del profesorado, pero la sola crítica no sirve de nada si no va acompañada de una reflexión sobre los motivos y consecuencias de lo que se está criticando para proponer alguna vía alternativa de acción. Se necesita proponer creativamente y construir conjuntamente con la comunidad educativa, cuyas ideas y propósitos muchas veces se desperdician porque no se dan ni se buscan las posibilidades para hacerlo.

El valor de decir y de actuar, de no dejarse someter por quiénes quieren inculcar el miedo a la libertad de pensar, de crear, de proponer, de actuar, de enseñar, está intrínsecamente relacionado con el sentimiento que le da sentido. Si no estamos implicados y no tenemos convicción sobre lo que queremos, no tiene sentido luchar por conseguir tiempos y espacios de autonomía. La falta de convicción y de implicación es tierra fértil para hospedar, como señala Freire, la sombra del dominador en nuestro cuerpo y mente. Por eso, resulta habitual observar que dentro del aula, entre profesores/as y alumnos/as habita un árbitro “vivo y fuerte, punitivo y amenazador” (Freire, 2002[1993]:16).

Una de las grandes responsabilidades del profesorado consiste en rechazar el papel de seguidores dóciles de paquetes didácticos preparados por quienes deciden los objetivos, no aceptar limitaciones en la aventura de crear, y no limitar su propia autonomía y la de su escuela (Cfr. Freire, 2002 [1993]:15). Eso implica cuestionar lo que hace dentro del aula, cuáles son las fortalezas que puede aprovechar y potenciar y cuáles son las debilidades que puede identificar para intentar superarlas. Las reflexiones críticas para el cambio provocan tensiones que son necesarias para recordarnos que la enseñanza es un proceso dinámico y biófilo que necesita de constante actualización. Siempre se está haciendo y recreando. Para eso necesitamos tener confianza en nuestras decisiones.

El hecho de rechazar las imposiciones autoritarias o de flexibilizar los programas y huir de las prescripciones excesivas no significa estar en contra de todo ni caer en la vaguedad, sino tensar y dinamizar el proceso educativo escolar. Las necesidades del alumnado demandan estructuras flexibles, amplias y contextualizadas que guíen su aprendizaje, razón por la cual una de las funciones del profesorado es desarrollar las mentes críticas de los alumnos y las alumnas, para que sean capaces de expresarse con libertad y autonomía (Cfr. Hargreaves et al, 2001:18). Por el contrario, generalmente observamos que:

“Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos *sobre* el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual sólo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda de algo que exige, de quien lo intenta, un esfuerzo de recreación y de estudio. Exige reinención”. (Freire, 1998 [1969]:93).

Tener claridad sobre los propios procesos permite emitir juicios generados por las reflexiones y debates sobre el tema. Por ejemplo, cuando se plantea una reforma, sus propulsores creen que el cambio será casi automático, “una simple cuestión de comulgar y cumplir con las nuevas exigencias” (Hargreaves et al, 2001:27), pero no toman en cuenta la complejidad del proceso sobre todo si no existe confianza ni autonomía suficiente para analizarla.

La convicción y la reflexión sobre las consecuencias de nuestros actos, facilita la autonomía ya que no se teme a la responsabilidad de asumirlos. Implica la capacidad para cambiar las cosas que no nos gustan, aunque signifique salir de las prescripciones. No se trata de caer en otras certidumbres intolerantes, muy por el contrario, se trata de tener en cuenta que la incertidumbre siempre está presente en nuestra vida y que transitar por ella necesita de personas autónomas.

La autonomía facilita y pavimenta el camino para la toma de decisiones en momentos de incertidumbre, para lo cual es preciso que cada uno/a se base

en sus conocimientos previos retroalimentados por la experiencia y la comprensión que tenga de los acontecimientos. Se trata de acoplar sinérgicamente los elementos que dan sentido al mundo aportando coherencia a la relación entre la vida cotidiana y la educación, aun cuando no se pueda responder a todas las interrogantes. Se trata de tener la convicción y de hacer el esfuerzo de manifestar intencionalmente las ideas y actuar en consecuencia.

Para eso, necesitamos participar de una acción transformadora que comience en nuestras propias prácticas preguntándonos, entre otras, qué, por qué y para qué queremos hacer algo, para lo cual se necesita claridad en la definición de metas y objetivos, y voluntad política para buscar alternativas pedagógicas aunque el sistema sea adverso. Implica gestionar tiempos y espacios, exponer las propias convicciones y posiciones, ser escuchados y reconocidos como propulsores de cambios significativos y trascendentes. Dentro del aula, la claridad en las metas se observa en la coherencia en la manera de planificar, ejecutar y evaluar una clase y no en la mera programación de contenidos para cumplir con objetivos preestablecidos.

“La definición clara de las metas u objetivos de aprendizaje que se pretende conseguir puede transformar la manera en que los profesores conciben el curriculum y la enseñanza, llevándolos a reflexionar no solo sobre lo que los estudiantes van a aprender, y qué es lo que como educadores deben hacer para garantizar que ese aprendizaje tenga lugar” (Hargreaves et al 2001:56).

Es necesario buscar las condiciones necesarias para que la autonomía sea real y no solo un intento o un remedo, puesto que “no es una cuestión solo de voluntad y libre pensamiento”, sino que depende de las condiciones reales en que se desarrolla. Si las condiciones son adversas, puede darse una pseudo autonomía, por ejemplo, si solo se reduce a un discurso o un mensaje de resistencia que denuncia la falta de oportunidades, o si se le hace creer al profesorado que están dadas las condiciones para que sea autónomo y que debe arreglárselas como pueda (Cfr. Contreras, 1999:174).

La autonomía se vive en la participación y cooperación real de toda la comunidad educativa, lo que permite establecer códigos de buenas prácticas conjuntas. Promueve la creación y consolidación de una educación que posibilite al profesorado y al alumnado las condiciones para la discusión valiente de los problemas del aula, la escuela y la sociedad, y les implique de tal modo, para que siendo conscientes de los riesgos que eso acarrea se posicionen políticamente, y no se arrastren ni sometan a las prescripciones ajenas que anulan su propio yo (Cfr. Freire, 1998 [1969]:85). Es un derecho que posibilita pensar, proponer y hacer en un marco de libertad responsable, para no enajenarse con imposiciones ajenas, y para darse cuenta cuándo y por qué se lo priva de ese derecho.

Las acciones pedagógicas de un profesor o de una profesora autónomo/a no son suficientes para constituirles como tal. No basta que proponga actividades novedosas y emergentes, que conozca las características de sus alumnos/as y que coopere con sus colegas en el mejoramiento de la labor educativa, sino que debe ir más allá, hacia la formación de personas críticas capaces de expresarse con libertad y autonomía. Eso implica la opción radical entre enseñar para domesticar o para ser libres, para educar a un hombre y mujer objeto o a un hombre y mujer sujeto, para educar en el sometimiento o en la autonomía (Freire, 1998[1969: 26]; Martínez Bonafé, 2005).

La educación para el sometimiento se observa en los programas de estudio donde se prefigura un estudiante carente de conocimiento y experiencia, razón por la cual hay que *llenarlo* de contenidos que tiene que asimilar, al modo de la educación bancaria que señala Freire. La práctica predominante:

“Supone que el sujeto inacabado puede llegar a un estándar controlado de objetivación (competencias profesionales) a partir de la asistencia científica que le provee la academia. En la búsqueda legítima de la perfección profesional corremos el riesgo de la anulación del sujeto en el proceso de creación de su propio conocimiento profesional” (Martínez Bonafé, 2005).

Por el contrario, si educamos en y para la autonomía, reconocemos genuinamente al estudiante como un sujeto con capacidad para aprender, con conocimiento y experiencia valiosa.

“La docencia debe ampliar ese conocimiento, sino es una pura tecnología instructiva. El sujeto ha conquistado socialmente su capacidad para la interlocución, se le reconoce razón y voluntad y capacidad para establecer un discurso dialógico. La palabra y la experiencia subjetiva son reconocidas en el contexto formativo y, a la vez que el sujeto cambia en su propio desarrollo profesional, puede hacer cambiar su contexto de formación, cuestionando y renovando el orden general de lo instituido” (op.cit).

La autonomía organizativa y pedagógica de las escuelas se favorece gracias a los proyectos del profesorado y a las oportunidades que los cuerpos directivos les facilitan. Cuando los profesores/as ven al director/a criticando negativamente o desvalorando sus proyectos o de los otros colegas, son menos proclives a tomar riesgos e intentar nuevos acercamientos. Al contrario, cuando los ven apoyando y reconociendo sus innovaciones, aumenta las probabilidades de acercamiento para intentar algo nuevo, conseguir, crear recursos o postular proyectos (Lieberman y Miller, 1992:12).

## En el aula

Es importante destacar los procesos por los que pasan los profesores y las profesoras que toman iniciativas, comparten propuestas y construyen comunidades profesionales buscando o creando los tiempos y espacios para ello. A nivel de aula implica crear las estrategias para lograr que sus alumnos aprendan, o modificar las que utilizan si no les han dado resultados. A nivel de escuela implica hacer ciencia de su práctica, compartiendo, dialogando, debatiendo ideas y proponiendo alternativas de acción.

Buscar alternativas es una clara muestra de independencia, aun cuando no se den las condiciones para ejercer la autonomía. Lo importante es no quedarse quietos y buscar las formas de salir adelante. Eso, generalmente está asociado con la preocupación del profesorado para buscar soluciones conjuntas. Sin embargo, es necesario creer previamente en la posibilidad de la enseñanza y en la posibilidad de aprendizaje de sus alumnos y alumnas y de ellos mismos; en caso contrario, es muy fácil que los aprese el fatalismo.

Una buena parte del profesorado está convencido de la limitación de sus estrategias de control dentro y fuera del aula, por lo que creen que deben acrecentarlas a través de la disciplina punitiva. Sin embargo, el autoritarismo que muestran en el aula no se condice con la actitud pasiva y sumisa en las reuniones técnicas de sus centros educativos donde tienen poca autoridad para tomar decisiones sobre su propio trabajo. Por lo tanto, se mueven desde el autoritarismo en el aula al silencio y sumisión en los claustros. Este ser y no ser, conlleva sensaciones de frustración y resignación que terminan por hacerles pensar que las cosas “siempre serán así” (Cfr. Lieberman y Miller, 1992:14).

Si el profesorado no es autónomo para decidir a nivel macro puede hacerlo dentro del aula, aunque eso le otorgue una autonomía limitada puesto que el horario, las condiciones de trabajo, y los programas vienen estipulados, pero no lo que puede o no hacer dentro del aula, aunque existen ocasiones en que, incluso, les llega la manera en que deben enseñar. Eso limita la autonomía docente porque impone métodos y modelos muchas veces ajenos, lo que conlleva a la mecanización en la entrega de los contenidos que no revisten ninguna motivación para quiénes enseñan ni menos para quiénes aprenden.

Sin embargo, puede decidir cómo va a llevar a cabo su trabajo a pesar de que le llegue establecido, buscar alternativas pedagógicas, propiciar tiempos y espacios de realización con el alumnado y decidir lo que es mejor o peor dependiendo de las circunstancias.

“Las regulaciones que recaen sobre el docente no conciernen solamente a qué enseñar, sino también, a menudo, a cómo enseñarlo. En todo caso, cualquier cosa no puede ser enseñada de cualquier manera, de modo que, al decidir un contenido, las

autoridades escolares limitan también la gama de métodos posibles. Pero además, sobre todo las autoridades de los centros, pueden imponer a los enseñantes formas de organizar las clases y otras actividades, procedimientos de evaluación, criterios de disciplina para los alumnos, etc. El docente pierde así, también, y aunque sólo sea parcialmente, el control sobre su proceso de trabajo. Esta pérdida de autonomía puede considerarse también como un proceso de descualificación de puesto de trabajo. Viendo limitadas sus posibilidades de tomar decisiones, el docente ya no precisa de las capacidades y los conocimientos necesarios para hacerlo". (Fernández Enguita, 2001: 190- 191).

Muchos profesores y profesoras que se consideran limitados/as en su autonomía caen en una especie de *letargo pedagógico*, sin ganas de hacer, innovar, ni enseñar, a lo que hay que agregar el desaliento, el cansancio y la frustración. Esa postura, que parece cómoda, aunque puede no serlo, es una opción que debe analizarse éticamente, para tener la autoridad necesaria al justificar las acciones.

### Referencias bibliográficas:

- CONTRERAS, José (1999). *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata.
- FERNANDEZ ENGUITA, Mariano (2001) *La escuela a examen*. Madrid, Ediciones Pirámide.
- FERNANDEZ PEREZ, Miguel (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid, Morata.
- FREIRE, Paulo, (1998) [1969]. *La educación como práctica de la libertad*. México, S.XXI.
- (2002) [1993] *Cartas a quien pretende enseñar*. México, Siglo XXI
- HARGREAVES, Andy et al. (2001) *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona, Octaedro.
- LIEBERMAN, A, and MILLER, L. (s/r) *Teachers - Their world and their work. Implications for school improvement*. New York and London. Teachers College, Columbia University.
- LOPEZ DE MATURANA, SILVIA (2010) *Los buenos profesores: educadores comprometidos con un proyecto educativo*. La Serena, Editorial Universidad de La Serena.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (2005) *La Formación del profesorado y el discurso de las competencias*. XI Congreso Internacional de formación del profesorado: Europa y calidad docente ¿convergencia o reforma educativa?. Segovia, febrero, 2005.