

LA AUTONOMÍA PEDAGÓGICA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS

MANUEL CACHO ALFARO

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 113 León

RESUMEN: En esta investigación se examinan las tendencias sobre los procesos que se han ido impulsando sobre la autonomía pedagógica en las escuelas primarias de tres países de América Latina: Argentina, Chile y México. Asimismo, se exploran al-

gunas de las consecuencias de dichos procesos en la conformación de culturas colaborativas.

PALABRAS CLAVE: Gestión educativa, autonomía pedagógica, culturas de colaboración, colegialidad impuesta.

Introducción

A partir de la década de los ochenta del siglo XX aparece como elemento destacable de las políticas educativas de los países de América Latina el tema de la Gestión Educativa. Su estudio resulta importante, porque a partir de su tratamiento se percibe la atención de los gobiernos por generar nuevas formas de administración pública, así como de organización y funcionamiento de los centros escolares, que en conjunto se dirigen al logro de una educación básica de calidad.

Las estrategias específicas que se proponen para fortalecer los sistemas educativos, establecen tres líneas de acción fundamentales: dos propugnan por un nuevo papel del estado respecto de la educación; la otra se concentra en la escuela.

Entre las que se refieren al estado, una propone profundizar y ampliar el papel de la sociedad en la acción educativa, la otra replantea las relaciones del Estado con la educación, toma en cuenta viejas carencias y fracasos de nuestros sistemas educativos.

La tercera línea estratégica alude, al cambio institucional de los centros educativos; cambio que apuesta a lograr una mayor autonomía de las escuelas. Es en esta tercera línea en la que se inserta la investigación de la que se desprende esta ponencia.

Referentes teóricos y metodológicos

La gestión educativa, es una disciplina reciente y constituye un caso interesante de relación entre teoría y práctica. Dentro de esta perspectiva recuperamos la propuesta de Frigerio *et al.* (1996) en la que plantea cuatro dimensiones a tomar en cuenta en el ámbito de la gestión educativa: la pedagógico-didáctica, la organizacional, la administrativa y la comunitaria.

Para esta investigación nos ubicamos fundamentalmente en las dimensiones pedagógico-didáctica y organizacional, en tanto la primera permite abordar lo relacionado con el manejo del curriculum en las escuelas, y la segunda lo relacionado con la dinámica del equipo de trabajo.

Una de las claves fundamentales de la calidad docente en los centros, tiene que ver con el trabajo colaborativo entre profesionales, un desarrollo que se dará no tan sólo por la colaboración en sí misma, sino por la profundidad de la misma y por la relevancia de los objetivos que en dicha colaboración se planteen, así como de los progresos a los cuales va dando lugar.

La pregunta que formulamos es: ¿Cómo se asume la autonomía en las escuelas primarias?

De la que se desprende el objetivo específico: Identificar y analizar cómo se concibe la autonomía en las escuelas primarias.

La metodología se enmarca en una visión cualitativa, que toma en cuenta al "modo en que las personas se ven a sí mismas y a su mundo", es decir, investigar los significados que los sujetos asignan y construyen mutuamente a partir de lo que hacen y dicen. Dentro de esta visión cualitativa se recuperan las orientaciones metodológicas de la Historia Oral.

De esta forma, el reto teórico-metodológico es la elaboración de una estrategia que permita comprender al propio sujeto, en sus prácticas colaborativas y docentes. Debido a que la indagación tiene que ver con las percepciones de los docentes y directivos, se emplea la entrevista en profundidad.

La muestra fue de tres escuelas primarias ubicadas en el estado de Guanajuato; tres escuelas en Santiago de Chile y tres escuelas en Buenos Aires. En cada una de ellas se

realizaron observaciones de sus prácticas gestivas, sobre todo en relación al trabajo colegiado, se llevaron a cabo entrevistas con directivos y profesores.

El proceso analítico partió del conjunto de datos obtenidos mediante la observación y las entrevistas, focalizando y delimitando los datos a obtener. El siguiente paso fue el tratamiento y selección de la información para hacerla abarcable y manejable. Lo anterior implicó establecer las categorías de análisis para posteriormente formular las conclusiones.

La autonomía pedagógica de las escuelas

Históricamente el control sobre los contenidos de la enseñanza estaba en manos del estado central, máxime cuando allí era donde se definía la orientación educativa de las nuevas generaciones y donde se establecía el perfil del ciudadano que se deseaba formar. De igual manera sucedía con los métodos y con las formas de evaluación. Muchas de las tensiones ideológicas y políticas del siglo XIX y de gran parte del XX tenían que ver con las diferencias que en esta materia tenían los grupos gobernantes. Los más recientes planteamientos sobre la necesidad de concederle autonomía pedagógica a las escuelas y, por supuesto a los maestros están enfrentándose con esta larga tradición centralista.

Entremos a las tendencias que pudimos identificar en las políticas estatales de los países estudiados:

- El gobierno central conserva la autoridad normativa, técnica y pedagógica, para el funcionamiento de la educación básica. Esto es, los planes, los programas de estudio, los libros de texto gratuitos, la autorización de textos complementarios, la evaluación del aprendizaje, el calendario escolar y otras cuestiones, son responsabilidad exclusiva de la autoridad educativa central (México).
- El docente ejerce su función dentro de la orientación general fijada a nivel nacional en los planes de estudio, cumpliendo con el programa respectivo. El departamento de currículo elabora los programas de estudio para la enseñanza primaria, media y de formación docente; evalúa la implementación de los mismos y colabora en la capacitación de docentes de los distintos niveles. No obstante, se reconoce un cierto margen de flexibilidad que deja a criterio de los docentes jerarquizar y

adaptar la distribución de los contenidos programáticos a las características del estudiantado, así como seleccionar los métodos más adecuados para el cumplimiento de los objetivos del grado que atiende, incluso los docentes agrupados en comités dentro del centro o en asociaciones por fuera de él, pueden recomendar los cambios requeridos a nivel curricular (Chile).

- La escuela tiene autonomía para rediseñar su propio currículo, a partir de las recomendaciones de sus docentes, y definir las estrategias metodológicas y evaluativos en el marco del proyecto educativo del centro y de las orientaciones generales que establece el Ministerio a nivel nacional (Argentina).

Como se puede ver, encontramos una tendencia gradual que va desde un control absoluto hasta una autonomía relativa. En uno y otro extremo, el control se ejerce a través de mecanismos distintos. De un lado están la supervisión y las oficinas de regulación que exigen informes y rendición de cuentas; de otro, está la norma que establece límites a la autonomía mediante criterios nacionales comunes.

Sobre la necesidad de aumentar la autonomía de los centros educativos a partir de la construcción colegiada de un proyecto que le dé identidad, existe un consenso generalizado a nivel internacional y por supuesto de los tres países de la investigación. Allí se concentra gran parte de la búsqueda de alternativas contemporáneas para adecuar la educación escolar a las exigencias de la época. Sin embargo, en el caso de Argentina, Chile y México, aún no se ha logrado plasmar esta tendencia en políticas claras y mucho menos en prácticas generalizadas.

A nivel internacional, el informe Delors (1996) es claro en reconocer que ésta es una necesidad si se quiere elevar los niveles de calidad de la educación, y al respecto Plantea:

“La autonomía de los establecimientos de enseñanza constituyen un factor esencial del desarrollo de las iniciativas en el plano local, ya que permite una mejor colegialidad en la labor de los docentes. Al tener que tomar decisiones en común, estos escapan del aislamiento tradicional propio del oficio”.

Diversos analistas han señalado que las normas de las culturas de la enseñanza han evolucionado como una respuesta a la estructura de la escuela y a los valores culturales generales que establecen cuál sea la función adecuada del maestro. Fullan y Hargreaves

(1992), indican que las normas de la enseñanza estimulan a los profesores a mostrarse orientados al presente y ser conservadores e individualistas. Que tienden a “evitar la planificación a largo plazo y la colaboración con sus colegas, así como a oponerse a su participación en las decisiones que afectan a toda la escuela, prefiriendo conseguir mejoras marginales de tiempo y de recursos para hacer más fácil en trabajo en su propia clase”. Para estos autores, los maestros están dominados, en esencia, por su obsesión por su clase, que se refuerza constantemente gracias a su experiencia de aislamiento en el aula.

Según Bullough (1987), el aislamiento del maestro tiene una utilidad muy elevada para ellos mismos, pues, a su modo de ver, está vinculado con la autonomía y tiene un alto valor cultural. Es decir, ante la serie de tensiones y presiones que suponen las actitudes cambiantes de la sociedad hacia los docentes, junto con el deterioro de su imagen, las peticiones de la rendición pública de cuentas y de la evaluación de su desempeño, el aula se convierte en un santuario. Cuando se cierra la puerta de la clase, el maestro siente que tiene el control de la situación. “Tras las puertas cerradas de las aulas, preparan soluciones provisionales a los problemas con los que se enfrentan sin temor a objeciones”.

Los profesores tienden a sentirse seguros en la intimidad de sus propias clases y su aislamiento sirve para protegerlos de un conjunto de presiones, de manera que puedan afrontar las exigencias de la vida institucional. No obstante, esta respuesta comprensible no carece de problemas, pues permite que permanezcan sin cuestionar ni discutir muchos aspectos de la vida escolar, como la dependencia de la opinión del experto, la denigración de los intereses personales junto con una creciente alienación del trabajo, la ambigua celebración del aislamiento disfrazado de autonomía, la desconfianza de los demás docentes y una preocupación obsesiva por los medios de la educación, pasando por alto los fines. Esto no quiere decir que todas las escuelas operen según estas normas. Hablar de una uniformidad cultural es, no obstante, insostenible. Los docentes difieren en edad, experiencia, origen social y cultural, género, estado civil, asignatura, saber y capacidad. Las escuelas en las que trabajan también difieren mucho, como los grupos de alumnos a los que enseñan. Todas estas circunstancias pueden conducir a diferencias de cultura docente.

No obstante el aislamiento señalado, las escuelas tienen normas de colegialidad y de cierto trabajo conjunto. A nadie puede sorprender que, en los últimos años, la idea de

colegialidad y la de colaboración, por su relación con la mejora de la escuela y del profesor, se hayan convertido en un tema recurrente de la comunidad educativa cuando una serie de iniciativas ha tratado de promover unas formas más colaborativas de desarrollo profesional dentro de las escuelas y entre ellas.

En relación a la información obtenida mediante las entrevistas con los profesores de los tres países, en muchos casos, las formas colaborativas de desarrollo del profesorado no encaminan en absoluto a los profesores hacia una mayor autonomía profesional, sino que los incorporan a procesos y estructuras burocráticamente determinadas en otro lugar. Fomentando más el entrenamiento que la educación, el cierre instructivo en vez de la apertura intelectual, la adaptación a las circunstancias en vez de la crítica reflexiva.

En relación con esto, recuperando a Fullan y Hargreaves (1992):

“La colegialidad impuesta se caracteriza por un conjunto de procedimientos formales, específicos y burocráticos para aumentar la atención que se presta a la planificación conjunta de los profesores, las consultas y otras formas de trabajo en común. (...) En algunas de las formas más cuestionables de colegialidad impuesta, también se impone administrativamente el trato entre colegas y la participación de todos, creando un grado de inflexibilidad que viola los principios de juicio discrecional que constituye el núcleo de la profesionalidad docente. Hay muchos ejemplos de colegialidad impuesta que engañosamente, navegan bajo el pabellón de la cultura de colaboración”.

De esta manera, la colegialidad impuesta consiste en interacciones establecidas en una normatividad que señala reuniones de trabajo periódicas entre los profesores, de manera que puedan reunirse y trabajar para implantar los currículos y estrategias de instrucción desarrolladas por otros, refuerza el control administrativo.

Hargreaves y Dawe (1990) como Nils et al. (1989) coinciden en señalar que lo que caracteriza a las culturas de colaboración no es la organización formal, las reuniones ni los procedimientos burocráticos. Igualmente, las culturas de colaboración no se instauran para determinados proyectos ni acontecimientos concretos; “en cambio, consisten en cualidades, actitudes y conductas omnipresentes que presiden en todo momento y a diario las relaciones entre los profesores. La ayuda, el apoyo, la confianza y la apertura están en el centro de estas relaciones. Tras esto está el compromiso de valorar a las personas como individuos y valorar los grupos a los que pertenecen las personas”. Otras

características importantes de las culturas de colaboración implican; reconocer y dar voz a la finalidad del docente, poner en común y dialogar sobre los fracasos y las incertidumbres, tratando de obtener ayuda y apoyo, un proceso de examen de los valores y los fines, la valoración del docente y la consideración de trabajo satisfactorios y productivos y la simultánea valoración del individuo y del grupo. Esas culturas favorecen el desarrollo del profesor y el desarrollo curricular.

Ahora bien, como las culturas de colaboración no se desarrollan rápidamente, por lo que no resulten atractivas a los directores que pretenden su implantación rápida y expedita. Es difícil circunscribir las culturas de colaboración en el tiempo en el espacio, ya que viven, principalmente, en los intersticios de la vida de la escuela. Tampoco pueden preverse las consecuencias de dichas culturas de colaboración. El currículo que se desarrolle, el aprendizaje que se promueva, los objetivos que se formulen no siempre pueden preverse con seguridad de antemano. Para algunos administradores, esta imprevisibilidad puede ser desconcertante. Lo que se fomente, formule y desarrolle mediante estas culturas de colaboración no siempre se corresponderá con los fines preferidos por los administradores ni con las prioridades vigentes de la administración educativa local, de los consejeros o, incluso del sistema educativo nacional.

La autonomía en la dinámica escolar, requiere a su vez de profesores autónomos o en proceso de autonomía, ligado al concepto del práctico reflexivo, que forma parte cada vez más del discurso de los profesores y de los formadores de profesores. De acuerdo con Zeichner y Liston (1987), por una parte la pedagogía reflexiva en algunas ocasiones se centra en estrictos medios técnicos, quedando los fines de la educación fuera del ámbito de la reflexión del profesor. Los profesores sólo reflexionan sobre sí mismos y no sobre las estructuras de las que forman parte. Por otra parte, este proceso de hacer explícito lo que, en su mayor parte, es una práctica aceptada sin discusión puede servir de fundamento del análisis crítico de los fines morales y políticos de esa práctica, lo que puede constituir una tarea necesaria previa al cambio político. En otras palabras, como se manifiesta en el discurso de los profesores entrevistados, tanto el aprendiz activo como el práctico reflexivo tienen la capacidad de acción tanto conservadora como radical.

Conclusiones

La autonomía pedagógica de los profesores en las escuelas primarias está relacionada con los aspectos siguientes:

Algunas de las principales dificultades manifestadas en las escuelas que impiden la configuración de una cultura colaborativa son las siguientes:

El aislamiento del docente, vinculado al sentido patrimonialista de su aula y de su trabajo, el aislamiento del docente puede considerarse una de las características más extendidas y más perniciosas para la cultura colaborativa.

La colegialidad burocrática entendida como un conjunto de procedimientos orientados a aumentar la atención que se concede en la escuela a la necesidad de trabajar conjuntamente, al menos en el momento de diseñar y planificar los proyectos educativos y curriculares de la escuela. Esta colegialidad no surge ni se desarrolla espontáneamente a partir de la iniciativa de los propios docentes, sino que es una imposición administrativa de las autoridades, que desde el exterior consideran el trabajo en común es importante. Por tanto, esta colaboración es obligatoria y habitualmente va acompañada de un plan de acción en el que existe poco espacio de libertad para la creatividad de los docentes.

Ante la necesidad de responder a la mayor complejidad de la sociedad actual, la escuela y, por consiguiente, el docente se ven forzados a complicar su estructura y funcionamiento. Este hecho provoca que actualmente uno de los sentimientos más habituales y constantes del profesorado sea la sensación de angustia, de saturación de tareas y responsabilidades para hacer frente a las nuevas exigencias curriculares y sociales que abarrotan la vida diaria. Las demandas a corto plazo impiden el desarrollo sosegado de las cualidades personales y profesionales del docente que se manifiestan a mediano plazo.

La pérdida de la legitimación tradicional de la tarea docente y la incertidumbre de los nuevos horizontes, acompañadas de la presión y la urgencia para responder a las exigencias del mercado, así como la escasa consideración social de su tarea, provocan en el docente un alto nivel de ansiedad e insatisfacción profesional.

Bibliografía

AGUERRONDO, I. (1993). "Cómo será la escuela del siglo XXI", en Filmus, D. (coord), *Para qué sirve la escuela*, Buenos Aires, págs. 147-164.

ANTÚNEZ, S. (1994). "La autonomía de los centros escolares, factor de calidad educativa y requisito para la innovación", *Revista de Educación*, No 304, mayo-agosto, págs 81-112.

FULLAN & HARGREAVES. (1992) "La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar", Buenos Aires, Amorrortu.

HARGREAVES A. & DAWE R.(1990). "Paths of Profesional Developmen Contrived Collegiality, Coleborative Culture, and the Case of Peer Coaching", *Teaching and Teacher Education*, 6 (3), pp. 227-241.

KEMMIS, S, & MACTAGGART, T. (1988). *El cambio educativo desde las escuelas*, Barcelona, Morata.

SANTOS GUERRA, M. A. (1995)."Organizaciones que Educan", en Gairín, J. *Organización y gestión de centros educativos*, Barcelona, Praxis, págs 17-470.

SANTOS GUERRA, M.A. (1997). *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones escolares*. Málaga, Aljibe.

SCHON, D.A. (1988). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós.

SENGE, P. (1993). *La quinta disciplina*, Buenos Aires: Granica.