

«LA AUTONOMÍA, UN DESAFÍO EN ESPACIOS COMPARTIDOS»

The autonomy: A challenge in shared spaces

L'autonomie: un défi dans des espaces partagés

María Elena NITRI*, Isabel JULIA**, Carmen ALEM***

Profesora de Ciencias de la Educación. Especialista en Didáctica. Profesora Adjunta. Cátedra de Didáctica General. Escuela de Ciencias de la Educación. Profesora Titular. Unidad Pedagógica. Facultad de Filosofía y Humanidades. Plan Básico de Formación Docente. Facultad de Ciencias Médicas. ** Lic. y Profesora en Ciencias de la Educación. Jefe de Trabajos Prácticos. Cátedra de Didáctica General. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. República Argentina. *Lic. y Profesora en Ciencias de la Educación. Prof. Adjunta Plan Básico de Formación Docente. Facultad de Ciencias Médicas. Universidad Nacional de Córdoba. República Argentina.*

BIBLID [0212 - 5374 (1997) 15; 283-292]

Ref. Bibl. ALEM, C.; JULIA, I.; NITRI, M. E. «La autonomía, un desafío en espacios compartidos». *Enseñanza*, 1997, 15, 283-292

RESUMEN: Esta ponencia tiene como propósito plantear algunas alternativas de actualidad en la Formación Docente para ser objeto de reflexión.

Desde el concepto de autonomía, construimos e implementamos estrategias de formación centradas en el desarrollo de proyectos autónomos de trabajo y sistemas tutoriales, cuya intencionalidad radica en la creación de espacios compartidos que permitan la toma de decisiones.

SUMMARY: This paper has as a goal, to study a few up- dated alternatives on the field of Teaching Coaching toe the focus of reflection.

From the concept to autonomy we built and implement teaching strategies focussing on the development of autonomous working projects and tutorial

systems, whose aim is placed in the creation of shared spaces which allow decision-taking.

RÉSUMÉ: Ce rapport a l'intention de poser quelques alternatives d'actualité dans la Formation des Enseignants pour être object de réflexion.

Des le concept d'autonomie en construire et on améliore des strategies de formation centrées dans le développement des Projets autonomes de travail et des systèmes tutoriales, dont l'intentionnalité se trouve dans la création des espaces partagés qui permetent la prise des décisions.

INTRODUCCIÓN

Esta ponencia, tiene como propósito plantear algunas alternativas de actualidad en la Formación Docente, propicias para ser objeto de reflexión.

Estas ideas y propuestas, surgen a lo largo de nuestro trabajo como formadoras de docentes, intentando descubrir cómo hemos construido la práctica profesional «epistemología de la práctica profesional» (Shon/92), a fin de entender los significados y enfoques que desvelan nuestras historias en éste ámbito de trabajo.

Las preguntas mas relevantes que orientan esta preocupación sería: ¿cómo construimos conocimientos al reflexionar respecto de nuestras prácticas profesionales, y en relación a las estrategias de formación docente que generamos?

¿La modalidad de práctica profesional que asumimos, favorece el desarrollo del pensamiento autónomo del profesor?

Para avanzar en esta búsqueda optamos por abordar una de las problemáticas que atraviesa con más fuerza en la actualidad a la Formación Docente y que radica fundamentalmente en la siguiente contradicción; por un lado, la autonomía en el marco del paradigma neoliberal que prioriza un individuo aislado de aquellas relaciones sociales que le posibilitan participar de procesos deliberativos y organizaciones asociativas. Por otro lado, en contraposición, la autonomía en el contexto de las interacciones sociales y los espacios compartidos, donde podemos pensar en la Formación Docente generando procesos de comprensión, recreación y transformación de las prácticas de enseñanza.

Recuperando este último enfoque respecto del concepto de autonomía, construimos e implementamos estrategias de formación centradas en el desarrollo de Proyectos autónomos de trabajo y Sistemas tutoriales, cuya intencionalidad radica, en la creación de verdaderos espacios compartidos que permitan la deliberación.

Esta preocupación respecto a la epistemología de nuestra práctica profesional, aspira a la constitución de un saber que se vea modificado por la práctica a la cuál se aplica y desde la teoría de la práctica (Carr, 1990), a fin de ir generando distintos cursos de acción y postulaciones al respecto.

LA AUTONOMÍA, ¿UNA FALACIA O UNA REALIDAD?

Los profesores trabajan en un sistema educativo en el que se socializan personal y profesionalmente, que ellos intepretan, pero que no definen su origen; su

independencia profesional es, en todo caso una aspiración, una conquista a obtener, no un punto de partida (Gimeno Sacristán, 1990).

Cuando se plantean programas de formación docente, como respuesta ajustada a las tareas que deben desempeñar los profesores, sin cuestionar la realidad socioinstitucional que definen esas funciones, solo se reproduce una imagen de profesionalidad.

A lo largo de los años, las condiciones en que se fué desarrollando el trabajo en las escuelas, y en particular después de la post-guerra, tuvieron características antidemocráticas.

Durante el siglo XIX, desigualdades en razón de las interrelaciones sociales en las sociedades complejas, la división del trabajo, la estructura de control, la estratificación de los profesores y profesoras, otorgando mayor autonomía en los lugares de trabajo a los varones; suponía, una división de salarios y también de conocimientos.

En las escuelas normales, donde se debían realizar prácticas, se impartían unos conocimientos teóricos que muy poco podían tener aplicación práctica. De ese modo se establece una separación entre disciplinas académicas y la metodología pedagógica. Las mujeres quedaron relegadas a ejercer una práctica mecánica, rutinaria y los varones, pretendían hacer de la administración educativa una estructura propia del capitalismo industrial.

Esta división hizo del currículum un campo en el que se articulaban y se dilucidaban otros problemas, cuya naturaleza estaba alejada de la del currículum. En este contexto, la formación del profesorado, que en la primera generación, estuvo centrada en la disciplina moral, ahora pasa a ser sesgada, por los imperativos de la carrera profesional.

Las normas del Estado de aquella época negaban a los profesores el control sobre las condiciones básicas de las instrucción, (se establecían materiales y libros de textos para usar); una seguridad razonable en el trabajo, una carrera docente justa e igualitaria (discriminaciones por sexos) y juicios independientes en casos de desacuerdos profesionales.

Un proceso de socialización tan selectivo, una jerarquía tan estructurada, una escasa autonomía del profesor, muestra a la escuela como eje equilibrador de la maquinaria social (Popkewitz, 1990). Actualmente, los discursos que sostienen reformas educativas nos permiten identificar razones políticas, no muy alejadas de aquellas.

En favor de sostener, la necesidad de que el Estado otorgue mayor grado de «autonomía» a los centros escolares para que adapten sus currículum (se trata más de adaptar y precisar que de crear), promulgar principios como la descentralización administrativa, repartiendo el poder de decisión y de control dentro del sistema educativo. Sin embargo, a estas tendencias se une la presión de un neoliberalismo, conservador, regulando la función de los servicios públicos y promoviendo la iniciativa privada con capacidad de autorregularse.

No debemos ser ingenuos, y reconocer que al otorgar «autonomía» a los centros para el desarrollo del Currículum, van delegándoles mas responsabilidad respecto de la calidad de enseñanza que imparten.

La virtualidad de estas políticas, se viene abajo si no se proveen los medios para que puedan hacerlo adecuadamente, de modo que esta atractiva autonomía, conduce a una mayor concentración de responsabilidades que no garantiza calidad en la enseñanza o un proyecto más compartido y mejor adaptado a los alumnos. Se corre el riesgo que la autonomía curricular, intensifique el trabajo de los docentes o peor aún, que se convierta en un trámite burocrático más.

En este marco, podríamos pensar que se produce un juego entre saber y poder, que genera un proceso de regulación social (Popkewitz, 1994) en el que el profesor es una de las víctimas. Al no tener formación para afrontar las innovaciones que vienen en cascada posee un límite en sus posibilidades para decidir.

Los profesores quedan llamados a reproducir un conocimiento que no originan ni dominan, y a sus formadores, si quedan segregados de la generación del saber y de la cultura, les ocurrirá en términos generales lo mismo (Gimeno Sacristán, 1990).

Por consiguiente, no es suficiente el discurso «renovador» que pretende autonomía de los profesores en el aula, en tanto esta realidad es considerada al margen de realidades organizativas, institucionales y sociales más amplias que de alguna manera predeterminan la realidad profesional.

Sin embargo, junto a estas propuestas de reformas y las razones políticas, que las sostienen, a veces de un modo implícito o explícito, existirían causas desde el interior de las instituciones, que recogen argumentos pedagógicos positivos para asumir el desempeño de la docencia. Estas causas tienden a reconocer la necesidad de que un aprendizaje debe desarrollarse en un contexto organizado por los actores, la búsqueda de la calidad de la enseñanza, el desarrollo de actividades culturales que amplíen la perspectivas de las materias constituyéndose la escuela en una fuente de experiencias educativas y culturales.

Las argumentaciones precedentes, justificarían la búsqueda de una autonomía real, a partir de espacios compartidos entre pares, con alumnos, con autoridades, con padres y en el marco de organizaciones sociales. De allí que, los profesores que manifiestan el deseo de conquistar autonomía profesional, no se quejan del compañerismo de la vida institucionalizada y rechazan el aislamiento total. Sólo quieren sentirse libres de inspecciones, mientras cumplen con su trabajo docente, aspiran a tener compañía y ayuda, conservan do su sensación de ser libres en clase (Jackson, 1975).

Algunas expresiones que recogimos durante los encuentros de formación con los docentes dan testimonio de sus expectativas:

«Nos inventamos nuestra propia historia para continuar en la tarea que hemos elegido, a pesar de los condicionamientos que se nos presentan en el trayecto, ponemos en cada actividad la fuerza necesaria para que nuestra historia se haga realidad, aunque esto implique volver sobre lo hecho, reconocer errores y empezar de nuevo».

Desde el compromiso con la significación de una autonomía no ilusoria, entendemos que debemos ayudar a los profesores para que comprendan su pensamiento, ofreciendo espacios de formación y apoyados por distintos materiales,

puedan ejercitar la estrategia de reflexionar de modo crítico sobre su propia práctica.

Tomando la perspectiva de Horkheimer, la acción crítica implica «el esfuerzo intelectual, en definitiva práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes (...) el esfuerzo por armonizar entre sí y con las ideas y mitos de la época los sectores aislados de la vida social; por separar uno de otro el fenómeno y la esencia, por investigar los fundamentos de las cosas, en una palabra, por conocer los de una manera definitivamente real» (Horkheimer, 1973, p. 19, en Barco, 1996, p. 158).

Desde este enfoque, es posible contextualizar actividades, que procuren develar los supuestos subyacentes del posicionamiento de los profesores, las deformaciones, presiones y restricciones que operan sobre el conocimiento acerca de su práctica docente, las instituciones, la sociedad, etc.

Si nos ubicamos en el lugar de la emancipación acerca de los procesos de conocimiento, creemos que podríamos promover el ejercicio de la autonomía responsable (Barco, 1996) como estilo de práctica profesional de los profesores.

En este sentido, la reflexión está orientada a la acción y se encuentra históricamente contextualizada (Kemmis, 1985) en la trayectoria profesional de los profesores y en el contexto que les toca actuar.

El profesor desarrolla formas de comprensión práctica de su situación, según su capacidad para percibir y comprender el entramado social en el que transcurre su actividad docente. Su conocimiento experiencial es utilizado para dar respuestas ajustadas a las situaciones que vive, preocupado por entender el sentido normativo de su oficio.

En relación a esta disyuntiva, introducir procesos de reflexión crítica, posibilitan la toma de conciencia respecto de las presiones externas e internas que a veces distorsionan esa reflexión, tanto en su contenido sobre qué reflexionamos, donde ponemos las fronteras a lo problemático, qué nos cuestionamos y qué no —como en su ejercicio real— qué factores ambientales o qué miedos personales nos dificultan la práctica de la autorreflexión (Kemmis, 1985, p. 153).

CONSTRUYENDO UN CAMINO EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

En el marco de la tensión que se produce al coexistir; por un lado el arraigo de un fuerte neoliberalismo en la concepción de autonomía, y por el otro la aspiración de profesores y formadores en relación a la búsqueda de construir verdaderos espacios compartidos donde se puedan gestar actuaciones autónomas nuestras propuestas para la formación de docentes en ámbitos del nivel medio y universitario, intentan plantear otras alternativas.

Tenemos muy en cuenta, que una derivación importante de esta contradicción son las definiciones de Políticas Educativas que sostienen como lemas la necesidad de instituir espacios de mayor autonomía y decisión de los docentes pero a su vez, las escasas oportunidades de llevar a cabo procesos de formación

con los mismos, que garanticen transformaciones sustantivas de las prácticas de enseñanza.

Intentamos sostener propuestas de formación que posibiliten momento de deliberaciones y reflexiones, esto implica, considerar una praxis, en el sentido de poder elegir un camino de la acción moralmente informada, que pueda ser defendida y justificada desde una estructura ética general (Carr, 1990).

Desde nuestra práctica profesional, recuperamos la sabiduría práctica de los docentes (Carr, 1990) y en ella el recorrido histórico y contextual de su formación y desempeño profesional, con la intención de avanzar en el análisis crítico y la construcción conceptual. Esto último, porque creemos que es la herramienta teórica para entender y participar de los procesos de innovación que se necesitan abordar.

Las limitaciones de las propuestas instrumentalistas, ponen en riesgo las reales transformaciones que se van gestando en algunas instituciones y grupos de gestión.

Pensar la Formación Docente, desde estos enfoques, también está ligado a la concepción de proceso educativo, entendiéndolo en gran parte como el establecimiento de contextos de interacciones de comprensiones conjuntas entre los docentes, donde el discurso educacional se va construyendo en una interacción social.

Dichas postulaciones tienen sus orígenes en las teorías de Vigotsky y Brunner, que ponen el acento en la construcción del conocimiento en espacios compartidos.

Si formamos a los docentes dentro de estos contextos, (participando de las negociaciones de significados, deliberando, cuestionando, con espíritu de foro (Edward Y Mercer, 1988)), se está favoreciendo concepciones más democráticas y participativas en las prácticas de enseñanza, como así también el desarrollo de participantes más creativos y autónomos.

Como estrategias centrales de trabajo, que componen nuestras experiencias (desde 1991) como formadores de docentes, en la universidad y escuelas de nivel medio, queremos rescatar: el SISTEMA TUTORIAL y los PROYECTOS AUTÓNOMOS DE TRABAJO.

El SISTEMA TUTORIAL, lo fundamentamos en las investigaciones de Vigotsky y Brunner y sus derivaciones posteriores en los estudios de Werstch y Wood, que ponen de manifiesto el papel del tutor y su función de generar una estructura de ayuda, en la que se crea una díada, entre el que enseña y el que aprende, para emprender una actividad conjunta de resolución de un problema, donde ambos comparten conocimiento y responsabilidad en la tarea.

Permitiéndonos encontrar una analogía, recuperamos la imagen de andamiaje, que introduce Brunner, quien alude al apoyo a cargo del docente formador y el abandono gradual del mismo, en función del dominio creciente que el aprendiz ha logrado de su tarea. Por otra parte, los estudios dedicados a la observación de las estrategias de enseñanza inspiradas en los conceptos de andamiaje y zona de desarrollo próximo, sugieren considerar que la actividad cognitiva de los sujetos se encuentra regulada socialmente por parte del tutor, al interactuar junto con él, a su vez quién aprende va asumiendo gradualmente la responsabilidad de la

tarea, lo cual le va permitiendo actuar solo y enfrentarse a nuevas situaciones y nuevos contextos. El éxito de este proceso radicaría justamente en el traspaso de competencias al alumno y el logro de su autonomía.

Continuando con estas derivaciones a la enseñanza en el marco de la Formación Docente, la propuesta de SISTEMA TUTORIAL –como estrategia central– acompañada de otras instancias metodológicas, ubica al formador en el papel de TUTOR y también a los docentes en formación, en algunos momentos, en la tarea de TUTORES ENTRE PARES.

La función de TUTOR se iría perfilando, según la tarea, de manera que cuando lo central es apoyar procesos de procesamiento de información y comprensión de conocimientos, su desempeño pondría el énfasis en determinadas acciones y en el caso de participar en la elaboración de Proyectos autónomos de trabajo, se priorizarían otras.

En relación a estos últimos, algunas de las acciones pertinentes, serían, acompañar al grupo o aprendiz, para que logren centrarse en la tarea, detectar dificultades y aciertos en relación al trabajo como al funcionamiento grupal, consolidar procesos de comprensión de marcos teóricos, buscar la ayuda puntual del docente o par, vincularse con otros grupos de modo de socializar conocimientos, coordinar esfuerzos en el proceso de aprendizaje y exigencias para la evaluación, actuar como vaso comunicante entre los diversos Proyectos de Trabajo autónomo que se están llevando a cabo durante el desarrollo del proceso de Formación Docente.

En este ambiente, la enseñanza va adquiriendo una propia cultura epistemológica (Edward Y Mercer, 1998, p.180), donde toman relevancia concepciones y acciones compartidas.

La expresión cultura epistemológica, la entendemos como el modo particular en que se construye conocimiento acerca de la enseñanza.

Esta modalidad de enseñanza, en la que no están ausentes connotaciones ideológicas, (ya que se basa en relaciones de poder y control), va facilitando la socialización cognitiva, donde los participantes alcanzan la autonomía en un proceso gradual de interacciones sociales, asignando y distribuyendo el ejercicio del control.

Los PROYECTOS AUTÓNOMOS DE TRABAJO, nacen y se construyen dinámicamente en este proceso de comprensiones compartidas, tomando distancia paulatinamente de la acción tutorial del docente formador.

En la construcción de los Proyectos tiene gran importancia el intercambio de experiencias, concepciones, historias, significados y procesos de autorreflexión. Los mismos se van conformando desde la identificación de algunas problemáticas de sus prácticas y en particular las relativas a la enseñanza.

En ese sentido, los docentes van tomando decisiones de cómo delimitar el objeto de trabajo y estudio y sus modalidades de abordaje.

La colaboración con otra persona, ya sea un docente o un par, contribuye positivamente al desarrollo de competencias cognitivas y sociales. Estas estrategias enmarcadas en propuestas de Formación Docente, conllevan derivaciones muy significativas al momento de poder elaborar propuestas de enseñanzas creativas y críticas.

Los docentes se sienten fortalecidos por el verdadero protagonismo que ponen en práctica al elaborar sus producciones, y al mismo tiempo, poder descubrir por sí mismos caminos alternativos a sus prácticas cotidianas.

REVISANDO NUESTRA PRÁCTICA PROFESIONAL

Cuando nos preguntamos ¿cómo construimos conocimientos al reflexionar respecto de nuestras prácticas profesionales?, intentamos revisar qué supuestos teóricos han ido fundamentando nuestras propuestas de Formación Docente.

En este recorrido profesional reconocemos momentos de avances y retrocesos, desde preocupaciones centradas en desmitificar enfoques empíricos-analíticos, con connotaciones importantes de un racionalismo instrumental; hasta momentos fuertemente influenciados por investigaciones provenientes de los paradigmas hermenéuticos y crítico, que cuestionaban los alcances y limitaciones de nuestra propuesta de formación.

Avanzando en estos cuestionamientos y buscando dar respuestas, para no caer en el aislamiento y no quedar segregados de la generación del saber y de la cultura (Sacristán, 1990), es que optamos por estudiar y confrontar nuestros fundamentos de la práctica profesional, con las investigaciones de avanzada (década del 90), en el marco de nuestras propias convicciones éticas.

De esta manera, está presente el ejercicio de la libertad que surge de los procesos de autorreflexión de nuestras prácticas y a su vez la posibilidad de resistir las presiones de los procesos de regulación social que se instalan en nuestro quehacer actual.

El desafío es más fuerte aún, cuando reconocemos las problemáticas que hoy están presentes en las instituciones educativas. Tales como la incertidumbre laboral, los temores a perder el poder acerca del dominio de un saber, la desvalorización de las trayectorias profesionales, el miedo a la evaluación y control del trabajo docente, etc.

En esta situación cabe preguntarse, ¿cómo autogestionar y sostener el espacio necesario de algunas propuestas que priorizan la racionalidad técnica, delegando ilusoriamente la autonomía a los centros educativos y al mismo tiempo, avanzar en otros enfoques?

Creemos que las estrategias de formación que hemos planteado en esta ponencia, tienen en cuenta el contexto histórico de los sujetos participantes y de sus prácticas. Contexto, que los coloca en una situación de sobrevivencia respecto de la transformación del sistema, que no es otra cosa que adaptarse para seguir perteneciendo al mismo.

Ubicado el profesor, como sujeto aprendiz en programas de formación, tendría que comprometerse de manera tal que pueda ir venciendo las resistencias frente a los cambios. Para ello es necesario que en el momento de poner en marcha los Sistemas tutoriales y los Proyectos autónomos, los formadores deben crear ciertas condiciones que vayan mucho más allá de los aspectos instrumentales y

que predican el valor real de un procedimiento de aprendizaje y su uso estratégico de manera autónoma (Monereo, 1994).

Podríamos resumir estas consideraciones diciendo que el profesor, como aprendiz, debería obtener conocimiento declarativo (sobre lo que aprende), conocimiento procedimental (sobre cómo lo aprende) y sobre todo, conocimiento condicional (sobre cuándo y con qué finalidad utilizará el contenido aprendido) de su propio proceso de aprendizaje, para poder tomar decisiones más adecuadas en la programación de su materia y en el momento de enseñarla, formando así alumnos estratégicos (Monereo y otros, 1994, pp. 61).

Una vez más sostenemos que la creación de los espacios destinados expresamente para construir redes significativas de conceptualizaciones y proyectos autónomos de trabajo, se han de efectuar de manera contextualizada, priorizando necesidades, intereses y motivaciones de los sujetos participantes del programa de formación.

Estas condiciones permitirían que los mismos procesos de construcción de conocimientos respecto de la enseñanza y la propia práctica profesional, que se han ido produciendo en nosotros como formadores, también se generen en los profesores que participan de esta modalidad de formación. De esta construcción compartida, aprendices y enseñantes autorreflexionan sobre su práctica profesional y construyen conocimiento desde ese lugar.

A pesar de que se prioriza una autonomía generando verdaderos espacios compartidos y deliberativos, somos conscientes que también las limitaciones institucionales donde se enmarcan no siempre acompañan y sostienen la implementación de nuevos proyectos alternativos.

Retomando la idea original de pensar en LA AUTONOMÍA COMO UN DESAFÍO EN ESPACIOS COMPARTIDOS y teniendo presente todas las problemáticas que fueron objeto de reflexión en el desarrollo de la ponencia, deseamos confrontar nuestras preocupaciones teóricas y propuestas acerca de las Formación de docentes, en los momentos de crisis como los actuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- JACKSON, PH. (1975): *La vida en las aulas*, Marova. Madrid.
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988): *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós. Buenos Aires.
- CARR, W. (1990): *Hacia una ciencia crítica de la Educación*. Leartes. Barcelona.
- CONTRERAS, D. (1990): *Enseñanza, Currículum y Profesorado. Introducción crítica a la Didáctica* Axal. Madrid.
- POPKEWITZ, TH. (1990): *Formación de profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Universidad de Valencia.
- (1994): *Sociología política de la Reformas educativas*. Morata. Madrid.
- MONEREO y otros (1994): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje.-Formación del Profesorado y aplicación en la escuela*. Grao. Barcelona.
- BARCO, S. (1996): «La corriente crítica en didáctica. Una mirada elíptica a la corriente técnica», en CAMILLONI, DAVINI, EDELSTEIN, LITWIN SOUTO, BARCO *Corrientes didáctica contemporáneas*, Paidós, Buenos Aires.
- (1996): «Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores». en CAMILLONI, RIQUELME, BARCO *Debates pendientes en la implementación de la Ley Federal de Educación*. Ediciones Novedades Educativas.