

# ARTICULOS





«El jardín de las delicias». -El Prado, Madrid.-  
Tabla Central, Fragmento.-

## EL SENTIDO Y LAS CONDICIONES DE LA AUTONOMÍA PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

J. Gimeno Sacristán



#### EL SENTIDO Y LAS CONDICIONES DE LA AUTONOMÍA PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

*Frente a una concepción de la autonomía como eslogan atractivo de libertad sin fin, la autonomía docente, condicionada por la seguridad laboral, la formación profesional y la práctica educativa, debe concebirse en contraposición a la responsabilidad y compromiso con un proyecto aceptable de educación, específicamente de educación pública, al servicio del cual la autonomía tiene valor como exigencia profesional.*

#### ABSTRACT

#### THE MEANING AND CONDITIONS OF TEACHER'S PROFESSIONAL AUTONOMY

*Different from the concept of autonomy as an attractive slogan of endless freedom, educational autonomy is conditioned by labor security, professional training, and educational practice. It should be conceived in opposition to the responsibility and commitment in an acceptable education project, particularly in public education, where autonomy is valued in terms of a professional claim.*

#### RÉSUMÉ

#### LE SENS ET LES CONDITIONS DE L'AUTONOMIE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS

*L'autonomie de l'enseignant ? a la différence d'une autonomie infinie, slogan attractif de la liberté ? est marquée par la sécurité du travail, la formation professionnelle et la pratique éducative. Elle doit être conçue en opposition avec la responsabilité et le compromis dans un projet acceptable d'éducation, en particulier d'éducation publique, au service duquel l'autonomie est valorisée en tant qu'exigence professionnelle.*

# EL SENTIDO Y LAS CONDICIONES DE LA AUTONOMÍA PROFESIONAL DE LOS DOCENTES"

J. Gimeno Sacristán\* \*

## 1. UN CONCEPTO Y UN DISCURSO ATRACTIVOS, AUNQUE CONTRADICTORIOS

El discurso acerca de la autonomía de los profesores mezcla indiscriminadamente un elenco muy variado de significados, reivindicaciones de distinto alcance y proposiciones desigualmente asumibles desde un punto de vista ético, social y profesional (Contreras, 1997; Martínez, 1998). La autonomía se refiere a la capacidad de iniciativa, a la independencia de pensamiento, a la potestad de tomar decisiones por sí mismo. Un ser autónomo es el que goza de autonomía, el que no depende de nadie, el que puede y sabe desenvolverse por sí mismo, el que está capacitado para autogobernarse. La *autonomía* es un concepto que, en su acepción más profunda, tiene raíces kantianas y que se ha revitalizado tras el giro subjetivista que afecta al pensamiento de nuestro tiempo. Lleva asociados los significados de libertad en general, potencialidad de desarrollo, realización personal, independencia de criterio intelectual y moral, ausencia de opresión y de interferencias externas, desenvoltura, capacidad de adentrarse en terrenos elegidos por uno mismo, etc.

Estamos, es evidente, ante un eslogan atractivo para identificarse con él, porque ¿a quién le repugna la idea de ser autónomo, que es sinónimo de libre, de independiente o de liberado, con la posibilidad de desarrollar iniciativas y el poder de ejecutarlas? Sin embargo, consideramos que hoy no es una reivindicación profesional profunda o ampliamente sentida por los docentes, sino, más bien, fruto de la sensibilidad sostenida por un discurso moral sobre las condiciones de la práctica profesional. Es, pues, un lenguaje atractivo por todas esas significaciones prometedoras y dignificadoras del ser humano que lleva adheridas.

La proclamación de la autonomía tiene reflejo en dos frentes distintos. Por un lado, en el marco de las sociedades democráticas modernas, expresa la necesidad de liberación de los sujetos personales o sociales -individuos o grupo- respecto de cualquier condición opresiva que limite o les impida su realización como tales sujetos. Por eso la autodeterminación personal representa una causa loable en aras de la dignidad, como condición de los seres humanos. Ser autónomo es más digno que no serlo, es un estado superior de la naturaleza moral de las personas que se refiere tanto a la capacidad de pensar, como a la posibilidad de

Ponencia presentada en el Congreso "Educación y Sociedad. La profesión docente. Claves en la Europa del mañana". Torremolinos, 30 de octubre de 1999. Reproducida con el permiso del Colegio de Docentes y Licenciados de Málaga, España.

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia.

Dirección electrónica: [josegimeno@uv.es](mailto:josegimeno@uv.es)

decidir y de actuar. El ser heterónomo es aquél que se halla sometido al poder ajeno, que le impide su autorrealización y su propio desarrollo. La carencia de autonomía implica tener que depender de otros al decidir y ejecutar las acciones propias. Conquistarla supone remover obstáculos para las libertades, generar climas de intercambio y diálogo con los demás, liberados de relaciones de poder que nieguen las libertades de pensamiento, de decisión o de acción de los sujetos.

Por otro lado, la autonomía hace relación a unas ciertas capacidades del sujeto para ejercerla. Su carencia, en este caso, denuncia el *impedimento interior* que anula o dificulta su ejercicio. Un sujeto heterónomo es aquél que está impedido o limitado para desplegar las posibilidades por sus limitaciones personales. Desde este punto de vista, lograr la autonomía requiere capacitarse para ejercerla. La primera perspectiva -la referida al medio externo-, cuando forma parte permanentemente del ambiente en el que viven los sujetos, acaba por convertirse en impedimento interno también.

En el universo semántico que sucintamente hemos señalado, se insinúan las dimensiones más sobresalientes de lo que significa un ser autónomo: un sujeto personal, que se dignifica al ejercer su condición libre, porque el medio en el que vive lo posibilita, que está capacitado para actuar por sí mismo y que es libre respecto de coacciones externas. No se trata sólo, pues, de una reivindicación de libertad hacia fuera, frente a impedimentos o poderes externos, sino también de exigencias hacia adentro, hacia el sujeto (ahora el profesor) y hacia el colectivo del profesorado como colegio profesional. La autonomía es algo que depende por igual de la libertad (en el sentido negativo de carencia de obstáculos y limitaciones a la dignidad, a la libre manifestación de opiniones, adopción de valores y del comportamiento) y de las dotes del sujeto para ejercerla (ilustración, formación, etc.). *Autonomía, libertad e ilustración* capacitadora van indisociablemente unidas.

Cabe plantear la autonomía como la condición general de las personas que afecta a todas sus acciones y cabe hacerlo respecto de acciones específicas, como es el caso de la autonomía de los profesores en tanto que profesionales. En este segundo sentido, que no es del todo independiente del primero, la autonomía del profesorado es interpretada, generalmente, al modo como se entiende aplicada a las profesiones liberales. Éstas consisten en conjuntos de actividades que se regulan por reglas autónomas, apoyadas en unas normas éticas y de procedimiento práctico establecidas para la profesión, apoyadas en un saber especializado, que permiten e incluso estimulan el ejercicio de la práctica con diferentes grados de competencia y originalidad. Es el caso de la abogacía o de la medicina, en tanto son profesiones ejercidas en régimen de libre oferta y demanda de sus servicios (algo que no siempre ocurre así), donde el cliente elige a los profesionales que considera pueden satisfacer mejor sus necesidades.

¿En qué medida se puede aplicar todo el universo de cualidades, metas y condiciones de la autonomía a la persona del profesor, en tanto que ejecutante de la actividad de la enseñanza y de todas las funciones generales que engloba su puesto de trabajo o profesión? Está claro que los significados de la autonomía no pueden trasladarse de manera mecánica y en un sentido absoluto, porque la enseñanza y la educación requieren relacionarse y actuar sobre otras personas que son sujetos también llamados a ser autónomos y desarrollar con ellos y para ellos un proyecto. La legitimidad de éste obviamente no está fundada exclusivamente en los criterios profesionales de los profesores. Las libertades de éstos tienen su límite en las de los otros afectados directa e indirectamente por la educación. Con lo cual, cualquiera que sea el significado que se le atribuya a la autonomía del profesorado, siempre lo será en contraposición a otras instancias externas, también legitimadas para ejercer su autonomía, si bien no necesariamente enfrentadas al docente. Siempre tendrá un carácter relativo. Los lí-

mites a la autonomía del docente provienen de las exigencias de la dignidad de los estudiantes, de las funciones exigíbles que la educación debe cumplir con ellos, de la sabiduría acumulada para caminar en esas direcciones y de las exigencias legítimas de las familias y de la sociedad.

El discurso que llena de aspiraciones la reclamación de autonomía de los profesores no puede tener, por lo tanto, como referencia exclusiva a éstos, sino a todo a lo que ellos han de servir. Por eso, en esta exposición, nuestra tesis es que el concepto de autonomía docente tiene que contraponerse a los de *responsabilidad* y *compromiso* con un proyecto aceptable de educación, de suerte que únicamente al servicio de éste tiene valor la autonomía como exigencia profesional. Las reivindicaciones relacionadas con la causa de la autonomía contra poderes y limitaciones externas ilegítimas despiertan la adhesión con facilidad y por eso no merece la pena insistir en ellas. Por nuestra parte, nos dedicaremos a resaltar la importancia de reivindicarla *hacia adentro de la profesión*, como una exigencia responsable con la propia práctica.

Conviene insistir en la responsabilidad del colectivo docente por encima de su autonomía, dado que su función es delegada por la sociedad, y porque, en la medida que seamos exigentes con nosotros mismos, nos legitimamos para pedir autonomía hacia fuera, en lo que esté justificado el reclamarla. Ambos flancos del problema -la exigencia hacia adentro y la reivindicación hacia afuera- representan territorios de búsquedas y de luchas permanentes, porque la libertad y la dignidad humanas son metas inagotables, pues siempre descubriremos nuevas necesidades de autorrealización y nuevos obstáculos que se les oponen.

Si esta forma de plantear las cosas tiene relevancia respecto de la educación, en términos generales, por razones de especial importancia hay que referirla al sistema de enseñanza

público, que debería tener un muy bien marcado rumbo por el que guiarse y al servicio del cual es preciso subordinar autonomía y reclamar la responsabilidad de los profesores. El sistema público configura un campo de juego sutil para discutir el sentido y los límites del ejercicio de la autonomía y las libertades de los profesores, pues, en tanto que es un *espacio público*, ellos están llamados a configurarlo junto a otros agentes. Dos vicios potenciales afectan a ese espacio. Por un lado, en la medida en que los otros agentes se retiran o son muy limitadas sus capacidades para participar públicamente en la educación, la autonomía de los docentes puede pasar a convertirse en un predominio corporativamente monopolizado sobre la educación. Por otro lado, ese espacio público ha sido frecuentemente acaparado por las burocracias de las administraciones, que han reglamentado y gestionado los sistemas públicos de educación hasta límites inconvenientes para el ejercicio necesario de la autonomía de los docentes. Es en la educación pública donde el debate acerca del significado profesional y moral de la expresión de la libertad, cobra matices más sutiles y donde son más necesarias las precisiones que impone el hecho de ser aquélla un proyecto y un bien públicos.

## 2. EL LARGO RECORRIDO DE UN CAMINO AMBIGUO Y SIN FIN

Hemos destacado dos acotaciones importantes al concepto de autonomía profesional. Se ha argumentado que la autonomía despierta la idea y las ansias de un camino de ejercicio de la libertad que no tiene fin, porque forma parte de las necesidades de autorrealización, que son abiertas e inagotables. Además, hemos recordado que el profesor debe ejercer con responsabilidad esa autonomía, pues desarrolla su acción profesional en algo que no es exclusiva propiedad personal ni del colectivo de profesionales de la enseñanza, sobre todo en la educación pública. La educación supone un

proyecto en el que, en su diseño y desarrollo, está implicada toda la sociedad; es decir, es un genuino *bien público*, y es al público como sujeto social organizado al que corresponde la responsabilidad de delinearlo y sostenerlo. El profesorado es parte de ese público, cuya misión le es delegada por la sociedad, y es autónomo en la medida en que él es también parte del colectivo social que determina el proyecto y lo concreta, desempeñando su principal responsabilidad en su desarrollo y en su mejora. La acción de los profesores, más allá de todos estos principios, es una acción que se solapa constantemente con la de otros agentes (familia, Estado, iglesias y medios de comunicación) y siempre existirá la posibilidad de coisionar con ellos, de interferir y ser interferido por ellos. Por eso, la delimitación y el ejercicio de su autonomía no es tarea fácil.

Estamos, pues, ante lo que creemos es un marco de juego poco claro, cuyo contenido real no está suficientemente delimitado, ni lo estará nunca de manera definitiva, al ser la autonomía un camino sin fin ejercido junto a los derechos de otros. Por eso, para el profesorado es potencialmente una reivindicación constante, a la vez que difusa y conflictiva. Lo que podemos hacer es ir precisándola en cuanto a sus contenidos reivindicativos e ir asentando los consensos que podamos alcanzar, junto a los que ya han sido logrados en las sociedades democráticas. Haremos una relación de los estratos superpuestos en esa reclamación de "libertad profesional", en los que se ha substanciado la demanda de autonomía, como una forma de aclarar los ámbitos en los que se plantea, se ejerce y se limita la capacidad profesional y la potestad de decisión de los profesores; no son capas asentadas cronológicamente en el orden en que las trataremos con brevedad.

### 2.1. LAS CONDICIONES MÍNIMAS DE AUTONOMÍA COMO SEGURIDAD PARA EL EJERCICIO PROFESIONAL

Plantaremos, en primer lugar, los significados más elementales para el desarrollo de la

autonomía profesional; las condiciones y reglas mínimas para poder desarrollar cualquier otro significado de las libertades profesionales. Se trata de libertades que deben quedar garantizadas por regulaciones legales, para que queden a salvo de los poderes que pueden interferir en la práctica de los profesores.

*a. Autonomía sustentada en la seguridad en el trabajo.* Con anterioridad a cualquier otro sentido de la *libertad* de los profesores, está la libertad de disponer de las condiciones materiales para sobrevivir. El profesor debe disfrutar de las imprescindibles seguridades en el trabajo, como condición previa para poder reclamar o ejercer cualquier otro sentido de la autonomía. Se trata de un punto básico de partida que tiene su fundamento en dos razones principales. La primera, porque sin esa seguridad material no es fácil poder desarrollarse, atisbar nuevos mundos, innovar en la profesión, etc. Las condiciones de vida de muchos docentes en el mundo muestran carencias muy notables que imposibilitan hacer de la docencia un medio de vida digno en el que proyectarse. Sin ese requisito no pueden plantearse ideales profesionales o morales relacionados con significados más elevados de la autonomía. La segunda razón reside en la necesidad de que el puesto de trabajo del docente no quede a merced de quienes éste dependa (propietarios de centros educativos o autoridades públicas), para que las manifestaciones de las libertades legítimas no puedan repercutir en su permanencia en el trabajo. En regímenes insuficientemente democráticos o simplemente autoritarios y en determinadas situaciones de la enseñanza privada se sabe lo que significa esta elemental demanda de libertad. En los procedimientos de ingreso a instituciones públicas de enseñanza se pueden hallar todavía reminiscencias de censuras intelectuales acerca de la conveniencia o inconveniencia de citar y seguir a determinados autores o corrientes educativas. Las



políticas de privatización se han fundamentado en ocasiones como una estrategia para que los padres (entiéndase los empresarios que ofrecen opciones en el mercado a los padres) tengan un control sobre los profesores (Friedman, 1980). Algo parecido puede decirse de las políticas de descentralización que traspasan el control de los profesores a las comunidades, en detrimento, en algunos casos, de las garantías básicas del profesorado.

b. *Libertad de cátedra.* La autonomía como reivindicación de condiciones mínimas para el ejercicio de la docencia tiene uno de sus orígenes y sentido primigenios en la demanda de seguridad para poder transmitir, para difundir visiones del mundo, para enseñar. El profesor, más el de los niveles superiores, era una de las figuras -la del intelectual- que tenían socialmente la capacidad de orientar el pensamiento de los demás, la de crear opinión pública y la de proponer visiones del mundo. Esas libertades fueron vistas como potencialmente peligrosas para mantener el orden social que convenía a los poderes no democráticos. La lucha por la libertad de cátedra es una concreción en el ámbito profesional docente de la libertad general de conciencia y de expresión aplicada a uno de los oficios que tienen como misión la difusión del conocimiento. Se trata de la autonomía de poder comunicar, opinar y discutir sobre el mundo y los saberes. En nuestra sociedad democrática, esta libertad está reconocida, por lo que no merece la pena insistir en la importancia de su necesidad. Aunque quedan interpretaciones de esta acepción de la autonomía por matizar, dado que siempre aparecerán conflictos al analizar la compatibilidad entre la libertad de los docentes para manifestar determinadas convicciones morales, por ejemplo, y los derechos de los estudiantes inmaduros para mantener sus propios criterios o los de los padres a defender una determinada orientación para la educación de sus hijos.

c. *Autonomía para definir el proyecto educativo frente al Estado o frente al propietario de la empresa educativa.* El Estado, que es garante de las condiciones necesarias para ejercitar los derechos y desarrollar las libertades, puede, paradójicamente, convertirse en un enemigo de éstas, debido a su proclividad a absorber la regulación de ámbitos de intervención que tienen que ver con modelos de vida de las personas. Estado y administración del sector público pueden y se confunden con frecuencia, pasando el primero, a través de las regulaciones que impone la segunda, de ser guardián de las libertades, a convertirse en expropiador de las funciones que corresponden a la sociedad civil administrada. En el caso de la educación resulta difícil deslindar lo que es necesario de regular, porque afecta a los intereses y derechos generales de todos, y lo que debe dejarse a la iniciativa de los padres y de los profesores. La solución suele situarse en un equilibrio que se desestabiliza con facilidad a favor del intervencionismo, unas veces, o hacia el lado de los intereses particulares representados por los profesores, por ejemplo, en otros casos. ¿En qué medida la educación es un asunto público que compete *al público* y no al Estado, en lo que hace referencia a sustentar modos de vida, proponer los *currícula* o marcar las orientaciones de la práctica pedagógica, por ejemplo? ¿En qué sentido cabe hablar, en educación, de servicio público sin intervención del Estado, sin hacerlo equivalente al sector privado? ¿Qué papel le corresponde a los profesores: ser servidores del Estado democrático, desarrollando los proyectos que éste concibe, ser activos participantes, en la invención con otros, en la elaboración del modelo educativo a desarrollar, o ser un servidor de los consumidores y plegarse a sus deseos y gustos? La autonomía cobra muy diferente perspectiva en cada una de estas tres opciones de política educativa.

## 2.2. LA AUTONOMÍA PERSONAL Y PROFESIONAL DESEABLES

Si las tres acepciones anteriores son condiciones necesarias e indiscutibles de partida, los significados de la autonomía profesional que ahora vamos a especificar brevemente forman lo que podríamos llamar el ámbito deseable de la misma. Se trata de márgenes de libertad que se ejercen o no de acuerdo con las regulaciones que pueden facilitar u obstaculizar las iniciativas docentes, si bien los límites que aquéllas imponen son flexibles, por lo cual disponer de autonomía es algo que queda a merced de las condiciones de formación de los docentes para poder ejercerla.

a. *Autonomía frente al intervencionismo de la juridización de la práctica profesional.* El concepto de autonomía del profesorado se ha configurado recientemente, de manera dominante, como un discurso de defensa y de resistencia frente a las políticas de intervención de las administraciones, que se muestra de manera más aguda en las políticas de las reformas educativas. No se trata ahora de rebatir la potestad de establecer los proyectos generales que deben guiar la educación, como se señalaba en el punto anterior, sino de la tendencia de la administración educativa a hiperregular el desarrollo del currículum, las orientaciones metodológicas, los contenidos de la formación de profesorado, las formas de evaluar a los estudiantes y cosas por el estilo. La entrada de esa mano reguladora en estos ámbitos prácticos supone una verdadera interferencia para los profesores en aspectos que son claramente de carácter profesional; lo cual repercute en una cierta desprofesionalización, al sustituirlos y entrar en el campo práctico que les es propio. El ser profesor se diferencia de otras actividades profesionales por un "saber hacer" que debe ser respetado siempre que se ajuste a unas normas básicas. Las legítimas intervenciones de los gobiernos, en nombre de los intereses generales del Estado, no tienen que

entrometerse en temas que deben quedar al arbitrio de las decisiones de carácter práctico. Por decirlo con un ejemplo: una cosa es regular los mínimos curriculares y otra es regular un desarrollo de los mismos con una orientación constructivista.

La conveniencia de no entrar en esa faceta se asienta en dos premisas. La primera, porque la intervención, por simple pater-nalismo, o por creerse uno poseedor de las ideas incuestionables a desarrollar verticalmente, no permite ni estimula el desarrollo de capacidades profesionales que se generan en el proceso de tanteo que es, en definitiva, toda práctica. La segunda se refiere a que con ese intervencionismo no sólo se frena el desarrollo de la capacidad práctica de los profesores, sino que se fomenta una cultura anómica de dependencia respecto de los dictados de la administración, que no tiene más legitimidad que la de encontrarse amparada por la autoridad de la burocracia.

b. *Autonomía frente a las prácticas burocráticas de control externo.* Consideramos que toda educación debe ser sometida a prácticas de control que aseguren el cumplimiento de sus objetivos básicos. Un control que es más necesario a medida que se descentraliza el sistema y aparecen espacios de autonomía para los centros y los profesores. Sólo que hay controles que tienen poco que ver con los objetivos básicos del sistema educativo y con las funciones que debe cumplir, que repercuten negativamente en la autonomía profesional de los profesores. Venimos insistiendo desde hace tiempo, por ejemplo, en el hecho de que el control burocrático sobre los materiales didácticos -más concretamente sobre los libros de texto- es una reminiscencia de sistemas de vigilancia autoritarios provenientes de otros tiempos, lo cual es poco acorde con la libertad de publicar y de leer en una sociedad democrática (Gimeno, 1988). Un control que no sólo no mejora la calidad de los materiales, sino

que los homogeneiza sobremanera. Decir a los profesores qué texto es adecuado y cuál se prohíbe publicar por la inadecuación de su contenido o por su elaboración pedagógica es grotesco, por inútil y por contraproducente. ¿En nombre de qué autoridad o competencia técnica alguien se erige en evaluador con tanto poder? Presupone una desconfianza respecto de los profesores y una obsesión por la vigilancia, de lo cual han dado muestras las anécdotas que ha aireado la prensa en las últimas semanas respecto del comportamiento de algunos responsables de la educación de ciertas comunidades autónomas.

Otro tanto cabe decir de las prácticas de evaluación externa sobre los rendimientos del sistema educativo que toman en consideración los resultados obtenidos por los estudiantes en pruebas de "lápiz y papel". Cuando dichas pruebas dan lugar a la jerarquización de centros escolares, por lo que se presupone son niveles de calidad diagnosticados de esa manera, se acaba distorsionando bastante la naturaleza de la educación en general. Sólo acaba considerándose como esfuerzo rentable de los profesores aquél que se dirige a incrementar el rendimiento académico de esa forma evaluado.

- c. *Autonomía orgánica*. En los últimos años viene hablándose de la importancia de la *colegiación* entre profesores como una fórmula de organizarse dentro de los centros educativos, e incluso entre los que trabajan en varios de éstos, como un requisito para impartir una enseñanza más coordinada. Este recurso se considera imprescindible para proporcionar a los estudiantes una enseñanza sin discontinuidades llamativas en el curriculum (Gimeno, 1996), así como para imprimir un estilo y una dinámica coherentes a la organización escolar, lo cual se considera un criterio de calidad de la educación y de los centros educativos. Aparte de la incidencia directa de la

colegiación en la calidad de la enseñanza, más en la perspectiva de caminar hacia un sistema más descentralizado -signo de las políticas de nuestro tiempo-, la coordinación se presenta como la condición para mantener la identidad de las unidades (establecimientos escolares) en un sistema educativo desregulado.

Cabe recordar también que el movimiento de la *investigación en la acción* y los estudios sobre innovación han puesto de manifiesto la importancia de la colaboración entre los docentes, como un recurso para el progreso del conocimiento pedagógico de carácter práctico y para la implantación de cambios en las prácticas educativas.

Al lado de estas razones de carácter más técnico, la concordancia entre profesores que trabajan en una misma organización es también un supuesto necesario para funcionar en un sistema competitivo de mercado -otro rasgo de la política de nuestro tiempo-, en el que las unidades de consumo diferenciadas por los usuarios son los colectivos de profesores y no éstos individualmente considerados. Por razones de distinto signo, pues, la coordinación entre profesores se considera un indicador de la calidad de la enseñanza y de los centros.

Estamos ante una acepción de la autonomía profesional que, bajo una modulación más de carácter orgánico que individual, sitúa las demandas de independencia profesional deseable en una dinámica de subordinación de las individualidades a un proyecto. Es otra forma de entender la independencia profesional necesaria, que pone de manifiesto las limitaciones deseables a una independencia sin otras cortapisas, que señala las dificultades de principio que plantean los posibles enfrentamientos dentro de los colectivos de profesores con diferentes concepciones sobre la enseñanza. Conflictos que requieren aclarar hasta dónde debe llegar el "consenso" entre los

profesores y a partir de qué punto se deben permitir las opciones individuales derivadas del derecho a la libertad de cátedra y pedagógica.

### 2.3. LA AUTONOMÍA INEVITABLE

Hemos visto que la autonomía profesional docente tiene un sentido de condición mínima exigible por ser imprescindible. Hemos comentado que hay otras razones para entenderla como una posibilidad enriquecedora deseable. Ahora nos resta argumentar sobre su carácter de condición inevitable de la práctica docente. Queremos señalar que es algo que se ejerce siempre, y en este caso es cuando se impone con nitidez la necesidad de la formación y de la responsabilidad para ejercerla adecuadamente.

- a. *Autonomía inevitable de la praxis frente a la dependencia de los expertos.* La recuperación de los análisis hermenéuticos, en detrimento del dominio de los enfoques positivistas, nos ha devuelto una visión de la práctica educativa como una realidad en la que se expresan los agentes singulares que la realizan. El práctico puede aprender algo del "experto" que pretenda dirigirle, pero de él no puede aprender a ser un *experto práctico*. En el caso de la enseñanza no estamos ante una técnica regida por leyes técnicas inexorables o por conocimientos científicos incontestables que buscan producir cosas o efectos seguros, sino ante acciones que tienen detrás a actores personales que, al realizarlas, expresan sus propias concepciones y sus aspiraciones (Gimeno, 1998). La práctica, entendida como acción de seres humanos, remite a los agentes de la misma para ser comprendida, siempre que se la quiera encauzar por caminos que no estén trillados por la costumbre de esos actores. Y nos remite también al ejercicio de la prudencia (la *frónesis* aristotélica), la cual es imprescindible cuando de lo que se trata es de conseguir objetivos buenos y no sólo correctos desde el punto de vista técnico. James (1962), argumentando sobre la idea

de Herbart de que la pedagogía como ciencia se basaba en la psicología, decía que esa base no era ninguna garantía, pues lo que hace falta es *tacto*, que es el «alfa» y el «ome-ga» del arte del profesor. Posiciones parecidas adoptó Dewey y otros muchos autores recientes. Frente a la seguridad de una pedagogía pretendidamente técnica y pretenciosamente creída de ser tal, se alza la llamada a la reflexividad y al ensayo dirigido e inteligente como modos de entender las "destrezas" de los docentes. La educación torna de la ilusión científicista y se vuelve hacia el mundo de la experiencia y del sentido común, donde importa el conocimiento personal, que no tenemos que tomarlo como desgajado o desconectado del conocimiento riguroso o "científico".

*La influencia pedagógica es situacional, práctica, normativa, de relación autorreflexiva* (Van Manen, 1998,31).

Esta forma de ver la práctica y a "los prácticos", así como a la racionalidad que les es posible seguir en sus acciones, nos dibujan a unos docentes como profesionales necesaria y constantemente teniendo que inventar sus prácticas, abocados al ejercicio de una autonomía inexorable que les convierte en inevitables agentes responsables de las acciones que emprenden. Una autonomía que solamente pierden cuando dimiten de su papel de actores, acomodándose a las tradiciones institucionalizadas que otros predecesores han inventado. La práctica de la enseñanza es siempre, en alguna medida, autónoma, a pesar de las regulaciones legales que recaen sobre ella y de la rutinización a la cual se halla sometida; una condición que ningún control externo puede anular del todo, por fuerte que sea. La autonomía hoy, como afirma Cruz (1999,47) es algo más que podernos valer por nosotros mismos, es sostener que disponemos de un cierto poder, lo cual significa tener que dar cuenta de esa responsabilidad. En otro lugar hemos tratado con cierta exhaustividad (Gimeno, 1998), las consecuencias

que para entender la práctica educativa tiene el comprenderla como entramado de acciones de las personas y compromisos de las instituciones, donde queda siempre a salvo el poder de los sujetos para participar en la pequeña historia de la educación. De ahí el carácter moral que tiene siempre la enseñanza, que reclama responsabilidades respecto de unos criterios mínimos de calidad ante los estudiantes y ante la sociedad en general (Carr, 2000; Sockett, 1993; Tom, 1984). Metáforas como las que entienden al profesor como *intelectual crítico, investigador en el aula, práctico reflexivo o investigador en o de su acción*, hunden sus raíces epistemológicas y su sentido ético y político en esta idea de la autonomía inevitable y deseable.

La autonomía, pues, se asienta en el margen de libertad inherente al tipo de práctica que es la educación. Será más o menos facilitada por los condicionamientos externos, por los límites que impone la estructura del puesto de trabajo y los controles a que se halla sometida; será más o menos amplia según la capacitación de quienes la ejerzan, pero en todo caso será inevitable. Más o menos holgada, será siempre posible, y en esa medida habrá de ser vista, por lo tanto, desde la responsabilidad de qué hacer con ella.

### 3. LA AUTONOMÍA COMO ESPACIO A RELLENAR DE PROYECTOS

El *por qué* de la autonomía de los profesores, lo acabamos de comentar. Ahora nos toca hacerlo sobre el *para qué*, interrogante que fundamenta sobremanera las reclamaciones de libertades profesionales. La autonomía, como expresión y condición de la libertad en el ejercicio profesional, no puede entenderse en un sentido absoluto como un atributo no negociable que afecta a la dignidad básica de la

persona de los docentes, salvo en lo que hace referencia a las condiciones señaladas de seguridad en el ejercicio profesional. Al ser la educación algo que incumbe a otros agentes, además de los profesores, la autonomía resulta liberadora y dignificadora de las personas que la ejercen, si tiene algún cometido relacionado con algún proyecto que sea valioso para los intereses generales, respecto del cual se debe ser responsable.

No se trata, pues, de quedar liberados de impedimentos y de controles externos, simplemente, sino de ser autónomos para mejorar ese proyecto. Nos justificamos reclamando la autonomía, si es que, por su carencia, no podemos realizar algo valioso y digno de ser llevado a cabo. Es decir, hay que plantearla o exigirla de la mano de un *para qué*.

La adhesión a la reivindicación de la libertad, la dignidad o la autonomía es más probable de darse o de ser más intensa en todas aquellas personas que estén y se sientan privados de dichas cualidades, de forma que se crean impedidos para llevar a cabo alguna empresa. Cuando se quiere hacer algo y no se puede, es cuando cobramos conciencia viva de las trabas a nuestra autonomía. Si no se perciben limitaciones evidentes en ese sentido es porque no se tienen proyectos a realizar o porque nuestras acciones están tan perfectamente encajadas en el orden estatuido que no sentimos necesario cambiar; entonces la reacción reivindicativa es menos probable. Si se ha perdido el sentido de la dignidad bajo las condiciones de opresión, o si ni siquiera se llegó a tener, es posible que tampoco se aprecie ni se busque la emancipación. En las sociedades acomodadas a unas mínimas reglas democráticas, con ausencia de privaciones importantes para desenvolverse en la vida y poder sobrevivir, los individuos que no tengan sus cuerdas morales tensadas pueden dejar pasar su existencia sosegadamente sin otras exigentes demandas de autorrealización a través del ejercicio de una mayor autonomía. En esas condiciones resulta fácil caer en la anomia -esa especie de desorientación personal propia de

todo aquél que carece de propósitos-, en la falta de motivos para llevar a cabo proyectos en los que volcarse; una actitud que se corresponde con una especie de *anarquía organizada* en las instituciones, que se sostendrá mientras la sociedad no haga presentes sus demandas, y que tanto devalúa a las instituciones públicas empantanadas en la rutina. La autonomía, en otras palabras, no es una reivindicación sentida como necesidad perentoria por muchos profesores, ante la comodidad que da el sometimiento a lo establecido, por la carencia de proyectos que choquen con los límites de lo estatuido y por el "miedo a la libertad" de ejercerla, utilizando la expresión de Fromm.

Por eso, tan importante es mantener la capacidad de reivindicar y de luchar por la autonomía, en contra de los obstáculos que la impidan, como plantear las responsabilidades de quienes no la necesitan por no tener proyectos en los que encontrar espacios donde crear, ser libres y dar un sentido constructivo a la libertad profesional. La educación bajo la óptica ilustrada tiene siempre tras de sí un proyecto de progreso que pretende *ir más allá de lo dado*, para el individuo, para la sociedad, para el conocimiento, para la mejora de la felicidad... Sin un contenido, sin una meta para las acciones, la reclamación de autonomía pierde sentido y legitimación, y pierde fuerza reivindicativa ante quienes tengan que ceder poder. Las reclamaciones de las libertades profesionales, sin ponerlas al servicio de alguna pretensión constructiva, quedan sin dirección creadora y el sujeto en estado de satisfacción paralítica. A pesar de todo, en este estado, tanto las personas como las instituciones pueden perdurar y cubrir la apariencia de que están vivas, aunque sólo las mantenga la inercia de esa anomia que se autosostiene a sí misma. La percepción que obtenemos viendo muchas instituciones educativas, y a no pocos profesores, es la de padecer de una falta de propósitos, una carencia de tensión moral y de insatisfacción que no se quede en el lamento, una falta de consciencia sobre las funciones exigentes de las prácticas educativas.

Resaltamos esa responsabilidad de los docentes, porque en nuestro contexto político y educativo existen marcos y márgenes suficientes para el ejercicio de la autonomía profesional mínima, como existen los marcos para la participación de los docentes para orientar el sistema escolar, aunque siempre es posible detectar carencias. Es más, esos márgenes de libertad y las posibilidades que permiten, parece como si fuesen sobrados, a la luz del escaso ejercicio de la autonomía y de la participación para desarrollar proyectos. Puede decirse que hoy los cauces son más amplios que abundante es el caudal que corre por ellos. Lo que se precisa es llenarlos. Lo que hay que demandar de los docentes es contenido para hacer proyectos de buena educación y reclamarles a ellos declararlos cuando pidan autonomía. Creemos que hoy, gracias a las posibilidades existentes, toca poner más énfasis en la responsabilidad del ejercicio de la autonomía que es en realidad posible, que en el discurso de la mera resistencia.

### 3.1. LA RESPONSABILIDAD CONSISTE EN RESPONDER DE ALGO

La educación y la autonomía creadora puesta a su servicio requieren *proyectos* visibles por los que trabajar. Se es autónomo para ser más libre creando, lo que implica tener algo sustancial que realizar en la vida, con los demás y en el trabajo; es decir, proponerse metas relevantes. ¿Qué se entiende por proyecto en este contexto, como contenido y cauce de la autonomía? Se puede plantear a distintos niveles, y en cada uno de ellos podemos analizar el significado de la inevitabilidad-necesidad de la autonomía y la consiguiente responsabilidad derivada en dichos estratos. Podemos situarla en el nivel más concreto de tener que desarrollar una metodología o una tarea didáctica creadora, en la búsqueda de un modelo de organización de profesores o de todo un centro escolar en torno a una forma innovadora de hacer educación, hasta en el afán de dar una orientación coherente a todo el

sistema educativo o a una parte significativa del mismo, como puede ser el sector público, por ejemplo. Todos ellos son espacios de desigual complejidad en los que desplegar nuestras posibilidades. En todos esos ámbitos podemos plantear el carácter proyectivo creador de nuestra práctica. Los docentes pueden ser o no autónomos, creadores y responsables en el ámbito más genuino de su trabajo, que es el de la práctica didáctica en las aulas y en la organización de la institución escolar, aunque no son ajenos a la necesidad de velar por la *visibilidad* del proyecto de educación pública o por la relevancia del sistema escolar en general, sea cual sea el lugar de su trabajo.

La práctica docente es regulada desde otro plano, que condiciona la forma de ejercer las libertades, según cuáles sean las opciones de política educativa. La autonomía y la responsabilidad de los profesores ni se ejerce ni se demanda desde el vacío, sino desde formas alternativas de vertebrar el sistema educativo, que tienen que ver con las modalidades políticas de proporcionar a los usuarios el servicio de la educación, de ordenar los recursos, acoger a los estudiantes, organizar las actividades y dar cuenta de los resultados. Esas formas políticas son, básicamente, tres: el modelo de la *enseñanza pública*, la educación dispensada bajo la lógica del *mercado* y las fórmulas *comunitaristas*.

En el primer modelo -el de la educación pública-, la coherencia del proyecto que la anima se sostiene por una ambiciosa, aunque no siempre muy visible, idea de servir al bien común de todos, disponiendo de un sistema educativo en el que se funden las aspiraciones de equidad, calidad y respeto a la libertad para todos. A los profesores en ese modelo les cabe plantear sus demandas de autonomía sin traicionar los fines básicos del servicio público y, en todo caso, pedir las para mejorarlo. El modelo del mercado pretende asegurar la coherencia de su proyecto como una necesidad para mostrar una idea de educación acorde con determinadas demandas diferenciadas de los

consumidores. La empresa condiciona la autonomía de sus empleados al mantenimiento de la identidad de la oferta que hace a sus clientes. En este caso la autonomía de los profesores reside en aceptar o no el proyecto de la empresa, u optar por crear ellos su propia oferta a defender en el mercado. En el modelo comunitarista se trata de que cada unidad descentralizada del sistema escolar responda a las peculiaridades y demandas locales de la comunidad en la que se sitúa el centro escolar; comunidad definida por afinidades ligadas a determinadas condiciones locales, religiosas, culturales, etc. El profesor se convierte en un servidor de los propósitos educativos de cada comunidad, llamado él también a trabajar por el proyecto de la misma.

El profesorado que no se implique en el desarrollo de un proyecto general de carácter público y que no asuma las responsabilidades derivadas de sus exigencias, subordinando su autonomía a éstas, estará contribuyendo a que las necesidades de los demandantes de educación de calidad encuentren la oportunidad de verlas cumplidas en la alternativa del mercado o del comunitarismo. El proyecto público de educación puede realizarse a través del sector estatal o del llamado *tercer sector* (Bresser y Cunill, 1998); un modelo éste, que siendo público, no es estatal, ni tiene la lógica de la oferta privada, pues no se rige por el principio de la competencia en el mercado, ni por el ánimo de lucro, adoptando fórmulas de organización cooperativa o de organizaciones no gubernamentales estrechamente vinculadas con las necesidades e intereses de la comunidad a la que sirven.

Trabajar con autonomía, pero responsablemente, en aras de un proyecto público de educación requiere ejercer la libertad bajo unas determinadas condiciones. La primera de ellas es la de que el proyecto al que se sirve ha de ser visible. Lo *público*, entre otras notas que lo definen, tiene el sentido que le asigna Arendt (1993,59) de ser algo obvio para todo el mundo, aquello que percibimos nítidamente, por-

que muestra ante todos su entidad y sus propósitos, en contraposición a lo que permanece, en la privacidad o en la intimidad, fuera de la mirada de cualquier observador externo. ¿Tiene la educación esa condición de visibilidad ante el público en general y, particularmente, en el profesorado? ¿Tiene esa propiedad, precisamente, la educación llamada *pública*? ¿Contribuyen con su autonomía los docentes a hacer que ésta sea visible ante el público, como muestra del contrato social que la profesión docente debe tener con la sociedad, con las familias y los individuos, o tienden más bien a secuestrar sus prácticas y sus funciones? ¿En qué medida la ocultación no es una defensa para mantener lo que no resulta defendible por razones que no serían aceptables de mantener en público?

La segunda condición reside en la subordinación de la autonomía de los individuos a la coherencia del proyecto general de la educación pública. Eso implica disponer y fortalecer los canales de discusión y de participación abiertos entre docentes y entre éstos y otros agentes sociales, para confeccionar ese proyecto desde una perspectiva de racionalidad apoyada en el diálogo habermasiano. En el intercambio dialógico nadie tiene previamente el monopolio de la orientación de la educación. En él los profesores están llamados a desempeñar el importante papel que les posibilita su peculiar competencia profesional, y sólo en la medida que la tengan. La participación posible no creemos que deba dirimirse, en este caso, en el sentido de asignar a las partes cuotas de representación, sino contemplarla como un problema de complementariedad de las aportaciones que los diferentes participantes puedan poner de manifiesto en un diálogo irrestricto. La autonomía debe entenderse como libertad para contribuir a formar la voluntad del público en torno al proyecto de educación pública. La subordinación de las libertades individuales a las necesidades de esa forma de entender la colegialidad practicada en torno a dicho proyecto se contraponen a la autarquía metodológica de cada profesor, que

tan frecuentemente puede ser detectada en nuestro paisaje educativo.

Un proyecto con las características anteriores requiere que su racionalidad no se agote en el proceso de su configuración, sino que tiene que ser impulsado, vigilado y sostenido mientras dure su desarrollo. Por eso requiere ser liderado, como tercera condición. Un liderazgo ejercido con formas y con legitimación democráticas, sin concesiones a la resistencia pasiva o activa de las individualidades, a la falta de compromiso y a la defección respecto del proyecto. Hablar de liderazgo democrático implica resaltar la necesidad de mantener un orden y una coherencia en la práctica del colectivo que se compromete y responsabiliza con una tarea que exige coordinación, impulso y vigilancia de las acciones individuales. Esta función debe ser compartida entre todos, aunque quede bajo la más directa tutela de las figuras que componen los equipos directivos.

Un proyecto público, en el que depositar las virtualidades creadoras de la autonomía profesional exige que, en el proceso de su desarrollo y al final del mismo, se rindan cuentas de lo que se hace a los demás agentes sociales interesados en la educación. La cuarta condición de dicho proyecto es, pues, la de que tiene que ser sometido a un control público democrático. La autonomía responsable tiene su forma de control más genuina en las normas éticas de la profesión, asumidas por cada uno de sus miembros y vigiladas por el colectivo colegiado. Pero en el caso de la función pública docente, ese control moral de carácter autónomo muestra claras deficiencias. En primer lugar, porque sus normas no se han explicitado con claridad; no se han elaborado las reglas relativas a los deberes profesionales. En segundo lugar, porque no existe "vigilancia" y capacidad de corrección entre los iguales cuando las reglas son transgredidas; bien al contrario, no es infrecuente encontrar encubrimientos de comportamientos inadmisibles. En tercer lugar, este autocontrol interno ha sido suplantado por el sometimiento a quienes desde la



burocracia delimitan las líneas maestras a las que han de someterse los docentes. La bondad presumible de lo que se hace queda enajenada y es, aparentemente, garantizada por el acatamiento de la norma presuntamente buena.

Aparte de estas deficiencias del control interno para someter la autonomía de los individuos del colectivo docente a pautas de actuación responsable, son necesarios otros controles que den información acerca de cómo funciona el sistema educativo; un conocimiento que tenga la virtualidad de implicar al público destinatario y ayude a convertir a éste en actor deseable de un proyecto público de educación. La primera condición para esa participación en el control es la de proporcionar consciencia sobre lo que se hace y acerca de lo que se consigue. Como indicara MacDonald (1983) hace tiempo, y como otros han señalado después (Simons, 1999), la evaluación democrática de un programa de actuación -que podemos hacer equivalente a control, en este caso-significa hacer revertir sobre las audiencias públicas conocimiento que les capacite como

actores sociales. En el modelo del mercado, el destinatario de la educación tiene esa característica de actor solamente en tanto tiene iniciativa reconocida para poder elegir. La información que necesita el consumidor tiene la función de proporcionarle claves sobre la calidad del producto a ser elegido en competencia con otros; información que puede tener más que ver con los intereses de quienes venden el producto que con los del consumidor. En un proyecto público, en cambio, la información tiene el sentido de hacerlo transparente y visible ante los usuarios, y potenciar a éstos como actores, para hacerlos más autónomos a todos ellos.

Responsabilidad, transparencia o visibilidad y controles aseguran el equilibrio entre las libertades necesarias e inevitables de los docentes y la conveniencia de someterlas a un proyecto que sirva a los intereses del público. Ésta es la forma de erradicar del discurso, sobre la necesidad de la autonomía profesional, la posibilidad de que pueda ser instrumentada para fines espurios de carácter corporativo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDRT, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- BRESSER, L. C. y CUNILL, N. (1998). *Lo público no estatal en la reforma del Estado*. Buenos Aires: Paidós/CLAD.
- CARR, D. (2000). *Professionalism and ethics in teaching*. Londres: Routledge.
- CONTRERAS, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- CRUZ, M. (1999). *Hacerse cargo. Sobre responsabilidad e identidad personales*. Barcelona: Paidós.
- FRIEDMAN, M. y R. (1980). *Libertad de elegir*. Barcelona: Grijalbo.
- GIMENO, J. (1988). *El curriculum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Mora
- \_\_\_\_\_ (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- \_\_\_\_\_ (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.

JAMES, W. (1962). *Talks to teachers on psychology*. Nueva York: Dover Publications.

MACDONALD, B. (1983). "La evaluación y el control de la educación". En: GIMENO, J. y PÉREZ, A. I. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. pp. 467-478.

MARTÍNEZ, J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI* Madrid: Miño y Dávila.

SIMONS, H. (1999). *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid: Morata.

SOCKETT, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. Nueva York: Teachers College Press.

TOM, A. (1984): *Teaching as a moral craft*. Nueva York: Longman.

VAN MANEN, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.