



ISSN: 2448 - 6574

Discusión teórica en torno a la autonomía como categoría de análisis para el Trabajo Docente en el Nuevo Modelo Educativo.

Darney Mendoza Morales

djmcmh@hotmail.com

Mariela Sonia Jiménez-Vásquez

msjimenez06@hotmail.com

Universidad Autónoma de Tlaxcala

Área Temática: E) Políticas de la educación en la evaluación.

Resumen

Esta ponencia es un planteamiento teórico conceptual, su finalidad es proponer una reflexión en torno a la autonomía como categoría para la tesis doctoral “Condiciones laborales de docentes noveles” que sustente la interpretación de las condiciones del trabajo docente en educación básica, específicamente desde la teoría de la proletarización, la autonomía del profesor y la teoría crítica de Giroux H.

Las nuevas regulaciones en el ámbito educativo permiten identificar rasgos de proletarización técnica, así como características del modelo de práctica profesional desde el enfoque racional técnico. Se visualizan amplias contradicciones entre el discurso oficial que dibuja un profesional reflexivo con autonomía curricular y autonomía de gestión con las condiciones actuales del mercado de trabajo académico. El proceso del trabajo docente es muy complejo, matizado por diversas situaciones de índole académica, laboral y profesional. El análisis teórico y contextual es esencial para acercarse a la realidad y poder construir un estudio empírico desde el cual se recuperen las experiencias, perspectivas y valoraciones del profesorado en su escenario laboral.

Palabras clave: autonomía, trabajo docente, teorías, modelo educativo



ISSN: 2448 - 6574

Introducción

Los acontecimientos sociales, económicos y políticos actuales han reconfigurado la función de la educación en la actualidad y por lo tanto el rol del docente en las escuelas. En este nuevo escenario "... se culpa a las escuelas de casi todo lo que funciona mal en la sociedad" (Apple, 1990, p. 12), argumento suficiente para impulsar procesos de evaluación en distintos niveles, que sumados a las nuevas regulaciones en el ámbito educativo, han tenido impacto en las condiciones del trabajo docente, específicamente en la autonomía del profesor.

En este sentido, en el documento se reflexiona en torno a la autonomía como categoría para la interpretación de las condiciones del trabajo docente en educación básica, específicamente desde la teoría de la proletarización, la autonomía del profesor y la teoría crítica de Giroux H.

Para este análisis, se ha organizado el documento en cuatro apartados, en el primero se especifica el planteamiento del problema y la relevancia de la temática. En el segundo apartado se analizan las teorías de la proletarización, autonomía del profesorado y teoría crítica. En la última sección de éste apartado se vinculan los aportes de las tres teorías para contrastar con el discurso del Nuevo Modelo de Educación obligatoria. En el último apartado se presentan las reflexiones finales.

Planteamiento del problema

La evaluación docente, así como la estabilidad en el empleo son temáticas que crearon polémica en el ámbito nacional a partir de la reforma educativa iniciada en 2012 y las posteriores leyes de 2013, la Ley del Servicio Profesional Docente y la Ley que otorga autonomía al Instituto Nacional de Evaluación Educativa, posteriormente en 2017 se dieron a conocer los avances del currículum para la educación básica, el Nuevo Modelo Educativo cuya versión final se presentó en este año, 2018 y que ha sido objeto de diversos foros académicos dado el impacto que representa para el país y para los docentes.

Los enfoques desde donde se ha mirado el Nuevo Modelo Educativo son diversos, sin embargo, en pocas ocasiones se ha analizado desde *la autonomía del profesor*, como un elemento que



ISSN: 2448 - 6574

distingue a una profesión, pero sobre todo porque representa el control del profesor sobre su propio trabajo. En este sentido es que en este documento se discute la propuesta oficial para dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿cuál es el control y autonomía que posee el docente sobre su trabajo ante el planteamiento del Nuevo Modelo de Educación Obligatoria? ¿En qué consiste la autonomía que plantea el Nuevo Modelo? ¿Qué implicaciones trae para el trabajo del docente?

Por lo tanto, esta ponencia tiene como objetivo plantear una reflexión sobre la autonomía del docente, concebida desde dos vertientes, por un lado, desde el Nuevo Modelo Educativo de Educación Obligatoria y la otra desde la postura de Contreras (2012), la teoría de la Proletarización y desde la pedagogía de la gestión como postura crítica que devela Giroux H.

En el Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2017), no se habla de Autonomía del docente, sino de autonomía curricular y autonomía de gestión, pero la esencia es develar las concepciones implícitas que estructuran el trabajo docente, albergadas en la propuesta oficial.

El contexto actual es propicio para reflexionar sobre las condiciones del trabajo docente que están viviendo tanto aquellos que ya están en el ejercicio profesional, como los que están en la formación inicial, ya que en ambos casos, se están gestando nuevas concepciones sobre la docencia, incluso tal vez se están reconfigurando subjetividades o ideologías en torno a la enseñanza y la autonomía, como elementos importantes en el control del propio proceso de trabajo docente, por ello la importancia de analizar las concepciones implícitas que denota el Nuevo Modelo Educativo de Educación Obligatoria.

Autonomía escolar y nuevas regulaciones educativas.

La nueva regulación educativa ha tenido impacto en el Trabajo de los Docentes, a partir de 1) Un enfoque que modifica la estructura y gestión de las redes públicas de enseñanza y 2) una visión de docente como técnico especializado, que se aborda posteriormente.

El enfoque de la Gestión de las redes públicas de enseñanza se posiciona en el ámbito educativo a partir del nuevo rol del Estado y recortes en el gasto público, en concordancia con criterios de



ISSN: 2448 - 6574

productividad, eficacia, excelencia y eficiencia, mismos que permearon en la iniciativa de aminorar las desigualdades sociales, pero sin un incremento en las inversiones, lo que provocó que se implementaran más acciones con el mismo presupuesto; y por otra parte se colocó a la educación como el único medio de ingresar, y permanecer en el mercado de trabajo y con ello obtener ingresos. Estas dos vertientes provocan un "... doble enfoque en las reformas educativas que se implantan en América Latina: la educación dirigida a la formación para el trabajo y la educación para la gestión y el disciplinamiento de la pobreza" (Oliveira, 2008, p. 19)

Algunos elementos que están presentes en el enfoque de gestión son:

- Estandarización de procesos administrativos y pedagógicos, que posibilitan bajar costos, redefinir gastos, y garantizar el control centralizado de las políticas
- El modelo de gestión escolar adoptado combina formas de planeamiento y control
- Complementación presupuestaria con recursos de la propia comunidad.
- Búsqueda de socios en el sector privado.
- Descentralización administrativa: transferencia de obligaciones de los órganos centrales a las escuelas y la municipalización de la enseñanza fundamental.
- Descentralización financiera: mayor flexibilidad en las escuelas, en la gestión y captación de recursos externos.
- Descentralización pedagógica: exigencia legal de elaboración colectiva del Proyecto Pedagógico por parte de cada establecimiento educativo.

Se puede constatar que cada vez hay un retiro del Estado para hacerse cargo del gasto educativo, por lo tanto, ésta propuesta de gestión permite que delegue esa responsabilidad a otros actores, como por ejemplo padres de familia, pero en el caso del docente se reconfigura su rol pues ahora no sólo organiza el proceso de enseñanza aprendizaje sino se convierte en protagonista de los nuevos procesos de gestión.

Autonomía Curricular. Perspectivas teóricas para su discusión.

Para poder hablar de autonomía curricular es necesario discutir la autonomía del profesorado, por lo tanto, se ha organizado este apartado en dos temáticas: la proletarización, desde el texto de Jiménez J. (1988), la autonomía del profesorado de Contreras (2012) y la teoría crítica de



ISSN: 2448 - 6574

Giroux (1990), que desde su naturaleza proveen elementos para la discusión del Nuevo Modelo de Educación Obligatoria.

Proletarización

La teoría de proletarización ha sido estudiada desde diversos autores que centran su análisis en dos vertientes, mismas que identifica y sintetiza Jiménez Jaen (1988). La primera vertiente encabezada por H. Braverman en cuyos planteamientos concuerdan M.W. Apple, M. Lawn, J. Ozga y Ch. Buswell, quienes conciben a los profesores como trabajadores asalariados cuyas condiciones de trabajo se han modificado. Analizan la proletarización centrandose su atención en los aspectos técnicos del proceso de trabajo, cuya discusión se agrupa en tres categorías: descualificación, la separación entre la concepción/ejecución de su proceso de trabajo y la pérdida de control del mismo.

Desde ésta perspectiva se equiparan las condiciones de los docentes con las de los trabajadores industriales, encontrando la participación de *expertos* en la definición de: materiales y técnicas didácticas y organizativas en la escuela, técnicas estandarizadas de diagnóstico y evaluación, provocando la exclusión de los docentes en la formulación de funciones conceptuales y de planificación de su proceso de trabajo.

En la segunda vertiente analiza la *proletarización ideológica* definida por Derber (), como categoría de análisis apegada a las condiciones de los profesionales desde dos criterios: el primero alude a no descartar la posibilidad que ocurra la proletarización técnica ya que los “modos de ejecución de su trabajo no han llegado a equipararse a las formas avanzadas que han conducido a la descualificación del proletariado industrial y puede asumir, además, contenidos específicos según las profesiones” (Jiménez Jaen, 1988, p. 236). El segundo se dirige a la pérdida de control sufrida por los profesionales que no obstante, no ha provocado una *rebelión o disconformidad masivas*, más bien han surgido estrategias *acomodaticias* que divide en dos tipos:

- a) *desensibilización ideológica*, en la que no reconocen la pérdida de control o no se le da importancia, además implica un abandono del compromiso con los usos y fines sociales



ISSN: 2448 - 6574

del trabajo, no interesa la dimensión moral o social, sino únicamente se apegan estrictamente a los criterios científicos y técnicos.

- b) *cooptación ideológica* que refiere a una redefinición de los fines y objetivos morales, no requiere, por tanto, una renuncia al carácter ideológico y moral del trabajo, sino afiliarse a los propósitos morales definidos por otros.

Esta tipología provoca una serie de interrogantes, como por ejemplo ¿será acaso que están en construcción otro tipo de subjetividades en el docente, ocasionadas por los estándares de desempeño y la idoneidad en los procesos de evaluación, así como por la filosofía del modelo educativo?

Derber considera, en definitiva, que la proletarianización no ha equiparado los profesionales a los trabajadores industriales. Su posición permanece diferenciada en la medida en que «su relativa invulnerabilidad a la descualificación o la erosión de sus conocimientos se oriente hacia una subordinación radicalmente distinta de la del proletariado industrial». Y si las diferencias se mantienen, entonces habrá que empezar a concebir la «proletarianización ideológica» como un «emergente sistema de control organizativo postindustrial», uno de cuyos elementos será el intento de integrar a los profesionales asegurándoles una «relativa autonomía técnica». (Jiménez Jaen, 1988, p. 236)

Autonomía del Profesorado.

Para este apartado se analizó el trabajo de Contreras (2012) quien define de una manera integral la temática de interés para este estudio:

No es posible hablar de autonomía de profesorado sin hacer referencia al contexto laboral, institucional y social en que los enseñantes realizan su trabajo. Su desarrollo no es sólo una cuestión de voluntad y libre pensamiento por parte de los docentes.

Las condiciones reales en que se desenvuelven su tarea, así como el clima ideológico que las envuelve, son factores fundamentales que la apoyan o la entorpecen. Y sin las condiciones adecuadas, el discurso sobre la autonomía sólo puede cumplir dos funciones: o es un mensaje de resistencia, de denuncia sobre las carencias para un trabajo digno y con posibilidades de ser realmente educativo, o es una trampa para el profesorado, que sólo pretende hacerle creer



ISSN: 2448 - 6574

falsamente que posee las condiciones adecuadas al trabajo, y que ahora el problema es sólo suyo.”
(p. 174).

Considerando esta conceptualización, la autonomía del profesorado no se erige por decreto, más bien el Estado debe crear las condiciones necesarias para que ocurra y no delegar responsabilidades y posicionar toda la responsabilidad en otros agentes educativos, como se dijo líneas atrás. Por otra parte, tampoco es conveniente quedarse con una visión simplista de la autonomía, que alude a una mera oportunidad de actuar sin condicionantes, pues ineludiblemente la práctica educativa está impregnada de condicionantes o dimensiones de índole diversa: social, valoral, didáctica, institucional entre otras (Fierro, C., Fortoul, B., Rosas, 2008). Para profundizar en el análisis de la autonomía del profesorado, Contreras (2012) retoma los modelos de la práctica profesional:

Enseñante como profesional técnico.

Establece la interrelación que existe entre las destrezas prácticas del docente para la realización de las técnicas, las cuales se derivan del bagaje de conocimientos de una ciencia aplicada que a su vez se fundamenta en las aportaciones de la ciencia básica. Este entramado representa una dependencia por parte del docente, pues, desde el enfoque racional técnico hay una división del trabajo en el que existe una relación jerárquica, el investigador construye conocimiento, mientras que el enseñante adquiere reconocimiento en función del dominio técnico de procedimientos y métodos de enseñanza preestablecidos que aplique de manera inteligente en la solución de problemas prácticos.

De este modo, el profesorado no sólo asume una dependencia respecto de un conocimiento previo que no elabora, sino también de las finalidades que a ésta se dirige ... Por lo tanto se asume una concepción productiva de la enseñanza, esto es entender la enseñanza y el currículum como actividad dirigida al logro de los resultados o productos predeterminados (Contreras, 2012, p. 68) sin considerar las vicisitudes de la práctica, como por ejemplo los imprevistos (notas propias).

En consecuencia, implica que el cuestionamiento de las pretensiones de la enseñanza no forma parte del ejercicio profesional del docente, sino tan solo su eficaz cumplimiento.



ISSN: 2448 - 6574

El docente como profesional reflexivo.

Desde la visión de Schön, el docente se convierte en un investigador en el contexto de la práctica, por lo tanto, no es dependiente de lineamientos preescritos, es decir de teorías y técnicas preestablecidas, sino que construye una nueva manera de plantear el problema y de resolverlo, sin embargo, la postura de Stenhouse parte de la idea del profesor como investigador, pero en el contexto de un currículum formulado, en el que el rol consiste en probar, verificar y adaptarse. A pesar de las discrepancias, el autor concluye que, en la complejidad de la práctica, el docente no está sujeto a disposiciones oficiales, ni institucionales, no pueden ser operarios, por lo tanto, no hay forma de controlar su juicio, en otros términos, parece que no hay forma de ceñir su autonomía.

Teoría Crítica de Giroux H.

En este último apartado se analizan fragmentos del documento *Nuevo Modelo de Educación Obligatoria*, para ello se retoman las dos posturas teóricas anteriores y se suma el aporte de Giroux H.

El nuevo modelo de educación obligatoria está organizado en 5 ejes, de ellos sólo nos enfocamos en el primero, denominado Planteamiento Curricular, en este rubro se señala que:

...se otorga a las escuelas un margen inédito de autonomía curricular, con lo cual podrán adaptar [los docentes] los contenidos educativos a las necesidades y contextos específicos de sus estudiantes y su medio.” (SEP, 2017 p. 28).

En el modelo racional técnico, caracterizado anteriormente, se estipula que existe una división del trabajo, en la que el docente es dependiente de quienes construyen la ciencia básica, es decir los investigadores o los expertos, y sólo se especializa en el dominio de las distintas técnicas o métodos de enseñanza para *adaptar* la propuesta curricular, por lo tanto, hay una concepción implícita de profesor como técnico, pero al mismo tiempo se pudiera pensar en un proceso de proletarización técnica del mismo.

En el apartado de los principales ejes del Modelo Educativo se puede leer que “El antiguo modelo educativo hizo posible la construcción de un sistema que fue pilar del desarrollo de México en el



ISSN: 2448 - 6574

siglo XX, pero que por su verticalidad y sentido prescriptivo dejó de ser adecuado para el siglo XXI" (SEP, 2017, p.52).

Como se puede apreciar el discurso tiene un sentido progresista, con un interés en considerar las particularidades de cada centro escolar, para que sean los agentes educativos quienes formulen una propuesta curricular apegada a las necesidades de su contexto, y no desde una propuesta preescrita, sin embargo Contreras (2012) señala que la autonomía se integra por tres dimensiones: laboral, institucional y social y no se trata de voluntades, sino de establecer las condiciones necesarias para que se desarrolle el trabajo con autonomía, de lo contrario el docente sería el único responsable, desde la óptica de la gestión.

Giroux (1997) ha denominado a la lógica eficientista *Pedagogías basadas en la gestión*, mismas que se sitúan en una racionalidad tecnocrática e instrumental de la enseñanza que reducen la autonomía del profesorado vislumbrada en el ámbito curricular. Aunque pareciera que el Nuevo Modelo Educativo dota de autonomía al profesor, ya hay una propuesta curricular, definida por aprendizajes clave, que señalan el rumbo a seguir, es decir los aprendizajes ya están predeterminados, mismos que están configurados a partir de la evaluación internacional que los niños enfrentan.

Entonces desde la pedagogía de la gestión se develan otros sentidos de la función docente, pues implícitamente hay una lógica eficientista que persigue un gasto mínimo obteniendo mayor beneficio (mayor número de niños graduados o el mayor número de docentes evaluados o idóneos). Para "rechazar el papel de simples seguidores dóciles de los paquetes" (Freire, p. 32) no basta manifestar resistencia, sino más bien buscar otras formas de restituir al docente como profesional o como intelectual transformativo que tenga la capacidad de observar otras realidades, de concebir la educación y la enseñanza desde otras perspectivas, incluso ajenas a la propuesta curricular.

Esta posición de ver otros caminos debe ser desde una posición como intelectual (Giroux,1997) en la que los docentes, inicien con su práctica y no sólo se interroguen sobre cuáles son las mejores estrategias para lograr los aprendizajes clave, sino qué otras perspectivas teóricas o desde su práctica existen para abonar en las dificultades sociales que enfrentan los niños y la



ISSN: 2448 - 6574

comunidad, cuestionarse sobre el tipo de conocimientos que se dan por válidos y científicos, pero que en la realidad o la cotidianidad no se validan.

En el eje III denominado Formación y desarrollo profesional docente del Nuevo Modelo Educativo se concibe al docente como un profesional centrado en el aprendizaje de sus estudiantes, que genera ambientes de aprendizaje incluyentes, comprometido con la mejora constante de su práctica y capaz de adaptar el currículo a su contexto específico.

Para lograrlo, se plantea el Servicio Profesional Docente como un sistema de desarrollo profesional basado en el mérito, anclado en una formación inicial fortalecida, con procesos de evaluación que permiten ofrecer una formación continua pertinente y de calidad (SEP, 2017, p.28).

A pesar de concebir al docente como un profesional, que mejora su práctica, nuevamente se debe ajustar a los parámetros estandarizados de evaluación, lo que representa un reto más para la autonomía de los docentes, inclinándose hacia la reflexión de la práctica cuestionando lo establecido, y mirar otros tópicos que regularmente no se ponen en el centro de la discusión pedagógica educativa, tales como:

“No se cuestionaban en modo alguno sentimientos, postulados o definiciones en este debate. Por ejemplo, la “necesidad” de las recompensas y los castigos externos para “conseguir que los chicos “aprendiesen” era algo que se daba por sentado; las implicaciones educativas y éticas ni siquiera se mencionaban. Tampoco se mostraba preocupación por estimular o acrecentar el deseo intrínseco del niño de aprender. (Giroux, 1997, p.174)

Así que la formación de docentes para el siglo XXI es mucho más que atender el Perfil, parámetros e indicadores que señala el Servicio Profesional Docente pues la labor también consiste en “rechazar el papel de simples seguidoras dóciles de los paquetes” (Freire, P. p. 32)

Reflexiones finales

Este escrito propuso una reflexión para discutir las condiciones de trabajo docente, se vislumbran algunos retos con respecto al control de su propio trabajo y la consolidación de autonomía. De acuerdo a las características del Nuevo Modelo Educativo se puede pensar en procesos de proletarización técnica, así también se identificaron elementos del modelo de práctica profesional desde un enfoque racional técnico. Esta visión técnica eficientista debe cambiarse desde la



ISSN: 2448 - 6574

política educativa. Se hace necesario llevar a cabo una indagación con respecto a la construcción de subjetividades del docente a partir de una posible proletarización ideológica.

Los planteamientos que se exponen de cada una de las teorías tienen puntos de encuentro, pero también divergencias, lo que da pauta para iniciar la etapa del estudio empírico desde la perspectiva de los docentes, desde sus vivencias y en su contexto.

Referencias bibliográficas

Apple, M. (1990). Introducción. en *Formación del Profesorado y condiciones sociales de escolarización* (1ra ed., p. 279). España.

Contreras, J. (2012). *La autonomía del profesorado*. (Morata, Ed.) (Quinta). México.

Fierro, C., Fortoul, B., Rosas, L. (2008). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. PAIDOS.

Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina. Siglo XXI.

Giroux H. (1997) Los profesores como intelectuales transformativos. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje

Jiménez Jaen, M. (1988). Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. elementos para una crítica de la teoría de la proletarización de los enseñantes. *Revista de Educación* , 285(3), 231–245. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre285/re28512.pdf?documentId=0901e72b813c2fcb>

Oliveira, D. (2008) El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina, en Deolidia Martínez et. al.; compilado por Myriam Feldfeber y Dalila Andrade Oliveira. P. 17-32

SEP (2017) Modelo Educativo para la Educación Obligatoria.

Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2018 /Año 4, No. 4/ Septiembre de 2018 a Agosto de 2019.