"AUTONOMÍA Y TRABAJO DOCENTE": Contextos, Sujetos y Procesos de construcción Un estudio socio-antropológico

Prof. María Hemilse Cañete
AMSAFE-CTERA-
Docente del ISP Nª4.Reconquista (Sta.Fe- Argentina)
e-mail: hemilsecanete@yahoo.com.ar

Agradecimientos

Aunque esté firmado por una sola persona, un trabajo de investigación remite siempre a una construcción colectiva puesto que en dicho proceso están implicados los sujetos que de una manera u otra lo hicieron posible. Quiero agradecer a mis compañeras de trabajo y militancia con las cuales compartimos estas reflexiones y me permitieron entrar en su mundo a través de sus prácticas, a los compañeros del Postítulo en Investigación Educativa (UNC-Santa Fe, 2000-2004) con quienes discutimos e intercambiamos nuestros proyectos a medida que éstos iban tomando forma, a Marcela Sosa que me orientó en este trabajo interpelándome continuamente, estimulándome con respeto y libertad de pensamiento. A mis afectos por la actitud comprensiva con que me acompañaron.

Introducción

"El verdadero objeto del análisis, que hay que construir
contra las apariencias
y contra todos aquellos que se contentan en ratificarlas,
es la construcción social (o más precisamente política),
de la realidad revelada a la intuición,
y de las representaciones, en especial periodísticas,
burocráticas y políticas de esa realidad,
que contribuyen a producir efectos muy reales,
en principio en el universo político,
donde estructuran la discusión,
y hasta en el universo científico".

Pierre Bourdieu

El Proyecto de Investigación *"Autonomía y Trabajo docente. Contextos, sujetos y procesos de construcción. Un estudio socio-antropológico"* se inscribe temporalmente en su primera etapa en el período 2000-2004. Está construido desde la perspectiva etnográfica con una orientación epistemológica que, al decir de B. Busquets (2000), se mueve en distintos niveles de reconstrucción , incorporando enfoques interpretativos y que se inicia a partir de la inscripción e interpretación de subjetividades.

El hecho de estar trabajando como docente desde hace 22 años en un Instituto Superior de Profesorado en formación docente, de haber pasado por distintas coyunturas histórico-políticas a nivel nacional y en la provincia de Santa Fe que determinaron directrices claras en las políticas educativas y particularmente curriculares, me llevó a pensar insistentemente en lo que ocurría, en los diferentes niveles del sistema educativo en relación al ejercicio de la propia práctica como trabajo reglado, a los márgenes de decisión y actuación y al juego de poder que se pone en funcionamiento en él. Me interesó y me interesa aún saber cómo decidimos los maestros y

maestras, los profesores y profesoras porque indagar en ello implica indagar acerca de la propia constitución como "sujetos", "trabajadores de la educación" y de la necesidad sentida e inherente de ejercer control sobre el propio proceso de trabajo.

En este primer documento, se relata el por qué de la elección de la temática, los supuestos que orientan el proyecto, las nociones teóricas, las preguntas y dimensiones de análisis, los objetivos, las decisiones metodológicas que hasta el momento se tomaron. Como también la primera etapa de trabajo de campo, referida a la tarea de interpretación de tres registros de entrevistas, de su lectura y relectura, de ubicar y definir –de modo tentativo- las categorías de análisis emergentes, las situaciones excepcionales y de revisión de las conjeturas iniciales.

PRIMER INFORME DE AVANCE

Justificación

En la época en que vivimos, en la que desde hace ya más de una década se vienen produciendo internacionalmente el auge de políticas educativas neoliberales, en la que se inscribió la llamada Transformación Educativa puesta en marcha en nuestro país a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación (1993)[1] , se hace necesario que tengamos en cuenta que dichas políticas no sólo crearon marcos legales y directrices de actuación, sino que también trajeron consigo la expansión de ideas, pretensiones y valores que provocaron cambios en la manera de pensar. Al fijar unas preocupaciones y un lenguaje, establecieron no sólo un programa político, sino un programa ideológico en el que hoy todos nos vemos envueltos.

Prueba de ello fue el auge por ejemplo, de los estudios acerca del desarrollo del docente, del ejercicio de su práctica, de la calidad de la enseñanza, de la autonomía. En relación a esta última, y en la retórica neoliberal, se fue produciendo un "cierto consenso" sobre la necesidad de reconocer al docente un margen más amplio de decisión y actuación. La

[1] Actualmente derogada y reemplazada por la LEN 26026 (Ley de Educación Nacional)

experiencia acumulada en estos últimos años no ha hecho más que reafirmar la fractura existente entre el plano discursivo en lo referente a un perfil docente deseable promulgado y exaltado en los documentos de la otrora Reforma Educativa en nuestro país y el plano de las condiciones materiales y simbólicas de producción de las prácticas. Sin lugar a dudas ello muestra que los discursos, siguiendo a Foucault, no son simples piezas del lenguaje, sino que constituyen el producto de prácticas sociales concretas, y estas generan a su vez distintas formas discursivas que circulan en la sociedad produciendo o generando ciertos efectos. Dichos efectos se vinculan estrechamente con la producción de relaciones de poder, como un diagrama en el que se entretejen los diferentes sujetos a partir del juego mutuo.

Es por eso que, al procurar indagar sobre la autonomía en relación al trabajo docente, partiremos de entenderla como una construcción histórica y social que produce determinados efectos en las prácticas, que posee discontinuidades y rupturas que posibilitan la emergencia de "alternativas" al orden reformista que intenta instaurarse como definitivo. Por tanto, no hay una relación causal, lineal, entre "control" y "autonomía", sino una construcción social de prácticas relativamente autónomas que se generan y debaten en el cruce de dichas tensiones.

Por esta razón, la preocupación fundamental es indagar en la dimensión subjetiva, desde la perspectiva de los sujetos, acerca de cómo en nuestra práctica cotidiana contextualizada dentro de determinados marcos político-institucionales, los docentes vamos construyendo y desarrollando procesos de "autonomía" desde un lugar, el de "trabajadores de la educación" articuladamente a la dimensión objetiva, en cuanto a cómo viene planteada la autonomía en un programa ideológico, las cualidades que tiene y los posibles efectos educativos y sociales a los que da lugar. En este sentido y tal como lo indica José Contreras Domingo (1997)[2], la necesidad de clarificar expresiones tales como "autonomía del profesorado" es importante, no sólo a la hora de diferenciar sobre los diversos sentidos que se le pueden atribuir, sino para intentar avanzar en la comprensión de los problemas políticos y educativos que dicha noción encierra.

[2] Contreras Domingo, J, 1997, "La autonomía del profesorado", Morata

Las preguntas de investigación en relación al problema planteado son:

a) ¿Cómo tienen lugar, cómo se producen procesos de "relativa autonomía" en las prácticas docentes ¿ ¿Qué los desencadenan o generan?

b) ¿Ante qué decisiones los sujetos docentes se perciben a sí mismos en ejercicio de autonomía?

c) ¿Qué criterios orientan la toma de decisiones en el plano laboral?

Conocer de qué modo los sujetos construímos social e históricamente la noción de "autonomía relativa" en términos de Bourdieu, dentro de determinados marcos políticos-intitucionales, es el interés que guía este proyecto de investigación . Y específicamente digo "político-institucional" en referencia a la lógica de poder y control que atraviesa a las instituciones educativas en las que se desarrolla el trabajo docente.

Otro núcleo problemático que es jerarquizado en relación a la temática de investigación, es el de "sujeto" desde un enfoque socioantropológico. En tal sentido y siguiendo a Elena Achilli, analizar las relaciones y procesos cotidianos, supone reconocer el conjunto de representaciones, significaciones y sentidos que generan los sujetos como parte del conjunto social. "Las prácticas y representaciones (…) son heterogéneas(…)Para que dicha heterogeneidad se haga inteligible (…) requiere que se la inscriba históricamente"[3] en las condiciones de una época. Los docentes somos sujetos situados dado el carácter histórico y específico de las relaciones sociales que se generan en nuestro trabajo en las instituciones educativas. Cada actividad que realizamos se inscribe en dicho contexto, pero también ellas son constitutivas de ese mundo. Sostengo que desde esta concepción social del sujeto será posible derivar, explicitar e interpretar el proceso de construcción de la categoría de "autonomía relativa", como producto de un proceso histórico en el entramado de prácticas y representaciones, tanto "en aquellas tendencias que hegemonizan un tiempo como en las posibilidades de transgredirlas, de crear nuevas formas de zafar a imaginarios cristalizados, preconstituídos(…)"[4].

[3] Achilli,Elena, MóduloV, Taller de Investigación,. Postítulo en Investigación Educativa, U.N.C, pág. 14
[4] Achilli, Elena, op.cit, pág.15

Mantengo la idea de que la construcción de poder para decidir y actuar en el trabajo docente, es una construcción social constitutiva del propio trabajo, que se produce en determinados contextos sociales, políticos, económicos, culturales e institucionales. Podemos decir que en él está comprometida toda la sociedad porque en particular el "puesto de trabajo" se constituye siempre dentro de estructuras sociales que son las que van a determinar el poder real del sujeto sobre su propio acto. Al tiempo que es allí, en dichos espacios, en los cuales los trabajadores/as de la educación pugnan por apropiarse de su propio trabajo en tanto y en cuanto buscan constituirse en sujeto y no objeto. Ese proceso psíquico al que Gérard Mendel[5] desde la psicología social denomina "movimiento de apropiación del acto", cual "fuerza de carácter antropológico" y que se expresa de manera no consciente dentro de la dimensión psíquica, incita al sujeto a "apropiarse del acto voluntario y consciente que realiza". Dicho movimiento apunta a dos objetivos bien definidos: "la apropiación del control del proceso del acto y la apropiación de los efectos del acto".

En este sentido, es preciso destacar que no es de interés en el proyecto que aquí se propone indagar sobre la personalidad misma con sus particularidades y diferencias. Aquí lo que se busca es abrir la posibilidad de tener acceso a dos fenómenos: el conocimiento subjetivo en cuanto a la manera en que los sujetos hacen uso del poder del que disponen y el conocimiento objetivo de un sistema de acción socio-político-institucional y de la manera en que sus características y modos de regulación estructuran las reglas de juego que sus miembros deben seguir. Es en el juego dialéctico de ambos fenómenos donde los procesos de "relativa autonomía" se construyen y reconstruyen social y cotidianamente.

Objetivo General

a) Describir el modo en que los docentes construyen la noción de "autonomía relativa" en un contexto político-institucional-laboral determinado.

[5] G.Mendel, *La sociedad no es una familia. Del psiconálisis al sociopsicoanálisis*, Pág. 21, Paidós

Objetivos Específicos

a) Diferenciar los criterios que orientan la toma de decisiones en los docentes.
b) Identificar niveles crecientes de autonomía y control sobre la propia práctica .
c) Detectar nudos problemáticos que colaboran con la reproducción de una autonomía más aparente que real.

Consideraciones metodológicas: El trabajo de campo comprende cinco instituciones escolares seleccionadas en función de los siguientes criterios: escuelas públicas, representativas de los distintos niveles del sistema (Inicial, Primaria, Secundaria y Superior Terciario) con diversidad de ubicación geográfica (para el caso del nivel primario se elegirá una escuela rural de grado único, una de jornada completa y una urbana). El universo poblacional lo constituirán cinco docentes, uno por cada institución teniendo en cuenta en la selección de los mismos en el nivel Secundario y/o Terciario, que hayan sido además maestros/as de grado. Ello posibilitará indagar en torno a las formas en que se tensiona la relación autonomía-control desde la perspectiva de sujetos que han desarrollado su trabajo en diferentes niveles del sistema educativo.

Y, en relación a las estrategias de acceso a la información, se privilegia la entrevista no directiva y relatos autobiográficos solicitados en relación a experiencias consideradas autónomas por el informante en su vida laboral. La selección de dichas técnicas obedece a que mediante las mismas, se intentarán comprender procesos y prácticas culturales relativamente autónomos dentro del marco de referencia en que se producen. Se consideró importante incluir además, el análisis de documentos escolares, en particular las "Actas de Reuniones Plenarias" a fin de determinar procesos deliberativos y temáticas de toma de decisión colectiva.

Asimismo se estima conveniente el uso del "Diario del entrevistador" a fin de registrar temas, interpretaciones, conjeturas, intuiciones, expresiones no verbales, sobre las entrevistas y también como registro de comentarios o expresiones significativas en relación a la temática a investigar, que pudieran suscitarse en contextos ocasionales.

El trabajo de campo realizado hasta el momento consistió en tres entrevistas con docentes del Departamento General Obligado de la provincia de Santa Fe ubicado al Norte del territorio provincial: una maestra de primaria de una escuela urbano-marginal, una maestra Directora de una escuela ubicada en el centro de la ciudad cabecera departamental y una profesora de secundaria y Nivel Terciario, que desarrolla su trabajo mayoritariamente en escuelas del medio rural .

Organicé las preguntas de las entrevistas teniendo en cuenta los siguientes bloques temáticos:

a) Percepción de la última Reforma Educativa (1993) implementada en la provincia de Santa Fe, en lo referente en particular, al proceso de "descentralización" y a las implicancias que en términos de "autonomía institucional" trajo consigo.

b) El Proyecto Educativo Institucional y el proceso de construcción del mismo.

c) La toma de decisiones en la escuela y en el espacio aúlico. Relaciones con la(s)autoridad (s) escolar(s), con los pares, los estudiantes, las familias y el contexto sociocultural.

d) Condiciones laborales. Percepción del trabajo docente

Los**"supuestos que orientan la investigación".** Los mismos se fundan en las siguientes *hipótesis:*

a) los procesos de construcción de la categoría de "autonomía relativa" en contextos institucionales tienen vinculación directa con los procesos de control restrictivos y coercitivos de las prácticas docentes, razón por la cual no pueden comprenderse al margen de estos últimos. Dicha relación se flexibiliza, se vuelve más laxa, a medida que avanzamos en los niveles del Sistema Educativo, en el arco que va del Nivel Inicial al Nivel Superior terciario, en donde van teniendo lugar procesos de mayor autonomía al producirse una disminución de los mecanismos de control y regulación institucional de la práctica docente. Y también, en contextos escolares de pobreza, marginación y aislamiento (algunas escuelas rurales, especiales, de adultos, de jornada completa).

b) habría una relación tensional entre "autonomía" y "control", en la que las prácticas se debaten, se juegan, entrecruzadas, circunscriptas al "lugar", a

sus márgenes, a la dependencia, a la discontinuidad... Ello da lugar a otras de las *hipótesis* fuertes de este proyecto. Las que sostienen que:

b.1) No hay una relación causal entre "control" y autonomía", sino una construcción social de la categoría de autonomía en el marco de dichas tensiones.

b.2) No existe la autonomía absoluta, sino en cada contexto socio-político-institucional, su dependencia respecto del equilibrio de tensiones que modela sus formas .

1) Las **nociones teóricas** que orientan el proyecto de investigación son las siguientes:

* ***"autonomía"*** entendida como una cualidad de la vida que viven las personas, constitutiva del ser sujetos, como una forma de intervención en los contextos concretos de las prácticas en donde las decisiones son producto de la consideración de la complejidad, ambigüedad y conflictividad de las situaciones. Por tanto, a lo que nos remite la noción de autonomía, como construcción reflexiva y crítica en un contexto de relación, es a una concepción de la práctica individual y colectiva basada en la colaboración, el entendimiento, la deliberación y no en la imposición.

* ***"decisiones autónomas"*** entendidas como un ejercicio crítico de deliberación teniendo en cuenta diferentes puntos de vista. Este concepto nos remite a hablar de procesos y situaciones sociales en las que las personas se conducen autónomamente referidas a planteos críticos y deliberativos, ligados a prácticas orientadas por un interés crítico-emancipador (Habermas).

* ***"trabajo docente",*** noción que remite a entender la docencia como un trabajo y, en cuanto tal, como una actividad laboral sujeta a determinadas condiciones materiales y simbólicas que definen y enmarcan las interacciones, productora de conocimientos sobre la enseñanza, que tiene lugar en instituciones especializadas (las escuelas).

* ***"mecanismos de control y regulación de la práctica docente"*** como formas discursivas siguiendo a Foucault, que circulan en una institución generando o produciendo ciertos efectos, vinculados con la producción de relaciones de poder. Desde esta perspectiva, el poder no se posee como bien; es una relación desigual que se ejerce, circula y funciona en cadena,

reticular y transversalmente por el cuerpo social , constitutivo de una organización. Ahora bien, los sujetos no existen fuera de esas prácticas discursivas, sino que ellos se constituyen en cada praxis concreta.

* ***"autonomía relativa"*** en términos de Bourdieu, supone por un lado analizar las prácticas en el sistema de relaciones específicas en que están insertas y, por otro lado, en relación con los demás campos que coexisten en el espacio social global. En este sentido, podría decirse que la autonomía relativa de los diferentes campos es un producto histórico, y por lo tanto, sus fronteras no pueden ser determinadas a priori, sino aprehendidas a través de la investigación empírica.

Elementos que hacen a la construcción de prácticas autónomas en contextos escolares

Un primer ejercicio de análisis interpretativo[6]

La escuela

La percepción que los docentes tienen de la propia institución escolar así como las representaciones sobre ella construídas a lo largo de su existencia y trayectoria, generan condiciones de formación, participación y toma de decisiones, que muestran desarrollos diferenciados. Se trata de una entidad diferenciable, con límites estructurales a partir de los cuales son posible tanto los procesos internos de autoproducción como los intercambios con el exterior, diferenciación, identidad. Ello es fácilmente verbalizado por una directora de escuela:

"…la escuela tiene una identidad propia y es muy…es…es…digamos que la identidad…es una escuela desde la fundación de…, o sea como escuela oficial es la primera en…,bueno…y tiene…ahora se está perdiendo un poco, no es cierto, tiene mucha presión desde el…desde el medio. Es una escuela que todo el año fue la escuela (nombra la escuela), es decir, con palabra mayor".

"no sé si yo haría en otra escuela lo mismo cuando me vaya de acá, acá porque ya conozco el ambiente, conozco la gente, todas esas cosas,

[6] La organización del texto etnográfico es implicativa del trabajo reflexivo del autor/a, del lugar de la interpretación en su trabajo y es allí donde se van construyendo y explicitando los propios argumentos. En la organización del texto que sigue, por momentos entraremos en cuestiones muy particulares para luego tomar distancia a fin de encuadrarlas en análisis más generales o inclusivos, o viceversa. No con la intención de generalizar, sino en la búsqueda de un tratamiento analítico en la construcción de datos.

entonces uno…vos ya vas adquiriendo más seguridad, más independencia, pero no sé, no precisamente porque te den mucha libertad, no sé…"

Los proyectos institucionales

Los proyectos educativos emergen en situaciones críticas como parte de un movimiento de recuperación de la institución, que proponen un modelo alternativo de hacer las cosas que quieren servir de hecho a nuevas formas de definir su función social y que le plantean otras exigencias a los docentes. Así lo expresaba la directora de la escuela primaria:

"La escuela…(nombra la escuela) es cómo que es la escuela…¿sabés? Después vienen porque vinieron sus padres, sus abuelos, o sea, tienen como…como un concepto de la escuela, me entendés. Que eso también exige a los docente, porque ellos saben…

Son proyectos también en los que se evidencia el entrecruzamiento interinstitucional basado en la lógica de la competencia y de posicionar la propia institución en relación con el "otro institucional". Ante la pregunta:

Entrevistadora-"*¿Esto surgió como iniciativa de la escuela?"*

Entrevistado-"*La verdad que no sé si las otras escuelas lo hacen"…se abrieron las escuelas…privadas y nosotros no hemos perdido la matrícula…nosotros por ejemplo te digo, ajedrez, computación, lo tenemos acá, cuando se abrió en las escuelas privadas se daba ajedrez y computación, entonces nosotros hicimos un proyecto y ganamos las computadoras…"*

En una escuela en que la atención está centrada fundamentalmente en los aprendizajes de conocimientos, se pone de manifiesto el interés por el saber, las articulaciones del mismo y la adecuación de las propuestas didácticas. Es probablemente esta característica de las instituciones educativas la que reclama al maestro su pasión por el conocimiento y su deseo de que el otro aprenda tanto como sus aciertos de programación, metodologías, estrategias. Así lo decía la directora:

"El año pasado hicimos lo de Lengua, eso lo trabajamos a nivel seccional, lo expusimos delante de todos los maestros de la región…de nuestra sección digo. Habíamos hecho una articulación con los contenidos mínimos, qué es lo que vamos a articular…"

La institución y su ineludible anudamiento a la dimensión del poder

La institución está atravesada por fundamentos ideológicos y corrientes de poder. Se da de lleno con problemáticas sociales como el desempleo, la pobreza, el autoritarismo, la marginalidad, que constituyen el contexto en el cual la institución se inscribe, y también con conflictos, con luchas, con disputas. Paradójicamente dice Lucía Garay, "la meta de autonomía institucional…debe apoyarse en una autonomía (de los sujetos) aún inexistente". Esto se evidenciaba en las palabras de la directora:

"…yo sé a qué maestra vos podés mandar ahí que los chicos no le van a perder pisada…"

"Hay un avasallamiento de cosas que te mandan, que te mandan…entonces por un lado autonomía para esto, para otro, pero vos viste, para hacer una reunión tenés que pedir permiso viste, todas esas cosas…y por otro quieren que vos hagas..ahora viste por ejemplo que reintegraron las horas pero ellos te van a mandar el temario, te falta tiempo, por un lado ellos quieren que vos te independices pero por otro lado ellos no te dan el tiempo necesario…

-Entrevistadora. *¿Vos te referís a las horas que antes eran para autoperfeccionamiento?*

-Claro…nosotros ya tuvimos una pero ellos van, ellos van…

Entrevistadora.-*¿Ellos, quiénes son?*

Entrevistado- *-La Región o los supervisores, van a disponer del tema, me entendés? Y a lo mejor sí se lo va a trabajar, pero a lo mejor ése no es tú tema, no es el momento…*

Entrevistadora.-*¿Y acá qué opinan en la escuela de eso?*

Entrevistado-*No, reclaman. Yo misma me doy cuenta que me voy a una reunión y podés dar…la última hora de clase una reunión plenaria, si es turno tarde podés extenderte un poquito más…*

Sin embargo, pareciera no haber una dependencia directa de la lógica burocrática de poder que atraviesa a las instituciones educativas, pero tampoco una omisión de la misma. Sino un hacer que se fundamentaría más en la defensa de aquellas cualidades que son necesarias en razón de lo que el trabajo de enseñar exige, que en la dependencia a controles externos o de un conocimiento legitimado:

"No, la verdad que desde que hicimos esto lo miraron…sí esto lo dio mesa de entradas (se refiere al sello de recibido de la Región de Educación) pero

nunca nos dijeron esto está bien o está mal…nosotros seguimos elaborando, haciendo, pero en realidad nunca nos dijeron…"

"…y nosotros estamos firmes con esto porque hubo un supervisor de otra sección…como que se retroceda, que se siga con una metodología muy antigua, la anterior, la tradicional, llámese global o generadora, no sé, porque dice que la gente no sabe dar psicolingüística, entendés?..."

"…las supervisoras no han venido nunca, tienen conocimiento de lo que hacemos…les avisamos por si quieren estar presentes…"

Pero la cuestión es contradictoria y tiene que ver sin duda con una forma de mantener relaciones en un contexto relacional y no en soledad. En tanto cualidad de una relación, la autonomía se actualiza y se configura en el mismo intercambio. La aprobación del "otro" refuerza la cadena burocrática y obtura el desarrollo de convicciones y habilidades pedagógicas mediante criterios propios. Al respecto la profesora de secundaria decía:

"…hay quienes les gusta que le bajen líneas, el ministerio, los directores, los supervisores, y todo…tiene que ser consultado, a pesar de que están esos márgenes para decidir permanentemente viven pendientes de la aprobación o desaprobación del supervisor, también depende mucho de los supervisores, porque allí donde se crean espacios de libertad los supervisores marcan pautas…entonces, mucho depende de las personas que actúan…"

Procesos y situaciones en las que los docentes se conducen autónomamente

En ciertos momentos de juicio práctico, el trabajador de la educación se encuentra inevitablemente solo. Nadie puede ni debe sustituir en última instancia, lo que resuelve un maestro/a, profesor/a en su trabajo. El docente se ve abocado a asumir por sí solo su propio compromiso con los casos concretos, a actuar en función de sus propias interpretaciones, convicciones, habilidades. Las decisiones en estos casos, parecieran tener que ver con un programa educativo basado en el deseo de que los estudiantes puedan avanzar en sus condiciones materiales y culturales para construir dignamente su vida personal para la participación en la vida social. Al respecto y en relación a la disciplina que una profesora tiene a su cargo en una carrera técnica de un instituto terciario, expresaba:

"*…no he tenido una pauta mínima de parte del ministerio, ni un lineamiento de nada, absolutamente nada…Había un trabajo con una profesora anterior, que por ahí yo no compartía mucho, entonces cuando yo tomé las cátedras seleccioné tres ejes en torno a los cuales fui estructurando los contenidos…en lo que me pareció que podía resultar un aporte para la vida de ellos (*se refiere a los alumnos*)…"*

No obstante, la sola mención de estos aspectos puede dar lugar a una perspectiva reduccionista o distorsionada del significado de "autonomía". Los docentes aprendemos nuestro oficio y elaboramos una comprensión de lo que es y de lo que puede ser en el contexto de las prácticas, en la forma en que se reproduce la cultura tradicional de la escuela, en el contexto de las rutinas y hábitos, pero también en las presiones del contexto y reglamentarias, en las limitaciones a las que se ve sometida la propia práctica. Es por ello que la autonomía requiere del análisis de las condiciones de producción de las prácticas, de nuestros pensamientos, de la percepción que tenemos del propio trabajo y de las demandas de la comunidad. Son ilustrativas al respecto las palabras de la profesora:

-"*Yo nunca sentí, no creo en ningún momento a la largo de mi carrera que alguien me haya venido a señalar, así con criterio de obligación, sí por ahí he recibido sugerencias que uno las toma o las deshechas sobre algunas cosas. Por ejemplo, yo recuerdo que cuando empecé a trabajar en el medio rural, me costaba mucho llegar con algunos temas que creaban por ahí algún tipo de comentarios, nunca un pedido así de que deje de desarrollar un contenido. Por ejemplo con la Teoría de la Evolución en un momento recuerdo, era como que eh…chocaban por ahí con creencias o con la fe, eh…o se malinterpretaba a veces, eh…pero nunca…"*

-"*…en un momento hubo planteos de los padres…Pero no pasó más de ahí, o sea nunca yo dejé de desarrollar un tema, nunca nadie me hizo un planteo concreto de eso, sino simplemente fueron inquietudes…"*

La autonomía entendida como no injerencia de otros, ha tendido a construirse fundamentalmente como un derecho que defiende una capacidad que se posee individualmente para tomar decisiones competentes, un atributo personal, que una vez poseído autorizaría a tomar decisiones que se sustentarían en el reconocimiento y aceptación pública de tales capacidades.

Entrevistadora -"*La decisión que vos tomaste con respecto a los ejes, ¿la pudiste conversar con algún compañero tuyo?*

Entrevistado--*Te digo lo que me pasó…No…no tuve…mirá, si yo tuve que atenerme a la experiencia puntual que tuve que vivir con esas asignaturas, creo que me gustó porque puede incluir esos contenidos…es como que me gustó lo que pude hacer, y veo que a los chicos también les gusta, les interesan estos temas…"*

La autonomía de la solemos gozar los docentes en el espacio privado e individual del aula, puede ser un espejismo que lo único que refleja es la imposibilidad de trascender la compleja trama que compone la educación institucionalizada. Ante la pregunta:

- Entrevistadora –"*Y qué percepción hay de los docentes de esta escuela ante la situación de que van a contar con un espacio para intercambiar ideas, debatir, pero que viene pautado, que es expositivo como vos decís?*

La directora de escuela decía:

"*-Y, es de reclamo, lo que pasa es que nosotros nos organizamos bastante para salvar…las chicas se adaptan bastante a los tiempos, viste, desde la hora, en contraturno, trabajan en equipo, hay una relación bastante…la gente está predispuesta, dentro de todo la gente está predispuesta…"*

Reforma educativa, descentralización y autonomía institucional

Uno de los ámbitos fundamentales de preocupación de las Reformas Educativas de los 90, fue el currículum y de forma ambigua cuando no contradictoria, la descentralización del mismo asociada a la idea de autonomía de las instituciones y del trabajo docente. La justificación de ello se ha sustentado también en la convicción de que las reformas sólo se sostienen si quienes deben ejecutarlas las asumen como propias. Ello explica el mecanismo de cooptación ideológica expresado en la idea de que el Estado devuelve a los docentes ámbitos de participación y decisión asociado a la idea de descentralización en relación a adaptar el curriculum al contexto, como forma de hacerlo suyo. La devolución es de carácter administrativo y local en su sentido más atomizado: a los docentes concretos de cada escuela se le ceden responsabilidades sobre dicha escuela. El trabajo docente no sólo se circunscribe al aula y sus alumnos/as, sino que abarca la preocupación por la institución educativa como unidad. En este sentido son claras las palabras de la profesora quien expresaba:

"…hay un montón de cosas creadas a nivel discursivo pero que no tienen un aterrizaje específico, entonces muchas cosas quedan en el plano discursivo, hay dificultades que se van presentando…las escuelas técnicas por ejemplo, vos tenés autonomía para decidir instrumentar una materia y no otra, hay márgenes de elegir, pero vos elegís…y qué posibilidades tenés de desarrollarla, vos podés desarrollar una asignatura que tenga que ver con lechería pero no tenés cómo instalar un tambo, entonces desarrollás un aspecto que es teórico pero la escuela queda sin la posibilidad de llevarlo a la práctica, no hay herramientas, o se trabaja con herramientas viejas…Y ese es el punto en el que siempre se cae y se entra en crisis…"

Primeras conclusiones en relación al trabajo de campo. Revisando los supuestos.

En esta primera experiencia de trabajo de campo y en el análisis interpretativo que se ha intentado desarrollar, se realizó un ejercicio de comprensión de los significados de las prácticas en tanto procesos y condiciones de toma de decisiones de los sujetos y se avanzó en la detección de las siguientes categorías:

* **"afiliación"** (la institución como referente cultural legitimado en su historia por una comunidad, muy presente en el imaginario colectivo y fuerte determinante de las decisiones institucionales, que le llevó a decir a la directora entrevistada *"…no sé si yo haría en otra escuela lo mismo cuando me vaya de acá…no precisamente porque te den mucha libertad…"*),

* **"vigilancia"** (de los padres, del supervisor… de la mirada del "otro"),

* **"practicidad"** (predominio del criterio de utilidad, de lo que "sirve", en la determinación de decisiones)

* **"trabajo"** (desde una perspectiva de cierta exterioridad, en relación a un otro, *"los vice están sabiendo cómo se trabaja", "se hace una reunión de trabajo", "se elaboran trabajos de cierre",* es decir, no desde una mirada de sí mismo, implicativa como trabajador/a de la educación. ¿Podemos pensar esto como una manera sutil de resistir a la objetivación de las entrevistadas dada la proximidad social con la entrevistadora, al decir de Bourdieu?

Ha sido importante también, establecer previamente a las entrevistas los bloques temáticos que las estructuran porque de ese modo pudo mantenerse cierta lógica que permitió una primera aproximación a la

problemática de construcción de procesos y condiciones sociales y políticamente autónomos en determinados contextos institucionales. En este sentido, será necesario profundizar en una segunda etapa, la indagación acerca de la construcción de procesos autónomos, como procesos de búsqueda alimentados por el análisis de las propias prácticas, de las razones que las sustentan y de los contextos que las limitan y condicionan, es decir, profundizar en la constitución misma del "puesto de trabajo".

En cuanto a los supuestos iniciales del proyecto de investigación, los mismos tienen continuidad. Se han presentado algunas dudas hasta el momento en relación a la hipótesis que sostiene que "la relación tensional entre autonomía y control se vuelve más laxa a medida que se avanza en los niveles del sistema educativo en el arco que del Nivel inicial al Nivel Superior Terciario, en donde van teniendo lugar procesos de mayor autonomía al reducirse la disminución de los mecanismos de control y regulación de la práctica docente". Si relacionamos con respecto a ello, las expresiones de la Directora de Escuela Primaria (ex EGB 1 y 2)[7] con las de la profesora de secundaria (ex EGB3 y Polimodal), vemos que ello sucede de ese modo. Pero, resulta significativo cómo en el caso de la Directora de Primaria la lógica burocrática como mecanismo de control (Supervisión-Región de Educación) no logra ser obturante de las decisiones que se tomaron a nivel del proyecto institucional y no quedan sujetas a la aprobación o no de la autoridad inmediata superior. Y si comparamos esto con los espacios de decisión de los que habla la docente de secundaria y superior, es significativo como por un lado se dispone ampliamente de dichos espacios y por el otro se está pendiente de la mirada aprobatoria del supervisor/a. Es posible que esto obedezca a que la descentralización curricular en estos últimos niveles del sistema educativo ha sido heterogénea y anárquica, colocando a los docentes y las instituciones en situación de malestar, conflicto y crisis.

Tal vez no se trate entonces de "disminución de los mecanismos de control" sino muy por el contrario, como señala Popkewitz (1991), de cómo los cambios políticos generan nuevos efectos de control y redistribuciones del

[7] La actual Ley Nacional de Educación en Argentina que derogó la Ley Federal de Educación (1993), expresión esta última de las políticas neoliberales en educación, recupera la denominación de Nivel Primario y Nivel Secundario en el Sistema Educativo.

modo en que se ejerce el poder, de manera que lo aparentemente es una "entrega" de capacidades de decisión, luego resulta una nueva forma de situar la relación entre quienes ejercen el control y quienes creen haberlo conquistado.

Hasta aquí se ha llegado en el desarrollo del presente Proyecto de Investigación. Pienso que esto inaugura una segunda etapa de abrir la mirada con determinada dirección, en el sentido de profundizar el material obtenido hasta el momento a fin de delimitar los alcances de las categorías identificadas en esta primera etapa. Para ello serán necesarias nuevas entrevistas que reparen en la significatividad de las categorías utilizadas por los sujetos para dar sentido a su mundo social .

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

APPLE, 1987, "**Educación y Poder**", Piados, Barcelona.

BATALLAN, G, 2000, "Lógicas contradictorias en la construcción social del trabajo docente en Argentina. Etnografía del Cuaderno de Actuación Profesional" en **Cuadernos de Antropología Social**, Facultad de filosofía y Letras, UBA, Argentina.

BEILLEROT, J, 1996, "**La formación de formadores**", Edic. Novedades Educativas-Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

BORDIEU,P, 1997, "**Capital cultural, escuela y espacio social**". Siglo Veintiuno editores. México

BOURDIEU Y WACQUANT, 1995, "**Respuestas por una antropología reflexiva**", Grijalbo, México

BOURDIEU, P, 1988, "**Cosas Dichas**", Gedisa.

BUSQUET, María, 2000, "**Conociendo nuestras escuelas**". Paidos. México, Cap.3, "La construcción de un objeto etnográfico en educación".

CALVO, B, 1992, "Etnografía en Educación" en **Revista Nueva Antropología**, Vol XII, Num.42, México.

CONTRERAS DOMINGO, J, 1997, "**La autonomía del profesorado**", Morata

DIKER Y TERIGI, 1997, "**La formación de maestros y profesores**: hoja de ruta", Piados.

ESTEVE, 1994, "**El malestar docente**", Piados, Barcelona.

EZPELETA,J, 1989, "**Escuelas y maestros**. Condiciones del trabajo docente en Argentina", Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.

FERNSTERMACHER, G, 1989, "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en Wittrock, Merlín (comp.), **La investigación de la enseñanza I**. Enfoques teorías y métodos. Barcelona, Piados.

FOUCAULT, M, 1978, "**Microfísica del poder**", La Piqueta.

GUBER, R, 1991, "**El salvaje metropolitano**", Edit. Legasa S.A.

GUTIERREZ, Alicia, 1994, "**Pierre Bourdieu**: las prácticas sociales", Centro Editor de América Latina.

JACKSON, 1991, "**La vida en las aulas**", Morata.

MARTINEZ BONAFE, J, 1998, "**Trabajar en la escuela**. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI", Cap. 2, "Reformas curriculares, discursos de autonomía y proletarización docente", Miño y Dávila Editores.

MARTINEZ, D, 1998, "**Salud y Trabajo Docente**. Tramas del malestar en la escuela", Kapeluz

ORTEGA, F, 2003, "**Conocer lo social**: investigación y enseñanza", CEA. Universidad Nacional de Córdoba

PEREZ GOMEZ, 1991, "Autonomía profesional y control democrático", **Cuadernos de Pedagogía** N°220, Madrid.

ROCKWELL, E, 1995, "En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas" en "**La escuela cotidiana**", Fondo de Cultura Económica, México.

ROCKWELL, E, 1996, "La dinámica cultural en la escuela", en Alvarez,A y Del Río, P (eds) "**Hacia un curriculum cultural**: un enfoque wygotskiano", Madrid.

TAYLOR Y BOGDAN, 1998, "**Introducción a los métodos cualitativos de investigación**". Piadós.

YOUNG, R, 1992, "**Teoría crítica de la educación y discurso en el aula**". Piados. Temas de educación.