

LA AUTONOMIA PROFESIONAL: ENTRE EL RETO Y LA REALIDAD

JOSE L. IGLESIAS SALVADO

RESUMEN

El presente trabajo se posiciona en una perspectiva crítica de análisis del modelo y el profesional diseñado desde las reformas educativas para los profesores, y apuesta por un necesario cambio que tiene como referente principal el constructo autonomía, entendida como la pieza clave en el proceso de profesionalización docente, y que se define como la posibilidad de crear y controlar el conocimiento experto desde una actitud reflexiva que permita, además de llenar de contenidos un determinado currículum, la configuración de un profesional más intelectual y creativo.

ABSTRACT

This paper can be placed in a critical analysis perspective about the model and the professional designed from the educative reforms for the teachers, and bets on a necessary change which has as main reference the construct *autonomy*, meaning as the possibility to create and control the expert knowledge from a reflective attitude which allows, in addition to fill with contents a concrete curriculum, the configuration of a more intellectual and creative professional.

PALABRAS CLAVE

Profesional, Autonomía, Intelectual, Conocimiento Experto, Esfera-pública, Cultura educativa.

KEYWORDS

Professional, Autonomy, Intellectual, Expert knowledge, Public domain, Educative culture.

1. INTRODUCCION

El estudio y comprensión de un sistema educativo concreto, y con él el de la realidad social en la que se encuadra, puede hacerse desde puntos de vista muy diversos. Uno de ellos, pero no por ello el menos importante, tiene en el análisis de los profesores, entendidos como principales agentes del mismo, su fundamento y explicación. Desde esta óptica podemos tener la ocasión no sólo de reconocer mejor la realidad social que un sistema educativo interpreta a través de los profesionales encargados de ponerlo en marcha, aspecto este que nos permite descubrir además cuáles son los conflictos de intereses que en él se ponen de manifiesto, sino también acercarnos al mundo siempre difuso y complejo de los profesionales de la enseñanza. Es decir, además de tener una visión más ajustada de las evidentes disfunciones educativas de un país, podremos asimismo reconocer de forma más concreta el tipo de profesionales de los que disponemos, lo que a la postre nos permitirá determinar si éstos responden o no a las expectativas en ellos depositadas desde los numerosos foros sociales que de una u otra manera están relacionados con la educación.

En las actuales circunstancias parece posible pensar que los profesionales docentes no se ajustan al perfil que los retos educativos plantean; a la vista de esta situación resulta casi

obligado buscar alguna salida respecto a un posible cambio del modelo actual de profesor, salida que tiene su fundamentación en una perspectiva de formación creativa y colaboradora (Escudero, 1990). De esta manera podría posibilitarse el funcionamiento del entramado socio-educativo en base a criterios reconstructivos y no coercitivos. Para ello el camino más viable, en estos momentos, pasa por la conquista de autonomía entendida como fuerza aglutinadora de otras muchas variables definitorias del significado *profesional*.

Conviene aclarar, en principio, que en este contexto el término autonomía no se entiende como mero adjetivo que al igual que otros (participación, democracia, igualdad) suelen utilizarse en los textos educativos sin una definición previa de su contenido o significado. Este concepto tiene aquí un carácter sustantivo que se materializa en la capacidad de relacionar texto y contexto en la elaboración de un currículum (Lundgren, 1992) que permita así llenar de contenido y significado la cultura educativa.

Desde la perspectiva de este trabajo se pretende, a la vista de lo expuesto hasta aquí, abordar una definición del perfil profesional de los docentes a partir del análisis del modelo de profesor que se intenta configurar desde el diseño de algunas reformas educativas. El discurso articulado en torno a esta idea se coloca en una postura crítica del modelo y el papel profesional perfilado desde las susodichas reformas, y apuesta por un cambio que tiene su principal referente en el constructo *autonomía* entendida como elemento fundamental en el proceso de profesionalización docente y definida como la posibilidad de crear y controlar el conocimiento experto desde una actitud reflexiva que permite, además de llenar de contenidos un determinado currículum, la configuración de un profesional más intelectual y creativo. A la vista de esta argumentación podría restablecerse el valor y especificidad de la cultura educativa desde posicionamientos contrahegemónicos que se sustentan en esferas de poder contrapúblicas y democráticas (Giroux y McLaren, 1991).

2. PERCEPCIONES EN TORNO A LOS PROFESORES

El uso desmedido del tema de la profesionalización docente termina por convertirlo en una ideología, es decir, en un sistema de creencias en el que se ponen de manifiesto, más que en ningún otro contexto, buena parte de las percepciones que se tienen acerca de los profesionales de la enseñanza, aunque al mismo tiempo ello sirve para enmascarar otras cuestiones no menos importantes. La profesionalización así entendida acaba por transformarse en un concepto contradictorio, ambivalente y aún confuso (Burbules y Densmore, 1992).

Para poder acercarnos con posterioridad a la configuración del concepto de profesional que defendemos, debemos considerar, aunque sea de forma somera, cuáles son las percepciones que desde los distintos sectores implicados en el sistema educativo se manifiestan sobre los profesores. Aquí nos referiremos únicamente a los profesores de enseñanza primaria, pero nuestro discurso podría muy bien extenderse al profesorado en general. No consideramos, en principio, la imagen que los profesionales tienen de sí mismos, pero en un momento posterior hablaremos, sin embargo, de los recursos de los que se sirven para huir del entramado; en extremo contradictorio, que se crea a su alrededor; entramado que sólo se puede explicar en función de las relaciones y funciones que a la educación se le atribuyen y de los resultados que de ella se esperan. Vista desde este ángulo, la educación se convierte en un tema de preocupación social constante y además en un foro

en el que reivindican legitimidad agentes e instituciones sociales de muy diversa índole (Ortega, 1992).

No se puede negar que desde la retórica permanente con la que se trata al profesorado, a éste siempre se le concede un papel, al menos en el texto, muy relevante en el sistema educativo; pero no es menos cierto que en la práctica los profesores se encuentran con muchas dificultades para las que la retórica institucional o social, según los casos, no quiere o quizás no puede buscar salidas. Este estado de cosas determina que la figura del profesional de la enseñanza sea contemplado, casi siempre, desde posicionamientos más coyunturales que realistas.

La transformación de la escuela en sus múltiples dimensiones implica una redefinición de la función docente que normalmente lleva asociada un cambio de los profesores. Sin embargo, esta cuestión, en apariencia tan sencilla, se encuentra con no pocos obstáculos, derivados casi siempre de las conceptualizaciones e ideas que acerca de los profesores perviven aún en todas o casi todas las instancias relacionadas con el mundo de la educación. Lo que intentamos aquí es hacer un análisis lo más claro y exhaustivo posible de las distintas percepciones que sobre los profesores se vienen definiendo y lo haremos teniendo como eje conductor de este discurso la autonomía profesional, que nos obliga a considerar en todo momento la naturaleza y génesis del conocimiento experto de los docentes. Este planteamiento no supone, a priori, el olvido de otros aspectos, de igual o parecida entidad, que siempre emergen cuando se habla de los profesionales de la enseñanza.

A continuación pasamos a exponer dos formas distintas, entre otras posibles, de concebir a los profesores y su función social. Lo hacemos así porque de la complementación de ambas podríamos muy bien dejar esbozado un perfil profesional bastante ajustado a la realidad. Para ello analizamos, en primer lugar, la percepción social sobre los docentes, y luego la que aquí denominaremos burocrático-legislativa.

2.1. La percepción social: Artesano tradicional

Socialmente los profesores sigue siendo vistos desde un prisma que podemos denominar romántico (Ortega, 1992). Según esta visión, podría establecerse una clara analogía entre el trabajo propio de los profesores y el de cualquier artesano. En este sentido, podríamos hablar de la función docente como de una profesión eminentemente práctica en la que al conocimiento experto se llega a través de un prolongado proceso de socialización. Además no podemos olvidar que aún hoy a la docencia se le sigue atribuyendo un cierto carácter místico procedente de la configuración ideológica y profesional del siglo XIX.

Estos planteamientos que en principio podríamos considerar obsoletos no lo son tanto pues todavía están muy presentes en el sentir social y, en no menor medida, en el propio pensamiento de los profesores, lo que parece más preocupante. Desde esta perspectiva, el conocimiento experto se genera desde la práctica y se acumula progresivamente adquiriendo un cierto carácter sistemático (Pérez Gómez, 1993). Ahora bien, esta forma de llegar al conocimiento no favorece, en absoluto, la autonomía de los profesores, más bien todo lo contrario, ya que su trabajo en el ámbito escolar se ve reducido en este paradigma a la mera reproducción de contenidos instructivos y valores; así pues, la actividad docente se desarrolla en un continuo estado de inseguridad de la que es muy difícil abstraerse. En este contexto la única salida que encuentran los profesores, o cuando menos la más socorrida, es el individualismo que se resume en una práctica basada en conceptualizaciones puramente personales sin ninguna sustentación teórica, que tiene su

modus operandi en la reproducción de pautas y estilos que anteriormente fueron aplicados con los propios profesores en situaciones de igual o parecida entidad. La consecución lógica, que este estado de cosas produce, es la del progresivo y ya casi tradicional conservadurismo docente.

La concepción de la función docente que se esconde detrás de esta percepción, en contra de lo que pudiera parecer, está aún muy presente en el modelo de formación profesional, tanto en su fase inicial (prácticas de formación, profesores noveles) como en el diseño de cursos de formación continua. Baste recordar en este punto que probablemente sea la docencia la única profesión en la que los casos que presentan una mayor dificultad (alumnos, aulas, centros) son sistemáticamente adjudicados a los profesores recién llegados, casi siempre noveles. Pero además de esto, es fácilmente constatable el hecho del cómo las acreditaciones de formación continua acaban por tener únicamente un valor burocrático, perdiendo así la función de utilidad o servicio que de ellas se pudiera esperar.

Por lo tanto, y a la vista de lo hasta aquí expuesto, si no tuviésemos otros referentes podríamos adelantar, sin ningún reparo, la hipótesis de que en su mayor parte los profesores siguen trabajando en las aulas con esquemas tradicionales de enseñanza-aprendizaje. Esto nos permitiría, a priori, suscribir la tesis de E. J. Hatton (1988) según la cual el trabajo de los profesores tradicionales tiene muchas coincidencias en su desarrollo con el bricolage, ya que ambas actividades se caracterizan por unas prácticas conservadoras, una creatividad limitada, un uso inadecuado de recursos y sobre todo, *la ausencia de una concepción teórica sobre su trabajo*.

2.2. Percepción burocrático-legislativa: *El técnico*

Esta orientación, considerada más científica, esconde detrás de su grandilocuencia un perfil profesional paradójicamente indefinido y confuso, ya que lo que en realidad se pretende es promocionar la racionalización tecnificada de la enseñanza. Por supuesto que esta racionalización esconde detrás de sí un contenido político presente, querámoslo o no, en cualquier reforma. Contenido encubierto bajo un amplio espectro de decisiones en las que la preocupación fundamental no es otra que una cierta obsesión por los métodos y recursos instrumentales. Algunos autores hablan ya de la *locura metodológica* que parece impregnar a todos los procesos de reforma. Esta perspectiva favorece, en principio, la suplantación de los contenidos y del sentido que la práctica docente puede tener por el mero dominio de procedimientos técnico-instrumentales, erosionando así la especificidad de la acción docente (Ortega, 1990).

Los resultados alcanzados por este tipo de racionalización tecnificada no parece que sean, a la vista de los estudios realizados, demasiado provechosos; más bien se aprecia que el excesivo énfasis puesto en la reglamentación administrativa de las reformas educativas pierde de vista, a lo mejor intencionadamente, cuestiones tan importantes como la propia recomposición interna de las instituciones, todos los temas referentes a la profesionalización y todas aquellas otras cuestiones necesarias para que se puedan, si cabe, desarrollar en la práctica actuaciones educativas que posibiliten cambios significativos y a la vez constructivos (Escudero, 1991), entre las que ocupa un lugar destacado la autonomía de los profesores.

Cabe preguntarse en este punto cómo surge el conocimiento experto de los profesores en esta percepción profesional. Una primera aproximación nos permite valorar que los adjetivos tan profusamente proclamados (profesor autónomo, emprendedor, responsable, etc.) no se reconocen en la práctica. La autonomía profesional, lo mismo que

otros valores inherentes a este modelo y aún el cuadro de funciones que se le atribuyen a los profesores, se diluyen en un inmenso entramado burocrático-legislativo, de tal manera que no podemos establecer mucha diferencia entre un operario en una cadena de montaje y la función docente. Ésta queda convertida, así pues, en un oficio o profesión (eterno dilema) a la que se le limitan competencias profesionales, dado el carácter de mercancía de consumo que la educación viene adquiriendo, de manera que la autonomía profesional queda reducida ante este estado de cosas a una extraña disfunción subjetiva que resta racionalidad al sistema (Pérez Gómez, 1993). El profesor así diseñado es un *burócrata eficaz* integrado en un aparato administrativo que define todas sus posibles atribuciones al tiempo que lo somete a controles muy estrictos. Desde este posicionamiento se entiende que el conocimiento experto o profesional no se desarrolla con la práctica docente, sino que viene impuesto desde fuera y se aplica en una intervención puramente técnica, de una manera cuanto más predecible y mecánica mejor.

Así pues, el profesor no necesita, desde esta línea argumental, del conocimiento profesional sino únicamente de las técnicas instrumentales necesarias para llevar a buen término el papel diseñado para él desde ámbitos ajenos a la institución escolar (Pérez Gómez, 1993). Sin embargo, y a pesar de que las competencias profesionales quedan limitadas, lo que significa en principio poca o ninguna consideración hacia el trabajo de los profesores, *extrañamente* sus niveles de responsabilidad en el sistema educativo crecen de manera que se convierten en el centro de todas las discordias (padres, inspectores, administración) cuando los discursos teóricamente contruidos, de espaldas a los profesores, no se corresponden con los resultados alcanzados en la práctica.

3. LA AUTONOMIA: UN RETO PROFESIONAL

El panorama profesional de los docentes no parece muy alentador a la vista de los planteamientos hasta aquí expuestos. Si a ésto añadimos la profusión de algunos posicionamientos antiprofesionistas procedentes además de sectores muy ligados a la investigación educativa, el tema de la profesionalización, o más en concreto el que aquí tratamos de la autonomía profesional, acaba por convertirse en una cuestión de rango menor en comparación con otras que en estos momentos vienen adquiriendo más peso específico en el sistema educativo de un país (por ejemplo la metodología: el aprender a aprender).

Lo que se esconde detrás de todos los discursos antiprofesionistas, profundamente alarmistas por otra parte, que ven en los profesionales y más en concreto en su autonomía una especie de maquinaria inductora de no se sabe qué desajustes democráticos, no es más que el de la perpetuación de un modelo profesional que responda al de usuario de conocimientos; lo que además de facilitar el control jerárquico de los profesores, ayuda a transformar la escuela en una agencia de reproducción social que prepara trabajadores mansos y obedientes para el Estado (Giroux y McLaren, 1990).

En este punto conviene aclarar que la verdadera amenaza de una educación responsable y sensibilizada no es el profesionalismo entendido desde la autonomía, sino la pervivencia de un impulso, siempre presente en las políticas educativas, que busca constreñir y no cultivar la autonomía y con ello el criterio profesional (Sykes, 1992).

La realidad educativa actual no hace más que poner de manifiesto el profundo distanciamiento que existe entre la teoría, revestida de ideología, y la práctica profesional. La función docente, ante este estado de cosas, acaba por convertirse en un engranaje más de

los que conforman la complicada máquina educativa y, por derivación, social. Sin embargo, y en contraposición con estos hechos, desde los discursos teóricos también se impulsa con cierto formalismo integrador, una visión idealizante que después no se ve trasladada a la práctica. Lo que ciertamente se busca es la configuración de un ejecutor eficaz capaz de poner en práctica un programa diseñado para anular cualquier manifestación de autonomía. En realidad, el modelo de profesor perfilado en las reformas educativas pretende en la práctica su desustancialización (Ortega, 1990).

Por otra parte, no podemos obviar que dada la cantidad de funciones que se le atribuyen al sistema educativo, éste termina por convertirse en un valor meritocrático en sí mismo, lo que además de poner en cuestión la pretendida igualdad de oportunidades, resulta a todas luces antidemocrático. Por lo tanto, la confirmación social que se define desde los postulados teóricos queda así en entredicho.

Ésta, con otras de parecida entidad, no es más que una de tantas contradicciones que se articulan desde la configuración teórica de los discursos educativos. Sin embargo, no podemos dejar de reconocer que son muchas más. Para no extendernos demasiado en este aspecto pasamos a dejar constancia de algunas de las más significativas. Cada una de ellas merecería en sí misma una reflexión tan profunda como la que aquí desarrollamos sobre la autonomía profesional: homogeneizar culturalmente la sociedad; convertir a los ciudadanos en sujetos económicamente productivos; ayudar a construir en los escolares prácticas y valores democráticos; favorecer la capacidad de elección en un mundo cambiante, etc.

Si la escuela es la institución, en las actuales circunstancias, encargada de alcanzar estos objetivos el discurso que paralelamente esboza el perfil de los profesionales, que supuestamente deben ponerla en marcha, no es menos pretencioso: agentes del cambio social, facilitadores de ocasiones de aprendizaje, mediadores entre los alumnos y los conocimientos, diagnosticador de necesidades educativas, evaluador eficaz según los criterios marcados por la administración.

Hasta aquí hemos intentado dejar perfilado, de forma sucinta, la realidad educativa en la que se vienen debatiendo todas las instancias implicadas en una reforma, haciendo especial hincapié en la particular situación de los profesionales docentes. En este punto parece pertinente, pues, pasar a dar respuesta a las dos cuestiones fundamentales que sustentan este discurso. La primera de ellas hace referencia a la actitud más común que vienen adoptando los profesionales para encontrar una salida a la situación, ciertamente esquizofrénica, ante la que se encuentran en el desarrollo de su labor educativa. La segunda intenta buscar una salida absolutamente profesional que permita recrear la cultura escolar y no sólo transmitirla o imponerla. Ésto supone, a todas luces, posicionarse en la defensa de una concepción democrática y no impositiva de los procesos de producción y distribución del conocimiento (Pérez Gómez, 1993), lo que justifica la necesidad de fundamentar la acción educativa en una autonomía profesional que prescindiendo de esencialismos místicos y racionalismos tecnificados se ajuste más a la realidad.

3.1. La devaluación del perfil profesional docente

La situación escolar actual se aleja mucho de aquella otra que se configura desde el absurdo vacío de las distintas políticas educativas. En consecuencia con este hecho su imagen, ahora mismo, responde más a la idea de aparcamiento que a aquella otra idealizada de centro difusor de conocimientos, formación y promoción social. Si a esto añadimos la constatación, cada vez más evidente, de la tendencia desvalorizadora del papel que la acción

pedagógica juega en el futuro de los escolares (Ortega y Velasco, 1991), el panorama escolar resulta, cuando menos, preocupante y obliga, en buena lógica, a buscar salidas que posibiliten la reconstrucción de la cultura educativa desde posicionamientos más creativos a la vez que generadores de conocimiento. Este es en definitiva el propósito de esta reflexión, buscar una salida democrática a partir de un posicionamiento contrapúblico de creación de conocimientos basado en la autonomía profesional y el diálogo social.

Antes de pasar a explicar cuáles son los principios y la dinámica interna sobre la que se articula este discurso, queremos a modo de flash condensado y breve, pero no por ello menos preciso, exponer las actitudes que una gran parte de los profesionales docentes acostumbran a adoptar ante la realidad educativa definida en los actuales términos.

En primer lugar, es fácil apreciar que los profesores viven instalados en un perpetuo desequilibrio derivado de los múltiples desajustes creados desde las distintas parcelas educativas. Conscientes de este desequilibrio, son también capaces de comprender que su posicionamiento no les permite permanecer neutrales. Constreñidos entre las limitadas posibilidades de desarrollo que la acción escolar tiene y las grandes responsabilidades que deben asumir como depositarios de un aparato teórico construido desde instancias muy alejadas de la realidad, sin reconocimiento de autonomía alguna, acaban por interiorizar, al tiempo que comprueban como crece, el nivel de desprestigio social de la función docente.

Nadie es ajeno al hecho de que la profesión docente tiene una estructura muy débil, labrada desde los rancios modelos de formación inicial y más tarde consolidada a lo largo de los discursos de las políticas educativas que manifiestan, unas y otras, muy distintos puntos de vista sobre la profesión. La consecuencia inmediata que parece desprenderse de esta situación es la de que los índices de autoestima personal y profesional son en este ámbito muy bajos. Si a esto añadimos el clima de permanente conflicto que siempre rodea a la escuela, no nos puede sorprender el hecho de que muchos profesores intentan buscar salidas, a lo mejor poco profesionales, pero cuando menos sedantes con relación a las grandes responsabilidades que tienen que asumir.

El camino escogido por la mayor parte de los profesionales para salir de esta situación pasa por su conversión en simples transmisores de conocimientos a los que únicamente se les reconoce cierta autoridad burocrática. Se instalan aquí en rutinas formalistas (recordemos aquí la persistencia en este contexto de lo que anteriormente denominamos locura metodológica); se convierten en consumidores de conocimientos creados en ámbitos ajenos al mundo escolar que, no podemos negarlo, cada vez roban especificidad al conocimiento experto del profesor y por último, se encargan de revalorizar el papel que la familia juega en la acción educativa, diluyendo así sus responsabilidades. Esta situación profundamente deformante del perfil profesional deposita en vías particularistas la socialización y la promoción social de manera que se erosionan gravemente los principios de racionalidad universalista sobre los que se sustentan las sociedades industriales occidentales (Ortega, 1990).

3.2. La reconstrucción de la cultura educativa a través de la autonomía profesional

La enseñanza, entendida de una manera global, es siempre una actividad compleja, claramente determinada por el contexto y, por lo tanto, en gran medida imprevisible. Además no podemos olvidar, en ningún caso, que desde el momento mismo de su sustancialización se convierte en un referente singular en el que surgen continuamente

conflictos de toda índole para los que se requieren soluciones éticas, políticas y sobre todo, profesionales. Desde la óptica del discurso hasta aquí desarrollado, intentamos poner de manifiesto una realidad agravada por el hecho de que la racionalización tecnificada, que subyace en la mayoría de los procesos de cambio, acaba por resultar poco o nada provechosa para la reforma del sistema educativo.

El verdadero cambio en educación debiera venir por la vía de la reconstrucción del diálogo cultural permanentemente roto en los esquemas educativos actuales. Esta reconstrucción comprende en sí misma un profundo cambio de ideas, actitudes y mentalidades ya no sólo por parte de los profesionales, sino también por parte de los centros, entendidos como aglutinadores de intereses éticos y sociales de muy diversa índole. A estos aspectos habría que añadir, además, una serie y profunda reconsideración social, intelectual y profesional de los docentes, de manera que se pueda facilitar así su capacitación y potenciación como agentes en las dinámicas de innovación y mejora educativa (Escudero, 1991). Estamos hablando aquí de la necesidad inaplazable de configurar un nuevo profesor entendido como intelectual que sea capaz de elaborar un conocimiento profesional, siempre emergente en las situaciones reales y especialmente conflictivas del aula, y al mismo tiempo pueda desarrollar una creatividad intensa que se ajuste de modo preciso y fluido a una realidad práctica en constante cambio.

Intentamos llegar por este camino a la recomposición total de las relaciones que se establecen en el sistema educativo lo que, en definitiva, acabaría contribuyendo a la reconstrucción de la cultura educativa desde un posicionamiento contrahegemónico entendido como creación de esferas públicas alternativas, desde donde el significado social y educativo puede ser recuperado y reafirmado mediante la creación de espacios críticos basados en un cambio en la dirección de la relación teoría-práctica, de manera que se pueda restablecer el equilibrio en la cultura educativa desde una opción democrática contrapública (Giroux y MacLaren, 1991).

El cuadro de relaciones diseñado desde esta perspectiva resulta ciertamente distinto al que se configura desde los asertos argumentales de las reformas educativas.

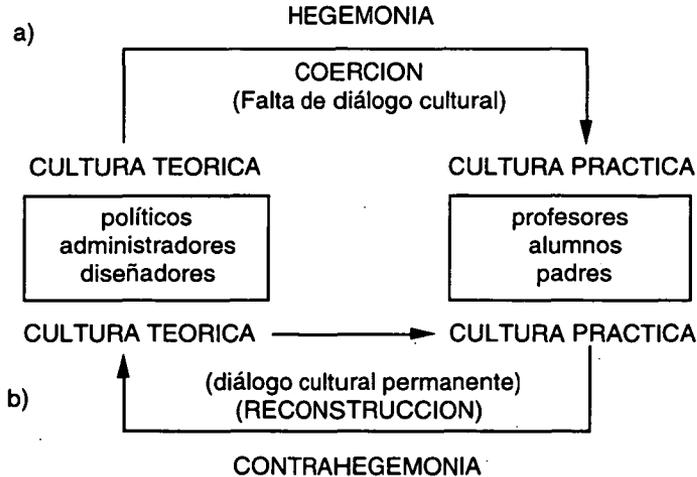


Fig. 1. *Concepciones de la cultura educativa*

Señalábamos al principio de este trabajo que la línea argumental del mismo quería apoyarse, sin olvidar otras cuestiones, en la adquisición y uso del conocimiento experto de los profesores, entendido, desde nuestra perspectiva, como definitorio del carácter profesional de los docentes.

El diseño que se desprende de la nueva concepción de la cultura educativa que aquí exponemos conlleva, en sí misma, un cambio sustancial en las relaciones que se establecen entre los distintos elementos en ella definidos. Esta concepción que encuentra en la contrahegemonía su eje argumental tiene que sustentarse además en la necesidad perentoria de que los profesionales docentes se conviertan en intelectuales y por lo tanto, en creadores y depositarios de un conocimiento experto útil y relevante que les permita desarrollar con garantías su creatividad ante la multiplicidad de situaciones que se producen en el contexto del aula. El conocimiento experto surge como respuesta al carácter cambiante de la práctica desde una actitud permanentemente reflexiva que encuentra su fundamento en un corpus teórico preciso en continua reconstrucción.

El concepto de profesional que venimos defendiendo se perfila, pues, como un generador de conocimientos (Ebbut y Elliot, 1990), autónomo en tanto que intelectual y al mismo tiempo creativo, dado que además de trasladar a la práctica sus conocimientos puede extraer de ella otros nuevos. Pero ya que el conocimiento es sobre todo una creación en interacción, no podemos dejar de considerar que la comprensión de las situaciones educativas y sociales, necesariamente depende del conocimiento público y de las experiencias individuales y colectivas. En este sentido cabe recordar que

"La comprensión situacional ni se deriva directamente de la teoría ni se forma espontáneamente en los intercambios cotidianos, sino que requiere un proceso de contraste reflexivo de las propias interpretaciones que se generan en la cultura del aula, la escuela y la sociedad" (Pérez Gómez, 1993: 27-28).

Desde la propuesta aquí desarrollada defendemos un modelo de profesional intelectual y autónomo que se encarga de consolidar o transformar, si fuera el caso, los intereses, valores y tendencias sociales explícitas o públicamente debatidas y asumidas (Pérez Gómez, 1993), desde actuaciones construidas alrededor de una base teórica elaborada en un constante proceso de reflexión personal y colectivo.

Resulta cuando menos evidente que detrás de esta conceptualización profesional palpita una percepción universalista de la educación que se aleja mucho de los posicionamientos de resistencia que hasta no hace mucho se desarrollaron en el contexto educativo, ya que aquellos caían siempre en trasnochados y a la vez peligrosos localismos educativos dada la carencia de una base teórica justificadora de sus actuaciones.

La constitución del cuadro de relaciones que se establece desde el concepto de autonomía profesional hasta aquí explicitado se articula en este discurso desde la perspectiva de un referente teórico basado en dos líneas de pensamiento complementarias. La primera de ellas, expuesta al principio de este trabajo, intenta explicar el concepto de currículum al mismo tiempo que poner de manifiesto que los fines, los contenidos y los procesos educativos son parte de un todo social, económico y político (texto y contexto). Y ya que lo que necesitamos, siguiendo el pensamiento de Lundgren (1992), es identificar las relaciones de poder y educación, desde nuestro posicionamiento entendemos que esto únicamente se puede lograr en función de una indispensable configuración de profesionales autónomos. Esta línea argumental quedaría así muy difuminada y por lo tanto necesitada de una

fundamentación que tuviese en cuenta los criterios nucleares sobre los que se constituye el carácter profesional y que al mismo tiempo desechase planteamientos puramente taxonómicos que a la postre, la mayoría de las veces, tienen en sí mismo un trasfondo más coyuntural que real. Acudimos pues a los criterios que W. J. Goode (1960) define como esenciales en la constitución de una profesión: una prolongada educación especializada en un cuerpo abstracto de conocimientos y una orientación de servicio a la comunidad. Detrás de este enunciado se anuncia, aún sin ser nombrado, el concepto de autonomía entendido como la fuerza aglutinadora y conformadora del perfil profesional en cualquier campo.

Así pues, únicamente nos queda por elaborar el esquema relacional que de un modo global resuma y defina la realidad educativa que se conforma desde la consideración de la autonomía profesional como motor fundamental en la reconstrucción de la cultura educativa y que al mismo tiempo sirva de resumen del discurso desarrollado a lo largo de este trabajo.

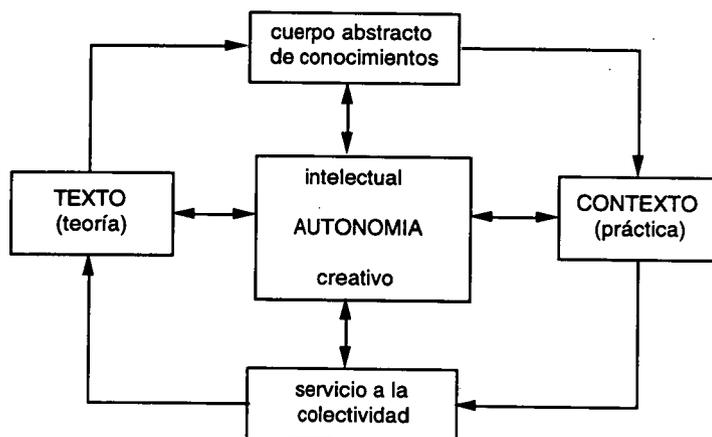


Fig. 2. *Conceptualizaciones del profesional autónomo*

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BURBULES, N. C. y DENSMORE, K. (1992): "Los límites de la profesionalización". *Educación y Sociedad*, 11, 67-83.
- EBBUT, D. y ELLIOT, J. (1990): "¿Por qué deben investigar los profesores?". En ELLIOT, J.: *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata, 176-190.
- ESCUADERO, J. M. (1990): "El centro como lugar de cambio educativo: La perspectiva de la colaboración". *Jornadas de estudio sobre el centro educativo*. La Rábida, 189-221.
- (1991): "La naturaleza del cambio planificado en educación: Cambio como formación y formación para y como cambio". En ESCUDERO MUÑOZ, J.M. y LOPEZ YANEZ, J. (Coord.): *Los desafíos de las reformas escolares: cambio educativo, formación para el cambio*. Sevilla. Arquetipo, 18-70.
- GIROUX, H.A. y McLAREN, R. (1990): "La educación del profesor y la política de reforma democrática". En GIROUX, H. A.: *Los profesores como intelectuales*. Barcelona. Paidós/MEC, 209-227.
- GOODE, W.J. (1960): "Encroachment, Charlatanism and the Emerging Profession: Psychology, Medicine, and Sociology". *American Sociological Review*, 25, 902-914.
- HATTON, E.J. (1988): "Teacher's work as bricolage: Implications for teacher education". *British Journal of Sociology of Education*, 9 (3), 337-358.
- LUNDGREN, U.P. (1992): *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid, Morata.
- ORTEGA, F. (1990): "La indefinición de la función docente". *Cuadernos de Pedagogía*, 186, 67-70.
- (1992): "Unos profesionales en busca de profesión". *Educación y Sociedad*, 11, 9-21.
- ORTEGA, F. y VELASCO, A. (1991): *La profesión de maestro*. Madrid, CIDE.
- PEREZ, A. J. (1993): "Autonomía profesional y control democrático". *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 25-30.
- SYKES, G. (1992): "En defensa del profesionalismo docente como una opción de política educativa". *Educación y Sociedad*, 11, 85-96.