

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO



Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
Área Académica de Ciencias de la Educación



Doctorado en Ciencias de la Educación

**Percepciones y autopercepción de los
docentes de secundaria sobre autonomía:
su dimensión intelectual y profesional en la
práctica pedagógica**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA

GERARDO RAMOS OLAGUIBEL

DIRECTOR DE TESIS

DR. ARMANDO ULISES CERÓN MARTÍNEZ

CO-DIRECTORA DE TESIS

DRA. MARÍA EUGENIA OCAMPO GRANADOS

PACHUCA DE SOTO, HIDALGO. JUNIO DE 2015



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
 INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
 ÁREA ACADÉMICA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DCE/055/2015

MTRO. JULIO CÉSAR LEINES MEDÉCIGO
DIRECTOR DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR
PRESENTE

Estimado Maestro:

Sirva este medio para saludarlo, al tiempo que nos permitimos comunicarle que una vez leído y analizado el proyecto de investigación titulado **"Percepciones y autopercepción de los docentes de secundaria sobre autonomía: su dimensión intelectual y profesional en la práctica pedagógica"** que para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación presenta el **Mtro. Gerardo Ramos Olaguibel**, matriculado en el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, (Generación 2012-2014), con número de cuenta 268250; consideramos que reúne las características e incluye los elementos necesarios de un trabajo de tesis, por lo que, en nuestra calidad de sinodales designados como jurado para el examen de grado, nos permitimos manifestar nuestra aprobación a dicho trabajo.

Por lo anterior, hacemos de su conocimiento que el alumno mencionado, le otorgamos nuestra autorización para imprimir y empastar el trabajo de Tesis, así como continuar con los trámites correspondientes para sustentar el examen para obtener el grado.

Atentamente
"Amor, Orden y Progreso"
 Pachuca de Soto, Hgo. 10 de junio de 2015



Dr. en D. Edmundo Hernández Hernández
DIRECTOR

Dr. Armando Ulises Cerón Martínez
DIRECTOR DE TESIS

Dra. María Eugenia Ocampo Granados
CO-DIRECTORA DE TESIS

Dra. Amelia Molina García
PROFESORA INVESTIGADORA

Dr. Lourdes Teresa Cuevas Ramírez
PROFESORA INVESTIGADORA

CCP Archivo

Carr. Pachuca-Acatpan, km. 4, Col. San Cayetano, C.P. 42084,
 Tel. (01-771) 717-30-00, ext. 5231
 uach_doc.edu@hotmail.com



Agradecimientos

A la Universidad Autónoma del estado de Hidalgo,
por permitirme estudiar en sus aulas.

A mis profesores del Doctorado en Ciencias de la Educación,
por su disposición y entrega a mi formación.

Al Dr. Ulises Cerón Martínez, por su tiempo, apoyo y
acompañamiento en el desarrollo de mi investigación.

A la Dra. María Eugenia Ocampo Granados, por su confianza
depositada en mí al iniciar este proceso de investigación.

A la Dra. Amelia Molina García por su empeño y dedicación
al trabajo y a la formación de sus alumnos, entre los que me encuentro.

A la Dra. Lourdes Teresa Cuevas Ramírez por su
perseverancia, motivación y recomendaciones.

A quienes participaron más que de manera directa en el desarrollo de esta
investigación pues ellos posibilitaron, con su valiosa gestión, entrar en las escuelas
secundarias técnicas del Distrito Federal, Lic. Manuel Salgado Cuevas, y del
estado de Hidalgo, Dr. Hublester Domínguez Pineda; y a los docentes que
amablemente mostraron interés en participar y otorgaron parte de su valioso tiempo
para contestar las preguntas que orientaron este trabajo.

A mis hermanos Juan, Pepe, Edgar y Lourdes que en todo
momento me han ofrecido su confianza y apoyo incondicionales.

A mis hijos que sin chistar han soportado
mis ausencias y limitaciones de tiempo y económicas.

A Gris por dar desinteresadamente su tiempo
y experiencia para procesar la información recopilada.

Dedicatorias

A la memoria de mi padres, que antepusieron todo por sus hijos, con todo mi cariño y amor. A mi papá, cuyo ejemplo de entereza y honestidad es y ha sido el faro que ilumina mi vida. A mi mamá que con su particular forma de amarme me dio las herramientas necesarias para disfrutar y superar los obstáculos que impone la vida.

A mis hermanos Juan, Antonio, Andrés, Pepe, Alfredo, Pedro y Edgar, de quienes a lo largo de mi vida he recibido amor, protección y atenciones, de los cuales me siento orgulloso por su inteligencia, por ser hombres de bien, trabajadores, honrados y entregados a sus familias.

A mi hermana Lourdes, mi única hermana, que me llena de amor con su solidaridad inconmensurable y de quien estoy seguro que fue el mejor regalo que nos dejaron nuestros padres.

A mis hijos Gerardo, Itzia y Pablo Emilio que amo demasiado y a quienes deseo lo mejor de esta vida: amor, trabajo, entrega al bien común y una vida saludable llena de realizaciones.

A mis sobrinos y sobrinas, con quienes he vivido y experimentado sentimientos de hermandad, paternidad y amistad.

A Eva y Martha, ambas cuñadas mías. A la primera por alimentarme con sus cántaros de miel en mi tierna infancia; a la segunda por asistirme, sin que nada ni nadie se lo impusiera, en la ausencia (una definitiva) de las dos mujeres que han marcado mi vida.

A mis amigos (Enrique, Sergio, Fernando y León Felipe) y amigas (Diana, Marisela, Amelia, Paty, Guadalupe, Alma, Rosy y Érica) quienes han sido mis interlocutores en el estudio, trabajo y en las controversias de la vida.

A la gente humilde y sencilla, de a pie y de trabajo duro, que siendo la que le pertenece todo, manifiesta incansablemente tolerancia y paciencia ante los ávidos de poder y riqueza, pero que al tiempo los hará entrar en razón ya sea de manera pacífica, por medios democráticos, o con el pleno derecho del uso de su fuerza.

A todos aquellos luchadores sociales, anónimos y no tanto, de extracción popular que han ofrecido su vida para permitirnos ser lo que somos y de quienes estamos orgullosos al ser el baluarte de nuestros ideales más puros encaminados a la emancipación de las clases populares.

ÍNDICE

<i>Agradecimientos</i>	3
<i>Dedicatorias</i>	4
<i>Índice de Cuadros</i>	6
<i>Índice de Gráficos</i>	7
<i>Índice de Figuras</i>	7
<i>Resumen</i>	8
<i>Abstract</i>	9
<i>Introducción</i>	10
<i>1. Estado del conocimiento</i>	11
1.1 La cuestión epistémica	14
1.2 La cuestión teórica y metodológica	18
1.3 Reflexiones conclusivas	21
<i>2. Marco contextual</i>	23
2.1 Políticas públicas de reformas educativas y formación docente en México	25
2.2 Paradigmas y tipos de reformas educativas en el mundo	27
2.3 Características de la reforma educativa en el México de 2013	31
2.4 Marco jurídico de la reforma educativa en México de 2013	34
<i>3. Definición del problema</i>	36
3.1 Preguntas de investigación	38
3.2 Objetivos	39
3.3 Delimitación del objeto de estudio	40
3.4 Justificación	41
<i>4. Marco referencial</i>	44
4.1. Marco teórico sustento del objeto de estudio	55
a) La autonomía para Constance Kamii	57
b) La autonomía en Paulo Freire	60
c) Otras visiones sobre la autonomía	64
4.2 Diversas concepciones sobre autonomía (aportaciones el estado del conocimiento sobre la autonomía)	69
<i>5. Metodología</i>	79
5.1 Objeto de estudio	79
5.5 Supuesto	80
5.6 Diseño de la investigación	80

5.7 Propuesta de investigación	81
5.8 Hallazgos del estudio exploratorio	84
6. Hallazgos de la investigación empírica	85
6.1 Descripción del trabajo de campo	85
6.2 Análisis de la información	89
6.3 Conclusiones	142
Bibliografía	144

Índice de Cuadros

CUADRO 1. INVESTIGACIONES POR TEMA	13
CUADRO 2. PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA.....	14
CUADRO 3. POSICIONAMIENTOS EPISTÉMICOS Y CATEGORÍAS QUE ABORDAN LAS INVESTIGACIONES REVISADAS	16
CUADRO 4. ESTUDIOS E INVESTIGACIONES REVISADAS.....	18
CUADRO 5. INVESTIGACIONES POR PAÍS	20
CUADRO 6. CONCEPCIONES DE AUTONOMÍA.....	74
CUADRO 7. ORGANIZACIÓN DE LAS INTENCIONALIDADES DE LAS PREGUNTAS.	88
CUADRO 8. DOCENTES POR ESCUELA.	90
CUADRO 9. RANGOS DE EDAD.	91
CUADRO 10. PROFESORES POR RANGO DE ANTIGÜEDAD	92
CUADRO 11. ¿CÓMO DEFINE AUTONOMÍA INTELECTUAL?.....	95
CUADRO 12. CORRELACIÓN ENTRE RANGO DE EDAD Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA No. 9.....	95
CUADRO 13. CORRELACIÓN ENTRE RANGOS DE ANTIGÜEDAD Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA No. 9	96
CUADRO 14. CORRELACIÓN ENTRE GÉNERO Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA No. 9.....	97
CUADRO 15. CORRELACIÓN ENTRE TIEMPO DE RESPUESTA Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA No. 9	97
CUADRO 16. CORRELACIÓN ENTRE ENTIDAD Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA No. 9	98
CUADRO 17. CORRELACIÓN ENTRE PROFESIÓN Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA No. 9	98
CUADRO 18. RESPUESTAS A LA PREGUNTA 10: ¿CÓMO DEFINIRÍA A LA AUTONOMÍA PROFESIONAL?.....	99
CUADRO 19. CORRELACIÓN ENTRE RANGOS DE EDAD Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 10.....	100
CUADRO 20. CORRELACIÓN ENTRE RANGOS DE ANTIGÜEDAD Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 10.....	101
CUADRO 21. CORRELACIÓN ENTRE EL GÉNERO DE LOS DOCENTES CON RESPUESTAS A LA PREGUNTA 10.....	101
CUADRO 22. CORRELACIÓN ENTRE ENTIDAD Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 10.....	102
CUADRO 23. CORRELACIÓN ENTRE LA PROFESIÓN Y LAS RESPUESTAS A LA PREGUNTA 10	102
CUADRO 24. RESPUESTAS A ¿QUÉ ENTIENDE POR LIBERTAD?.....	103
CUADRO 25. CORRELACIÓN ENTRE RANGOS DE EDAD Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA No. 11	104
CUADRO 26. CORRELACIÓN ENTRE ANTIGÜEDAD CON RESPUESTAS A LA PREGUNTA 11	105
CUADRO 27. CORRELACIÓN ENTRE GÉNERO Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA No. 11.....	106
CUADRO 28. CORRELACIÓN ENTRE ENTIDAD Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA No. 11.....	106
CUADRO 29. CORRELACIÓN ENTRE GÉNERO Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 12.....	108
CUADRO 30. ¿EN QUÉ MEDIDA SE LOGRA LA AUTONOMÍA EN LOS ALUMNOS?	109
CUADRO 31. CORRELACIÓN ENTRE GÉNERO Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 13.....	110
CUADRO 32. CORRELACIÓN ENTRE ESCUELA Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA No. 13.....	111
CUADRO 33. CORRELACIÓN ENTRE HORAS FRENTE A GRUPO Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 13.....	111
CUADRO 34. ¿QUÉ INFLUYE MÁS PARA QUE ALGUNOS ALUMNOS DESARROLLEN SU AUTONOMÍA?	113
CUADRO 35. CORRELACIÓN ENTRE RANGO DE EDAD Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 14.	114
CUADRO 36. CORRELACIÓN ENTRE ANTIGÜEDAD Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 14.	115
CUADRO 37. CORRELACIÓN ENTRE GÉNERO Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 14.....	116
CUADRO 38. ¿EN QUÉ ASPECTOS EL ALUMNO ALCANZA LA AUTONOMÍA?.....	117

CUADRO 39. CORRELACIÓN ENTRE RANGO DE EDAD Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 15.	118
CUADRO 40. CORRELACIÓN ENTRE GÉNERO Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 15.	119
CUADRO 41. ¿CUÁLES SON LAS PRÁCTICAS QUE FAVORECEN LA AUTONOMÍA EN LOS ALUMNOS?.....	120
CUADRO 42. CORRELACIÓN ENTRE RANGO DE EDAD Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 16.	121
CUADRO 43. CORRELACIÓN ENTRE RANGO DE EDAD Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 16.	122
CUADRO 44. CORRELACIÓN ENTRE ASIGNATURAS IMPARTIDAS Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 16.	122
CUADRO 45. CORRELACIÓN ENTRE GÉNERO Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 16.	123
CUADRO 46. CORRELACIÓN ENTRE PROFESIÓN Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 16.	123
CUADRO 47. CORRELACIÓN ENTRE HORAS FRENTE A GRUPO Y RESPUESTAS A PREGUNTA 16.	124
CUADRO 48. ¿QUÉ PRÁCTICAS FRENAN O LIMITAN LA AUTONOMÍA DE LOS ALUMNOS?.....	125
CUADRO 49. CORRELACIÓN ENTRE RANGO DE EDAD Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 17.	126
CUADRO 50. CORRELACIÓN ENTRE ANTIGÜEDAD Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 17.	127
CUADRO 51. CORRELACIÓN ENTRE GÉNERO Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 17.	127
CUADRO 52. ¿USTED CONSIDERA QUE HA ALCANZADO LA AUTONOMÍA?.....	129
CUADRO 53. CORRELACIÓN ENTRE GÉNERO Y LAS RESPUESTAS DE LA PREGUNTA 18.	130
CUADRO 54. CORRELACIÓN ENTRE ENTIDAD Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 18.....	130
CUADRO 55. CORRELACIÓN ENTRE RANGO DE EDAD Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 18.	131
CUADRO 56. ¿CÓMO SE FORMÓ EN USTED LA AUTONOMÍA?	132
CUADRO 57. CORRELACIÓN ENTRE GÉNERO Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 19.	133
CUADRO 58. CORRELACIÓN ENTRE ENTIDAD Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 19.....	133
CUADRO 59. CORRELACIÓN ENTRE RANGOS DE EDAD Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 19.....	134
CUADRO 60. ¿CUÁLES SON LOS MOMENTOS EN LOS QUE DETECTA EL DESPLIEGUE DE LA AUTONOMÍA?	135
CUADRO 61. CORRELACIÓN ENTRE GÉNERO Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 20.....	136
CUADRO 62. CORRELACIÓN ENTRE LA ENTIDAD Y LAS RESPUESTAS A LA PREGUNTA 20.	136
CUADRO 63. ¿FACTOR O EXPERIENCIA DETERMINANTE EN LA CONFORMACIÓN DE SU AUTONOMÍA?	137
CUADRO 64. CORRELACIÓN ENTRE GÉNERO Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 21.....	138
CUADRO 65. ¿CÓMO VALORA SU AUTONOMÍA EN EL DESARROLLO DE SUS ACTIVIDADES LABORALES?	139
CUADRO 66. CORRELACIÓN ENTRE GÉNERO Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 22.....	140
CUADRO 67. CORRELACIÓN ENTRE ENTIDAD Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 22.....	140
CUADRO 68. CORRELACIÓN ENTRE EDAD Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 22.....	141

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1. INVESTIGACIONES POR TEMA	13
GRÁFICO 2. DOCENTES POR ESCUELA SECUNDARIA.....	90
GRÁFICO 3. RANGOS DE EDAD	91
GRÁFICO 4. NÚMERO DE PROFESORES POR RANGO DE EDAD Y GÉNERO	92
GRÁFICO 5. PROFESORES POR RANGO DE ANTIGÜEDAD	92
GRÁFICO 6. ¿CÓMO DEFINE AUTONOMÍA INTELECTUAL?	94
GRÁFICO 7. DEFINICIÓN DE LA AUTONOMÍA PROFESIONAL	99
GRÁFICO 8. QUÉ SE ENTIENDE POR LIBERTAD	103
GRÁFICO 9. ¿EXISTE RELACIÓN ENTRE LIBERTAD Y AUTONOMÍA?	107
GRÁFICO 10. ¿EN QUÉ MEDIDA SE LOGRA LA AUTONOMÍA EN LOS ALUMNOS?.....	109
GRÁFICO 11. ¿QUÉ INFLUYE MÁS PARA QUE ALGUNOS ALUMNOS DESARROLLEN SU AUTONOMÍA?	113

Índice de Figuras

FIGURA 1. POSICIONAMIENTOS EPISTÉMICOS.....	17
FIGURA 2. ENFOQUES DISCIPLINARIOS Y EMPÍRICOS	19

Resumen

En el presente trabajo se exponen los resultados que se han obtenido en la investigación sobre las percepciones y autopercepción de los docentes de secundaria sobre autonomía: su dimensión intelectual y profesional en la práctica pedagógica; así como del estado de conocimiento referido a la autonomía del docente de educación básica.

Se consideró significativo retomar los planteamientos de Constance Kamii, los de Paulo Freire y de Henry Giroux, quienes ven en el docente un agente de cambio, aun cuando inscriben la escuela como parte del sistema de reproducción del *status quo* e incorporan factores clave en cambios potenciales, circunscritos a la cultura de los grupos marginales, no asimilados del todo por la cultura imperante.

A partir de estos autores, se parte de una visión que abarque tanto un modelo que explique cómo en un individuo se construye la autonomía, así como los niveles del actuar profesional y su perspectiva social, en el desarrollo y fomento de la autonomía en los estudiantes, así como la idea de contrastar los planteamientos del diseño de una política que tenga como finalidad el impulso de la autonomía escolar, en primera instancia y de la autonomía profesional en segunda; además de entrever los efectos de su generalización, instrumentación y sus repercusiones en el terreno de los hechos, a nivel escuela y subsistema.

Se realizó un estudio exploratorio que permitió determinar el nivel de reconocimiento y autodefinición de autonomía por parte de los propios docentes de secundaria, lo cual dio pie al diseño de un cuestionario definitivo, que se aplicó en seis escuelas secundarias técnicas (tres del Distrito federal y tres del estado de Hidalgo). Fue una muestra no probabilística, por lo que la selección de los participantes, docentes frente a grupo, tuvo que ver con su permanencia en el salón de clases, su pertenencia al subsistema de secundarias técnicas y las asignaturas que imparten; así como el tipo de escuela en la que prestan sus servicios.

De la investigación realizada se puede concluir que: es un tema vigente por la cantidad y origen de los trabajos realizados en los últimos cinco años; la política educativa mexicana no reconoce la importancia de la autonomía del docente; independientemente de que la autonomía sea considerada como un valor, una capacidad, una competencia o un principio laboral, debe ser entendida como un proceso en constante construcción; los docentes del nivel de secundaria están expuestos a condiciones laborales extremas, por lo que el desarrollar la autonomía en sus alumnos permitirá considerar como interlocutores a sus alumnos y así enriquecer la interacción al construir los conocimientos escolares; con base en la información recopilada en esta investigación, se confirma que la escuela es significativa en el desarrollo de la autonomía de las personas.

Abstract

This work presents the results obtained during research on autonomy perceptions and self-perception of middle school teachers, i.e. its intellectual and professional dimension in educational practice, as well as the state of the art in autonomy of basic education teachers.

Revisiting Constance Kamii's, Paulo Freire's, and Henry Giroux's approaches was considered to be relevant, for they understand teachers as change agents, even though they considered school to be part of the *status quo* reproduction system and add key factors for potential change, restricted to the culturally marginalized groups that are not assimilated by the dominant society.

Within these authors' frame, the vision of this work was grounded in both a model to explain how an individual develops autonomy, and in professional performance and social perspective aspects in the development and promotion of autonomy in students; as well as an effort to compare approaches for designing a policy with the purpose of fostering foremost educational and then professional autonomy, and to discern the effects of a supposed generality, its implementation and consequences concerning facts, or at the school or subsystem levels.

An exploratory study was conducted to be able to determine autonomy identification and self-definition levels by middle school teachers themselves, which gave way to the development of a final questionnaire, administered at six technical middle schools (three in the Federal District and three in the State of Hidalgo). As a non-probability sample, participant selection of classroom teachers was related to their continued presence in the classroom, membership in the technical middle school subsystem, and the subjects they teach, as well as type of school.

Based on the conducted analysis, some conclusions can be drawn: This is a current issue due to the number and origins of studies made over the last five years; the importance of teacher autonomy is not recognized in Mexican educational policies; regardless of autonomy being considered a value, an ability, a competence, or a work principle, it should be understood as an ever-developing process; middle school teachers work under extremely difficult conditions, so students may be considered as interlocutors by instilling autonomy in them, thus improving interaction by building academic knowledge; and based on the data collected in this work, school was confirmed to be relevant in the development of autonomy in people.

Introducción

Ante la posibilidad de realizar un trabajo recepcional que implique el desarrollo de un estudio donde se analice la autonomía intelectual y su efecto en la autonomía profesional del docente de educación básica que busca mejorar la enseñanza y hacer más eficientes los procesos de gestión pedagógica desarrollados en las escuelas de educación básica, implica, necesariamente, que se considere en las políticas educativas que inspiran reformas educativas encaminadas a elevar la calidad educativa.

Se parte de que la autonomía es la capacidad de decisión que realiza el docente en el acto educativo, aún cuando exista un currículo predeterminado, normas para laborar en los espacios escolares, así como metas y un marco legal preestablecido por el aparato político-administrativo, a nivel federal y estatal, que controla la educación básica en su conjunto.

En este contexto, cabe preguntarse si es suficiente, para el docente, contar con una formación dirigida tan sólo a la preparación disciplinar y didáctica, sino que además se requiera de una formación con un enfoque orientado al desarrollo y despliegue de la autonomía que permita su desenvolvimiento en su práctica cotidiana encaminada al ejercicio intelectual y moral autónomo; lo cual repercutirá positivamente en el aprendizaje de los infantes en edad escolar; y que además, servirá de base para desarrollar formas de trabajo cuya finalidad sea la superación permanente significativa (autoformación) en su carácter de enseñantes, para que permanezcan en esa actividad y no busquen cambios de actividad a otras funciones, es decir, que mediante una formación en donde se enfatice la vocación docente, se pueda contar con profesores cada vez más comprometidos y que se realicen con plenitud en su práctica profesional.

1. Estado del conocimiento

La línea de investigación en la que se inscribe la presente investigación es la que refiere a Estudios Sociales y Culturales en Educación.

El tema de la investigación tiene que ver con “**La autonomía del docente de educación básica**” y se abordará desde el enfoque sujetos sociales y a partir de él se analizarán las implicaciones que trae consigo el pasar de “trabajador de la educación” a “profesional de la educación”, cuestión a la que se alude en la Ley General de Educación¹ y por lo mismo sus repercusiones en las iniciativas encaminadas a la formación inicial y actualización docente, así como en la gestión educativa en tanto instrumentos del accionar político administrativo del aparato burocrático que rige el destino de la educación en México. Por tanto, en el estado del conocimiento que se presenta en este trabajo confluyen tres temas que se refieren al objeto de estudio elegido: autonomía docente, formación docente y análisis de política educativa.

Una de las primeras acciones para iniciar el estado de conocimiento fue el determinar los conceptos centrales del tema a investigar, que son: autonomía y ética profesional, aunque si bien se trabaja con el docente de educación básica, por las implicaciones que trae consigo el revisar estos dos conceptos y que además tienen que ver con la finalidad de su formación inicial y permanente, se han incluido textos sobre la educación superior y dentro de ésta la licenciatura y posgrado; pues se busca analizar la “autonomía desde la perspectiva del actuar profesional, esto es, si en el diseño de las políticas educativas han considerado la autonomía profesional, intelectual y moral de los docentes de educación básica, a partir de la implementación de reformas educativas y propuestas de formación docente del 2011 a la fecha.

Se reconoce que para construir un estado del conocimiento se requiere de una construcción planeada y con contenido emanado de una búsqueda exhaustiva por lo que se ha comenzado con un revisión de los textos editados por una base datos y siete revistas y que son: la Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (REDALYC), Revista Mexicana de Investigación educativa, Revista del Centro de Estudios Educativos, Perfiles Educativos, Revista Electrónica de Investigación Educativa, Revista Iberoamericana de la Educación, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación y Revista Electrónica de Educación SINECTICA del ITESO además de hacer búsquedas en las memorias del XI Congreso Nacional de Investigación organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)².

¹ En la Ley general del Servicio Profesional Docente, en su artículo 4, Fracción. XXV, define al personal docente como: “Al profesional en la Educación Básica y Media Superior que asume ante el Estado y la sociedad la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos en la Escuela y, en consecuencia, es responsable del proceso de enseñanza aprendizaje, promotor, coordinador, facilitador, investigador y agente directo del proceso educativo.”

² Si bien se ha hecho una selección previa de más de 130 artículos publicados en estas revistas se revisaron con detenimiento alrededor de 75 trabajos que aluden a investigaciones empíricas y teóricas sobre la autonomía.

La búsqueda de los textos ha tenido que ver con lo que se ha trabajado de la autonomía docente de los tipos de educación básico, medio superior y superior así como con la ética profesional y el análisis de políticas educativas, además de lo relacionado con la libertad de cátedra, las capacidades y competencias docentes, las capacidades y competencias pedagógicas, emancipación, albedrío y autarquía docente.

La metodología seguida tiene que ver con los planteamientos de Reboratti y Castro (1999) respecto a: rastreo y análisis bibliográfico; determinación y contrastación de las líneas de investigación; ubicación de preguntas y vacíos temáticos y redacción del informe.

Para la elaboración del estado del conocimiento sobre la autonomía del docente de educación básica, se han retomado, además, algunas ideas de la Dra. Teresa Yurén (2004), quien explica que al desarrollarlo se requiere adoptar al realizar las síntesis, de los artículos revisados, una “composición” con “posición”, es decir, lo que se sostiene mediante argumentos con respecto y frente a otras posiciones. Asimismo, explica que el Sistema Nacional de Investigadores reconoce tipos y niveles de producción en el campo de la investigación educativa: Primer nivel, se refiere a las investigaciones de corte empírico con sustento teórico cuyo contenido significa un avance en el conocimiento y la comprensión de los fenómenos educativos; en segundo nivel, se ubican investigaciones con un referente inmediato sostenido en otras investigaciones o estudios ya existentes, las cuales pueden ser de cuatro tipos: informativos, sintéticos, analíticos y reconstructivos; en los de tercer nivel, encontramos producciones realizadas a partir de trabajos reconstructivos, que bien pueden ser epistemológicos (si lo que interesa es el proceso de producción del conocimiento), sociológicos (si el interés está puesto en cómo se producen socialmente los saberes) y los arqueogeanológicos (si lo que interesa son las reglas de formación y de transformación del discurso).

La Dra. Yurén, de acuerdo con esta tipología, ubica a los estados del conocimiento como de segundo orden, porque sirven para avanzar en el conocimiento tanto por su incidencia en la reconstrucción, lo cual implica un trabajo de construcción teórica en sentido estricto, como por las consecuencias producidas en lo social y en la conformación de campos temáticos (Yurén 2004). Como colofón, al explicar los avances logrados en la elaboración de los estados del conocimiento durante tres décadas en México declara que **se ha transitado de la elaboración de meras reseñas, de inventarios y de reflexiones informadas a ensayos teóricos, recensiones y trabajos reconstructivos** (el subrayado es nuestro).

Con fines de organización de este capítulo se ha organizado en tres apartados, el primero refiere a la postura epistemológica de los trabajos revisados, en el segundo apartado se señalan los enfoques teóricos y los instrumentos utilizados en las

indagaciones y; en tercer lugar se realizan unas breves, pero concisas reflexiones con base en los hallazgos obtenidos.

CUADRO 1. INVESTIGACIONES POR TEMA

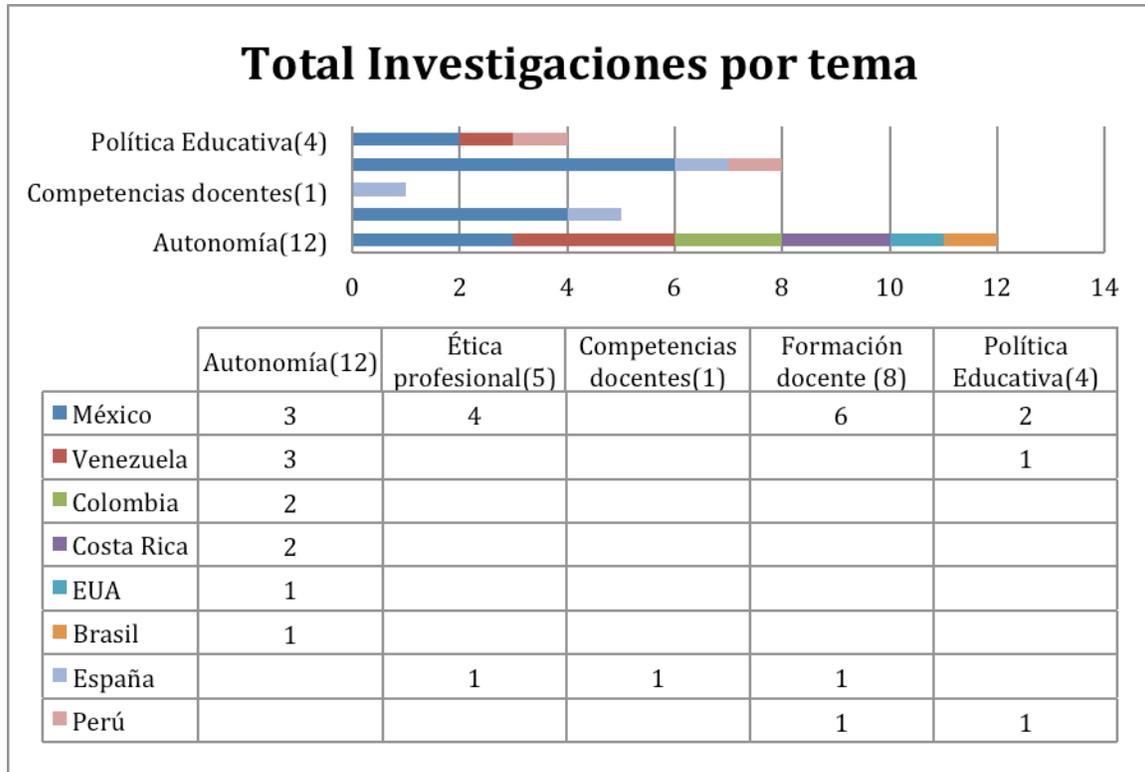


GRÁFICO 1. INVESTIGACIONES POR TEMA



1.1 La cuestión epistémica

Este trabajo parte de que la epistemología tiene que ver con la generación del conocimiento. De acuerdo con los planteamientos formulados por José Padrón (2007), sería bueno diferenciar la concepción que se tiene acerca de este término, toda vez que puede ser entendido como “teorización acerca de la ciencia” o como “filosofía del conocimiento en general”.

A partir de que nuestra tarea es identificar las posturas epistemológicas de trabajos de investigación considerados en nuestro “estado del conocimiento” para nuestro tema y problema de investigación, se tomará la primera acepción, que refiere a la epistemología como teorización acerca de la ciencia.

Con el fin de orientar un poco el análisis epistémico de la bibliografía nos hemos basado en el texto de Mardones que alude a una fundamentación científica (Mardones 1988), por lo que se recomienda revisar la siguiente tabla en donde se presentan las ideas principales acerca de los tres paradigmas de investigación científica que permiten ubicar las posturas epistemológicas señaladas como “positivista”, “hermenéutica” o “crítica”.

CUADRO 2. PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

Elementos	Positivista	Hermenéutica	Crítica
Supuestos epistémicos	La realidad existe como una cosa, se debe diferenciar entre el conocimiento empírico y el conocimiento científico, se busca llegar a establecer leyes a través de la regularidad de los eventos. La formación docente existe en sí misma y puede ser estudiada de la misma forma que los fenómenos físicos, no hay obstáculos que interfieran en su estudio. Hay una Necesidad inaplazable de dar cuenta del mecanismo que asegura la subsistencia de la formación continua destinada a los docentes en servicio para lograr la calidad educativa.	La realidad es infinita, inabarcable, por tanto los objetos de indagación son particulares, únicos, lo que se busca es comprender y explicar. No hay generalidades, es una aproximación a la realidad	Al investigar su realidad, el investigador se analiza a sí mismo. Hay un sujeto históricamente determinado por su cultura. Confrontación objetiva entre un sujeto y un objeto. Se da una relación intersubjetiva entre sujetos. Se da una transformación a partir de la dinámica existente
Supuestos teóricos	El hecho social requiere ser explicado, posee un nivel alto de complejidad. Definición operacional de categorías y conceptos	La formación docente es importante para la implementación curricular. Sin formación no hay mejora La formación debe estar siempre presente como elemento clave e imprescindible de la educación	El puro análisis empírico es incapaz de captar el sentido y significado de los fenómenos educativos. Los actores le otorgan sentido y significado a la formación docente. Se conoce a la realidad en su totalidad y en sus partes. Se le cuestiona para su ubicación y su circunstancia. La sociedad es un proceso total, en el que los hombres, guiados y configurados por la objetividad influyen sobre la misma realidad. El conocimiento sociológico es, en efecto, crítico.

Elementos	Positivista		Hermenéutica		Crítica	
Preguntas de investigación	Las preguntas buscan encontrar respuestas generales	La formación impartida a los docentes en servicio es importante para el aumento de la calidad educativa Los componentes de la formación son medibles Es posible definir un eje rector, de corte teórico y metodológico para diseñar propuestas de formación continua a docentes en servicios	Indagar el sentido que tiene el fenómeno social para los diferentes involucrados	¿Qué entienden los actores por formación continua a docentes en servicio? ¿Cómo actúan en relación con la formación continua? ¿Cómo llevan a cabo la formación continua dirigida a docentes? ¿Todas las fases de la formación requieren de estar orientadas por un eje rector o metodológico que garantice consistencia y coherencia al llevar a la superación profesional?	Reflexión, crítica, participación, diálogo y autorreflexión crítica Establecer relaciones simples que den cuenta de la realidad	¿Cómo viven los actores la formación continua? ¿De qué elementos teóricos y metodológicos se vale la formación continua impartida a los docentes en servicio? ¿La formación continua es preámbulo de la mejora en la educación básica?
Aproximación metodológica	Demostración , cuantificación , método empírico, variables, diseño de instrumentos.	Cuantificación de la información, en los espacios de aplicación formativa en relación a la aplicación de la enseñanza Desarrollar los instrumentos que me permitan medir la relación entre aplicabilidad de la formación y su relación con la enseñanza impartida en el aula Sistematización y generalización de los datos.	Definir el caso a estudiar Ubicar informantes clave Establecer el proceso y estrategia para recopilar información. Analizar la información Realizar el reporte	Entrevistas a profundidad Historias de vida Grupos focales Registros etnográficos	Interpretación y reconstrucción dialéctica de la realidad. El marco metodológico que fija el sentido de la validez de esta categoría de enunciados críticos, se mide en el concepto de la autorreflexión.	Se establecen relaciones entre el objeto de estudio y su entorno inmediato, tales como: Formador-docente Docente-alumno Directivo-docente Docente-padres de familia Docente-docente.

Creación nuestra a partir del seminario titulado "Investigación y Epistemología en las Ciencias Sociales" cursado en el Doctorado de Ciencias de la Educación que se imparte en la propia UAEH.

A continuación se presenta el análisis de los trabajos revisados y del cual se considera que es perfectible a partir de una revisión más exhaustiva; toda vez que consideramos que un "estado de conocimiento", se realiza por aproximaciones y debe estar en constante actualización, por lo que bien se puede decir que es por aproximaciones, con un grado cada vez mayor de comprensión de los contenidos y de ubicación en los diferentes paradigmas, metodologías y posturas teóricas.

Los artículos revisados se agruparon en cinco categorías, esto es: autonomía (aquí se incluye lo referente a la libertad académica y libertad educativa), ética profesional, competencias docentes, formación docente y análisis de políticas públicas. De las cuales se puede expresar la siguiente información:

- Trabajos de orden crítico 36.7%.
- Trabajos de orden positivista se acercaron al 60%.
- Trabajos con una orientación hermenéutica fue de tan sólo el 3.3%.

Asimismo se puede extraer de estos trabajos que el 70% es de corte teórico y el 30% restante fue empírico, donde se expresó abiertamente el uso del cuestionario, la entrevista y la observación, en ese orden de importancia. Además de que mientras unos aludían sólo al marco teórico de su investigación en cuestión, otros fueron expresión de los resultados obtenidos.

Con fines de presentación de la información revisada y como una de las aproximaciones necesarias, a continuación se presentan los análisis practicados,

según su postura epistémica, a partir de los temas arriba enunciados y que consisten en: autonomía, ética profesional, competencias docentes, formación docente y políticas educativas.

Es importante señalar que este estado del conocimiento no se encuentra concluido, toda vez que ser enriquecido con la búsqueda de investigaciones realizadas en otras latitudes, pero también en la medida que se escudriñe en temas afines, ya que a partir de los avances en la investigación empírica bien se pueden incluir aspectos que den cuenta sobre cuestiones de ciudadanía, gobernanza y gestión institucional.

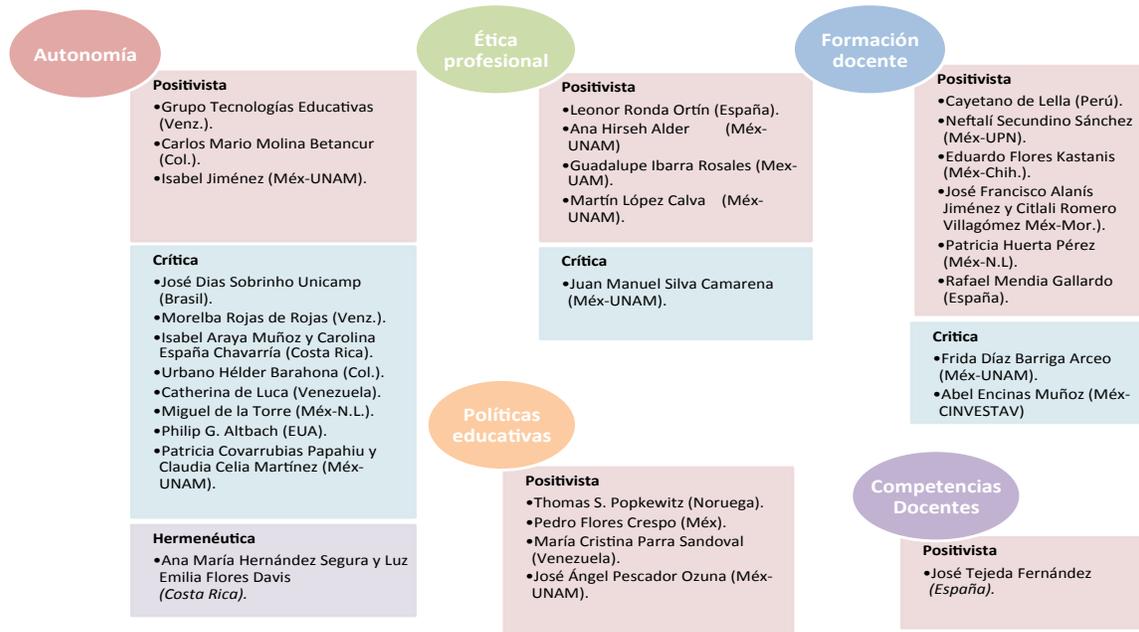
CUADRO 3. POSICIONAMIENTOS EPISTÉMICOS Y CATEGORÍAS QUE ABORDAN LAS INVESTIGACIONES REVISADAS

POSTURA EPISTÉMICA TEMA	POSITIVISTA	CRÍTICA	HERMENEÚTICA
AUTONOMÍA	Grupo Tecnologías Educativas (Venezuela). Carlos Mario Molina Betancur (Colombia). Isabel Jiménez (México-UNAM).	José Dias Sobrinho (Brasil). Morelba Rojas de Rojas (Venezuela). Isabel Araya Muñoz y Carolina España Chavarría (Costa Rica). Urbano Hélder Barahona (Col.). Catherina de Luca (Venezuela). Miguel de la Torre (México-Nuevo León). Philip G. Altbach (Estados Unidos de América). Patricia Covarrubias Papahiu y Claudia Celia Martínez (México-UNAM).	Ana María Hernández Segura y Luz Emilia Flores Davis (Costa Rica).
ÉTICA PROFESIONAL	Leonor Ronda Ortín España). Ana Hirsch Alder (México-UNAM) Guadalupe Ibarra Rosales (México-UAM). Martín López Calva (México-UNAM).	Juan Manuel Silva Camarena (México-UNAM).	
COMPETENCIAS DOCENTES	José Tejeda Fernández (España).		
FORMACIÓN DOCENTE	Cayetano de Lella (Perú). Nefalí Secundino Sánchez (México-UPN). Eduardo Flores Kastanis (México-Chihuahua).	Frida Díaz Barriga Arceo (México-UNAM). Abel Encinas Muñoz (México-CINVESTAV)	

	José Francisco Alanís Jiménez y Citlali Romero Villagómez Méx-Mor.). Patricia Huerta Pérez (Méx-N.L.). Rafael Mendiá Gallardo (España).		
POLÍTICAS EDUCATIVAS	Thomas S. Popkewitz (Noruega). Pedro Flores Crespo (México). María Cristina Parra Sandoval (Venezuela). José Ángel Pescador Ozuna (México-UNAM).		

Cuadro de elaboración propia

FIGURA 1. POSICIONAMIENTOS EPISTÉMICOS



1.2 La cuestión teórica y metodológica

El enfoque teórico metodológico permite fundamentar las investigaciones, a partir de que se sitúan en una perspectiva de conocimiento teórico, que incluyen formas de proceder o el desarrollo de métodos probados, que le da coherencia y consistencia a la investigación emprendida.

En este sentido, se puede decir que casi todas las ramas o áreas de las ciencias sociales poseen procedimientos y estrategias metodológicas que muchas veces comparten lógicas demostrativas desde supuestos (hipótesis) hasta conclusiones, ya sea absolutas o relativas (tesis), según sea el paradigma epistémico que las sustente. De esta manera podemos identificar métodos cualitativos, cuantitativos o mixtos, dependiendo de la naturaleza del problema a investigar y el enfoque que nos interese darle.

Para varios teóricos de la metodología de la investigación, existen dos aspectos básicos en la actividad investigativa, uno consiste en recoger toda la información necesaria y suficiente para alcanzar los objetivos propuestos en la investigación en ciernes y el otro da cuenta de la organización de toda la información recabada para hacer del problema a investigar algo lógico y coherente, esto mediante la elaboración de una estructura lógica, un modelo o una teoría que integre y ordene la información (Hernández 2010).

A continuación se presenta un breve cuadro donde se concentra, según nuestra visión, en dónde se ubican los trabajos revisados, a partir de enfoques como los sociológicos, de ciencias políticas, pedagógicos, filosóficos, psicológicos o económico-administrativos.

CUADRO 4. ESTUDIOS E INVESTIGACIONES REVISADAS

TIPO DE INVESTIGACIÓN ENFOQUE DISCIPLINARIO	ESTUDIOS	EMPÍRICAS		
		ENCUESTA	ENTREVISTA	OBSERVACIÓN
SOCIOLÓGICOS	Juan Manuel Silva. José Dias. José Tejeda. Ana Hisch Adler Guadalupe Ibarra Rosales Cayetano de Lella José Francisco Alanís Jiménez			
C. POLÍTICAS	Carlos Marco Molina Betancur.			

	Catherina de Luca. Thomás S. Popekwitz. Pedro Flores Crespo. María Cristina Parra Sandoval. José Ángel Pescador Osuna. Rafael Medina Gallardo.			
PEDAGÓGICOS	Marelba Rojas de Rojas Leonor Ronda Ortín Ana María Hernández Segura Isabel Araya Muñoz Isabel Jiménez Nefthalí Secundino Sánchez Eduardo Flores Kastanis	Grupo Tecnologías Educativas.	Grupo de Tecnologías Educativas. Patricia Huerta Pérez. Urbano Hélder Barahona. Frida Díaz Barriga. Abel Encinas Muñoz.	
FILOSÓFICOS	Miguel de la Torre Philip G. Altbach Martín López Calva.			
PSICOLÓGICOS			Patricia Covarrubias y Claudia Cecilia Martínez	
ECONÓMICO ADMINISTRATIVOS	Las investigaciones revisadas no contribuyeron a este rubro			

Cuadro de elaboración propia.

FIGURA 2. ENFOQUES DISCIPLINARIOS Y EMPÍRICOS

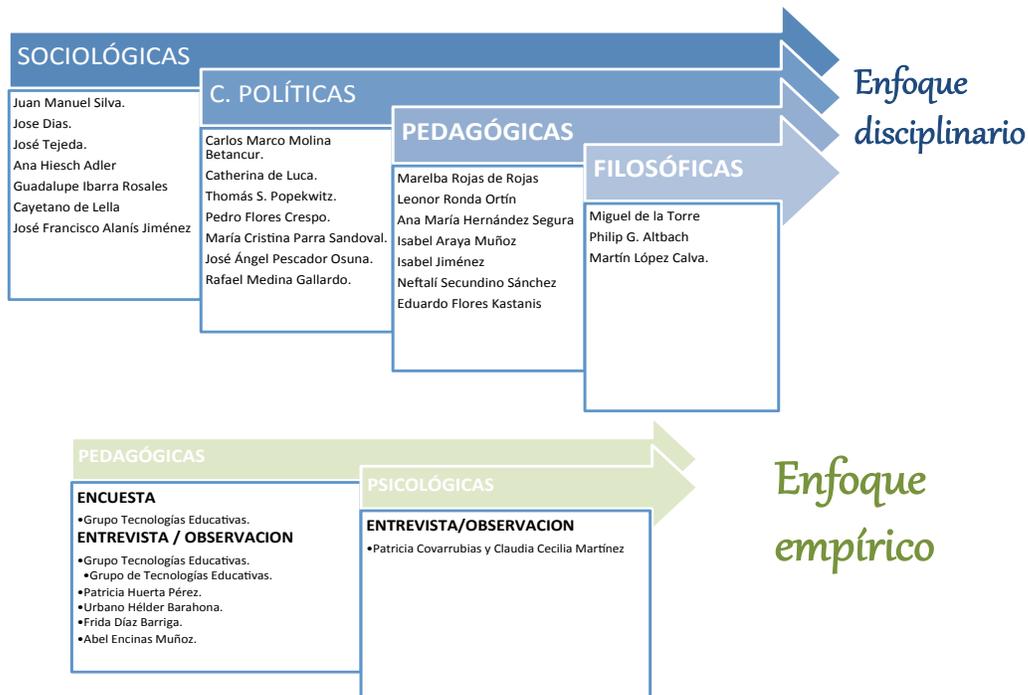
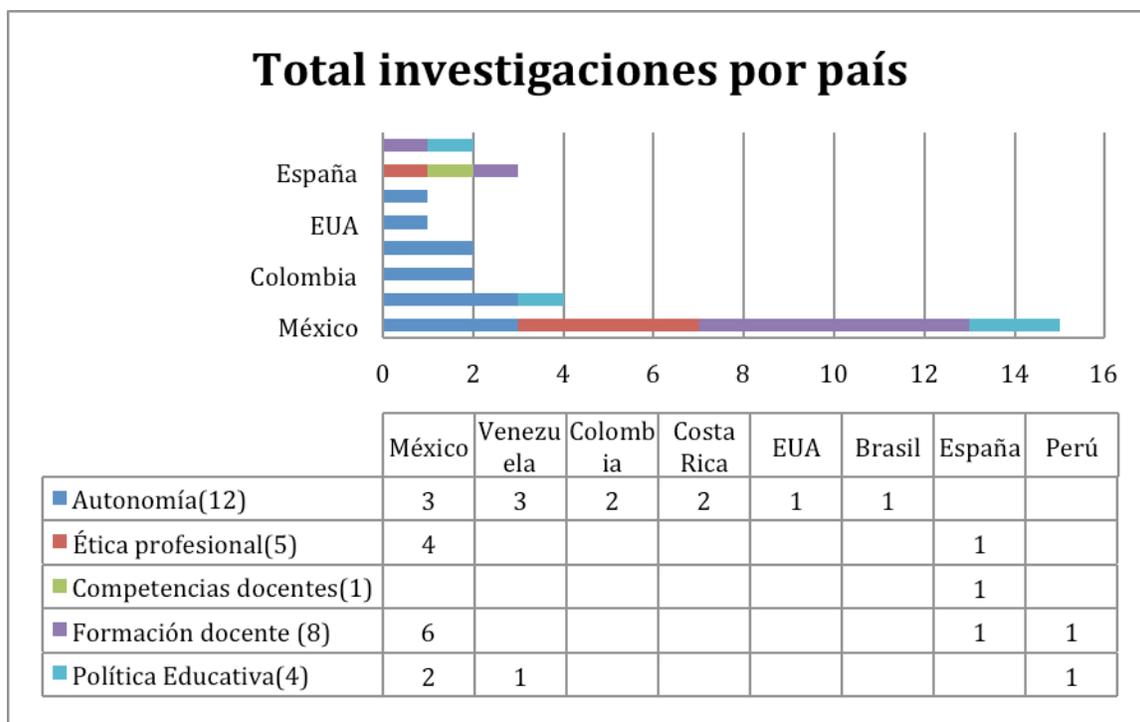


Figura de elaboración propia

Por ser de interés general y que posiblemente pueda abrir una línea más en esta investigación, se presenta un desglose de los textos revisados por tema y por país, toda vez que se desea tener un acercamiento a los enfoques multirreferencial y de estudios comparados.

CUADRO 5. INVESTIGACIONES POR PAÍS



Cuadro de elaboración propia

1.3 Reflexiones conclusivas

El término autonomía sin lugar a dudas bien puede considerarse de orden histórico, en el sentido de que su concepción dependerá del contexto y el momento en el que se defina, por momento nos referimos a las circunstancias de tiempo y espacio sociales, pero lo significativo que se extrae de este breve análisis consiste en que se han detectado tres acepciones al respecto, una refiere a entenderlo como valor, otra como competencia y la última como un derecho, lo cual, sin lugar a dudas, dará para un análisis más profundo. Para ilustrar lo hasta aquí mencionado, se recuperan planteamiento de José Contreras Domingo en donde externa que la autonomía:

“[...] no se puede analizar desde una perspectiva individualista o psicologicista, como si fuera una capacidad que poseen los individuos. La autonomía como los valores morales en general, no es una capacidad individual, no es un estado o un atributo de las personas, sino un ejercicio, una cualidad de la vida que viven. Tendremos que hablar, por tanto, de procesos y situaciones sociales en las que las personas se conducen autónomamente y, en ese proceso, construyen su identidad ética [...] La autonomía es una construcción que nos habla tanto de la forma en que se actúa profesionalmente, como de los modos deseables de relación social. Y es que la autonomía no es una definición de las características de los individuos, sino de la manera en que éstos se constituyen por la forma en que se relacionan” (Contreras: 2011: 150).

En lo que toca a la formación docente, algo que bien pudiera ser un eje de análisis, toda vez que la entendemos como un instrumento o estrategia de política, destaca la aseveración de que es importante el primer año de formación profesional, pues en él se desencadena y constata la vocación y el interés verdadero por ejercer la profesión; además del papel ponderante que tiene el formador y sobre todo las estrategias de trabajo utilizadas con los aprendices.

Con respecto al análisis de las políticas públicas educativas, sin lugar a dudas se requiere una mayor profundización en el conocimiento de su uso, pero también se entrevé un campo de estudio importante en la actualidad, sobre todo por formar parte de una sociedad cambiante, pero cada vez más demandante de sus derechos, y dentro de éstos bien se pudiera considerar la formación autónoma de los educandos de todos los niveles educativos, pero también entrará dentro de estos derechos la libertad académica con la finalidad de que los centros educativos y de investigación no tengan cortapisas, aunque la lógica del mercado se presente como algo que obnubila la construcción de un futuro más humano, por decir lo menos.

Si para una política sobre autonomía educativa, no es suficiente el que se convierta en un mandato constitucional, para su implementación por parte del aparato

administrativo-burocrático, creado ex profeso y por el establecido de antemano, algo similar en el mejor de los casos, se espera para una iniciativa política encaminada al fomento y sostenimiento de la autonomía profesional, intelectual y de juicio, al trastocar los intereses creados y las “zonas de confort” al operar la legislación educativa en las diferentes instancias de gobierno y administrativas del Estado mexicano.

El peso e influencia que han tenido los intelectuales e investigadores mexicanos en la definición de políticas educativas, bien puede considerarse una fortaleza para incidir en el diseño de políticas de autonomía tanto en las reformas educativas en proceso como en las encaminadas a la formación, inicial y continua, del docente de educación básica.

Legislar en torno a la autonomía profesional, bien podría ser un arma de doble filo: al formar parte de un modelo de liberación laboral, se responsabilizaría directamente a docente por los resultados obtenidos y el otro beneficiaría al sistema en sí, al hacer corresponsables a los docentes por los procesos seguidos y por su desempeño logrado.

2. Marco contextual

“Desde 1989 ha habido diversos ejes de intervención gubernamental [...]. Uno de ellos es la política de gestión escolar, que busca una mayor autonomía en las decisiones de los centros escolares mediante la puesta en marcha de distintos programas [...]. Está también la política de reforma curricular, que ha tenido múltiples propósitos, desde cambios en los contenidos, pasando por la modificación del modelo educativo con énfasis en la formación por competencias, hasta lo que hoy conocemos como la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), uno de cuyos principales desafíos es la articulación entre la educación preescolar, la primaria y la secundaria. Otro [...] ha sido la formación continua del magisterio en servicio, acompañada por un sistema de incentivos, el Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM) cuyo reto primordial sigue siendo acompañar de forma pertinente la actualización, capacitación y profesionalización de los docentes y directivos (directores de escuelas, supervisores y jefes de sector) en función de las exigencias del resto de las reformas educativa”³.

Lo anterior en razón del enfoque que tiene el presente trabajo, el cual consiste en el análisis de las capacidades que tienen los profesores del nivel de secundaria para ejercer su autonomía intelectual en el diseño de estrategias de trabajo que impulsen, a su vez el fomento y desarrollo de la autonomía de los estudiantes de este nivel educativo, con un énfasis en la reforma educativa de 2013, impulsada por el gobierno federal a partir del “Pacto por México” que sin lugar a dudas bien puede considerarse como un pacto político de alto nivel que muy seguramente será un “parte aguas” tanto en el quehacer político del país como en el trabajo por desarrollar en el sistema educativo mexicano en su conjunto.

Si consideramos la premisa de que en la reflexión teórica sobre las políticas educativas, tiene que ver con estar al tanto de lo que sucede y acontece en el sector educativo. Para ello nos basaremos en algunos planteamientos que hace Francesc Pedró (1988) en su libro titulado “Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada”.

Pedró nos alerta al expresar que la evolución de una política pública es rápida y a veces vertiginosa, sobre todo cuando hay cambios en el ministerio de educación (que en nuestro caso es la secretaría de Educación Pública) o bien cuando hay un cambio en el “color” del gobierno, premisas que se han cumplido con cabalidad hoy en día. Pero también nos precisa que una política educativa es en sí un curso de acción o “una línea de actuación específica” que adopta una autoridad, investida de

³ Ponencia presentada por Gloria Castillo Alemán, titulada El desempeño docente y el logro educativo en el centro de las políticas: ¿Hacia una gobernabilidad para la calidad?, en el Instituto Belisario Domínguez del Senado de la República LXII Legislatura.

poder público y de legitimidad gubernamental, cuestiones que por lo menos en lo formal se cumplen totalmente en el México actual.

En este sentido y de acuerdo con los fines de este capítulo, se tiene el propósito de comprender los elementos constituyentes de la política educativa actual y entrever qué tanto puede ser considerada la autonomía profesional del docente de educación básica o si se prefiere, por parte de las autoridades educativas, mantener un enfoque de control y uso político del gremio magisterial.

Partimos de que toda política pública debe tener un contenido para conseguir resultados o productos concretos como bien puede ser la cobertura y sobre todo la calidad de la educación ofrecida; pero también posee un programa, el cual no sólo es una sucesión de actuaciones y decisiones, por muy conexas que puedan ser, sino más bien el sostenimiento de los valores y opciones ideológicas de orden y orientación políticas (derecha, izquierda, centro, conservadoras, etc.); ni que decir de una orientación normativa encaminadas a la aprobación de leyes que guíen o conduzcan esas acciones o curso y que lleven a cumplir lo que se pretende alcanzar; un elemento más es la coerción, pues aunque se tenga autoridad siempre habrá resistencias, de ahí que ante esto se desplieguen acciones específicas a disuadir o en su caso someter al mandato de la autoridad y la ley en sí; y por último la competencia social, toda vez que una política educativa afecta directa o indirectamente a diferentes agentes, ya sea alumnos, profesores, administrativos, aparato burocrático, directivos, sectores amplios de población, entre otros.

Por último y antes de entrar en materia no debemos olvidar lo que nos dice Pedró con respecto a la secuencia temporal de una política educativa, la cual en teoría es lógica y clara, pero que en el terreno de los hechos no siempre responde tal cual. En sí se refiere a que toda política educativa considera de principio la formulación clara de los efectos e impactos se desea producir, por lo cual se dibuja una estrategia a seguir y de acuerdo con esta estrategia se diseña un presupuesto para poner en acción la política educativa en cuestión. Veamos pues los efectos de lo que nos ocupa.

2.1 Políticas públicas de reformas educativas y formación docente en México

Guevara Niebla nos recuerda que en 1964 existían alrededor de 166 escuelas normales, tanto urbanas y rurales como gubernamentales y privadas, federales y estatales, generales y especializadas, regulares y superiores. En todas ellas, sobre todo las rurales hubo poca atención de las autoridades educativas para asegurar una capacitación adecuada de los docentes (en ocasiones su atención mayor o menor se debía a presiones sindicales). A veces se improvisaron los sistemas de formación, como ocurrió con el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (1944-1971), que ofrecía formación semi-escolarizada y por correspondencia. Otras veces, sin planeación alguna y obedeciendo exclusivamente a exigencias sindicales, el gobierno federal creó instituciones costosas, como la Universidad Pedagógica Nacional, que hoy cuenta con una unidad central y casi 100 unidades dispersas por toda la República. Hasta la fecha, esta institución desempeña un papel no del todo claro pues comenzó a ofrecer educación de nivel licenciatura a los docentes que no habían alcanzado este nivel con la educación normal y ahora ofrece estudios a nivel licenciatura para quienes deseen tener una formación pedagógica (Ramírez 2013: 36).

Las reformas, de orden educativo, suelen tener implicaciones no sólo en su ámbito, sino también en la vida social y política. Algunas de las reformas educativas más importantes que han marcado a la sociedad en su conjunto y de las cuales podemos destacar son: la que le daba, en su momento, un carácter socialista⁴, en 1934 con el general Lázaro Cárdenas; la que le imprimió su orientación nacional, en 1946 con Ávila Camacho y con Jaime Torres Bodet; la publicación de la Ley Federal de Educación en 1973, en pleno gobierno Echeverrista; la que le otorgó rango constitucional a la autonomía universitaria, en 1980; la que determinó una nueva relación entre el Estado y la Iglesia, en 1992; la que estableció, entre otros aspectos, el derecho de todo individuo a recibir educación y la obligación del Estado de impartirla en los niveles preescolar, primaria y secundaria, en 1993. En fecha más reciente, la reforma de 2012, la cual determina la obligatoriedad de la educación media superior y por supuesto la que emana de las modificaciones constitucionales de 2013-2014 (Ramírez 2013: 37).

Por razones políticas, nos recuerda Guevara Niebla, las escuelas normales sufrieron un abandono casi total y experimentaron, entre 1960 y 1980, un desplome académico impresionante. Una encuesta realizada en 1991 entre maestros y

⁴ El proyecto de la educación socialista planteaba incorporar a cientos de niños y jóvenes a la escuela pública y ponía importancia en que se beneficiara a las clases populares, ofreciendo becas alimenticias y apoyos económicos a hijos de obreros y campesinos que accedían a la educación media superior y superior (Ornelas 2003: 67).

alumnos de escuelas normales reveló que en ellas era casi inexistente la reprobación y que funcionaban tácitamente con un “pase automático” de grado a grado⁵.

Desde 1971, la Secretaría de Educación Pública (SEP) estableció un mecanismo institucional para desarrollar y vigilar el mejoramiento profesional de los maestros en activo. En 1978 se creó la Dirección General de Actualización y Capacitación del Magisterio; hasta hace poco ese organismo se llamaba Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio y controla los Centros de Maestros. Entre los años 1993 y 2000 se crearon 500 Centros de Maestros dotados de bibliotecas, videotecas y las más modernas tecnologías de la información. Sin embargo, bien se puede decir que, las estrategias de actualización docente han fracasado y la preparación de los docentes sigue siendo deficiente. [No se diga las de asesoría y apoyo que es otro punto débil del sistema educativo mexicano] (Ramírez 2013: 37).

La profesionalización de los maestros ha supuesto cierto grado de autonomía en el trabajo docente, y lo mismo puede decirse respecto de las escuelas, cuestión que está a discusión puesto que se trata más bien de vacíos de poder o de incapacidad para sumir el control de ciertas actividades docentes y directivas. En específico nos referimos a la autonomía pedagógica, no sólo administrativa. Esto implica que los planes y programas de estudio deben diseñarse de tal forma que permitan la acción constructiva, libre y creativa de maestros y alumnos. Sin embargo, los planes y programas que fueron aprobados en el Acuerdo 592 de agosto de 2011 continúan representando una modalidad curricular centralista, enciclopédica y autoritaria que no deja espacios lo bastante holgados para la intervención autónoma del profesor y de las escuelas.

No está por demás, nos recuerda Gloria del Castillo Alemán, que:

La reforma de 1992, que tuvo lugar con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y que respondió, en el caso de las políticas hacia los docentes, a un diagnóstico concreto que comprendió dos aspectos: el deterioro salarial producto de la crisis económica de la década de los ochenta y la ausencia de una política formal de formación continua. Ambos factores tuvieron lugar en medio de un reconocimiento del trabajo docente, el cual se resume en la necesidad de “revalorar la función social del magisterio” ante la sociedad, concepto que formó parte del discurso que acompañó la firma del ANMEB (Ramírez 2013: 63).

La reforma de 1992 respondió con la creación del Programa Nacional de Carrera magisterial (PNCM), el sistema de incentivos –un escalafón horizontal– que ha permitido compensar el salario base del profesor, y con el diseño de lo que hoy es el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio (antes Programa Nacional de Actualización

⁵ Ver: Gilberto Guevara Niebla, “El malestar educativo”, en *Nexos*, núm. 170, febrero de 1992.

Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio, PRONAP).

De esta forma, la carrera magisterial constituyó la “ruta” hacia el mejoramiento de la calidad educativa mediante el fortalecimiento de la profesionalización del magisterio en servicio. Al respecto, uno de los principales cambios de la reforma de 2011 fue vincular la evaluación del desempeño docente y el logro educativo con el alto riesgo de distorsionar el uso de la prueba enlace. En tanto, el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional ha optado por la construcción de trayectos de formación de mediano y largo plazos, incluyendo posgrados, sin tener la certeza de que eso contribuye efectivamente a la profesionalización de los docentes y directivos a favor de un mejor logro educativo.

El ANMEB ha merecido el calificativo de “acuerdo maestro” por sus alcances estratégicos: mantener centralizadas las decisiones fundamentales (formación docente, currículo, evaluación, libros de texto) y, al mismo tiempo, favorecer el poder de veto del Sindicato Nacional de Trabajadores de la educación (SNTE), que hoy se cuestiona.

Finalmente, entre 2010 y 2012, bajo la figura de un acuerdo de cooperación, el gobierno mexicano y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos elaboraron un diagnóstico y recomendaciones de política pública en materia de educación. Esto permitió ubicar en el centro de las políticas el binomio docentes-calidad, a partir de lo cual se hizo visible la necesidad de intervenir en varios sentidos: la eficiencia en el diseño e implementación de políticas, la importancia de la medición y evaluación del desempeño docente, la pertinencia de mejorar el sistema de incentivos vigente (el PNCM) y la necesidad de vincular el desempeño escolar y la docencia.

2.2 Paradigmas y tipos de reformas educativas en el mundo

El maestro necesita de las competencias que le permitan escoger en el currículo el saber importante para organizarlo con sentido y hacerlo comprensible e interesante para las personas reales que son sus alumnos. Debe ser capaz de preparar y conducir actividades que sean puentes para el aprendizaje, evitando lo que algunos consideran la fuente más común del fracaso de la escuela, es decir, la conversión del aprendizaje genuino en acciones de “trabajo escolar” indiscriminadas, que con frecuencia carecen de sentido para los alumnos y suelen ser fatigosas e inmensamente aburridas. Y todo eso lo tiene que hacer utilizando la competencia profesional más difícil de ejercer por sus posibles consecuencias administrativas: la de decir *no*, sin suicidarse laboralmente, a la oleada de ocurrencias, impertinencias y tonterías, arcaicas o de moda reciente, que se generan en el aparato escolar o en los grupos sociales más diversos y cuyo rasgo común es la ignorancia del valor

esencial: la realidad y la posibilidad de la escuela pública.

Como primer punto retomaremos la definición que da Cecilia Branslabsky (REICE 2004) en donde expone que una reforma educativa es el conjunto de políticas públicas que se orientan a producir cambios en los procesos y servicios educativos. Cambios que inscritos en un proceso de globalización varían de acuerdo con el contexto y prioridades, que sin embargo demandan aumentar el conocimiento científico, generar mayores capacidades y destrezas para responder a la competitividad internacional, en esto no se desconoce la importancia de la democracia y equidad (Guajardo. 2009). Asimismo con respecto a los cambios pueden existir tres niveles, el suprageneracional, el intergeneracional y el intrageneracional, cuestión que por motivos políticos se quedan en todo caso la reformas en el primer nivel.

Para Corrales (1999) las reformas tienen mayores probabilidades de prosperar si consiguen superar cuatro obstáculos: 1) la concentración del costo y la distribución de los beneficios; 2) los engaños en el grado de compromiso de los ministerios (oferta); 3) las falencias en el grado de demanda de la reforma por parte de la sociedad (demanda) y 4) las características institucionales que aumentan el poder de los grupos que ejercen el veto. Pero también nos expone este mismo autor que si los costos de una política particular (que inspira una reforma por ejemplo) inciden de manera directa e intensa en ciertos grupos de interés específicos y sus beneficios están demasiado dispersos, la adopción de dicha política es difícil desde el punto de vista político, esto es que mientras los costos (ya sean económicos o humanos) están limitados a un número reducido de ciudadanos o grupos organizados (en nuestro caso entiéndase profesores, directivos y burocracia), más difícil es su implementación.

Para el caso que nos ocupa, bien podemos mencionar que las reformas educativas que se han implementado en México desde el año de 2002 bien pueden considerarse como reformas orientadas a la calidad, toda vez que:

“... Busca[n] mejorar la eficiencia de los recursos invertidos, con el propósito de mejorar el rendimiento académico de los alumnos sobre la base de inversiones razonables. Las reformas orientadas a la calidad normalmente implican la maximización de la productividad de maestros, la reducción de la deserción escolar o las tasas de repitencia, el logro de óptimos coeficientes profesor/alumno, las sanciones al mal desempeño de los maestros⁶, el otorgamiento de mayor autonomía a las juntas directivas de las escuelas” (Corrales. 1999: 5).

⁶ Periódico La Jornada. Viernes 9 de noviembre de 2012, p. 40

Por primera vez, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) cuestionó el enfoque con el que el gobierno de Felipe Calderón ha implementado la evaluación en el sistema de enseñanza nacional, pues lejos de ser una herramienta para la mejora del aprendizaje se convirtió en un instrumento de medición y rendición de cuentas y sostuvo que el logro educativo en México sigue entre los más bajos de los países miembros, pues sólo 35 por ciento del grupo entre 25 y 64 años de edad terminó el bachillerato en 2009, en contraste con 73 por ciento del promedio del organismo. Esto es, nuestro país está 38 puntos atrás.

Así, concluye que los componentes clave de un método exitoso de evaluación de las escuelas no están presentes en México, por lo que emitió una serie de recomendaciones, entre ellas regresar a la motivación original de la evaluación en términos formativos; certificar cada cuatro años a los docentes como aptos para la profesión, reducir los efectos no deseados de la Evaluación Nacional para el Logro Académico en los Centros Escolares (Enlace) como el hecho de que ahora en las escuelas se enseña para resolver la prueba, con lo que se corre el riesgo de que ésta se convierta en

Para Marcela Gajardo:

Los problemas del aprendizaje no son de fácil solución. No se resuelven solo con reformas de gestión sino, también, con reformas pedagógicas que exigen un cambio de foco en las políticas. Falta [...] una perspectiva sobre cómo pueden, políticas y prácticas, ayudar a los estudiantes a aprender mejor, los docentes a enseñar mejor y las escuelas a ser más efectivas (Gajardo 2009: 588-589).

Gajardo insiste en ello y recomienda ampliamente invertir más en la escolarización de los niños en condiciones desfavorables y en mejorar la calidad de la enseñanza, para lo cual se deben realizar cambios en la formación inicial y condiciones de trabajo para atraer a los candidatos más competentes y capaces, así como generar climas de aprendizaje efectivos.

En este sentido, pero con un significado especial Gajardo (2009: 589) nos precisa que no debemos considerar como suficiente que basta con llevar a cabo reformas o definir políticas para lograr la mejora, más bien debemos estar al tanto del desempeño que muestra un sistema educativo y para lo cual expone que:

“Los sistemas educativos de alto desempeño [el subrayado es nuestro] demuestran que un buen desarrollo de la profesión docente depende de un conjunto de opciones de política aparentemente simples, pero de difícil implementación. Entre ellas, se mencionan desarrollar sólidos procesos de selección y capacitación docente, pagar buenos sueldos iniciales y manejar cuidadosamente el estatus de la profesión. En América Latina los esfuerzos se han concentrado en la dignificación de la carrera. Aún queda mucho por andar en cuanto al desarrollo de políticas para mejorar la formación, aumentar las exigencias académicas y vincular los contenidos al conocimiento pedagógico y las prácticas profesionales. Lo mismo respecto de la necesidad de establecer sistemas de incentivos y evaluación por desempeño y crear redes de apoyo y acompañamiento de los docentes como se hace en países de alto desempeño educativo⁷.

Los nuevos desafíos obligan a fortalecer este campo de políticas y promover prácticas para mejorar la calidad de los aprendizajes. Desde el punto de vista de la formación y selección no estaría demás adaptar las políticas de países que aciertan con la forma de reclutar a los docentes y que han desarrollado diversos enfoques para ayudarles a mejorar su desempeño, advertirlos acerca de sus puntos débiles, suministrarles conocimientos precisos de mejores prácticas, promover su liderazgo y motivarlos para llevar a cabo las mejoras necesarias.

el currículo nacional. Por ello, planteó reducir el peso de 50 por ciento que ahora tiene esa prueba en la evaluación de maestros.

En el informe Revisión de la evaluación y estado de la educación en México, que el organismo dio a conocer ayer, destacan otras sugerencias como las de alejarse de la política que vincula la entrega de incentivos económicos a partir de la aplicación de las pruebas Enlace o PISA; crear un órgano independiente para regular la profesión docente; elaborar un plan estratégico de la evaluación que dé coherencia a los objetivos, ampliar la autonomía del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) para que asuma el liderazgo de esta tarea; así como la creación de agencias estatales para la evaluación de la escuela y de un sistema integral de evaluación de los centros escolares.

⁷ Marcela Gajardo señala que: “en un número menor de países se ha adoptado por incentivar el trabajo docente vinculando las remuneraciones y beneficios a indicadores de productividad y logro educacional y evaluaciones para reconocer y premiar el perfeccionamiento y la experiencia. **Algunas de estas políticas se han dado adscritas a otras, mayores, de evaluación de resultados del aprendizaje, fortalecimiento de la autonomía pedagógica, fomento a las innovaciones** [el subrayado es nuestro] mediante concursos por fondos públicos y fondos especiales para el perfeccionamiento y la valoración del magisterio”.

Sin lugar a dudas, el nivel de desempeño de nuestro sistema educativo está dado por los resultados obtenidos en las evaluaciones internacionales, por ejemplo el Program for International Student Assessment (PISA), por sus iniciales en inglés, y las nacionales, tales como los Exámenes de la Calidad y el Logro educativos (EXCALE) y la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE); en todas ellas se han obtenido resultados desastrosos⁸, por lo que es meritorio darle una revisada a las recomendaciones que nos hace el organismo internacional denominado Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Las recomendaciones de este organismo proponen dos cuestiones. Por un lado, reforzar la importancia del papel que juegan los docentes; determinar estándares claros de la práctica docente; garantizar programas de formación inicial docente de alta calidad; atraer mejores candidatos; profesionalizar la selección, contratación y evaluación de docentes; vincular directamente a los docentes y su desarrollo profesional con las necesidades de las escuelas. Por otro lado, redefinir y apoyar un liderazgo y una gestión escolar de excelencia; consolidar el papel de los directores escolares fijando estándares claros: proporcionando formación, selección y contratación profesionales, facilitando una autonomía escolar con estructuras de apoyo, y garantizando la participación social; proporcionar un financiamiento estable que responda a las necesidades específicas de cada escuela.

Podemos ver claramente como hay en el primer bloque de propuestas un énfasis en la actividad docente, de ahí que se considere como uno de los pilares para la mejora continua de la educación; el segundo bloque alude a la gestión eficiente y eficaz, basada en el profesionalismo de los directivos. Esto nos lleva a plantear el papel indiscutible que tiene la figura docente para nuestro sistema educativo y por lo mismo en toda reforma orientada por la calidad, por lo que en estas circunstancias se requiere de políticas públicas encaminadas a optimizar la enseñanza, el liderazgo y la gestión en las escuelas, con el fin de mejorar los resultados de aprendizaje en los niños de educación básica.

Las políticas públicas, de corte educativo, necesarias para alcanzar niveles superiores en los resultados deben tomar en cuenta los distintos contextos de la sociedad mexicana y las posibilidades de implementación; para ello al menos se debe contar con objetivos claros que cuenten con el aval de amplios sectores de la población y organizaciones directamente involucradas; pero también debe contemplar la contratación, formación y retención de profesores y líderes educativos de excelente desempeño; así como instancias e infraestructura y los recursos humanos y económicos necesarios para apoyar en todas sus esferas la mejora continua. Aunado a ello, es meritorio impulsar un sistema de evaluación y de rendición de cuentas en lo profesional, no tanto en lo administrativo, conducente

⁸ Basta como ejemplo lo publicado el día 9 de noviembre de 2012, p. 40 en el periódico de la Jornada y en donde se expresa que con propósito del informe: *Revisión de la evaluación y estado de la educación en México*, “los estudiantes mexicanos de 15 años se desempeñan por debajo de aquellos pertenecientes a los demás países de la OCDE en las áreas evaluadas: lectura, matemáticas y ciencias y la elevada proporción de alumnos que desertan demasiado pronto con bajas calificaciones continúa siendo un problema importante”.

a los logros académicos alcanzados por las instancias y escuelas que es donde tiene lugar la enseñanza y el aprendizaje de alumnos en primera instancia y de profesores y directivos directamente involucrados en los procesos escolares.

2.3 Características de la reforma educativa en el México de 2013

El 26 de febrero del 2013 se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* el decreto que reforma y adiciona diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, lo cual, sin duda, tendrá repercusiones en el ámbito educativo e incluso en la correlación de fuerzas dentro del magisterio. Con las modificaciones a los artículos 3° y 73 constitucionales se ponen en la agenda pública temas que estaban pendientes y en cuyo análisis es importante profundizar. Nos referimos, al Servicio Profesional Docente, el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, la autonomía del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la autonomía escolar, las escuelas de tiempo completo y el censo escolar.

Una de las hipótesis que se pueden desprender de la reforma educativa actual es que se observa un conjunto de rasgos que la hacen distinta en comparación con el proceso de cambio que tuvo lugar a principios de la década de los noventa, con la firma del ANMEB, y luego en 2008 y 2011. La reforma educativa actual no pasó por un acuerdo político con la dirigencia nacional del SNTE y se espera, en consecuencia, cambios en el logro educativo en el mediano plazo (que posiblemente sean más bien a largo plazo) en la medida en que se consiga neutralizar el poder de veto y político del sindicato.

Lo anterior adquiere sentido en la medida en que se han asumido de forma simultánea dos decisiones estratégicas. Una de ellas es de naturaleza política y tiene que ver con recuperar la rectoría del Estado, para lo cual se firmó un acuerdo político entre partidos, poder ejecutivo y poder legislativo (el Pacto por México). Otra, es la decisión relacionada con las políticas educativas, referidas a la creación del Servicio Profesional Docente y empezar a esbozar la autonomía de gestión escolar. Decisiones que, aparentemente, se han optado, por no compartir más la gestión de las políticas con la dirigencia nacional del SNTE. Situación que abre posibilidades de generar rutas distintas hacia el mejoramiento de la calidad como una condición indispensable para revertir los resultados de bajo logro educativo, al eliminar a un agente que era en la realidad juez y parte (nos referimos al SNTE).

Las modificaciones constitucionales han tenido efectos en el desarrollo de las leyes secundarias, en la revisión y diseño de políticas públicas encaminadas a la formación y selección de los docentes y cuadros directivos de la propia SEP, en los distintos procesos institucionales, en las condiciones laborales de los docentes (si es que se realizan las reformas con plenitud), en la gestión escolar, en las trayectorias formativas y se esperaría que para bien en las prácticas educativas.

Para Beltrán Rueda y Nava Amaya, la reforma educativa ofrece la oportunidad de construir un nuevo escenario para el ingreso, promoción y permanencia de los docentes en el sistema educativo. En este tenor es importante considerar por lo menos los siguientes aspectos:

- Definir e impulsar una política integral que regule la carrera docente. Sería recomendable partir de una fase de revisión, análisis y, en su caso, eliminación de programas y acciones aislados, desarticulados y de carácter correctivo que tienen un considerable costo y un escaso efecto en la calidad educativa. Constituye una oportunidad para revisar las prácticas actuales, como las que se derivan del Programa Nacional de Carrera Magisterial. En éste se señala que para el ingreso y promoción de los docentes el factor de desempeño de los alumnos, medido por las pruebas enlace (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares), aportará el 50% de la calificación del docente.
- Contar con un sistema de estándares docentes debatido, consensuado y reconocido oficialmente. Los maestros deben tener claridad sobre lo que se espera de su práctica docente; asimismo, los padres y madres de familia, los estudiantes y la sociedad en su conjunto requieren saber lo que es “ser un buen docente” y lo que significa “buena enseñanza”. Pero, además, resulta fundamental definir qué significan “buenas condiciones” para que los docentes puedan desempeñar con calidad sus prácticas educativas.
- Si bien el texto constitucional establece ya los concursos de oposición y el uso de la evaluación como una condición *sine qua non* para el ingreso, permanencia y promoción de los maestros, será necesario profundizar en el carácter de la evaluación y, en especial, en el sentido que los resultados de ésta tendrán para la educación. Para que la evaluación contribuya realmente a elevar la calidad educativa y tenga implicaciones para el sistema educativo se requiere una evaluación docente con finalidades formativas, es decir, valorar el desempeño del docente para que éste y las autoridades educativas tomen decisiones sobre las trayectorias formativas. Evaluar al maestro implica acceder a su práctica como indicador central.
- Elaborar un programa integral de formación pedagógica y profesional para maestros de educación básica, que se fundamente en los resultados de la evaluación docente. Una gran parte de los cursos, talleres y diplomados que han constituido la oferta educativa para los docentes de educación básica no ha sido diseñada y desarrollada a partir de la detección de sus necesidades de formación y menos aún ha sido producto de evaluaciones sobre su práctica docente. Por ello, experiencias como el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) y los Centros de Maestros no han tenido los efectos esperados en la mejora de la calidad educativa [...]Por otro lado, hay que reconocer que la formación docente no se puede seguir abordando de manera aislada, ya que está inserta en una organización escolar y en un sistema educativo. No será desde lo micro y lo parcializado como se logren hacer cambios; es necesario articular todos los aspectos que hacen posible una comprensión amplia del sistema educativo.
- Crear un sistema de certificación oficial para los docentes de educación básica, que no deberá estar desvinculado de la evaluación de las prácticas educativas ni de las trayectorias formativas contenidas en un programa integral de la carrera docente.
- En relación con las condiciones laborales de los docentes es importante analizar si se está ante la necesidad de fijar las bases de un nuevo régimen laboral y, de ser así, qué implicaciones tendría éste en los derechos de los trabajadores de la educación. No se debe perder de vista que si bien los docentes son servidores públicos que están sujetos a disposiciones legales que regulan su actividad, hay otros instrumentos jurídicos que no los consideran, como es el caso de la Ley del

Servicio Profesional de Carrera de la Administración Pública Federal. La ley reglamentaria del Servicio Profesional Docente deberá establecer de manera clara y precisa las normas que se aplicarán a cualquier persona que quiera ingresar a la docencia en la educación básica y media superior, y, sobre todo, especificar cuáles serán los mecanismos que se deberán atender tanto para el ingreso como para la permanencia y la promoción.

- Finalmente, hay que señalar que la evaluación docente es fundamental, pero también lo son las políticas y programas de infraestructura y equipamiento de aulas, los planes y programas de estudio, la dotación de materiales y textos educativos, las condiciones escolares y los ambientes de aprendizaje de los estudiantes (Ramírez 2013: 46-50).

La reforma constitucional busca restarle fuerza al poder de veto que ha desarrollado el SNTE, al asumir la capacidad de decidir sobre cuestiones de competencia de la administración federal en turno y sobre temas estratégicos para pasar de un paradigma basado en la cobertura a uno que obtenga resultados de calidad. La creación de un servicio profesional docente busca precisamente el aumentar la efectividad de los docentes, por que habría que revisar con detenimiento qué tanto es suficiente contar solamente con una evaluación que busque impulsar una relación positiva entre el desempeño docente y el logro educativo mediante el diseño de nuevas reglas para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de los docentes y directivos; puesto que lo que se requiere con mayor urgencia es garantizar una formación, inicial y continua, más acorde con los cambios requeridos por la sociedad en su conjunto.

La política educativa actual orientada al docente en servicio tiene, sin lugar a dudas, una orientación a la reorganización del estado en su conjunto, por lo que cada uno con propósitos y rasgos singulares de esta política llevan a poner en marcha cambios drásticos, sin que por ello se ponga en riesgo la gobernabilidad y al sistema educativo en su conjunto, lo que se busca es responder a la necesidad de contribuir a resolver la baja calidad educativa, que es en sí misma un problema público, por su dimensión y repercusiones que tiene en lo social, económico en la misma política de Estado.

Con respecto a las reformas educativas desde 1992, es que la actual reforma se está realizando con un acuerdo político cupular –el ANMEB– cuyos protagonistas han sido el Ejecutivo Federal, las autoridades de la SEP, los gobiernos estatales y los directivos de los partidos políticos más influyentes en la actualidad. Lo anterior, como estrategia para recuperar la rectoría del Estado en materia de políticas educativas. La reforma educativa actual se ha decidido sin acuerdo previo con la dirigencia del SNTE, por lo que aún está por definirse si los cambios se llevarán a cabo, mediante el diálogo y negociación con el magisterio o mediante la imposición, lo cual es bastante difícil, toda vez que la estructura burocrática está fuertemente permeada por el magisterio y en todo caso tendríamos que ver con claridad con qué agenda y en qué condiciones se realizan o realizarán las negociaciones. Por supuesto que desean que fueran abiertas a la sociedad y en la que ésta participe

de manera activa. La cuestión está en cómo y de qué manera se logra esto último.

2.4 Marco jurídico de la reforma educativa en México de 2013

En diciembre de 2012, se inició el proceso legislativo que, tras la aprobación de la iniciativa en ambas cámaras del Congreso de la Unión y en 23 congresos locales, concluyó con la promulgación de la reforma constitucional el 26 de febrero de 2013. En la cual se establece las siguientes medidas (Ramírez 2013: 11-12):

- La obligación del Estado de garantizar la calidad de la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.
- El ingreso al servicio docente y la promoción a cargos directivos mediante concursos de oposición que garanticen la “idoneidad de conocimientos y capacidades que correspondan” a cada función, así como la sujeción del reconocimiento, los estímulos y la permanencia en el servicio a la evaluación obligatoria. Todos estos procesos deberán reglamentarse en la Ley del Servicio Profesional Docente, para cuya expedición se facultó al Congreso de la Unión con un agregado al artículo 73 constitucional.
- La creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa.
- El fortalecimiento del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) mediante el otorgamiento de su autonomía constitucional y la ampliación de sus facultades, incluidas la de coordinar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa y la de normar las acciones de evaluación que realicen autoridades federales y locales.
- Un mandato al Poder Legislativo y a las autoridades que correspondan, según sus facultades, para que fortalezcan la autonomía de gestión de las escuelas, amplíen el número de escuelas de tiempo completo, refuercen el sentido formativo de la evaluación, instituyan un sistema nacional de información y gestión educativa, y prohíban el consumo en las escuelas de alimentos “que no favorezcan la salud de los educandos”.

Lo cual se contrapone al poder, acumulado, de intervención del SNTE, el cual emanaba de las disposiciones y omisiones del Reglamento de Condiciones Generales de Trabajo de 1946, al estipular que “son trabajadores de base los profesores, los directores, los supervisores y los directores de educación”. Eso, en el terreno de los hechos, quiere decir que pertenecen al sindicato como “trabajadores de base” tanto los profesores como los trabajadores administrativos, los directores y los supervisores. Esto es, los puestos administrativos, de dirección y de supervisión han sido ocupados, y lo son hasta la fecha, puestos sindicalizados. Para Gilberto Guevara Nieto (Ramírez 2013: 39-42), significa que históricamente esto ha ocasionado una enorme confusión, puesto que como bien podemos ver donde quiera, en toda empresa, cualquiera que sea su tipo, se debe tener bien definido quién planifica, organiza, decide y quién sigue indicaciones y desarrolla encomiendas por más sofisticadas y diversas sean, pero que emanan de una autoridad con conexiones directas con quien dirige la institución u organización. En este sentido:

Quienes mandan no deben ser trabajadores de base o sindicalizados; por el

contrario, deben ser empleados de confianza. Es decir, los directores y supervisores forman –o deben formar– parte de la autoridad educativa y no del sindicato. Introducir un cambio en esta esfera de la gestión tendrá enormes implicaciones porque directores y supervisores son las auténticas correas de transmisión entre la autoridad educativa y las escuelas, y su control por el sindicato es una anomalía (Ramírez 2013: 41).

Con estas cuestiones bien podemos entrever las complicaciones que trae consigo la actual reforma, toda vez que efectivamente deberán realizarse cambios de tipo organizativo y de estructura de la Secretaría de Educación en su conjunto, de tal magnitud que habrá necesidad de evaluar las implicaciones de los cambios requeridos, al modificarse funciones directivas y de supervisión a partir de paradigmas distintos de gestión y de objetivos diametralmente opuestos a los imperantes en un sistema por demás complejo y tan amplio como lo es el educativo mexicano.

3. Definición del problema

México, al ser un país que se encuentra inscrito en un mundo cada vez más globalizado y en donde el conocimiento tiende a ser cada vez más considerado como una mercancía de alto valor, se ve en la necesidad de diseñar políticas educativas que tengan como motor el mejoramiento de la calidad educativa y así acercarse al desempeño académico de los alumnos y estudiantes de países desarrollados, a la par de responder a problemas de cobertura como en el nivel preescolar y en la educación media superior, pero sobre todo ello, es prioritario consolidar un sistema que responda a las necesidades de una sociedad cada vez más demandante, inmersa en la incertidumbre de un futuro poco promisorio en cuanto a la seguridad, estabilidad social y económica que se desprenda de un modelo de desarrollo sustentable que busque la equidad social.

Si bien es cierto que el estado mexicano ha estado inmerso en una búsqueda constante de mejoras en el sector educativo para insertar de mejor manera a la economía nacional en diferentes bloques económicos internacionales, se hace necesario visualizar la carencia de una política educativa que se dirija al fomento y sostenimiento de la autonomía de los docentes de educación básica; puesto que la inercia burocrática del sistema escolar, a nivel nacional y local, se continúe sobreponiendo a los requerimientos curriculares y a las necesidades de formación de los alumnos; además de que la formación docente continua no privilegia el desarrollo de capacidades pedagógicas acordes con la superación de paradigmas tradicionales y con los cambios curriculares efectuados hoy en día, ello se suma a la falta de actualización y superación de los Formadores de Formadores y las limitaciones para comprender y actuar en consecuencia sobre las implicaciones de lo que se ha llamado “sociedad del conocimiento”⁹.

Ya sea la incapacidad, el contubernio o el excesivo control político¹⁰ que ejerce el Sistema Educativo sobre los docentes y autoridades escolares, impide romper

⁹ Andy Hargreaves, expone que enseñar en la sociedad del conocimiento implica: “... desarrollar un profundo aprendizaje cognitivo, la creatividad y la inventiva, apostar por la investigación, el trabajo en redes y equipos, y la formación y la formación profesional permanente como docentes; y promover la resolución de problemas, la asunción de riesgos, la confianza en el proceso de colaboración, la habilidad para enfrentarse al cambio, y el compromiso con la mejora continua como organizaciones” (Hargreaves 2003).

¹⁰ El otro gran factor que influye en el ejercicio profesional de los maestros está constituido por las normas, costumbres y redes de autoridad que realmente gobiernan al aparato escolar. Existe, por un lado, un conjunto de normas formales, procedimientos reglamentados y organigramas de autoridad que en lo esencial provienen de la década de los cuarenta del siglo pasado. Pero, además, junto a lo legalmente formalizado, opera una definición no escrita de derechos y deberes, prerrogativas y procedimientos que norman en la práctica la vida profesional de los maestros y que es aplicada por quienes conforman redes de poder real, formadas localmente por la articulación, la alianza y la connivencia entre los dirigentes de todos los niveles del sindicato de los maestros, los funcionarios correspondientes de los gobiernos de los estados y, en ciertos casos, por autoridades de la propia Secretaría de Educación Pública (SEP) del gobierno federal

cotos de poder¹¹ y privilegios individuales y de grupo que a su vez frenan y desvirtúan los cambios requeridos para instaurar reformas encaminadas a elevar la calidad educativa; a esto se suma la ausencia de profesionalización del aparato burocrático del sistema educativo en su conjunto y las iniciativas de formación continua desarticuladas sin la definición clara de trayectos formativos; además de que la formación inicial de los docentes no enfatiza el uso constructivo y creativo de la autonomía intelectual y moral de los estudiantes próximos a ejercer la docencia como profesión.

Por lo anteriormente expuesto, bien se puede aseverar que el docente de educación básica no ejerce su autonomía y por lo mismo se ve imposibilitado en propiciar y favorecer el desarrollo de la autonomía intelectual y moral de sus alumnos. Cuestión que se vive al no formar ni tomar parte en las decisiones encaminadas al mejoramiento de la educación que reciben sus alumnos, su participación es en una buena parte como ejecutor de decisiones impuestas por las autoridades educativas¹²; por lo cual da prioridad a los requerimientos administrativos y relega la enseñanza de calidad. La formación continua que recibe no responde a las necesidades de los alumnos y ante los cambios en los paradigmas de la enseñanza y enfoques curriculares; sumándole a ello las deficiencias con las que el docente de educación básica egresa de su formación inicial.

En suma, no existe un compromiso por los logros en el aprendizaje que puedan alcanzar los alumnos, toda vez que se privilegia el control del comportamiento y actividades de enseñanza elementales sobre la construcción del conocimiento¹³. El

(Olac Fuentes 2013).

¹¹ Gilberto Guevara Niebla en “La agenda de la Reforma Básica” (2013) expone que: El poder de intervención del SNTE se basaba en las disposiciones y omisiones del Reglamento de Condiciones Generales de Trabajo de 1946, el cual estipula que “son trabajadores de base los profesores, los directores, los supervisores y los directores de educación”. Eso quería decir que pertenecían al sindicato como “trabajadores de base” tanto los profesores como los trabajadores administrativos, los directores y los supervisores. Es decir, puestos de *dirección* como los de director y supervisor eran considerados como puestos sindicalizados. Históricamente esto ha sido fuente de enorme confusión [...] Quienes mandan no deben ser trabajadores de base o sindicalizados; por el contrario, deben ser empleados de confianza. Es decir, los directores y supervisores forman –o deben formar– parte de la autoridad educativa y no del sindicato. Introducir un cambio en esta esfera de la gestión tendrá enormes implicaciones porque directores y supervisores son las auténticas correas de transmisión entre la autoridad educativa y las escuelas, y su control por el sindicato ha sido una anomalía.

¹² Para Olac Fuentes Molinar, en su ponencia titulada “Las tareas del maestro y los desafíos de la evaluación docente”, expresa que ante un “mundo laboral” tan complejo como el sistema laboral mexicano donde se contabilizan no menos de 1.2 millones de profesores, existe una enorme diversidad en los desempeños profesionales de ellos: “Se identifican: “tres grandes grupos de maestros: a) los buenos, cuya tenacidad y compromiso con los niños, talento e imaginación pedagógicas se expresan en la práctica del oficio; b) los que se ubican en el amplio abanico de la medianía y cumplen con las exigencias mínimas del trabajo, tal como les son señaladas por las autoridades, y c) aquellos que nunca debieron ser maestros y permanecen en el empleo por el ingreso que les proporciona y sus ventajas laborales”.

¹³ Cecilia Fierro (Fierro 2003) en una investigación de tipo etnográfico encontró que: “66% de las alusiones a las normas son guardar silencio, poner atención, trabajar sentados en su lugar; 18% son normas referidas al trabajo en el aula, como cumplir con la tarea e iniciar y terminar el trabajo cuando el docente lo indica [...] 95% de las actividades de

docente, en lo general, no propicia ni fomenta el desarrollo de competencias intelectuales en los alumnos, por lo que no se alcanza el perfil de egreso en ellos y por ello se forman alumnos con un alto grado de heteronomía intelectual y moral.

Es de nuestro interés el estudio de las percepciones y autopercepciones que tienen los propios docentes de las acciones encaminadas a fortalecer y crear un ambiente académico que sea capaz de que aflore y se consolide la autonomía, en primera instancia, de los docentes mismos, toda vez que tienen un papel preponderante en la formación infantil y estudiantil en el desarrollo de una mentalidad autónoma capaz de flexibilizarse en su conformación, pero también consistente en los principios y valores que deben orientar toda actividad humana en la actualidad, donde las condiciones sociales y económicas están en un cambio constante y en donde bien se puede concebirá la realidad como un ente “líquido”, a partir del desarrollo de los medios de comunicación y su manifestación tanto en el acortamiento de las distancias como en el acceso a la información, a cual más valiosa y significativa para aprovecharla con base en un proyecto de sociedad en donde los cambios que se gestan día a día en el mundo implican una “liberación” significativa del trabajo.

3.1 Preguntas de investigación

¿Cuáles son las concepciones del docente de secundaria sobre la autonomía tanto en él mismo como en sus alumnos?

¿Qué aspectos de la autonomía intelectual, desde la visión del docente, se pueden desarrollar en los alumnos del nivel de secundaria?

¿Qué características tienen las interacciones profesor–alumno en un ambiente que propicia y fomenta el desarrollo de la autonomía intelectual de los alumnos de secundaria?

¿Qué prácticas pedagógicas favorecen el desarrollo de la autonomía intelectual de los alumnos del nivel de secundaria?

enseñanza registradas son en función de actividades muy elementales como copiar, recortar, leer en voz alta, memorizar, evocar o resolver cuestionarios, y sólo 5% de ellas invitaron a los alumnos a reflexionar acerca de algún tema” A este problema bien le podemos agregar otros dos, que en palabras de Elsie Rochwell (Ramírez 2013) describe: “Los maestros de grupo atienden, además, un exceso de programas y materiales especiales que compiten con los contenidos de los programas básicos por el escaso tiempo de enseñanza [...] Entre todos estos problemas también se encuentra una tendencia a “preparar para las pruebas de enlace [...] Se nota el efecto de estos exámenes en algunas prácticas cotidianas; por ejemplo, donde antes los cuestionarios dictados pedían que los alumnos buscaran la respuesta en el texto, ahora se dictan preguntas con respuestas preestablecidas de opción múltiple. En algunas clases se ejercitan las frases sintéticas y los términos codificados propios de estas pruebas, en lugar de propiciar la discusión amplia de lo que piensan y saben de por sí los niños.

3.2 Objetivos¹⁴

General:

Comprender qué tanto las nociones y prácticas que implican las autonomías intelectual y profesional del profesorado inciden en la definición de estrategias pedagógicas pertinentes al contexto y características de los alumnos de secundaria para promover el desarrollo de su autonomía intelectual.

Específicos:

- Identificar los aspectos característicos de autonomía que están presentes en las percepciones y autopercepción de los docentes de secundaria desde las dimensiones intelectual y profesional tomando como referente su práctica pedagógica
- Conocer las estrategias que definen los profesores para desarrollar la autonomía de los alumnos a partir de sus nociones de autonomía, construidas desde sus experiencias docentes y sus trayectorias formativas y profesionales
- Detectar qué tipo de niveles formativos para el desarrollo de la autonomía intelectual de los alumnos están presentes en las estrategias pedagógicas que define el docente, tomando como base sus nociones y prácticas autonómicas

¹⁴ Ver anexo 1, en donde se podrá encontrar los árboles de problemas y objetivos elaborados para esta investigación.

3.3 Delimitación del objeto de estudio

El estudio se centró en conocer las implicaciones que traen consigo las percepciones y autopercepciones de la autonomía del propio docente, tanto en el ámbito personal como en el profesional, lo cual se despliega en las clases y sobre todo en las estrategias que desarrolla con sus alumnos al fomentar y propiciar, a su vez, la autonomía intelectual de éstos; otra manifestación de su autonomía bien podría ser al pasar del estatus de “trabajador de la educación” a “profesional de la educación”, cuestión que deviene de las reformas al artículo 3º constitucional¹⁵ y a la Ley general de Educación¹⁶ con el beneplácito de fuerzas políticas partidistas; así como con la participación del poder legislativo y la eliminación del sindicato de trabajadores de la educación, como instancia decisoria, y en consecuencia del movimiento sindical.

Si bien, el centro de atención es la autonomía docente, ésta emana de políticas educativas cuyo instrumento de implementación son las reformas educativas y las estrategias de formación, ya sea inicial o continua; así como por iniciativas como la evaluación, la descentralización de los servicios educativos y la opinión pública al ejercicio de la profesión docente. Se considera importante también tomar en cuenta para un análisis profundo, las recomendaciones formuladas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)¹⁷. En este sentido es necesario reconocer la importancia que cobra la gestión en los centros escolares, pues en ésta se reflejará cómo es considerado un profesor, profesionalmente hablando.

¹⁵ En el Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en su fracción III del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en donde se declara que:” el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el **servicio profesional** (el subrayado es nuestro) con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación”.

¹⁶ En la Ley General de Educación, Capítulo II, Sección 1, Artículo 13, donde se señala que corresponden de manera exclusiva a las autoridades educativas locales, Fracción: IV.- Prestar los servicios de formación, actualización, capacitación y **superación profesional** (el subrayado es nuestro) para los maestros de educación básica, respectivas competencias, las atribuciones siguientes: fracción

¹⁷ En 2010-2011 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) dio a conocer 15 recomendaciones para México, las cuales consisten en: reforzar la importancia del papel que juegan los docentes; determinar estándares claros de la práctica docente; garantizar programas de formación inicial docente de alta calidad; atraer mejores candidatos; profesionalizar la selección, contratación y evaluación de docentes; y vincular a los docentes y su desarrollo profesional de forma más directa con las necesidades de las escuelas. Así como también, redefinir, apoyar el liderazgo y una gestión escolar de excelencia; consolidar el papel de los Directores escolares fijando estándares claros; proporcionando formación, selección y contratación profesionales, facilitando la autonomía escolar con estructuras de apoyo y garantizando la participación social (Acuerdo de cooperación México-OCDE. Resumen ejecutivo. 2010).

Lo anterior debido a que se observa discontinuidad tanto en la política educativa emanada del Estado mexicano como en los procesos seguidos por el aparato administrativo; asimismo por los deficientes resultados obtenidos tanto en el desempeño docente como en el rendimiento de los estudiantes de educación básica al compararse con los resultados obtenidos en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos: PISA (por sus siglas en inglés: *Programme for International Student Assessment*)¹⁸.

Por el hecho de que México posee un sistema educativo centralizado, se debería estudiar las políticas educativas de orden nacional encaminadas al fomento y desarrollo de la autonomía docente y se tendría que buscar comprender sus repercusiones en subsistemas locales (estado de Hidalgo y Distrito Federal), con el fin de explicar las implicaciones que trae consigo su implementación masiva. Sin embargo ello es bastante limitado, pues no existen políticas que tengan como centro el fomento y sostenimiento de la autonomía del docente de Educación Básica, toda vez que tan sólo se queda en un anunciamiento discursivo de una supuesta autonomía escolar.

3.4 Justificación

Tan sólo en el estado de Hidalgo la magnitud de la población escolar es de alrededor de 623,967 niños y adolescentes, que son atendidos por 16, 347 docentes frente a grupo, asesores y supervisores técnico-pedagógicos¹⁹; mismos que representan un gasto significativo, por parte del erario público tanto para cubrir sus sueldos y prestaciones como para dar cumplimiento a la ley en lo referente a la capacitación y actualización de los trabajadores.

El hecho de encontrarnos en la antesala de la generalización de la Reforma Integral de Educación Básica (nivel primaria), la cual dio inicio en el 2002 con la Reforma de la Educación Preescolar y continuó en el 2006 con la Reforma de Educación Secundaria proceso que concluyó en 2011 con la aprobación y generalización de los Programas de Estudio de la asignatura de Tecnología.

La nueva propuesta curricular, de 2012, que atraviesa toda la educación básica está orientada al desarrollo de competencias cognitivas, lo cual implica

¹⁸ Las evaluaciones PISA dan cuenta de la capacidad de los alumnos, de 15 años, para aplicar los conceptos y desenvolverse en diversas situaciones dentro de las área de matemáticas, dominio de la lengua y Ciencias, en vez de centrarse en la evaluación curricular escolar, es decir, se interesa por la conexión de lo que se aprende en el centro escolar con el aprendizaje a lo largo de la vida. Razón por la cual, **los resultados obtenidos proporcionan datos e indicadores comparativos de los distintos sistemas educativos de los países participantes, que pueden ser dirigidos a la definición y desarrollo de políticas educativas eficaces.**

¹⁹ Censo de población 2010. ONEGI

necesariamente un cambio de paradigma en la función docente y consecuentemente a los procesos de formación continua hasta ahora seguidos; así como en lo que corresponde a las funciones de asesoría y apoyo, toda vez que el énfasis está en el desarrollo y aprendizaje de herramientas de corte cognitivo generalizables y que den lugar a la construcción de nuevos conocimientos más significativos para los alumnos y que van más allá de contenidos disciplinares.

Los elementos centrales en la definición del currículo para la Educación Básica fueron cuatro, a saber: la Reforma de la Educación Preescolar; la Reforma de la Educación Secundaria; la Reforma a la Educación Primaria; la innovación en la gestión escolar y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los proyectos educativos.

El propósito central de la reforma curricular en el preescolar fue la transformación y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, orientándolas a favorecer en los niños el desarrollo de competencias (de pensamiento, lenguaje, relaciones interpersonales, aprendizaje permanente y la creatividad, entre otras).

La reforma en secundaria tuvo como finalidad transformar las prácticas docentes, a fin de promover aprendizajes significativos, así como renovar la gestión de las escuelas para que docentes y directivos trabajaran colaborativamente y asumieran, como equipo, la responsabilidad del aprendizaje de todos los alumnos.

La reforma en primaria presentó retos significativos al pretender elevar la calidad educativa en este nivel, al incorporar al currículo el aprendizaje sostenido y eficiente de una segunda lengua, fortalecer el carácter de las asignaturas de Educación Física, Educación Artística, renovar la Educación Cívica por la de Formación Cívica y Ética. Asimismo se incorporaron algunas características sustantivas en el Plan de Estudios de Primaria: a) atención a la diversidad; b) importancia de la interculturalidad; c) énfasis en el desarrollo de competencias; d) definición de los aprendizajes esperados en cada grado y asignatura, y e) incorporación de temas transversales, es decir, temas que se abordan en más de un grado y asignatura.

Si bien es cierto que el aprendizaje es responsabilidad de los propios alumnos, ello no excluye tanto a docentes como a directivos en crear las condiciones pedagógicas y educativas para que aquellos realicen aprendizajes significativos y consecuentemente, permanezcan y concluyan en el tiempo deseado con los conocimientos, habilidades y actitudes esperadas y planteadas en el perfil de egreso. Lo que se busca es que sea vista la tarea educativa como una responsabilidad compartida entre alumnos, docentes y directivos de una escuela, pero también del sistema en su conjunto.

Por estas razones, el presente estudio bien se puede ubicar en la línea de Generación y Actualización del Conocimiento de: “Estudios Sociales y Culturales en Educación”, con algunos nexos con la línea identificada como: “Estudios Comparados en Educación”, pues se ha considerado, desvelar experiencias desarrolladas en las entidades de Hidalgo y Distrito Federal, pero también en otros momentos o épocas de la educación en México para lograr una comparación consigo mismo en un sistema educativo tan amplio y vasto en diferencias como lo es el sistema educativo mexicano.

4. Marco referencial

Este capítulo contiene dos pequeños apartados, el primero hace referencia a las teorías que orientan el trabajo en lo general, tal es el caso del estructuralismo y la sociología de Basil Bernstein, además de un esbozo sobre la teoría constructivista, así mismo un acercamiento a posicionamientos teóricos sobre la autonomía intelectual y profesional, que son de interés para esta investigación que nos ocupa.

a) Teoría estructuralista

Si se hiciera el requerimiento de declarar la perspectiva teórica con la cual desarrollar la presente investigación, se diría sin lugar a dudas que el estructuralismo, toda vez que con este enfoque así se opera al acercarse o estudiar una situación, hecho o fenómeno, ya sea social o natural. Por ello, se parte de identificar el concepto de estructura, que refiere a la disposición y unión de las partes que juntas componen un todo, y si a esto le agregamos que esas partes sostienen relaciones no aleatorias entre sí, bien podemos señalarlo como un sistema que se presenta como una unidad de relaciones recíprocas estables entre sus elementos.

Si además entendiera al estructuralismo como: "... la orientación metodológica científico-concreta que plantea como finalidad de la investigación científica la puesta al descubierto de las estructuras de los objetos..."²⁰. Se lleva directamente a un interés profundo por describir el estado presente de lo que se busca investigar, que para el caso que nos ocupa es el análisis de las políticas educativas que implican el fomento y desarrollo de la autonomía de los docentes de educación básica.

Para esta última cuestión, se ha retomado la segunda característica que expresa Levi Strauss al definir la estructura como un modelo que pertenece a un grupo de transformaciones y como el conjunto de transformaciones constituye un grupo de modelos (Viet, 2001). Característica que lleva a pensar en considerar la posibilidad de diseñar más que un modelo, una propuesta teórica-metodológica que oriente el desarrollo de modelos adecuados a circunstancias específicas acordes con un contexto.

No obstante, si se llevara la investigación tan sólo al análisis de las políticas educativas, deberá partir de concebirlas como un "objeto en movimiento", cuya descripción requerirá identificar sus componentes, las interrelaciones entre ellos, su

²⁰ Rossental M. M. (1980). Diccionario filosófico. Lima, Perú. Ediciones Pueblos Unidos.

jerarquía y cómo constituyen una totalidad con características propias y diferentes a sus elementos o componentes, que una vez analizadas se tornan asequibles e inteligibles para su comprensión y aplicación crítica, según las circunstancias históricas, espacio y tiempo, a las que responden.

Es significativo plantearse que para el diseño de estrategias o instrumentos de política educativa orientadas al fomento y desarrollo de la autonomía, como es el caso de las propuestas de formación continua y de superación profesional dirigidas a los profesores de educación básica, sean concebidas como procesos continuos, integradores y holísticos, concatenadas con la formación inicial docente y organizados en etapas tales como: selección e inducción al ingresar a una institución como docente; supervisión, asesoría y guía al docente; formación pedagógica permanente y formación académica investigativa.

No está por demás precisar que para el caso que nos ocupa se ha retomado el concepto de estructura que declara Levi Strauss, cuando señala que implica el carácter de sistema, en virtud de que los elementos, de una estructura, se relacionan de tal manera que al modificarse uno se modificarán los demás y las relaciones establecidas entre ellos, es decir, e intentando trasladar esto al objeto de estudio que se propone realizar, cómo ante un cambio en el diseño curricular del nuevo plan de estudios para la educación básica, inspirado en el desarrollo de competencias, trae consigo una modificación significativa en el actuar del docente en el aula y por ende en las estrategias de enseñanza empleadas con los alumnos y lo más importante el perfil de egreso o rasgos a desarrollar en los estudiantes; además de las repercusiones que traerá consigo en la formación docente, en las estrategias de trabajo y materiales utilizados para ellos, entre muchas más repercusiones.

b) Teoría sociológica:

Basil Bernstein²¹, en su obra desarrollada en los años setenta, mezcla las influencias de Emile Durkheim con una posición marxista, explica que en la reproducción de la cultura dominante, la escuela reproduce las desigualdades sociales en varios aspectos, por ejemplo en el uso de un determinado tipo de lenguaje o código sociolingüístico y como se desentiende del tipo de lenguaje que los niños llevan interiorizado a la primaria.

²¹ El texto se publicó originalmente en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París. UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXXI, n° 4, diciembre 2001, págs. 687-703

En su teoría el lenguaje constituye un campo de estudio fundamental para comprender la transmisión cultural y desarrolla dos tesis principales: una acerca de cómo los factores de clase regulan la estructura de la comunicación en la familia y por lo mismo la orientación del código sociolingüístico inicial de la infancia y; la otra, refiere a la manera en cómo los mismos factores de clase regulan la institucionalización de los códigos elaborados en la educación, así como las formas de su transmisión y manifestación, esto es, su teoría busca explicar las relaciones que se establecen entre las relaciones de poder, las formas de transmisión cultural y las formas de conciencia.

Para Bernstein, cada clase social utiliza un código, el cual alude a las formas de estructurar la comunicación, por lo que se producen variantes en el habla y a partir de lo cual encuentra dos tipos de códigos:

- El código restringido o público, que utilizan los niños de la clase baja, y que ya para nuestros días bien podemos incluir a todos los pobres que en nuestro país son más de 53 millones de personas. En sí refiere a una forma de discurso muy vinculada a su entorno cultural, esto es, “limitado” y “empobrecido”. Para Bernstein, estos niños o personas viven en un entorno familiar, en donde los valores y las normas se dan por supuestas y no se expresan mediante el lenguaje. Los padres tienden a socializar a sus hijos de forma directa y reprimen o recompensan según el comportamiento, por lo que su discurso está orientado a las normas, sin saber porqué ocurre de esa forma y el uso de este código da acceso a un orden de significados particularista.
- Código elaborado o formal, es el que practican los niños de clase media y refiere a una forma de hablar en la que los significados de las palabras pueden individualizarse para adecuarse a las demandas de situaciones particulares. Estos niños pueden generalizar y expresar ideas abstractas con mayor facilidad, ya que de la forma que aprenden el lenguaje, está menos ligada a contextos particulares.

El primer tipo de código no significa un lenguaje deficiente, sino que el lenguaje utilizado “choca” con la cultura académica de la escuela y los que dominan códigos elaborados se adaptan mejor al entorno escolar. Bernstein, hace uso de los conceptos de “solidaridad mecánica y orgánica” formulados por Durkheim y con base en ellos afirma que el código restringido presupone un tipo de relaciones sociales donde la cohesión se basa en la solidaridad mecánica, esto es, en la similitud de comportamientos y en la definición cerrada de los roles sociales (en este modelo el lenguaje expresa las exigencias del rol y no las individualidades diferenciadas), mientras que el código elaborado se sustenta en unas relaciones sociales basadas en la solidaridad orgánica, donde los roles no son cerrados y

dejan espacio para la innovación y la expresión de la individualidad, por lo que quienes lo poseen se adaptan mejor y más rápido a las exigencias de la escuela.

Estos elementos le sirven a Bernstein para exponer que el conocimiento educativo, su contenido, la forma de transmitirlo y la forma de evaluarlo se convierten en la clave para comprender los mecanismos de reproducción cultural en la escuela. Cuestión que permite entender la reproducción del régimen capitalista, no desde la estructura del sistema educativo, sino más bien desde las interacciones sociales que se dan al interior de las escuelas y con lo cual lleva a plantearse la pregunta acerca del papel del docente y más específico qué con la formación permanente a la que se le somete o proporciona, es decir, cuáles son sus características que llevan al docente, desde las interacciones que establece con sus alumnos, ser un medio para lograr la reproducción cultural del *status quo* de un sistema social inequitativo en su esencia.

La cuestión no queda ahí, Bernstein al traducir el nivel macro de los cambios en las relaciones sociales al nivel micro de las formas de socialización, tanto en la familia como en la escuela, hace una construcción (de la cual se considera necesario adentrarse y escudriñar para realizar el tema de investigación y que refiere a la formación docente) que le permite establecer las relaciones macro y micro y así definir los principios reguladores del currículum, la pedagogía y la evaluación. Pero para nuestro caso deberán ser algo parecido a plan y programas de formación, enfoques teóricos y metodológicos que orienten las interacciones con y entre docentes y por supuestos las formas de evaluación o certificación de competencias docentes.

Para Berstein, las variables que definen los de lenguaje son la “clasificación” y la “enmarcación” del conocimiento educativo. Por “clasificación” se refiere a los límites entre los contenidos que se enseñan. Una “clasificación fuerte” podrá indicar contenidos separados y una “clasificación débil” indica una interrelación entre los contenidos. Para la investigación, sería conveniente diferenciar los tipos de contenidos, de los meramente “técnicos”, como los disciplinarios, pedagógicos, educativos, etc., de los que existen de manera oculta y no son explícitos, tales como los ideológicos o cómo se miran y entienden como docentes, así como el tipo de niño y hombre que se quiere formar, entre otros. En lo que corresponde a la idea de “enmarcación”, Bernstein se refiere a las formas de control sobre cómo se transmite el currículum. Una “enmarcación fuerte” significa que los límites de lo que se puede y no se puede transmitir están muy claros. En este caso el alumno no tiene ninguna opción sobre la relación pedagógica. Lo inverso ocurre en una “enmarcación débil”; y que para nuestra investigación, posiblemente deba referirse a la extensión, a la profundidad y al enfoque o cariz con los que se revisen los contenidos del plan y programas de formación continua dirigidos a los docentes en servicio.

Las combinaciones entre estas dos variables, clasificación y enmarcación, nos precisa Bernstein, definen distintas modalidades de código educativo, es decir, el conjunto de principios subyacentes que configuran el currículum, la pedagogía y la evaluación. Para nuestro autor seleccionado, una “clasificación y enmarcación fuertes” del conocimiento educativo dan lugar a un “código agregado”, mientras que una “clasificación y enmarcación débiles” (mayor interdisciplinariedad y mayor flexibilidad en la interacción profesor-alumno) dan lugar a un “código integrado”. Lo anterior son motivos suficientes para adentrarse de lleno en la revisión de este autor, pues de debe traducir estos términos al interés de que sirva como orientación teórica en el tema por investigar.

Por último y para los fines de este protocolo, se retoma la idea de que el análisis de la “clasificación y enmarcación” de los “códigos agregado e integrado” permite mostrar las interrelaciones entre las propiedades organizativas y las propiedades del conocimiento y pasar del nivel de análisis macro al micro, así como relacionar los patrones internos de las instituciones educativas con los antecedentes sociales externos de tales patrones, y considerar los problemas de la estabilidad y el cambio. Todo lo cual se lee muy sugestivo y al mismo tiempo implica un reto de considerable magnitud y complejidad, quizá digno de un doctorado.

c) Teoría Constructivista. El enfoque sociocultural: Vigotsky

Las aportaciones a la educación de Vigotsky están vigentes al día de hoy, al grado de que si un profesor, de cualquier tipo de educación (ya sea básica, media superior o superior), si se jactara de estar actualizado en pedagogía forzosamente debe conocer sus planteamientos de teóricos. En lo que refiere a sus explicaciones sobre la zona de desarrollo próximo y que todo docente debiera tener presente al trabajar con sus alumnos o estudiantes y así hacer significativos los aprendizajes logrados por estos. La zona de desarrollo próximo consiste, a grandes rasgos, en definir el nivel real de conocimiento en el que se encuentra un alumno y el nivel potencial al que pueda acceder con la orientación del profesor, mediante su asistencia y apoyo por poseer mayor conocimiento y experiencia. No está por demás señalar que Vigotsky definió como unidad de análisis para sus estudios la palabra, cuestión en la que se coincide, guardando las proporciones, con Bernstein.

En la actualidad, bien se puede decir que la influencia de este autor es significativa en el diseño de planes y programas de estudio dirigidos a todas las edades, basta con mirar la Reforma Integral de Educación Básica, la de Educación Media Superior y la propuesta que contiene para el caso específico del modelo educativo de la propia Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Cuando se expresa que se tiene la influencia o presencia, nos referimos tanto al sustento teórico pedagógico como a las estrategias de enseñanza que se desprenden y proponen al abordar los diferentes contenidos disciplinares y educativos en general de las propuestas educativas.

Asimismo, se desea expresar que la influencia de este teórico ha sido significativa en otros y de los cuales se han inspirado diversas posiciones pedagógicas, tales como “el andamiaje” de J. Bruner, quien incluso abordó la significatividad y cómo se crean y negocian en comunidad los significados. Para Bruner: la educación es la puerta de la cultura, la que se entiende como el conjunto de conocimientos, herramientas cognitivas, valores, normas que hacen posible la existencia de símbolos formas para convivir y trabajar en comunidad.

d) diferentes posicionamientos con respecto a la política educativa y la formación docente

El concepto de política pública tiene tres acepciones (Roth 2006): la política, concebida como el ámbito del gobierno de las sociedades humanas (*polity*). Segundo, la política como la actividad de organización y lucha por el control del poder (*politics*). Y, finalmente, la política como designación de los propósitos y programas de las autoridades públicas (*policy*).

Las políticas públicas son decisiones de gobierno que incorporan la opinión, la participación, la corresponsabilidad y el dinero de los privados, en su calidad de ciudadanos electores y contribuyentes (Aguilar, 2003).

Las políticas públicas son las acciones del gobierno que sirven para dar solución a las necesidades de la sociedad y la génesis de una política implica el reconocimiento de un problema, por lo cual el término política se convierte en una expresión de racionalidad y disponer de una política es tener razones o argumentos racionales que incluyan tanto la presunción de que se comprende un problema como de que se tiene una solución.

Es el estudio sistemático de las mejores políticas para resolver los problemas públicos en un par de coordenadas espacio temporales, esto es, en una unidad territorial o jurídico política dada (local, regional, nacional o mundial) y en un tiempo determinado.

Cuando se habla de política pública se hace alusión a los procesos, decisiones, resultados, pero sin que ello excluya conflictos entre intereses presentes en cada momento, tensiones entre diferentes definiciones del problema a resolver, entre diferentes racionalidades organizativas y de acción y entre diferentes perspectivas evaluadoras.

La expresión política-pública o políticas públicas se refiere al campo multidisciplinario científico-técnico mencionado, “pública” o “públicas” denota que las políticas que se trata de diseñar en dicho campo se refiere a problemas públicos y, por tanto, en principio, tienen al menos sentido público (la genuina pretensión de incrementar el bienestar público resolviendo o mitigando tales problemas) y pueden por ello llegar a ser funcionales al interés público si, en efecto, logran resolver o mitigar tales problemas o se puede razonablemente esperar que lo hagan en un cierto periodo de tiempo con argumentos válidos.²²

Los problemas públicos son estados de cosas en el mundo social que son o pueden ser considerados indeseables por el público ciudadano y, por tanto, se justifica que las autoridades estatales intervengan para resolverlos o mitigarlos usando los recursos jurídicamente públicos (monetarios y no monetarios).

En la medida en que el campo de Política Pública estudia sistemáticamente los problemas públicos y desarrolla argumentos científico-técnicos acerca de las mejores maneras de resolverlos o mitigarlos, constituye una contribución a dicho debate permanente y, por tanto, a la consolidación y perfeccionamiento del estado liberal-democrático, a la subordinación de la “esfera estatal” a la esfera “privada-pública” y a la predominancia sistémica de los ciudadanos.

La distinción entre bienes públicos y bienes privados es clave para el campo de la Política Pública porque, los bienes públicos son un caso de “falla de mercado” que fundamenta la intervención del Estado.

Las Políticas Públicas se desarrollan conforme a tres grandes etapas:

- Formulación
- Implementación
- Evaluación

La formulación consiste en determinar las acciones que permitirán resolver problemas públicos. Dichas acciones se incluyen en lo que se llama Agenda de Gobierno o Agenda Pública. Aguilar (1993) señala que es el proceso por medio del cual los requerimientos de diversos sectores de población y grupos del gobierno, se modifican en cuestiones que rivalizan por alcanzar la atención detenida de las autoridades públicas.

²² Nota: Para algunos especialistas en el tema, la política pública es hasta cierto punto un pleonismo, pues la política desde los griegos era una actividad que se realizaba en la polis y no podía ejercerse sino en público (la familia era un espacio pre-político y por ende privado, era el oikos). Público y política para los griegos era algo similar porque no había concepción de lo individual, la política era pública y lo público era político. Con Maquiavelo comienza a manifestarse un realismo de la política distinto al mundo pública, la res pública, noi pertenece a todo público.

La implementación es la etapa en la que se ponen en marcha las acciones alternativas que se propusieron para solucionar o enfrentar o mitigar un problema. Constituye la etapa más compleja en el desarrollo de las políticas públicas.

El punto clave de la Implementación es lo que Pressman y Wildavsky llamaron “La complejidad de la acción conjunta” pues en este proceso político, se manifiestan intereses que obstaculizan los objetivos establecidos en el diseño y formulación de las políticas públicas.

La Evaluación es la etapa en la que se evalúan los resultados e impactos alcanzados con la implementación.

Cuando se analiza la solución al problema para el cual creamos la política pública es conveniente analizar los siguientes elementos:

- Respaldo ideológico-político
- Valoración de los criterios políticos
- Valoración de los criterios técnicos
- Valoración de los criterios administrativos

También hay que considerar los recursos con los que se puede contar para la planeación y consecuente implementación de las políticas públicas

En la construcción de las políticas públicas son cruciales las ideas. La bibliografía reciente al respecto habla de comunidades epistémicas; con ese concepto se alude a un grupo de personas o entidades que comparten una cierta percepción sobre los problemas públicos y tratan de llevar a cabo un conjunto de análisis y propuestas para impulsar una política o un cambio normativo. Las comunidades epistémicas pretenden introducir innovación en las decisiones políticas.

Criterios para la formulación de Políticas Públicas: una estrategia nacional de convergencia con las naciones más avanzadas pero con una visión realista exige vincular las decisiones inmediatas y las políticas a largo plazo.

Deben responder a una priorización de las cuestiones críticas, salvando el riesgo de desviación a lo urgente: exige creatividad en el planteamiento de las opciones políticas.

Tener una visión de largo plazo incorporando la incertidumbre.

Responder a un enfoque de sistema lo cual conlleva una visión integrada: que las decisiones tomen en cuenta las interacciones y las repercusiones.

Afirmar valores. Es decir responder a un razonamiento moral. Tomar en cuenta los recursos necesarios. Exige cálculo de costos y elaborar presupuestos al respecto.

Establecer como objetivo prioritario las instituciones y su evolución: El derecho reviste particular interés debido a su doble función de marco constrictivo de las políticas y principal instrumento de las mismas.

Participación plural de la sociedad en la formulación que propicie la creatividad. Deben gestionar la crisis, es decir, mejorar la adopción de decisiones relacionadas con la crisis y mejorar la capacidad de las instituciones y de su personal para gestionar las situaciones inesperadas.

Reconocer la necesidad de organizar un aprendizaje constante. Por lo que hay que evaluar sistemáticamente las grandes políticas: los indicadores son necesarios pero no suficientes. Deben revisarse las hipótesis y las metas esperadas de las políticas.

La educación permanente puede definirse como el proceso que mejora los conocimientos referentes a la actuación, las estrategias y las actitudes de quienes trabajan en las instituciones educativas. La finalidad prioritaria de la formación permanente es favorecer el aprendizaje de los estudiantes a través de la mejora de la actuación del profesorado.

Así como existen diferentes concepciones de profesor y su papel, también las hay referidas a la formación del profesorado y dentro de ellas las consecuentes maneras de entender la enseñanza y el aprendizaje; además de entender y comprender, cognitivamente hablando a los niños que cursan la educación básica en sus tres niveles, preescolar, primaria y secundaria, no se diga lo que tiene que ver con gestión, didáctica, evaluación, educación en lo general. Las concepciones como tales están orientadas con base en paradigmas que no son otra cosa que un cuerpo teórico articulado y planteamientos que explican y definen un objeto en particular, que es en nuestro caso refieren a la formación docente.

Para José Tejada Fernández (colaborador de Saturnino de la Torre en Estrategias didácticas innovadoras, 2005) expone que el docente es quien: debe interpretar y redefinir la enseñanza en función de su conocimiento práctico, de su manera de pensar y entender la acción educativa. Tal aseveración lleva a ubicarlo como un mediador entre el currículum y los alumnos (posición de Jimeno Sacristán), pero que implica un posicionamiento intelectual sobre su contenido y su procesamiento para su traducción y “lanzamiento” a los alumnos, que de acuerdo con las características (alcances, exigencias y disposiciones) de los alumnos adapta sus estrategias de enseñanza, mismas que inciden de manera directa en la planeación de las actividades por desarrollar con los propios pupilos; de igual manera este autor marca la importancia de la manera de pensar del docentes, es decir, los valores, la manera de pensar, de organizar y estructurar sus ideas, de priorizarlas y de enfrentar situaciones y problemas; por último señala lo fundamental que trae

consigo cómo se entiende y explica el acto educativo en su amplitud máxima y como marco de acción frente a alumnos y en la escuela misma.

Aunque si bien José Tejada, en su texto, nos expone de manera amplia y documentada que “la formación del profesorado no es una actividad aislada ni puede considerarse como un campo autónomo independiente de conocimientos e investigación”, por lo que la formación, sobre todo inicial, está vinculada a marcos teóricos y supuestos determinados en un contexto sociohistórico. A partir de ello presenta una especie de perspectivas formativas en el ámbito profesional y nos cita algunas como: de orientación artesanal, orientación academicista, de orientación técnica, de orientación personalista, de orientación práctica y la de orientación social-reconstruccionista (siendo esta última con la que más se identifica).

Lo anterior, sin embargo, y para los fines de este trabajo, tan sólo será el marco o antecedente inmediato, en el sentido formal de la preparación de los docentes de educación básica; toda vez que el énfasis estará en la investigación primera de ubicar los paradigmas han inspirado las diversas (en tiempo y espacio) propuestas de formación continua dirigidas a los docentes en servicio, impulsadas por las instancias educativas de la Secretaría de Educación Pública tanto del estado de Hidalgo como a nivel nacional.

Siguiendo el estudio elaborado por Spark y Loucks-Horsley (1990)²³ en lo referente a la formación permanente, pueden agruparse en cinco modelos que sirven de punto de referencia, pero que no pueden considerarse cerrados en sí mismos y en cambio encontrar en ellos estrategias, y actitudes comunes, e incluso su finalidad que es producir una mejora en el aprendizaje de los estudiantes o en la gestión de la institución, a partir de la formación del profesorado y lo que cambia son las concepciones, las actitudes frente a la formación y la enseñanza, según lo expresa M. Cáceres.

Cada uno de los modelos que a continuación se presentan, se debe uno preguntar cuáles son sus fundamentos teóricos y si con base en la investigación han sido construidos; así como los componentes y las fases de su realización; además de las posibilidades de su aplicación.

Es con este antecedente como la autora nos describe los distintos modelos que presentan a su vez los autores Spark y Loucks-Horsley, a saber:

²³ Retomado de: Cáceres, M. y otros: La formación pedagógica de los profesores universitarios...Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)

Modelo de formación orientada individualmente, el cual se caracteriza por el hecho de que los propios profesores²⁴ son los que planifican y siguen las actividades de formación que creen puedan facilitar su aprendizaje.

El modelo de desarrollo y mejora de la enseñanza, tiene lugar cuando los profesores están implicados en tareas de desarrollo curricular, diseño de programas, o en general mejora de la institución y tratan con todo ello de resolver problemas generales o específicos relacionados con la enseñanza.

El modelo de entrenamiento, enfatiza en los objetivos, el contenido y el programa lo establecen la administración o los formadores, aunque hay algunas propuestas que implican a los participantes en la planificación inicial del programa previamente.

El modelo indagativo o de investigación, requiere que el profesorado identifique un área de interés, recoja información y basándose en la interpretación de estos datos, realice los cambios necesarios en la enseñanza.

Para concluir la exposición sobre los distintos modelos de formación continua del profesorado la Dra. Maritza Cáceres²⁵ señala que la principal aportación de este modelo es que cuando la administración, los formadores y los docentes trabajan juntos, cada uno puede aprender de la perspectiva del otro y buscar soluciones; además de que la formación pedagógica del profesorado, abordado como un proceso continuo, y que sea atendido a partir de diferentes etapas organizadas con base en la práctica docente, facilitan iniciar, adiestrar, formar y perfeccionar a los profesores en el dominio de los contenidos de la didáctica para incidir en la calidad de la formación de los alumnos, lo cual influye en la calidad de la educación básica, para el caso que nos ocupa.

²⁴ Aunque si bien en sentido estricto existe diferencia, en su acepción, entre profesor, maestro y docente, con fines prácticos para este trabajo los manejaré como sinónimos; toda vez que es una aproximación a un planteamiento que en su momento y en su caso se desarrollará con una gran rigurosidad.

²⁵ Retomado de: Cáceres, M. y otros: La formación pedagógica de los profesores universitarios...Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Es importante señalar que para elaborar este pequeño apartado se ha apegado casi en su totalidad a lo expresado por la autora revisada y que está considerada en la bibliografía. La razón es muy sencilla, no se cuenta por ahora con la documentación suficiente en el tema y más bien se parte de la experiencia que se ha adquirido en la práctica profesional. Cuestión a la que se estará en la obligación de profundizar para discernir sobre las diferentes posturas teóricas que existen en lo referente a la formación continua de los docentes en servicio.

4.1. Marco teórico sustento del objeto de estudio

Un elemento que se considera importante para la realización de esta investigación tiene que ver con los planteamientos de Bauman (2007) en lo que corresponde a las implicaciones que trae consigo la falta de libertad y su transformación en opresión, en el sentido de que aún cuando los individuos no son conscientes de ello.

Con esto último este autor incorpora los conceptos de heteronomía y el de autonomía sociales; punto en el que se intentará hacer ver el papel que jugaría la educación en lo general y los docentes en lo particular, pues, la heteronomía alude al cumplimiento de reglas y mandatos de otros; situación que dicho sea de paso da confort y certidumbre, pero que en la contraparte tenemos la incertidumbre y el hacer perentorias las leyes e instituciones al relativizarlas al dejar en claro que tal o cual ley. Situación que llevaría a empoderar a la sociedad en la definición de la agenda política. Para el caso que nos está ocupando, hablar de autonomía social, necesariamente debe llevar a tomar conciencia de que:

“... las instituciones de la sociedad podrían ser diferentes, tal vez mejores, de lo que son y, por consecuencia, ninguna de las instituciones existentes, por antigua o venerable que sea, puede considerarse inmune al escrutinio, la crítica y la reevaluación”. (Bauman, 2001: 90).

Llegar a esto requiere no sólo tomar conciencia, sino también tener la capacidad de actuar para formar y ser parte de los cambios que la misma sociedad o grupos sociales que considere necesarios, pero atribuirle a la educación como su tarea principal quizá quede muy grande por las implicaciones políticas que trae consigo, pero lo que sí se podría aseverar es que los docentes bien podrían ser un agente de cambio, según lo expresa Henry Giroux en su libro titulado: “Los profesores como intelectuales” y por ello se entrevé la importancia que tiene la formación docente, sobre todo la dirigida a los docentes de educación básica, pues en ellos reside el fomentar, y en su caso despertar, la autonomía en la niñez mexicana.

Otro posicionamiento tendrá que ver con la “reproducción y resistencia”, emanada de Henry Giroux y que a su vez tiene sus bases en el marxismo y por supuesto en las aportaciones de Bourdieu al escudriñar a los sistemas educativos y descubrirlos como instancias que reproducen el sistema capitalista.

Si bien Giroux como Peter MacLaren y Apple en sus aportaciones introducen la acción de los grupos sociales en la educación para reorientarla y darle un cariz emancipador, también resaltan el papel del docente como crítico y factor de cambio en la finalidad que se persigue en la educación. Que en palabras del propio Giroux señala que:

La teoría de la reproducción y sus diferentes explicaciones acerca del papel y de la función de la educación han resultado invaluable, pues han contribuido a un entendimiento más amplio de la naturaleza política de la enseñanza y su relación con la sociedad dominante²⁶.

De lo que se trata es de no quedarse en describir cómo es que la educación está subordinada al poder y cumple funciones determinadas por la cultura dominante que asegura el sometimiento de las clases subordinadas; sino más bien de reivindicar la creatividad, inventiva y resistencia de las clases trabajadoras y desposeídas de los medios económicos y culturales suficientes. Cuestión que se percibe en las escuelas y en los agentes que no necesariamente se asimilan por el propio sistema educativo en meros reproductores como son los profesores y directivos de las mismas escuelas cuya característica principal es que son únicas y claramente influenciadas por su contexto inmediato.

Razón por la que los teóricos de la reproducción y resistencia exponen que la oposición manifiesta por estos grupos se forjan bajo las formas represivas del capital y sus instituciones, entre ellas las escuelas, pero que toman formas diferentes y no son solamente la mera reproducción de lo macro.

En este marco bien tendría cabida el plantearse las siguientes preguntas: ¿Qué es la autonomía? ¿Qué es la heteronomía? ¿Cómo tendría que ser la educación si tuviera como finalidad el desarrollo de la autonomía? Y ante lo cual se podría responder a manera explicativa que para el diccionario de la Real Academia Española nos define la autonomía como: Condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie. Y el término de heteronomía como: “Condición de la voluntad que se rige por imperativos que están fuera de ella misma”

La autonomía para Cornelius Castoriadis refiere a establecerse sus propias leyes... “Autos” - “nomos” alude a “darse leyes a sí mismos” ... Se puede decir como “las leyes que yo me doy”. Autonomía en griego es: αυτονομία. Para Castoriadis en el origen de la palabra autonomía está la libertad y la democracia.

Con fines expositivos y para dar un marco teórico más específico se expondrán a continuación dos autores que se consideran importantes en este tema, y que son Constance Kamii y Paulo Freire, siendo la primera una ferviente expositora de un posicionamiento piagetano que nos permite adentrarnos en un “modelo”, por decirlo de algún modo, que nos permita explicar los “mecanismos de la mente” para desarrollar la autonomía intelectual y con el segundo autor nos adentrarnos en el “actuar docente”, es decir en el desempeño de su actividad profesional.

²⁶ Girox Henry, Teorías de la Reproducción y la Resistencia en la nueva Sociología de la Educación: un Análisis Crítico. Publicado originalmente en Harvard Education Review No. 3, 1983. Traducción de Graciela Morzade. Buenos Aires. Miami University. Ohio.

a) La autonomía para Constance Kamii

El desarrollo de la autonomía en el niño es importante porque se debe hacer hincapié en que encuentre sus propias respuestas a sus propias preguntas por medio de experimentos, pensamiento crítico, confrontación de puntos de vista, con la idea de que todo lo anterior tenga sentido para él, es decir, el desarrollo de la autonomía significa llegar a ser capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual.

La autonomía significa tener en cuenta factores relevantes al decir cuál puede ser el mejor curso para una acción que concierne a todos. Un factor para desarrollar la autonomía es intercambiar los puntos de vista de otras personas y coordinarlos²⁷ con los propios, lo cual recae en abandonar el egocentrismo. Las negociaciones bilaterales son necesarias para descentrarse y pensar en perspectivas ajenas a la de uno mismo.

La moralidad heterónoma está caracterizada por la egocentricidad y la obediencia a las personas con poder y a las reglas absolutas que llegan a ser sagradas dentro de la mente de algunos individuos. En cambio, cuando los niños tienen la oportunidad de construir reglas por sí mismos, podrán desarrollar su autonomía.

Si una persona intelectualmente autónoma es un pensador crítico y quien tiene su propia opinión bien fundada, implica que en los niños se deberán realizar un sinnúmero de acciones encaminadas a coordinar puntos de vista, eliminación de la egocentricidad y llevar a cabo la descentración, así como la posibilidad de realizar dos operaciones mentales inversas, tales como el análisis y la síntesis, cuestión llamada reversibilidad²⁸. En la medida que el niño tenga experiencias que lo motiven a descentrarse y llevar a cabo coordinaciones de otros puntos de vista en perspectivas cada vez más amplias, entonces llegará a conclusiones que rebasen sus planteamientos iniciales y así podrá desarrollar algo cercano a teorías o explicaciones más elaboradas con base en conocimientos más profundos. La creación de una teoría nueva es un caso extremo de autonomía intelectual. De ahí la importancia de no enseñar a partir de verdades hechas y obligar a la memorización, pues ello puede privar a los niños la posibilidad de desarrollar su autonomía intelectual.

Si se desea desarrollar en los niños la autonomía, las asignaturas se deberán enseñar de una manera distinta al asegurar que las cosas tengan sentido desde el

²⁷ Coordinar puntos de vista tiene que ver con: intercambiar puntos de vista, considerar a los demás y realizar negociaciones bilaterales, discutir nuevas ideas e intercambiar opiniones; así como tomar decisiones considerando a los demás.

²⁸ El pensamiento de la mayoría de los niños es lo suficientemente móvil para ser reversible. La reversibilidad alude a la posibilidad de realizar ejercicios mentales opuestos simultáneamente. Tal es el caso de separar el todo en dos partes y volver a unir las partes en un todo.

punto de vista de los niños, por lo que no se les deberá destruir la confianza en sí mismos al construir sus propias ideas y en sus habilidades de razonar, toda vez que los niños aprenden más y significativamente cuando modifican sus viejas ideas en lugar de acumular porciones de información nueva. Al relacionar las diferentes opiniones y al movilizar la totalidad de sus conocimientos y al defender sus posiciones tienden a recordar de mejor manera, incluso cuando a los niños se les alienta a tener opiniones propias y se les respeta sus ideas, sean adecuadas o no, podrán aprender más al modificar sus propias ideas que cuando se les hace recitar las respuestas correctas sin que las comprendan.

Al desarrollar la autonomía en el aula, es significativo que las preguntas sean lo suficientemente inteligentes como para intrigar a los niños y los motive a construir conocimientos al realizar relaciones coherentes y al razonar lógicamente como resultado de coordinar las diferentes perspectivas y construir sus nociones a su manera. Si consideramos que cuando a los niños se les enseña conceptos, “información objetiva”, “impersonal” e “histórica”, en realidad estarán aprendiendo palabras que sólo comprenden vagamente, la clave está en alentar a los niños a relacionar las ideas nuevas con los conocimientos que ya poseen. Lo anterior es fundamental para que el niño vaya abandonando el egocentrismo y se desarrollen cognitivamente hablando mediante la descentración, al coordinar en forma progresiva sus puntos de vista con los de otros y al realizar operaciones mentales inversas de manera simultánea, tal es el caso del análisis y la síntesis al leer un texto o al hacer uso del geoplano o al construir un rompecabezas.

En este sentido, bien se puede mencionar la habilidad de los adolescentes, en un problema dado, de variar un factor tras otro sistemáticamente, mientras mantiene las demás variables constantes, resultado de haber ejercitado la coordinación simultánea de otros puntos de vista y así llegar a desarrollar su habilidad de pensar lógicamente a un nivel formal, de hacer deducciones y de obtener conjeturas a partir de la información con la que cuenta, al hacer relaciones cada vez más amplias y complejas. La manifestación más avanzada de lo anterior lo tenemos en la historia de la ciencia, al ser producto del desarrollo del conocimiento del hombre desde posiciones egocéntricas, entíndase míticas, hasta la coordinación progresiva de diferentes puntos de vista y posicionamientos teóricos que explican tal o cual fenómeno ya sea natural o social, es en realidad lo que hacen los científicos cuando debaten, que no es otra cosa que coordinar puntos de vista y así aumentar la “objetividad” del asunto. Ejemplos de ello son los trabajos de Copérnico, Newton, Galileo Galilei o Einstein, sólo por mencionar a algunos científicos connotados.

Aún con los ejemplos mencionados, el educar en la autonomía no garantiza el que podamos predecir qué tipo de individuo será el niño educado de esta manera, pero lo que sí podemos esperar es que sea honesto, confiable, responsable, justo, que

sea capaz de pensar con mayor lógica y claridad, además de continuar aprendiendo con una mente crítica. Lo importante aquí es, aún cuando pueda ser músico, físico, matemático o psicólogo o tomar la opción de llevar una vida tranquila o dedicada a su familia, que escoja su curso de vida conscientemente, porque probablemente continúe siendo gobernado por sí mismo y no se deje arrastrar por la conformidad, ejemplos los tenemos en Martin Luther King, Tomás Alba Edison, Charles Darwin.

En lo que respecta a los docentes deben desarrollar su autonomía profesional al dejarse de ver a sí mismos como el centro del trabajo en el aula y en cambio descentralizarse al ver a cada niño como el centro del proceso de construcción del conocimiento. Deben buscar, además de actualizarse en cuestiones didácticas y disciplinares, mejores maneras de apoyar a cada niño a construir su propio conocimiento y sus propios valores, toda vez que una buena enseñanza facilita el proceso constructivo, de tal manera que el nivel y la forma sean los adecuados. Para ello se recomienda ampliamente lo siguiente: a) el docente debe reducir su poder de adulto lo más posible y en cambio intercambiar puntos de vista con los niños en una relación equitativa; b) es necesario alentar a los niños a intercambiar y coordinar puntos de vista con los otros niños; y c) propiciar y favorecer que los niños sean mentalmente activos, es decir, ser curiosos, tener iniciativa, ser críticos y relacionar las cosas y situaciones, a tener confianza en ellos mismos y en sus habilidades para descifrar y resolver los problemas.

El adulto, en lo general, debe abstenerse de corregir al niño y en su lugar motivarlo a expresar sus resultados o formas de pensar, toda vez que cuando se corrigen así mismos o cuando tratan de explicarse ante los demás llegan a la respuesta correcta y se da cuenta de que las respuestas correctas no sólo salen de los adultos y lo cual implica que al niño se le debe dar la oportunidad de construir sus propias ideas. No está por demás expresar que las negociaciones y discusiones entre niños son verdaderamente equitativas y por tanto son más poderosas para promover el desarrollo de la autonomía, aunque se consuma mucho tiempo²⁹. La interacción, aun cuando haya contradicciones, entre niños estimula su habilidad para coordinar relaciones y provoca niveles de razonamiento cada vez más altos de los existentes en la mente de los niños. A tal grado que si los niños discuten el suficiente tiempo, pueden construir un razonamiento lo suficientemente coherente sin intervención directa del maestro.

En este sentido, los centros escolares y con ellos el actuar docente y de los adultos deben ser literalmente sacudidos por la actividad de los niños que intercambian sus

²⁹ Constance Kamii (1980). Cita estudios practicados por Inhelder, Sinclair y Benet, así como los de Perret Clermont, en los años 1974 y 1979 respectivamente, mostraron que dar la posibilidad de confrontación de puntos de vista entre niños durante únicamente 10 minutos diarios, sin enseñarles respuestas correctas pueden propiciar niveles más altos de razonamiento lógico.

puntos de vista y reconocer su deseo, si fuera el caso, de discutir los asuntos que llevan a la toma de decisiones en la institución educativa y por qué no en sus hogares, en la medida de lo posible. Ello alienta a los niños a ser mentalmente activos, es decir, ser curiosos, tener iniciativa, ser críticos y relacionar las cosas, los hechos y las intenciones, así como a tener confianza en sus propias habilidades para enfrentar, descifrar y resolver problemas de diferente índole.

Esto nos lleva a expresar que la actividad intelectual de los niños, y de quienes en varios sentidos es innata, se puede comparar con la actividad de los científicos, quienes empiezan con intuiciones, pero continúan formulando hipótesis cada vez más precisas a partir de su comprobación sistemática, cuestión que posiblemente carece el niño pero que bien puede realizar con apoyo de los adultos sensibles a su desarrollo autónomo; además de que coinciden en que constantemente cuestionan los posicionamientos de otros científicos, niños o personas y repiten la búsqueda de información o respuestas más completas o enriquecedoras.

La forma como los niños descubren las propiedades físicas de un objeto es interactuando con él y actuando mentalmente al establecer coordinaciones entre las relaciones de “igual”, “diferente”, etc. Lo cual se extiende al conocimiento sobre lo social, que ambas cuestiones llevan a la abstracción reflexiva, que no es otra cosa que la acción mental del sujeto sobre los objetos, ya sean estos materiales o inmateriales, estableciendo relaciones tales como “similar”, “diferente”, “seis”, número que representa una colección de objetos que tienen algo en común cualesquiera que sea la razón de considerarlos un todo o unidad.

b) La autonomía en Paulo Freire

En el propio índice del libro titulado “Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa” de Paulo Freire se presenta un interesante resumen de su visión sobre la autonomía. En este libro se destaca la importancia de la reflexión sobre la práctica educativa, en un marco de formación docente progresista, en favor de la autonomía tanto del docente como del discente. A continuación se presentan las ideas centrales, de acuerdo con el orden y contenido de sus apartados:

La práctica educativa tiene una naturaleza ética.

Un error en el que se suele caer es considerar que un cierto punto de vista es absoluto y el desconocer que es posible que la razón ética no esté siempre con ese punto de vista. La preparación científica del profesor debe coincidir con su rectitud ética. Es profundamente importante que los estudiantes perciban el respeto y la lealtad con que un profesor analiza y critica las posturas de los otros. No podemos asumirnos como sujetos de la búsqueda, de la decisión, de la ruptura, de la opción o como sujetos históricos o transformadores a no ser que nos asumamos como

sujetos éticos. La ética se vuelve inevitable y su posible transgresión es un desvalor, jamás una virtud. No se puede escapar a la responsabilidad ética del modo en que se mueve uno en el mundo.

Enseñar no es transferir conocimiento.

Es crear posibilidades para su producción o construcción. En un salón de clases se debe actuar como un ser abierto a indagaciones, por parte del educador en primera instancia, a la curiosidad y a las preguntas de los alumnos, a sus inhibiciones; un ser crítico e indagador, inquieto ante la tarea. Saber enseñar es pensar acertadamente y esto exige una postura difícil, a veces penosa, que se debe asumir frente a los otros y con los otros, de cara al mundo, a los hechos y ante nosotros mismos. Lo anterior es difícil por la vigilancia constante que debemos ejercer sobre nosotros mismos para evitar los simplísimos, las facilidades y las incoherencias burdas. Vivir la humildad es una condición *sine qua non* del pensar acertadamente, nos hace proclamar nuestro propio equívoco, que nos hace reconocer y anunciar la superación que sufrimos.

Es por todo ello que enseñar exige: **conciencia del “inacabamiento”**, ya que como profesor crítico hay que ser un aventurero responsable, dispuesto al cambio, a aceptar lo diferente, nada en la experiencia docente debe repetirse, puesto que es inevitable la inmunidad de mí mismo, lo que me hace ser cultural, histórico, **inacabado y consciente del “inacabamiento”**.

Aceptar genuinamente que desconocemos un dato específico, o toda una área de conocimiento, es el principio que nos impulsa a buscar aquello que complete nuestra tarea y, en última instancia, que nos ayude a completarnos en el sentido que nosotros deseamos: “me gusta ser hombre, ser persona, porque sé que mi paso por el mundo no es algo predeterminado, preestablecido”; el reconocimiento del ser condicionado, implica estar en el mundo sin hacer historia, sin ser hecho por ella, sin hacer cultura, sin “tratar” su propia presencia en el mundo, sin soñar, sin cantar, sin hacer música, sin pintar, sin cuidar de la tierra, de las aguas, sin usar las manos, sin esculpir, sin filosofar, sin puntos de vista sobre el mundo, sin hacer ciencia, o teología, sin asombro ante el misterio, sin aprender, sin enseñar, sin ideas de formación, sin politizar no es posible; el respeto a la autonomía del ser del educando también incluye el respeto a la dignidad y es un imperativo ético, no un favor que podemos concedernos.

Se transgreden los principios fundamentales éticos cuando: se menosprecia la curiosidad del educando, su gusto estético, su inquietud, su lenguaje, su sintaxis, su prosodia; también cuando se trata con ironía al alumno, cuando se le minimiza o se le reprime al menor indicio de rebeldía, así como al poner límites a la libertad del alumno o cuando se esquiva el deber de enseñar y el estar respetuosamente presente en las experiencias formadoras, así como el ser permisivo; en cambio, el buen juicio permite y advierte ejercer la autoridad para cumplir con el deber como profesor, pero también tomar decisiones, orientar actividades, establecer tareas y lograr la producción individual y colectiva.

La humildad, la tolerancia y la lucha en defensa de los derechos y dignidad de los educadores, lleva al combate a favor de la dignidad de la práctica docente que es tan importante como el respeto a la identidad del educando, a su persona y a su derecho de ser; lo cual lleva al cultivo de la humildad y a la tolerancia de la curiosidad del educando; a la aprehensión de la realidad, toda vez que al aprender no sólo es para adaptarse, sino para transformar la realidad, intervenir en ella y recrearla. Aprender es una aventura creadora, es construir y reconstruir; pero también lleva a comprobar para cambiar con apertura al riesgo y a la aventura del espíritu, en este sentido el papel del educador es contribuir a que el educando vaya siendo artífice de su formación con la ayuda necesaria, que en el caso de los niños se debe estar atento a la difícil travesía de la heteronomía a la autonomía, en tanto la ayuda puede ser auxiliadora.

La alegría y esperanza tienen que ver con el inacabamiento, pues éste lleva a una búsqueda constante con esperanza de aprender y construir juntos, enseñar e inquietarse, así como resistir a los obstáculos que se oponen a la alegría; la convicción de que el cambio es posible lleva necesariamente a cambiar. Lo cual es difícil pero es posible. La rebeldía es el punto de partida, es la detonante pero no suficiente, que al transformarse en crítica, se torna revolucionaria lo que implica una dialéctica entre la denuncia de una situación deshumanizante y el anuncio de la superación.

No hay entendimiento que no sea comunicación e intercomunicación y que no se funda en la capacidad de diálogo. El pensar acertadamente es dialógico e implica la curiosidad, al preguntar, al conocer, al actuar, al reconocer; convoca a la imaginación, a la intuición, a las emociones, a la capacidad de conjeturar, de comparar, de buscar el perfil del objeto. En este sentido la postura del profesor y del alumno es dialógica, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva, en cuanto habla o en cuanto escucha. Lo importante es asumirse como seres epistemológicamente curiosos.

Enseñar es una especificidad humana

Lo cual exige seguridad, competencia profesional y generosidad. La seguridad se expresa en la firmeza con que se actúa, con que se decide, con que se respeta las libertades, con que se discute las propias posiciones, con que se acepta reexaminarse. La autoridad coherentemente democrática se funda en la libertad de los educandos para la construcción de un clima de auténtica disciplina, existiendo esta última en el alboroto de los inquietos, en la duda que instiga, en la esperanza que despierta. La incompetencia profesional descalifica la autoridad del maestro.

La arrogancia que niega la generosidad también niega la humildad y es contraria a la indulgencia con que se juzga alguien en particular y a los suyos. El compromiso del maestro no puede ser sin revelar la propia manera de ser, de pensar políticamente, de buscar cada vez más la aproximación entre lo que se dice y se hace, no se puede ser una omisión sino un sujeto de opciones.

Comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo, va más allá del conocimiento de los contenidos, pues implica tanto el esfuerzo de

reproducción de la ideología dominante como su desenmascaramiento y no debe ser una práctica inmovilizadora o encubridora de verdades; por lo cual, la educación no puede ser neutra, exige una toma de posición, sin que ello lleve a estar a favor de quién quiera y de no importa qué; pero sí en contra de la discriminación, del falso pudor, del autoritarismo o de la abundante miseria y la miseria en la abundancia.

La libertad y la autoridad sin límites degeneran en libertinaje y en autoritarismo respectivamente. La necesidad del límite debe asumirse en forma ética, cuanto más críticamente la libertad asuma el límite necesario, tanto más autoridad tendrá, desde el punto de vista de la ética, para seguir luchando en su nombre. La libertad madura en la confrontación con otras libertades.

La autonomía se va constituyendo en la experiencia de varias e innumerables decisiones que van siendo tomadas, nadie madura de repente, las personas maduran todos los días y la autonomía, en cuanto maduración del ser para sí, es un proceso y no sucede en una fecha prevista pues las experiencias de decisión y responsabilidad deben ser respetuosas de la libertad.

La toma consciente de decisiones, desde el ser inacabado y consciente de su inacabamiento, histórico y humano, se torna necesariamente un ser ético un ser de opción, de decisión, ligado a intereses y en relación con los que puede mantenerse fiel a la eticidad y no transgredirla. Saber escuchar, nos lleva necesariamente a escuchar pacientemente y críticamente al otro, hablar con él. Lo que nunca hace quien aprende a escuchar es hablar impositivamente, quien tiene algo que decir debe asumir el deber de motivar, de desafiar a quien escucha, en el sentido de que quien escucha diga, hable, responda. Al hablar con claridad sobre el objeto, es incitar al alumno para que produzca la comprensión del objeto en lugar de recibirla, integralmente necesita apropiarse del entendimiento del contenido para que la verdadera relación de comunicación entre el alumno y el profesor como tales se establezca.

Enseñar y aprender tienen que ver con el esfuerzo metódicamente crítico del profesor por desvelar la comprensión de algo y con el empeño igualmente crítico del alumno de ir entrando como sujeto en el aprendizaje, en el proceso de desvelamiento que el profesor debe desatar. Por lo cual, enseñar no es transferir el entendimiento del objeto al educando sino instigarlo para que, como sujeto cognoscente, sea capaz de entender y comunicar lo entendido. Y es aquí donde entra en juego la verdadera escucha, pues ésta no disminuye en nada mi capacidad de ejercer el derecho de discordar, de oponerme, de asumir una posición, por el contrario, es escuchando bien como me preparo para colocarme mejor o situarme mejor desde el punto de vista de las ideas; el buen escuchador dice y habla de su posición con desenvoltura, precisamente porque escucha al otro, su habla discordante, afirmativa, no es autoritaria.

Reconocer que la educación es ideología, tiene que ver con el encubrimiento de la verdad de los hechos, con el uso del lenguaje para ofuscar u opacar la realidad al mismo tiempo que nos vuelve miopes, el discurso ideológico amenaza anestesiar nuestra mente confundir la curiosidad, distorsionar la percepción de los hechos, de

las cosas, de los acontecimientos, no podemos escuchar, sin un mínimo de reacción crítica. Para resguardarse de las artimañas de la ideología no se puede ni se debe cerrarse a los otros ni tampoco enclaustrarse en el ciclo de la verdad de uno mismo, al contrario, el mejor camino para guardar viva y despierta la capacidad de pensar correctamente, de ver con perspicacia, de oír con respeto, y por eso de manera exigente, es exponerse a las diferencias, rechazar posiciones dogmáticas, es estar disponible hacia la vida y sus contratiempos.

La disponibilidad para el diálogo, esto es, la experiencia de la apertura como experiencia fundadora del ser inacabado que termina por saberse inacabado, sería imposible no abrirse al mundo y a los otros en busca de explicación, de respuestas a múltiples preguntas. El sujeto que se abre al mundo y a los otros inaugura con ese gesto la relación dialógica en que se confirma como inquietud y curiosidad, en este sentido toda comunicación es un proceso imposible de ser neutro.

Querer bien a los educandos, es decir, el querer bien significa una manera de sellar un compromiso con los educandos, en una práctica específica del ser humano, la afectividad no está excluida de la cognoscitividad y tiene que ver con el cumplimiento ético del deber como profesor y de la autoridad con justicia y con alegría, así como con la capacidad científica y de un dominio técnico al servicio del cambio que incluye una alta responsabilidad ética.

c) Otras visiones sobre la autonomía

Alfredo Rodríguez Sedano (Universidad de Navarra), señala que la apuesta por la autonomía hay que hacerla a través de la consideración del “ser personal” y no como una forma de individualismo, sino más bien desde una intimidad que nos hace únicos e irrepetibles... En este sentido la “autonomía individual” es la expresión práctica de la libertad humana, que sólo puede entenderse como “autonomía relativa”, en relación con otras “autonomías personales”.

Se debe tener claro que fomentar la autonomía es fomentar el carácter donal de una persona en cuanto ésta “aporta” y que cada uno de nosotros lo hace en los distintos ámbitos donde se desenvuelve, por lo que chiste no está sólo en respetar, sino en potenciar este carácter... “la persona humana es ante todo efusiva, es decir, capaz de sacar de sí lo que tiene, para dar o regalar”.

A esto que comentamos le agrego un aspecto importante y que tiene que ver con la palabra “arete”, la cual significa “excelencia” y es usada para hablar en torno a lo que define a un individuo verdaderamente “bueno”. Tener “arete” significa estar plenamente desarrollado, esto es, se debe ser bueno³⁰ moral, intelectual y socialmente. Según Aristóteles la mejor vida se desarrolla en sociedad, cumpliendo los deberes de un buen ciudadano (Sara Waller, profesora de filosofía en Case Western Reserve University, Cleveland, Ohio).

³⁰ Laboralmente se refiere a efectuar bien la función que se tiene que hacer, implica ser competente, tener habilidad, capacidad, talento.

Constance Kamii nos expone que: una persona intelectualmente autónoma es un pensador crítico, quien tiene su propia opinión bien fundada... En esta lógica se alude a ciertas características como el ser crítico, capacidad de descentrarse (superación del egocentrismo) e intercambiar puntos de vista y coordinarlos con el suyo; así como el ser reversible en su pensamiento (llevar a cabo dos ejercicios mentales u opuestos simultáneamente).

Todos los niños nacen indefensos, egocéntricos y heterónomos. Una persona intelectualmente heterónoma cree indistintamente lo que se le dice, incluyendo conclusiones ilógicas, “slogans” y propaganda; además de ser gobernado por los demás.

José Rafael del Toro (Universidad de los Andes. Colombia). Nos expone que: “Desarrollar a autonomía intelectual tiene que ver con el crecimiento de una capacidad de leer en un sentido extendido. Leer en un sentido que trasciende la lectura de textos en un lenguaje natural para convertirse en poder “leer el mundo” que nos rodea. Leer lo que la naturaleza, la sociedad o los individuos nos quieren decir. “Leer”, en este sentido amplio, requiere saber observar y observar sistemáticamente, es decir, experimentar. Significa poder inferir lógicamente proposiciones nuevas a partir de proposiciones anteriores: es decir, analizar. Significa proponer nuevos conceptos a partir de observaciones fundamentales: es decir, sintetizar”.

En un texto publicado por la Universidad de Los Andes, Colombia y cuyos autores son: Jorge Andrés Mejía Delgadillo Mónica Sofía Orduz Valderrama Blanca María Peralta Guachetá, titulado: ¿Cómo formarnos para promover pensamiento crítico autónomo en el aula? Una propuesta de investigación acción apoyada por una herramienta conceptual, se dan ejemplos de lo que se hace al revisar la lectura con los alumnos y con el pretendido interés de desarrollar en ellos el pensamiento crítico autónomo... Veamos tres ejemplos:

En primer lugar presentamos el género denominado Qué Saben Los Estudiantes (QSLE):

P: ¿Cuáles fueron los temas de la vez pasada?

E: La revolución.

P: Paola, ¿qué revolución?

E: La revolución rusa.

P: ¿En qué consistió la revolución rusa?

E: La de los zares.

P: ¿Cuántos partidos políticos había? (...)

Al leer este fragmento de la conversación se puede notar que la actitud de la profesora es evaluar a sus estudiantes con respecto a unos conocimientos específicos de historia que los estudiantes, presumiblemente, ya debían saber. Como se puede observar en el ejemplo, la conversación QSLE se inicia con una pregunta planteada por la profesora, seguida de las respuestas de los estudiantes y finaliza una vez que la profesora ha realizado un diagnóstico del conocimiento de los estudiantes. Podemos establecer estas acciones como la secuencia

fundamental que aparece en este género, y la denominaremos núcleo básico conversacional. Por último, se puede afirmar que este género no permite la promoción de pensamiento crítico autónomo, al menos sobre el tema evaluado, porque ubica a los estudiantes en el rol de reproductores de un conocimiento definido por el profesor.

En segundo lugar presentamos el género Adivine Lo que Piensa El Profesor (ALPEP):

P: Tales consideraba que el universo estaba constituido por...

E: Que todo provenía del agua.

P: ¿Qué más consideraba?

E: Que el agua era húmeda y que salía de la lluvia.

P: ¿Y qué más consideraba?

E: Él organizaba todo con la matemática porque era matemático pero más que todo con el agua.

E: Tenía dos pupilos, Anaxímenes y Anaximandro.

P: Pero, ¿qué más? Según esta gráfica, ¿qué consideraba él? E: Que el sol...

P: No. ¿Pero qué significaba para él? E: La Tierra tiene forma de un disco aplanado.

E: Que la Tierra está rodeada de agua.

P: ¿Que la Tierra está rodeada de agua? ¿O qué?

E: Está conformada.

P: Está conformada y flota sobre ella.

E: Se estudiaba la geografía y la astronomía.

P: Desarrolló la geografía.

E: El Sol, las estrellas, la Luna y...

P: ¿Y la geografía?

E: Las montañas.

En el ejemplo mostramos un fragmento de una clase de filosofía sobre cosmología filosófica. Podemos observar que en la conversación constantemente la profesora está preguntando ¿qué más consideraba? buscando que los estudiantes respondan lo que ella está pensando. Su intervención está “invitando a adivinar” El profesor es quien pregunta, conoce las respuestas que deben ser proporcionadas por los estudiantes y por ende guía la conversación a través de las pistas o de la evaluación que realiza de las respuestas dadas por los estudiantes. El estudiante produce las respuestas, pero sería difícil afirmar que son sus respuestas, así como decir que su capacidad de pensamiento crítico autónomo se está desarrollando.

En tercer lugar presentamos el género denominado Conversación Discursiva (CD):

P: ¿El agua sola? ¿Esta agua tiene vida? (señala el frasco que tiene en la mano). ¿Esta agua de aquí del frasco tiene vida? Voy a tomar vida. ¿El agua sola tiene vida? Si me tomo la vida ¿qué me pasa?

E: Tiene más vida.

P: Si me tomo el agua tengo más vidas que un gato. ¿El agua sola tiene vida?

E: Una planta le echa agua y le da vida, el agua es un método de vida.

- P: Tú dices que el agua es un método de vida ¿sí? Bueno y qué es un método. Un método es una forma de hacer las cosas. No he dicho que están equivocados. Tú me estás diciendo que el agua es una forma de darle vida a las plantas. ¿Quién de aquí si cree que el agua tiene vida por sí sola?
- E: Todos esos microbios, el agua tiene muchas cosas.
- P: Un momento, pero si estamos hablando que el agua tiene hidrógeno y oxígeno, tú me estás hablando que el agua tiene varias cosas.
- E: Bacterias. El agua ya está procesada, ya está muerta.
- P: Y el proceso que se le hace al agua para que este muerta. ¿Cómo mata uno el agua en la casa?
- E: Con el fuego.

Esta conversación se dio en una clase de biología, como introducción a una película sobre genética. Como podemos observar, en este género hay espacio para que ingrese a la conversación la realidad personal de los participantes. Sin embargo, esto no es suficiente, es necesario que estas realidades de los estudiantes sean examinadas y conectadas entre sí, a partir de comparaciones y preguntas. De otra forma serían monólogos aislados. En este tipo de conversaciones las preguntas o inquietudes son tomadas por el profesor como temas de indagación en sí mismos, que se exploran en clase. Los estudiantes deben sustentar sus afirmaciones con evidencias y razones. El profesor asume la responsabilidad de desarrollar el razonamiento a través de clarificar las preguntas, y a través del uso de invitaciones de confirmación/desconfirmación. En este género se ve a los estudiantes como interlocutores válidos que generan preguntas y que revisan su argumentación. La actitud general es de indagación. Dada esta situación, CD promueve de manera directa pensamiento crítico autónomo sobre la perspectiva examinada en la conversación.

Paulo Freire: nos expone la enseñanza como experiencia educativa, requiere de parte del educador: “respeto a la autonomía, la dignidad y la identidad del educando”. Por supuesto, la autonomía no es hacer caprichosamente lo que se quiere, sino asumir decisiones, producir actos y pensar las consecuencias de dichos actos y decisiones con responsabilidad [...] Entre más autonomía, más responsabilidad: “la autonomía se funda en la responsabilidad que va siendo asumida”, y se constituye en las muchas decisiones que va tomando el educando; reto que le implica una disciplina intelectual, pensar acertadamente y formar un buen juicio para ser más coherente con lo que piensa en relación con lo que hace [...] “una pedagogía de la autonomía tiene que estar centrada en experiencias estimuladoras de la decisión y la responsabilidad, en experiencias respetuosas de la libertad”.

Juan Delval, en su libro titulado: Los fines de la educación, nos expone:

“La educación puede contribuir a una vida mejor, pero para ello tiene que cambiar mucho y llevarnos hacia delante no mantenernos en prácticas del pasado [...] Así pues, los objetivos de la educación hay que relacionarlos con los ideales socialmente compartidos. El tipo de hombre que se desea producir, los conocimientos que se pueden considerar como indispensables, es decir lo que la sociedad considera que debe saber. Un individuo que sea

capaz de construir representaciones adecuadas del ambiente, reflexionar sobre los fenómenos naturales y sociales y sobre su propia conducta podrá ser un hombre más libre [...] Pero la libertad real exige además la capacidad de pensar libremente, por uno mismo. Poder elegir exige conocer y tener capacidad de decidir. La producción de individuos dirigidos y fácilmente manipulables, que ha venido realizando el sistema educativo a lo largo de su historia continúa siendo hoy una actividad fundamenta, pese a todos los cambios..." (Delval 1999: 100-102)

Factores que juegan un papel importante en el desarrollo de la autonomía

Respeto.

Sanciones por reciprocidad: 1) exclusión temporal o permanente del grupo; 2) dirigirse a la consecuencia directa y material de la acción (pérdida de la confianza); 3) privar al niño del objeto del que ha abusado; 4) hacerle al niño lo que el niño ha hecho a los demás (cuidado con ésta); 5) es la indemnización o reponer el daño y 6) expresión de desagrado o desaprobación.

Pensamiento reversible (llevar a cabo dos ejercicios mentales opuestos mentalmente).

Descentralización (superación del egocentrismo).

Coordinación progresiva de puntos de vista. En mucho tiene que ver con el pensamiento crítico.

Factores que juegan un papel importante en el desarrollo de la heteronomía:

Enseñar verdades hechas puede privar a los niños de la posibilidad de desarrollar autonomía intelectual (se impiden procesos de investigación y se fomenta a recitar respuestas correctas)

Memorizar información que no tiene sentido.

Leer sólo por leer.

El castigo. Tiene tres consecuencias: 1) cálculo de riesgos (no ser sorprendido y pagar el precio); 2) fomento de la conformidad (el conformismo da seguridad y "respetabilidad"... obedecen solamente) y 3) rebelión (cansados de agrandar y contra el conformismo).

Impedir que los niños modifiquen ideas viejas y sólo acumulen información parcial nueva

¿El joven es autónomo intelectualmente hablando?

La esencia de la autonomía es que los niños y jóvenes lleguen a ser capaces de tomar sus propias decisiones con fundamento y después de haber discernido diferentes posicionamientos y argumentos en pro y en contra. Pero también, la autonomía no es lo mismo que la libertad total, sino caeremos en el libertinaje. Asimismo, la autonomía significa tener en cuenta factores relevantes al decidir cuál puede ser el mejor curso para una acción que concierne al individuo que la toma, pero también a todos (o al menos a los más cercanos sin afectar a los más lejanos).

4.2 Diversas concepciones sobre autonomía (aportaciones al estado del conocimiento sobre la autonomía)

Al ser de interés central en este trabajo la autonomía profesional de los docentes de educación secundaria, se ha considerado hacer un repaso de las diferentes maneras como se entiende tanto la autonomía profesional en sí como la autonomía en lo general, para ello se ha echado mano del estado de conocimiento como de textos que han sido significativos para entender el constructo de autonomía, pero que no lleven a redundar en el tema, sino más bien que sirvan para redondear la idea central objeto de estudio, que es la autonomía del docente de educación secundaria.

Para Herbert Spencer, “el objeto de la educación es formar seres aptos para gobernarse a sí mismos, y no para ser gobernados por los demás”, mientras que para María Montessori: “la primera tarea de la educación es agitar la vida, pero dejarla libre para que se desarrolle”³¹. Con estas ideas, se da paso a diversas acepciones que se tienen sobre lo que implica en la educación la autonomía.

La Dra. Elsie Rockwell (Ramírez 2013: 84-85):

Enseñar es coordinar al grupo de pequeños aprendices cautivos para que quieran aprender lo que deben aprender, con los recursos disponibles: libros, medios, imágenes, cuadernos, diagramas y textos. Es usar la propia voz para tender puentes entre los conocimientos culturales del entorno de los niños y los nuevos conceptos y contenidos. Es organizar el trabajo colectivo y garantizar las condiciones, incluyendo la calma y el orden, para que todos los niños puedan trabajar y aprender. Sólo con experiencia frente a grupo se aprende a conseguir el consentimiento de los alumnos y a coordinar simultáneamente el propio trabajo y el de los estudiantes en todas sus dimensiones: físicas, emotivas, valorativas y cognitivas. Este esfuerzo y pericia no se puede medir con pruebas de papel y lápiz.

Lo expuesto por Rockwell, sin lugar a dudas tiene que ver con la autonomía profesional del docente, pues a partir de ésta y con base en su preparación y experiencia profesional toma decisiones que llevan a los alumnos a realizar procesos de aprendizaje, que se encaminan a prepararlos y dotarlos de herramientas que les permita vivir en el mundo actual, lleno de incertidumbre y cambiante a velocidades casi vertiginosas.

Ante lo dicho, es pertinente citar a Domingo (2011: 150 y 152), quien expresa que la autonomía, más que una característica, trae consigo las relaciones que se establecen entre los individuos e implica un encuentro pedagógico, lo cual expresa de la siguiente forma:

[...] La autonomía profesional es una construcción que nos habla tanto de la forma en que se actúa profesionalmente, como de los modos deseables de relación social. Y es que la autonomía no es una definición de las características de los individuos,

³¹ Para mayor ampliación en citas, consultar: <http://www.proverbia.net/citasautor.asp?autor=940>, consultado el 6 de mayo de 2015.

sino de la manera en que éstos se constituyen por la forma en que se relacionan [...] Una perspectiva relacional y constructiva define a ésta no como la posesión de derechos y atributos, sino como la búsqueda y la construcción de un encuentro pedagógico en el que las convicciones y las pretensiones abren un espacio de entendimiento en su significación como en su realización. Por tanto la autonomía hace referencia a una disposición en el encuentro pedagógico, tanto como a la cualidad y a la consecuencia del mismo.

Por otro lado, Hargreaves (2003: 42), expone que enseñar en la sociedad del conocimiento tiene que ver con:

[...] una aprendizaje cognitivo sofisticado, un repertorio cambiante y en expansión de prácticas de enseñanza basadas en la investigación, formación y autoevaluación profesional continua, asociaciones de aprendizaje con los progenitores, el desarrollo y uso de la inteligencia colectiva, y con el cultivo de una profesión que valora la resolución de problemas, la asunción de riesgos, la confianza profesional, el enfrentarse al cambio y el compromiso con la mejora continua.

Ello necesariamente trae consigo el ejercicio de la autonomía en el docente, tanto en la esfera personal como en el orden “gremial” al considerar la necesidad de crear redes de comunicación profesional y desarrollar el trabajo en equipo para estar actualizados a partir de una iniciativa colectiva, lo cual trae consigo considerar a la autonomía no sólo como un desarrollo individual, sino también en un ambiente de colaboración colectiva. Ello es en sí mismo el ejercicio de la autonomía por parte del propio docente.

Toro (2004) la educación es el vehículo ideal para el ejercicio de la libertad del hombre y el colegio, esto es la educación básica, tiene como fin último el desarrollo de la autonomía del estudiante; en tanto, en la educación universitaria tiene como finalidad que el estudiante haga un uso constructivo y creativo de su autonomía.

Kamii (1994), establece que el desarrollo de la autonomía significa llegar a ser capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual lo cual alude a la capacidad de gobernarse por sí mismo y es lo contrario de heteronomía, que significa ser gobernado por los demás. En la moralidad autónoma cada individuo a través de la reciprocidad, es decir, la coordinación de los puntos de vista, llega a ser capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual. Siendo que la autonomía significa ser capaz de tener en cuenta los factores relevantes en el momento de decidir cuál es la mejor acción a seguir.

Un denominado: “Grupo de Tecnologías Educativas de Mérida” de Venezuela (2003: 138-139), expresan que el logro de la autonomía, esto es, poseer capacidad para evaluar, decidir, actuar, asumir posiciones frente a las distintas situaciones y experiencias por las que se pasa, es condición para asumir un proceso de aprendizaje que realmente lleve a “aprender a aprender. Lo que permite, en un proceso de formación, que el sujeto asuma un papel activo y que se responsabilice por su propio proceso de aprendizaje. Lo cual trae consigo:

- 1) Reconocer la importancia de permitir al individuo que se enfrente directamente con

las distintas experiencias y situaciones de aprendizaje de forma independiente, que busque y aporte soluciones y respuestas involucrando todo su ser, sus conocimientos y su capacidad de diálogo e intercambio, con una actitud activa y no sumisa.

- 2) Practicar la autonomía en la formación de los sujetos como seres independientes, capaces de asumir sus propias decisiones y acciones dentro del colectivo. Esto es una condición necesaria para asumir la responsabilidad de vivir en democracia y de buscar la realización de metas individuales y colectivas.

Rojas de Rojas (2004), explica a la autonomía como la que determina el comportamiento en diferentes situaciones escolares, familiares o sociales a lo largo de la vida; así mismo posibilita que el individuo tome decisiones y resuelva de forma activa los requerimientos y las exigencias con que se encuentra, basándose en el análisis de la realidad y de los factores que la determinan. Y enfatiza al señalar que al hablar de la autonomía profesional docente, es necesario referirse a la independencia y la libertad, pero en su papel de adulto como “modelo, mediador y moldeador” de criterios que rigen las relaciones de un grupo o de un proceso que favorece el conocimiento de la identidad y la necesidad de autoafirmación como bases para llegar a desarrollar la autonomía en el niño.

Ana Adler (2003: 12), señala que son tres los valores más importantes en la ética profesional, a saber: autonomía, responsabilidad y competencia profesional; en lo que corresponde a la autonomía nos dice:

1. Se basa en el valor de la libertad.
2. Remite a la capacidad de construirse a sí mismo, de darse una determinación, a partir de las propias elecciones con la máxima libertad. Se vincula con la autorrealización.
3. Se refiere a la capacidad personal de tomar decisiones en el ejercicio de la profesión.
4. Se condena la presión externa (extraprofesional), tanto por individuos, como por instituciones públicas o privadas en la configuración de la realización personal y en la toma de decisiones relevantes.
5. Se vincula estrechamente con la identidad personal. Es intersubjetiva (mi identidad depende de mis relaciones dialógicas con los demás y es contextual, en el sentido de que es el contexto social proporciona el material simbólico con que se construye.

Es fundamental, a nuestro parecer, lo expuesto por Ana Hirsch, puesto que al plantear la libertad y la toma de decisiones como ejes de la autonomía, coloca un elemento importante en la discusión y que se refiere a la identidad de la persona que ejerce su autonomía.

Ana María Hernández Segura y Luz Emilia Flores Davis (2012: 41), indican que los rasgos de personalidad de los maestros y el tipo de relación que establezcan con

sus estudiantes, son determinantes en el paso de la heteronomía a la autonomía de estos últimos. En este sentido:

Se requiere generar acciones para que sus aprendientes formulen sus propias preguntas y para que vayan construyendo las respuestas desde la acción-reflexión-acción, lo cual les abrirá caminos hacia nuevas interrogantes. Esto favorecerá el abandono de la búsqueda de aprobación externa y la búsqueda y expresión, con entera libertad, de sus propios puntos de vista, sus convicciones y sus inquietudes.

De ahí que el desarrollo de la autonomía está en íntima relación con las posibilidades de participación real, con la construcción de criticidad y con la libertad de expresión y acción responsable, al menos en los ambientes relaciones que se establezcan en los centros escolares.

Araya, Muñoz y España (2012: 166, 167 y 169), en su investigación sobre la autonomía profesional, resaltan que ésta es el resultado de haber procesado la información y de haberla llevado hacia los conocimientos prácticos, claros y relevantes que, “en su calidad de mediador/a activo/a del proceso, le exigen realizar para el empoderamiento del saber”. Desde esta perspectiva, las autoras analizan la autonomía profesional como una competencia para quien imparte docencia y es entendida como el proceso requerido para empoderarse del conocimiento, el cual consta de tres momentos relevantes en la valoración del conocimiento: la cotidianidad, la reflexión y la afirmación.

La capacidad de decisión del docente representa una competencia necesaria en su labor formadora, ya que la toma de decisiones [...] infundirá seguridad personal y profesional, como también determinará su postura ante el saber, lo cual proyectará al estudiantado, quien asumirá la responsabilidad de adoptarlo como enseñanza de la difícil virtud de la decisión. Esto, por cuanto hay que recordar que, para muchos, la decisión tomada en la vida de un ser humano determina su camino, más allá de lo biológicamente heredado. Se requiere de personal docente con la autonomía profesional como competencia clave. A partir de las reflexiones hechas, ese talante profesional se caracteriza por:

- Poseer capacidad de estudiar la cotidianidad, reflexionar sobre el actuar y reafirmar sus prácticas.
- Saber cómo se hace y para qué se hace.
- Tener experticia, más allá de dominio de contenidos, estudiar la realidad para la búsqueda de solución de los problemas (análisis de la realidad, criticidad, inventiva).
- Promover aprendizajes significativos, funcionales y pertinentes a la realidad productiva y a la calidad de vida de sí mismo y de la comunidad.
- Mostrar reflexión ética-profesional con principios de solidaridad y del bien común.
- Leer las líneas del contexto aprendiente y significativa con maestría.
- Aprender y reaprender de las prácticas compartidas y solidarias.
- Reaccionar asertivamente para tomar decisiones en función de la buena práctica pedagógica.

- Cuidar de llevar al estudiantado a pensar, analizar y reflexionar sobre lo que aprende, cómo lo aprende y para qué lo aprende”

Por lo anterior, precisan las autoras, la autonomía profesional bien se puede entender como una competencia, puesto que es producto de la madurez del desarrollo formativo y autoformativo. Lo cual se fundamenta en tres ejes curriculares: integración interdisciplinaria, liderazgo académico y administrativo, y uso de pedagogías contemporáneas. Ante lo cual se deben lograr las siguientes capacidades:

- Tener actitud de indagación para actualizarse para el logro de una entrega docente con coherencia, actualizada y motivadora.
- Aprender en forma continua, de manera que le permita la aplicación de recursos tecnológicos, técnicas y procedimientos acordes con las necesidades de los sectores productivos, comunitarios y ambientales.
- Poseer principios de convivencia social que le permitan actuar con valores éticos, el diálogo y la comunicación, que orienten su trabajo hacia la mejora de la sociedad por medio del trabajo interdisciplinario.
- Tener disposición para integrar la teoría con la práctica a partir de actividades de aprendizaje que orienten al estudio de la realidad para transformarla.
- Poseer capacidades profesionales para una entrega docente con calidad, esto involucra el dominio disciplinar y la docencia, en cuanto a saberes teóricos y prácticos para la administración de oficinas o secretariado, la didáctica, la pedagogía y la gestión administrativa docente.

De Luca (2009: 907, 914, 915 y 918), afirma que la autonomía es:

[...] La capacidad del hombre y mujer para gobernarse a sí mismo, donde el primer requisito de una conducta autónoma lo constituye la decisión, por parte del ser humano de asumir directamente la responsabilidad de su propia vida y de no dejar que otros decidan en su lugar. Es la autonomía el producto de una voluntad que decide encausar su vida de acuerdo con patrones propios, es tener un proyecto y ajustar las acciones a los fines propuestos, lo cual implica a su vez una especie de autocontrol o disciplina indispensable para canalizar las energías vitales hacia el logro de los fines libremente escogidos.

De Luca además aborda la preparación del docente, señala que: “La formación de un docente autónomo se estructura alrededor de unas cuantas prácticas que aspiran ayudar a los estudiantes a adquirir las formas de *arte* que resultan esenciales a su competencia académica, personal o profesional”. En este sentido las formas de trabajo refieren: al taller, a actividades libres en escenarios naturales, a la tutoría, así como a las diferentes formas de interacción entre estudiantes y docentes constituyen las piezas clave de la propuesta para la formación de un sujeto autónomo.

De Luca insiste en que el aprendizaje por descubrimiento fomenta la autonomía, si se considera una triple direccionalidad: adaptación, iniciativa y responsabilidad. Ella misma concluye que lo anterior se refleja en el estudiante autónomo, mismo que define como:

[...] una persona: a) que conoce los objetivos de su aprendizaje; b) que tiene plena conciencia de sus puntos fuertes y débiles; c) con capacidad de reflexión y auto evaluación; d) que se considera como el centro de su aprendizaje y ve en el profesor (sólo) a un orientador y consultor competente; e) que ha adquirido conocimientos sólidos sobre técnicas de aprendizaje experimentando con ellas, de manera que es capaz de escoger las técnicas adecuadas para elaborar una estrategia individual, que le permite enfrentar en forma flexible las tareas que le son presentadas por otros (profesores) o por él mismo.

La posición de De Luca es en sí misma una referencia para la competencia denominada aprender a aprender, al centrarse en el autoestudio y en la autorresponsabilidad, lo cual le resta la intención crítica del pensamiento autónomo.

Rojas de Rojas (2004: 29) expone la siguiente tabla, con base en el libro de José Contreras Domingo.

CUADRO 6. CONCEPCIONES DE AUTONOMÍA

	CONCEPCIONES DE AUTONOMÍA		
	Experto técnico	Profesional reflexivo	Intelectual crítico
CONCEPCIÓN DE AUTONOMÍA PROFESIONAL	Autonomía como atributo. Autoridad unilateral del experto. No injerencia. Autonomía depende de directrices técnicas. Incapacidad creativa ante la resolución de dilemas.	Autonomía como responsabilidad moral propia, tomando en cuenta diversos puntos de vista. Resolución creativa de problemas. Equilibrio entre la independencia de juicio y responsabilidad social.	Autonomía como liberación profesional y social en colectivo en pro de las transformaciones de las condiciones de las instituciones y de la sociedad en la enseñanza. Autonomía como emancipación.
	Práctico artesanal	Culturalista o academicista	Humanista
	Escasa autonomía real. Docente actúa como reproductor de las presiones institucionales y sociales. Mediador de la cultura. Sabiduría profesional transmitida de generación en generación.	Autonomía como actividad aplicada. La transmisión de cultura de una generación a otra está limitada por los contenidos disciplinares. El docente está subordinado al conocimiento experto.	No existe lo predeterminado, formación hacia la exploración de sí mismo y el descubrimiento personal.

En el cuadro se sintetizan los posicionamientos más representativos en cuanto a cómo se entiende o se asume la autonomía, siendo el del intelectual crítico y humanista donde nos ubicamos, pues no se trata de desarrollar la autonomía,

intelectual y moral, sólo por el hecho de ser experto y capaz en el desempeño profesional, ni es suficiente el agregarle la responsabilidad moral o ciudadana del individuo, sino que además el compromiso social del cambio y la emancipación ante una sociedad alienante y que somete a todos en su vorágine consumista e instrumentalista con fines de lucro y de apropiación de los bienes naturales y sociales.

Giné y Parcerisa (2007: 26), en el diseño de secuencias formativas (que no son otra cosa que secuencias didácticas), indica que se debe reflejar el desarrollo de la autonomía, por lo que en esas secuencias entrarán en juego diversas estrategias metodológicas y de evaluación que favorezcan la capacidad de tomar decisiones, ejercer la responsabilidad y manejar criterios para evaluar la propia acción. Las autoras parten de que:

[...] Desde el punto de vista individual, hay que entender la educación como un proceso gracias al cual la persona que se educa adquiere mayor autonomía, independencia y competencia para conducir el propio proceso vital, y en particular para dirigir el propio proceso de aprendizaje. Educarse es adquirir la capacidad de ser cada vez más autónomo.

Baronnet (2011: 133) señala que en los pueblos zapatistas del Sureste mexicano los modos de intervención escolar son horizontales, de acuerdo con los recursos disponibles y las prioridades que cada localidad expresan en sus asambleas o juntas comunitarias, asimismo se da una enseñanza contextualizada a partir de las identidades sociales, étnicas y políticas. En las escuelas zapatistas la educación se torna independiente al designio de la autoridad educativa oficial, toda vez que son los mismos habitantes quienes definen el rumbo de la educación a partir de su proyecto político-regional. No obstante de lo anterior, existen hoy en día todavía vacíos considerables en cuanto a los métodos y materiales utilizados en la enseñanza, puesto que se observa que:

Cada promotor es ecléctico en su práctica docente, pues elige y combina a su conveniencia los procedimientos pedagógicos a su alcance. En general, la enseñanza de las ciencias naturales en las escuelas de las comunidades zapatistas se reduce a una iniciación con los alumnos más avanzados, a pesar de que algunos promotores hayan elaborado y experimentado por su lado acercamientos pedagógicos prácticos para abordar en clase temas ligados al cultivo y la preservación del medioambiente. Sin embargo, la enseñanza de las ciencias sociales –incluyendo la historia– y las ciencias naturales parece secundaria al priorizarse la enseñanza de la expresión oral y escrita en español, así como las operaciones matemáticas básicas, que importan mucho más a los padres de familia.

Si bien existe una denotada capacidad de decisión, por parte de las comunidades zapatistas, en lo que refiere a los contenidos y métodos de enseñanza en sus escuelas, sería muy conveniente continuar con la investigación, pero ahora sobre cómo sus habitantes conceptualizan al niño, es decir, indagar más allá de los planteamientos emancipadores, de tipo político, social y económico, la manera como se ve, trata, educa y desea del niño, no en cuanto a sus potencialidades futuras, sino más bien en cuanto a su situación como tal, esto es “el aquí y ahora de la niñez”. Ello será un buen elemento para entender el porqué no se interesan

por desarrollar en la escuela la autonomía intelectual de los niños, lo cual se debiera reflejar en las formas de trabajo, actividades y contenidos desarrollados con los niños en las escuelas de las comunidades zapatistas.

Con respecto a este último punto, se presentan cuatro planteamientos, entre posicionamientos y anécdotas, sobre la importancia de tener claro y lo suficientemente explícito el concepto sobre “niño”, pues de ello dependerá lo que se haga en ese lapso, aún pensando en que la niñez es sólo una etapa de transición para alcanzar la plenitud en la edad adulta; pero no pasemos por alto que la autonomía intelectual y moral no se obtiene solamente al cumplir una edad determinada, sino que más bien se va desarrollando a través del tiempo y con experiencias totalmente consciente por una de las partes, entiéndase educadores, ya sean éstos, padres de familia, adultos o docentes, pero por el interés de la presente investigación, nos centramos en éste último en cuanto a sus potencialidades y por ser la escuela una institución social con fines claros por cumplir.

1. Trilla B. (Trilla, J. 2010: 124)³² expone que Marx no fue pedagogo, ni hizo de la educación un objeto central de su pensamiento, pero ello no significa que no puedan encontrarse en su obra aportaciones relevantes. Lo mismo expresa Jesús Palacios (2002), quien señala que Marx y Engels no abordaron en un texto como tal a la educación, pero sí expusieron la necesidad de vincularla directamente con el trabajo. En este sentido recordemos que en los albores del desarrollo industrial, siglo XIX, el trabajo infantil era algo común y estaría bien tener presente como en ese hecho lo padres de familia tenían que salir a buscar a sus hijos rumbo a la fábrica porque salían tan cansados que se quedaban dormidos en los quicios de puertas o en las banquetas por sus jornadas tan largas y agotadoras³³.
2. En plena efervescencia de la Revolución Bolchevique (1921) poco después de la toma de poder y en plena construcción de la URSS, Lenin destinó un

³² Trilla, J. (2010). El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. Graó-Colofón. Barcelona-México. El autor del texto aclara que habrá que diferenciar entre la pedagogía marxiana de la pedagogía marxista. La primera consiste en las reflexiones y propuestas educativas emanadas directamente de las obras de Marx y Engels; mientras que la segunda se deriva del desarrollo producido por los sistemas políticos que se manifiestan marxistas y de esto sí podemos hablar como parte del siglo XX.

³³ Marx (1818-1883) y Engels (1820-1895) plantean dos principios para la educación de los niños en una sociedad pre-socialista o socialista: el principio de la combinación de educación y trabajo productivo, y la defensa de la «polivalencia» o «multi-lateralidad» del hombre como objetivo central de la educación. “Por medio del trabajo el hombre se ha arrancado del reino animal y a través de él el hombre se ha formado: el trabajo es la fuerza impulsora de la humanización del hombre y el motor de la historia; el hombre es un trabajador caracterizado por su actividad, por su producción, por su trabajo. Se entiende así que si la formación del hombre se realiza a través del trabajo, trabajo y formación no pueden ser separados. Se entiende, también, que Marx se opusiera a la prohibición del trabajo infantil, pues, según él, el trabajo está en la naturaleza del niño y es favorable para su desarrollo. En la Crítica al Programa de Gotha, Marx escribe que “la prohibición general del trabajo infantil es incompatible con la existencia de la gran industria y, por tanto, un piadoso deseo pero nada más. El poner en práctica esta prohibición suponiendo que fuese posible sería reaccionario, ya que, reglamentada severamente la jornada de trabajo según las distintas edades y aplicando las demás medidas preventivas para la protección de los niños, la combinación del trabajo productivo con la enseñanza desde una edad temprana es uno de los más potentes medios de transformación de la sociedad actual”. Palacios (2002: 334-338).

presupuesto considerable para la construcción del teatro infantil en Moscú, a pesar de las críticas de sus correligionarios; expuso tajante que era prioritario e imprescindible dar atención de calidad a los niños y que no obstante de las penurias abría que generar opciones dirigidas a los niños que los llevaran a su educación y así formar al hombre nuevo³⁴.

3. En noticias recientes, se ha publicado en los diarios de circulación nacional la discusión sostenida en Bolivia sobre la ley que prohíbe el trabajo infantil. Cuestión que fue suspendida después de que los líderes del sindicato de niños trabajadores hablaron con el presidente Evo Morales y posterior a sus pláticas, éste suspendió, aunque precisó que se tenía que volver a revisar con detenimiento la ley para garantizar el acceso al trabajo de los infantes, pero en condiciones tales que le permitieran un sano desarrollo³⁵.
4. En visitas realizadas, durante la juventud, a zonas rurales del Estado de México y en donde se llegaba, ocasionalmente, a compartir viandas en horas de almuerzo o merienda, los lugareños se sorprendían, por decir lo menos, de que se les diera primero, y de lo mejor, los alimentos a los niños, pues para la usanza local, a éstos, se les servía al final y solamente las sobras de los guisos o de lo que dejaban los adultos.

³⁴ TEATRO INFANTIL EN LENINGRADO. Informe de la Presidente de la AETIJ En Leningrado se ha celebrado el 50 Aniversario del Teatro Infantil. Estábamos invitados siete países: Bulgaria, Checoslovaquia, Alemania-Este, Rumania, Gran Bretaña, Holanda y España. Con este motivo se había preparado un repertorio de las obras que habían destacado en estos 50 años y actuaban tres generaciones de actores. De las obras vistas destacó: "El caballito jorobado", de Yerchov. Con esta obra estrenada el 23 de febrero de 1922 por Briantzev, nació el teatro infantil en Leningrado. En la URSS había sido Moscú la ciudad fundadora dos meses antes, diciembre 1921. Nació un teatro encarnado en la Idea de educar a los futuros ciudadanos del país como comunistas a través de un arte vivo, clamoroso y alegre. Se elegían las obras de la literatura rusa y los cuentos. El primer lugar lo ocupaban las obras contemporáneas soviéticas escritas para los niños. Son las obras de los mejores poetas soviéticos, escritores y autores dramáticos: Marchak y Tchukowki, Mikhalkov y Kassil, Kataiev y Bronchtein, Chvartz y, Gaidar. El teatro para niños era un teatro sintético. En cada obra ocupaban un lugar importante la música, las canciones, las danzas. www.cervantesvirtual.com/.../el-teatro-infantil.../06b56e0a-644d-11e1-b (CONSULTADO EL 25 DE MARZO DE 2015).

³⁵ *La Jornada* (lunes 23 de diciembre de 2013). *La Paz, Bolivia*. El presidente de Bolivia, Evo Morales, consideró este lunes que no se debe prohibir el trabajo infantil ni limitar la edad a la que los niños pueden comenzar a trabajar, al referirse a una polémica ley para regular esta actividad que estudia el Congreso. Consultado sobre el proyecto de ley que fija en 14 años a edad mínima para trabajar, y que ha provocado protestas de agrupaciones infanto-juveniles, Morales señaló que "no debería limitarse la edad del niño, pero (estos) tampoco deberían ser explotados". "No debe prohibirse (el trabajo infantil), pero (el Estado debe encargarse de) cuidarlos, protegerlos", señaló. El gobernante recibió en su despacho a delegados de niños trabajadores inconformes con la legislación que estudia el Congreso. Aunque la Organización Internacional del Trabajo (OIT) considera que no todo trabajo es pernicioso para el niño, la Convención N° 138 de ese organismo establece en 14 años la edad mínima para trabajar en los países en desarrollo. "Algunos chicos se quejaron del convenio de la OIT, que no reconoce este esfuerzo de los niños que por distintas razones, de familia, de orfandad, tienen que trabajar", afirmó. Luego agregó: "coincidimos con los niños esta mañana, cuando uno trabaja desde niño tiene más conciencia social". Morales, de origen indígena aymara, se incorporó precozmente al mercado laboral. "Mi padre ha ido de zafrero a la Argentina, yo tenía como 5 o 6 años, era aymara cerrado. En la zafra era obligatorio ir a la escuela y allí no entendía qué hablaba la profesora (...), no entendía nada", contó. El mandatario trabajó posteriormente de ayudante en una panadería, haciendo ladrillos y de músico tocando la trompeta, cuando era adolescente. El Congreso continuará tratando en 2014 el Código de la Niñez y la Adolescencia, que regula entre otros aspectos el trabajo infantil. En Bolivia hay al menos unos 850 mil niños trabajadores, según datos oficiales.

Esta panorámica o mosaico de posicionamientos acerca de la autonomía, nos permite ver como es un tema polémico y en muchos sentidos vigente, aún cuando hablemos del docente del nivel de secundaria que es el último tramo de la educación básica en México. Es necesario declarar que el considerar a la autonomía como una competencia o una capacidad o un principio laboral o un valor, o en el mejor de los casos, como una construcción permanente en el individuo, precisamente es un rasgo que apunta hacia el inacabamiento y la lucha constante de las personas por superarse y cada vez más el decidir y tomar sus propias decisiones, aun cuando se esté en un medio altamente prescriptivo o heterónimo, como lo es el sistema educativo mexicano.

5. Metodología

El interés que persigue esta investigación es comprender y profundizar en las percepciones que tiene el propio docente, del nivel de secundaria, de su autonomía intelectual; así como el despliegue de ésta en su práctica docente dirigida al desarrollo, a su vez, de la autonomía intelectual de sus alumnos y alumnas.

De acuerdo con los resultados obtenidos en el estado de conocimiento, no se ha investigado acerca de la autopercepción, por parte de los propios docentes, y el despliegue en su práctica de la autonomía intelectual. Lo que sí se ha encontrado estudios acerca de estrategias para que el estudiante ejerza su autonomía en los procesos de formación³⁶ y algunos estudios referentes a la autonomía profesional del docente ya en funciones³⁷ Ante tales ausencias, nos motiva la realización del presente estudio.

5.1 Objeto de estudio

La construcción del objeto es en sí misma una vía crucis para cualquier novato en estas lides de la investigación, basta citar algunas concepciones que se tienen al respecto, que para fines de exposición se considera válido. Nos referimos a: Saussure cuando expresa que “el punto de vista crea el objeto”; o cuando Marx expone que “la totalidad concreta [...] es de hecho, un producto del pensamiento y de la concepción”; o cuando Max Weber señala que “la investigación científica se organiza de hecho en torno de objetos construidos que no tienen nada en común con aquellas unidades delimitadas por la percepción ingenua”; y no se diga cuando Emile Durkheim expone que “nada se opone más a la evidencias del sentido común que la diferencia entre objeto *real*, preconstruido por la percepción, y objeto científico, como sistema de relaciones expresamente construido”³⁸. En fin con todo ello y en virtud de la demanda explícita de hacer evidente el objeto de estudio, nos atrevemos a exponerlo para el caso que nos ocupa en esta investigación en los siguientes términos:

³⁶ Ver el trabajo de: Catherina De Luca (2009), quien escribe un artículo titulado: Implicaciones de la Formación en Autonomía del Estudiante Universitario, por parte de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Barinas, Venezuela.

³⁷ Para una mayor comprensión del tema revisar el trabajo de Isabel Araya Muñoz y carolina España Chavarría (2012), en su artículo titulado: La autonomía profesional. Competencia clave para el docente en Educación Comercial, publicado por la Universidad Nacional, Heredia Costa Rica.

³⁸ Notas tomadas del texto de Pierre Bourdieu, Jean Claude Chamboredon y Jean Calude Passeron (2005). El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos. Edit Siglo XXI. México. Págs. 57-88.

Estudiaremos las percepciones y autopercepciones de los docentes de secundaria sobre autonomía: su dimensión intelectual y profesional en la práctica pedagógica

5.5 Supuesto

La práctica docente requiere del ejercicio constante de las autonomías profesional, intelectual y de juicio sustentadas en políticas con orientación hacia su fomento y desarrollo; así como del apuntalamiento de una eficiente administración de las instancias burocráticas y de la participación activa de directivos y personas directamente involucradas en el hecho educativo. Por ello, tanto la formación inicial como la continua juegan un papel clave como estrategias para motivar la permanencia y el enriquecimiento de la vocación docente, en la medida de lo posible, y así contar con profesoras y profesores comprometidos en la formación de adolescentes del nivel de secundaria³⁹.

La autonomía intelectual que despliegan las y los docentes incide en la calidad de las interacciones encaminadas al desarrollo de la autonomía intelectual de los y las alumnos del nivel de secundaria.

5.6 Diseño de la investigación

En la presente investigación, se consideró la pertinencia de realizar un estudio exploratorio⁴⁰ con tintes explicativos⁴¹, toda vez que, por un lado, es un tema

³⁹ “Los estudios más autorizados de las experiencias de la carrera profesional de los docentes y de los determinantes más influyentes de ellas, dentro y fuera de la institución son los del profesorado suizo de secundaria, de Michael Huberman, los del profesorado inglés, de Sikes y cols... y los de los maestros norteamericanos, de Fessler y Christensen. Su trabajo muestra que los docentes atraviesan cinco grandes fases:

1. *Inicio de la carrera*: compromiso inicial; comienzos fáciles o difíciles.
2. *Estabilización*: compromiso, consolidación, emancipación, integración en el grupo de compañeros.
3. *Nuevos retos*: nuevas preocupaciones; experimentación, responsabilidad; consternación.
4. *Llegada al estancamiento profesional*: sensación de mortalidad; se deja de luchar por el ascenso; disfrute o estancamiento.
5. *Fase final*: mayor preocupación por el aprendizaje del alumno e incremento de la búsqueda de intereses externos; desencantamiento; contracción de la actividad y el interés profesionales”. Ver Day Christopher, pág. 139.

⁴⁰ La investigación propuesta tiene la intención de explorar en el tema y así lograr una familiarización formal (documentada) acerca de la “formación permanente”. Si bien éste es el planteamiento habitual cuando se examina algo novedoso, también suelen servir los estudios exploratorios para fenómenos más persistentes, que es nuestro caso. No está por demás señalar que el carácter de exploratorio se debe a que hay una motivación por satisfacer una curiosidad y su deseo de mayor conocimiento, pero sobre todo existe la intención de probar la viabilidad de un estudio extenso, donde se conjuguen los ámbitos nacional y estatal y se busca constatar lo que bien indica Babbie (2000): “Los estudios exploratorios son muy valiosos en la investigación social científica. Son esenciales cuando un investigador desbroza un nuevo terreno y casi siempre arrojan nuevas luces para investigar un tema. También son una fuente para las teorías

abordado con relativa frecuencia, pero que en el terreno de los hechos, esto es, en el ejercicio de las instancias educativas se observa una desarticulación en lo que concierne a un eje conductor o vertebrador de las iniciativas políticas con la formación docente, mismas que se limitan por un lado a realizar señalamientos generales como la evaluación, la formación y la profesionalización del docente, y por otro a impartir cursos de actualización, según intereses y visiones de autoridades y equipos técnicos que en la mayoría de los casos han dejado de lado la docencia o simplemente carecen de esa práctica y que sin embargo, por su carácter de especialistas, se esfuerzan por actualizar a docentes frente a grupo, cuya exigencia en un primer momento, ante cambios curriculares, refieren a cuestiones prácticas y así poder responder a las exigencias de los cambios en las currícula y en los enfoques pedagógicos de las asignaturas.

5.7 Propuesta de investigación

- a) Se ha realizado un estudio exploratorio que determinó el nivel de reconocimiento y autodefinición de autonomía por parte de los propios docentes de secundaria, a partir de las dimensiones y categorías determinadas; lo cual dio pie al diseño de un cuestionario definitivo, el cual se ha aplicado en seis escuelas secundarias.
- b) Se han establecido las relaciones entre las diferentes concepciones que se tienen acerca de la autonomía intelectual y profesional, con base en la revisión teórica del concepto autonomía.
- c) Con la finalidad de profundizar en la concepción que se tiene de autonomía intelectual y en describir las estrategias pedagógicas cuya finalidad es el desarrollo de la autonomía intelectual en los alumnos y alumnas, se han documentado las respuestas obtenidas en cada reactivo.

Estudio exploratorio:

Muestra

- No probabilística o dirigida, por lo que la selección de los participantes, que en nuestro caso son docentes frente a grupo, tuvo que ver, además, con su permanencia en el salón de clases, su pertenencia al subsistema de

fundadas". No está por demás retomar lo que Babbie apunta de manera categórica al referirse a este tipo de estudios: "El principal inconveniente de los estudios exploratorios es que rara vez dan respuestas satisfactorias a las preguntas de la investigación, aunque pueden sugerirlas y aclarar los métodos que lleven a respuestas definitivas. La razón de que los estudios exploratorios sean tan poco definitivos por sí mismos tiene que ver con la representatividad".

⁴¹ El presente trabajo buscará explicar en qué consiste la autopercepción acerca de la autonomía intelectual del propio docente, así como las estrategias que emplea para desarrollar la autonomía intelectual en sus alumnos y alumnas; con el fin de comprender la importancia que tiene, la autonomía intelectual, en la formación de ambas figuras.

secundarias técnicas y las asignaturas que imparten; así como el tipo de escuela en la que prestan sus servicios.

- Por cuestiones referentes al manejo de la información recopilada, el tiempo disponible y por los recursos económicos con los que se contó, se decidió realizar este estudio con 30 docentes que laboran en escuelas secundarias técnicas del Distrito Federal, mismos a los que se le aplicó un cuestionario de 27 preguntas, divididas en tres secciones, a saber: preguntas para el docente, preguntas para pensar en el alumno y preguntas para reflexionar. Todas abiertas (ver anexo 1).
- Se han considerado las grandes fases, según Christopher Day por las que transitan los docentes⁴², mismas que refieren al inicio de la carrera (compromiso inicial); la estabilización (consolidación, emancipación e integración con compañeros); nuevos retos (nuevas preocupaciones, experimentación, consternación); llegada al estancamiento profesional (sensación de mortalidad, se deja de luchar por el ascenso) y la fase final (mayor preocupación por el aprendizaje del alumno, desencanto e incremento de la búsqueda de intereses externos). Con fines prácticos de han considerado para estas fases los años de permanencia (ver cuadro 1).
- Las escuelas secundarias técnicas del Distrito Federal donde se aplicó el instrumento antes citado, se ubican en tres rumbos distintos de esa entidad: una se localiza al oriente (EST No. 8), otra al sur (EST No. 17) y la última al norte (EST No. 32). Las tres escuelas tienen en común ubicarse en zonas urbanas de alto nivel socioeconómico, pero también tiene la peculiaridad de atender a alumnos y alumnas de tránsito, es decir, cuya casa-habitación no pertenece al rumbo (en su gran mayoría de zonas marginales y a la periferia de la ciudad). Las tres escuelas son de alta demanda y por lo mismo con una población por aula cercana a los 50 alumnos(as) por salón y en un caso los sobrepasa.
- Se aplicó el cuestionario a doce docentes por escuela y las condiciones fueron bastante cómodas y sin interrupciones, toda vez que se ocuparon espacios como las bibliotecas y salón de juntas (de la Dirección de un plantel).

Estudio de campo:

- i. Instrumento: Cuestionario
 - a. de 22 preguntas,
 - b. Dirigido a docentes de educación secundaria técnica

⁴² Day Christopher (2007). *Pasión por la enseñanza. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea. Madrid, España. Retoma para definir las grandes etapas, los estudios practicados en docentes de secundaria de Michael Huberman (con docentes suizos), de Sikes y cols con docentes ingleses) y, de Fessler y Christensen (con docentes norteamericanos).

- c. Tiene tres partes: a) preguntas sobre conceptos básicos: autonomía, libertad e independencia; b) valoración acerca del logro de la autonomía en los alumnos y alumnas; y c) valoración del nivel o grado de autonomía del propio docente (ver anexo 2).
- ii. *Muestra.* Se aplicó en seis escuelas secundarias técnicas (tres del DF y tres de Pachuca, Hgo.). Fueron 67 docentes en total a los que se les aplicó el cuestionario (45 mujeres y 22 hombres).
- iii. Se seleccionaron diez profesores en cada escuela, con funciones docentes, de tres escuelas del Distrito Federal y de tres escuelas de la ciudad de Pachuca, Hgo.
- iv. Las escuelas seleccionadas tienen las siguientes características:
- Dos son de alto rendimiento y cuatro de un rendimiento medio.
 - Poseen un gran número de alumnos (son de las de tamaño medio de secundarias técnicas).
 - Las seis están ubicadas en zonas con un desarrollo social y económico de medio a bajo. Una de las escuelas está ubicada en una comunidad considerada como urbano-rural.

CUADRO No. 1. Fases por las que pasa un docente en su trayectoria profesional

ANTIGÜEDAD	EDAD	CARACTERÍSTICAS
1 – 2	23 – 25	Inicio de la carrera: compromiso inicial; comienzos fáciles o difíciles.
3 – 5	26 – 28	Estabilización: compromiso, consolidación, emancipación, integración en el grupo de compañeros.
6 – 10	29 – 33	Nuevos retos: nuevas preocupaciones; experimentación, responsabilidad; consternación.
11 – 20	34 – 43	Llegada al estancamiento profesional: sensación de mortalidad; se deja de luchar por el ascenso; disfrute o estancamiento.
+ 21	+ 44	Fase final: mayor preocupación por el aprendizaje del alumno e incremento de la búsqueda de intereses externos; desencantamiento; contracción de la actividad y el interés profesionales". Ver Day Christopher, pág. 139.

Trayectoria: aquí se exponen las diferentes fases por las que pasa la trayectoria de un docente, según Christopher Day al considerar los trabajos realizados por Heberman, Sikes, Fessler y Christensen, investigaciones realizadas en Suiza, Inglaterra y estados Unidos de América.

5.8 Hallazgos del estudio exploratorio

- i. Existen profesores que por el tipo de respuestas denotan que no se han planteado lo referente al desarrollo de la autonomía intelectual en sus alumnos y alumnas.
- ii. La mayoría de las y los docentes encuestadas(os) relacionan principalmente la autonomía con la libertad y le siguen quienes la califican como una capacidad o competencia docente.
- iii. Un porcentaje elevado de docentes relaciona sus experiencias en la escuela como factor principal para el desarrollo de su autonomía.
- iv. La mayoría de las y los docentes consideran factores externos a su labor como causa principal para que las alumnas y alumnos no desarrollen su autonomía intelectual en secundaria (sólo tres de los encuestados consideraron que la escuela frena y limita el desarrollo de la autonomía en alumnos(as)).
- v. La mayoría considera su autonomía intelectual como inacabada y la supeditan a su proceso permanente de actualización.

6. Hallazgos de la investigación empírica

6.1 Descripción del trabajo de campo

En este apartado se presentan los resultados obtenidos del análisis practicado a la información recopilada en el cuestionario que se presenta en el anexo 2. Como bien se puede observar, las preguntas de la 9 a la 22 (catorce preguntas analizadas en total), fueron abiertas y por cada una se realizó una categorización, a partir del marco teórico, del orden y características de las respuestas ofrecidas por los docentes de ambas entidades. Ello permitió darles un tratamiento estadístico elemental, como el cálculo de las frecuencias de respuesta y porcentajes a partir del total de docentes, de respuestas o del agrupamiento por género, edad, entidad, escuela, nivel de estudios, institución o universidad de proveniencia y tiempos de respuesta.

Si bien, se realizó una prueba piloto, tal y como se señala en el apartado de metodología, no se cerraron las preguntas porque dicha prueba se realizó con la idea de comprobar la validez y confiabilidad de las preguntas. Cuestión que se logró al constatar la calidad de las respuestas obtenidas, pues el porcentaje de preguntas “no vinculadas” con la intencionalidad de cada pregunta fue mínimo, restringiéndose al dos por ciento de las respuestas obtenidas en los casos que se presentaron.

En cuanto a la aplicación del instrumento, que en nuestro caso es un cuestionario⁴³, se considera conveniente socializar la experiencia, en virtud de que bien podría ser una referencia a considerar en investigaciones empíricas futuras, pues es determinante las condiciones y disposiciones que tengan las diferentes figuras involucradas en su aplicación, es decir, se requiere contar con espacios adecuados y tiempo suficiente tanto por parte del aplicador o aplicadores, como de quienes responden las preguntas planteadas en el instrumento.

“Contar con el espacio adecuado y tiempo suficiente”, requiere de la intervención de la alta dirección de los subsistemas educativos y del beneplácito de las autoridades escolares, pues con el concurso de las autoridades se generan las condiciones necesarias para su aplicación, toda vez que ellas son las que realizan la gestión necesaria y de alguna manera “abren las puertas” para acceder a las figuras de interés en la investigación en curso.

En nuestro caso, como bien se ha señalado desde el inicio de este apartado sobre la metodología empleada, hemos realizado nuestra investigación en el subsistema de secundarias técnicas de dos entidades federativas: Distrito Federal y el estado de Hidalgo y en cada una de ellas realizamos entrevistas en tres escuelas secundarias técnicas.

⁴³ Los datos fueron recogidos del mes de febrero al de junio, del año 2014 y se dio a los encuestados la posibilidad de responder de forma anónima.

Para el caso de la aplicación realizada en el Distrito Federal es importante mencionar que se realizó de entrada con el beneplácito del Director General de Secundarias Técnicas del Distrito federal, instancia que en otrora fue de ámbito nacional con pleno reconocimiento de las autoridades federales educativas, estamos hablando antes de 1993, puesto que posteriormente se cae en una incertidumbre y prácticamente en el limbo burocrático, esto es de 1993 a 2006, al formar parte, y a la vez ser despreciada, de tres instancias de la Administración Federal: La de Servicios Educativos para el Distrito Federal, la Subsecretaría de Educación Básica y Subsecretaría de Educación Media Superior (por tener antecedentes históricos muy sólidos de pertenecer a la educación técnica). El fin de esta situación se definió durante la Reforma educativa del nivel de secundaria de 2006, al pasar definitivamente a la Administración Federal de Servicios Educativos para el Distrito Federal.

En una entrevista con el Director General de Secundarias Técnicas y al brindar el apoyo necesario e interesarse por el rumbo que tomaba el desenlace de la aplicación, se facilitó el ingreso a las escuelas, toda vez que las autoridades escolares no sólo mostraron interés por la investigación, sino que también aportaron e hicieron recomendaciones para la aplicación del cuestionario, puesto también generaron las condiciones físicas al acondicionar espacios para realizar un trabajo lo más cómodo posible y asignaron a personal de las propias escuelas para que atendieran a los grupos mientras los docentes asignados para responder las preguntas se aplicaban en ello. No está por demás indicar que los espacios variaron de una escuela a otra, ya que se ocupó en un caso la misma Dirección de la escuela como el lugar para la aplicación del instrumento; en otro caso, se utilizó la sala de juntas de la Dirección y en un caso más se acondicionó la biblioteca y se definió el orden y secuencia con la que pasaban los docentes a responder las preguntas, con la idea de alterar lo menos posible la dinámica escolar y de las aulas, cuyos docentes debían responder el cuestionario.

Como bien podemos deducir, las condiciones fueron algo parecido a las ideales, pues hubo una disposición plena al levantamiento de la información y en más de una situación las autoridades escolares se mostraron interesadas por el tema de la investigación; al respecto, más de una autoridad solicitó que se difundieran los resultados y así generar procesos internos de autoformación.

En el caso del estado de Hidalgo, la situación dio un giro un tanto inesperado, toda vez que se consideraba encontrar la misma actitud y disposición, pero las condiciones empezaron a marcar la diferencia desde el momento de contactar al Director del subsistema en el estado. Cuestión que fue salvada con la recomendación, desde la misma Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y así poder contactar un Jefe de Zona, quien mostró interés por el tema y realizó las gestiones necesarias para lograr la aprobación de los Directores de escuela para la aplicación del cuestionario en ciernes.

En entrevista con el Jefe de Zona, se pudo definir tres escuelas, dos ellas en Pachuca y una en Mineral de la Reforma y a partir del contacto con las autoridades escolares se procedió a realizar el levantamiento de la información. Cuestión que tuvo sus tropiezos desde el acceso y recibimiento por parte de los Directores, ya

que en los tres casos fueron asignados los subdirectores para preguntar el motivo de mi visita y la posterior asignación de un Coordinador para que se me atendiera. La cuestión, por demás comprensible, no paró allí, pues al señalar los criterios de aplicación, tales como antigüedad, edad, género y asignatura impartida, la respuesta fue contundente: “no se les puede distraer de su actividad”, por lo que en la primera escuela visitada se pasó a cada salón a preguntarle al docente si aceptaba responder el cuestionario. De los 15 profesores consultados, sólo aceptaron 12 y de los cuales entregaron el cuestionario ya contestado tres. Los demás desaparecieron y no hubo manera de localizarlos. De los tres cuestionarios devueltos, dos de ellos estaban incompletos.

Situación que fue informada al Jefe de Zona, a lo que hubo una respuesta pronta y sobre todo se volvieron a realizar gestiones, por parte de esta figura para lograr la aceptación de los otros dos Directores de escuela. La cuestión fue resuelta en un par de horas y a partir de allí se procedió en días subsecuentes levantar la información. Cabe hacer notar que las condiciones cambiaron y además de tener un recibimiento cordial, se dispusieron lugares específicos para la aplicación del instrumento, siento estos lugares la biblioteca y la sala de cómputo. Tanto los docentes como las autoridades escolares e institucionales se mostraron interesados por conocer los resultados.

Al hacer un recuento de los resultados obtenidos y con la intención de cubrir faltantes, se buscó otra escuela para volver aplicar el cuestionario, situación que fue resulta al contactar una autoridad escolar del subsistema de secundarias generales y de la cual se obtuvieron diez cuestionarios contestados. En esta última escuela (Escuela Secundaria general No. 1) tampoco hubo aplicación directa y de los quince instrumentos distribuidos, sólo se recuperaron las dos terceras partes.

Con respecto al procesamiento, se puede comentar que se realizó una primera captura en una hoja de cálculo de Excel. Esta primera captura fue respetando en su totalidad lo escrito por los docentes, aún cuando hubiera faltas de ortografía o de acentuación; por supuesto que se respetó la puntuación. Posteriormente a ello, se realizó una copia y se elaboró una segunda hoja de cálculo, pero en ella se corrigieron los acentos y los errores de ortografía, respetando la puntuación. Se repitió el procedimiento y se copió esta segunda hoja, corrigiendo en esta hoja la puntuación, respetando el sentido de las ideas y así se conformó una tercera hoja con datos. De igual manera se volvió a copiar esta tercera hoja y en la cuarta hoja se sintetizaron las ideas, eliminando las muletillas, los ejemplos y las repeticiones. A continuación se repitió el procedimiento de copiado y es así como se tuvo una quinta hoja, en donde se practicaron las primeras categorizaciones para empezar a realizar gráficas y tablas con las frecuencias de las respuestas. Cuando se vio la conveniencia de realizar cruces entre las respuestas de las preguntas de copió de nueva cuenta la última hoja y se obtuvo una sexta, en la cual se volvieron a categorizar las respuestas faltantes y así se logró realizar gráficas y tablas más precisas. Es importante observar que todo este trabajo se tiene en archivos electrónicos para su consulta.

Como bien puede observarse en el anexo 2, que contiene el cuestionario aplicado a los docentes del nivel de secundaria del estado de Hidalgo y del Distrito Federal,

contiene 22 preguntas, las cuales están organizadas como a continuación se explican:

Las preguntas: 9, 10, 11 y 12 implican definiciones acerca de los términos: “autonomía intelectual”, “autonomía profesional”, “independencia y libertad”. A los docentes encuestados tan sólo se les pidió su acepción y no definiciones por está más estricta en su conformación. Con las respuestas de estas tres preguntas se desea hacer el cruce con: edad, antigüedad, sexo, tiempo de respuesta y entidad.

Las preguntas: 13, 14, 15, 16 y 17 intentan rescatar lo que los propios docentes piensan acerca de los alumnos. Con las respuestas de estas cinco preguntas se buscaría conocer los resultados del cruce de estas respuestas con antigüedad, edad, sexo, asignaturas impartidas, escolaridad y horas frente a grupo.

Las preguntas: 18, 19, 20, 21 y 22 buscan llevar a los docentes a una reflexión de los propios docentes.

Una forma de presentar lo anterior bien puede ser:

CUADRO 7. ORGANIZACIÓN DE LAS INTENCIONALIDADES DE LAS PREGUNTAS.

INTENCIÓN	No.	PREGUNTA
Información general del encuestado	1	En esta pregunta se incluye cuestionamientos sobre: la escuela a la que pertenece el docente, la entidad, el tiempo de respuesta del cuestionario, su edad y género.
	2	La escolaridad del docente.
	3	Puesto o principal función que desempeña.
	4	Asignaturas impartidas.
	5	Horas frente a grupo.
	6	Antigüedad.
	7	¿Desempeña otras actividades?
	8	¿Trabaja en otras escuelas?
Nociones sobre términos básicos	9	Autonomía.
	10	Autonomía profesional.
	11	Qué concibe por “independencia” y por “libertad”.
	12	Cuál es la relación entre autonomía y libertad.
Para pensar en el alumno	13	En qué medida de logra la autonomía.

	14	Qué influye más para desarrollar la autonomía en los alumnos.
	15	En qué aspectos se alcanza la autonomía en los alumnos.
	16	Prácticas escolares que favorecen el desarrollo de la autonomía.
	17	Prácticas escolares que limitan el desarrollo de la autonomía.
Para la reflexión del docente	18	¿Usted ha alcanzado la autonomía?
	19	¿Cómo se formó en usted la autonomía?
	20	Momentos en los que ha ejercido su autonomía
	21	Factor o experiencia determinante en el desarrollo de su autonomía
	22	Cómo valora su autonomía.
	23	Comentarios al cuestionario.

6.2 Análisis de la información

Una vez que se contó con las gráficas y las tablas de correlación de variables, se procedió a su interpretación y es lo que a continuación se presenta.

De acuerdo con el “Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras: ciclo 2013-2014”, se puede señalar que existen 400,923 docentes en toda la república en el nivel de secundaria, de los cuales 194,024 (48.4%) son hombres y 206,899 (51.6%) mujeres. Por lo que nos hace ver una ligera mayoría de mujeres en la actividad docente para este nivel. La situación cambia un poco para cada entidad, pues para el Distrito Federal tenemos un total de 34,162 docentes, de los cuales hay 15,159 (44.4%) de hombres y 19,003 (55.6%) de mujeres; mientras que en el estado de Hidalgo tenemos un total de 9,471 docentes, de los cuales 4,328 (45.7%) son hombres y 5,143 (54.3%) son mujeres.

Con estos datos podemos observar que la proporción entre hombres y mujeres, en la actividad docente, se inclina a favor de las mujeres en casi diez puntos⁴⁴ con respecto al país en su conjunto.

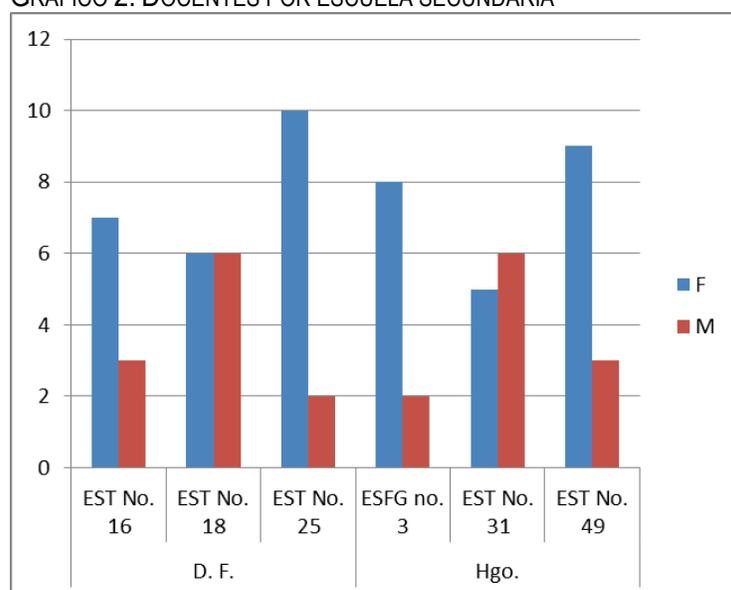
⁴⁴ Se recomienda visitar la página que a continuación se enuncia, pues en ella se podrá obtener diversos documentos donde se exponen datos sobre el sistema educativo nacional:

http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2013_2014.pdf.

CUADRO 8. DOCENTES POR ESCUELA.

Cuenta de NÚMERO		Etiqu		
Etiquetas de fila	F	M	Total general	
D. F.	23	11	34	
EST No. 16	7	3	10	
EST No. 18	6	6	12	
EST No. 25	10	2	12	
Hgo.	22	11	33	
ESFG no. 3	8	2	10	
EST No. 31	5	6	11	
EST No. 49	9	3	12	
Total general	45	22	67	

GRÁFICO 2. DOCENTES POR ESCUELA SECUNDARIA

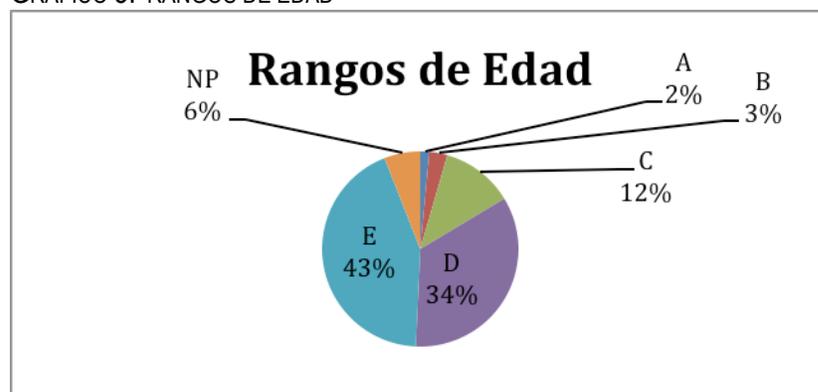


De acuerdo con la información que arroja esta tabla, podemos observar que en nuestra muestra, los porcentajes de docentes por género se disparan con respecto a los índices nacional y estatales, toda vez que en nuestros datos le corresponde a las mujeres el 67.1% (a 45 mujeres se les aplicó el cuestionario), y a los hombres el 32.9%, (22 hombres fueron los que respondieron el cuestionario). Cuestión que coincide con los índices nacionales correspondientes al total de docentes de educación básica, toda vez que del total de 1,201,517, el 33.5% son hombres y el 66.5% son mujeres.

CUADRO 9. RANGOS DE EDAD.

rango EDAD		Frecuencia
23-25	A	1
26-28	B	2
29-33	C	8
34-43	D	23
+44	E	29
NP	NP	4

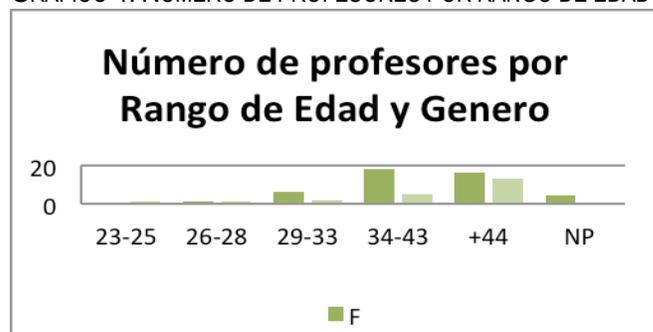
GRÁFICO 3. RANGOS DE EDAD



De acuerdo con publicaciones del Instituto de Evaluación Educativa, en promedio, los docentes de secundaria, a nivel nacional, tienen cuarenta años de edad y sólo la cuarta parte tiene más de 45 años. Como es de esperarse, las diferencias entre la antigüedad y edad de los distintos servicios, tal como ocurre en los docentes de telesecundaria son comparativamente más jóvenes (37 años en promedio), que quienes enseñan en secundarias técnicas (40) o en secundarias generales (41). El promedio de edad más alto se registra en el estado de Nuevo León y el más bajo en Chiapas. Las mujeres son más jóvenes que los hombres (39 y 41 años respectivamente), lo que es indicativo de su incorporación relativamente más tardía al nivel de secundaria⁴⁵. Por las características que se tienen de nuestra muestra ha sido imposible establecer un parangón con datos nacionales o estatales.

⁴⁵ http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2005/PanoramaEducativoDeMexico/RS/RS03/2005_RS03_.pdf. Consultado el 29 de abril de 2015.

GRÁFICO 4. NÚMERO DE PROFESORES POR RANGO DE EDAD Y GÉNERO

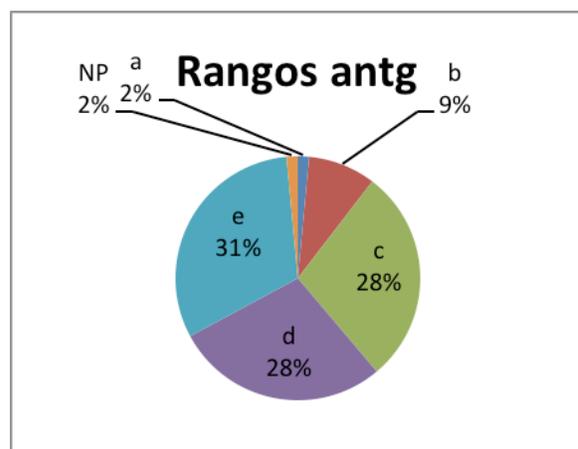


CUADRO 10. PROFESORES POR RANGO DE ANTIGÜEDAD

rango ANTG		Frecuencia
1-2	a	1
3-5	b	6
6-10	c	19
11-20	d	19
+21	e	21
NP	NP	1

Anaya Nieto D. y Suárez Riveiro J. M. (2006), en su investigación titulada “La satisfacción laboral de los profesores en función de la etapa educativa, del género y de la antigüedad profesional”, realizada en 18 comunidades autónomas de España, encontraron que: los docentes del nivel de secundaria parecen menos satisfechos que los de preescolar y de primaria; asimismo los noveles presentan una satisfacción superior a sus colegas de categorías de mayor antigüedad, y las mujeres se muestran más satisfechas que los hombres. La investigación se realizó a partir de una muestra de 2,562 docentes distribuidos por toda la geografía española. Los investigadores establecieron las siguientes categorías de antigüedad: 1) Menos de 5 años; 2) entre 5 y 10 años, y 3) más de 10 años.

GRÁFICO 5. PROFESORES POR RANGO DE ANTIGÜEDAD



Al ser una muestra irregular, toda vez que al levantar la información, por cuestiones prácticas y operativas, no se pudo ajustar la aplicación del cuestionario a los criterios preestablecidos (tales como antigüedad, edad, asignaturas impartidas, horas frente a grupo) y al proceder de manera intuitiva e inmediateista, por parte de las autoridades escolares, se dio una selección inconsistente, por lo que nuestros números son dispares, pues sólo se pudo aplicar el instrumento a los profesores disponibles durante los días de visita. Razón por la cual, las cuotas por rango de antigüedad y edad no son uniformes ni proporcionales. A pesar de ello, bien podemos comentar lo que hemos encontrado en las estadísticas nacionales, de donde se extrajo que el promedio de años de experiencia de los docentes de secundaria, a nivel nacional, es de 14.7 años y que para secundarias técnicas es de 15 años⁴⁶.

⁴⁶ http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2005/PanoramaEducativoDeMexico/RS/RS03/2005_RS03_.pdf
consultado el 29 de abril de 2014.

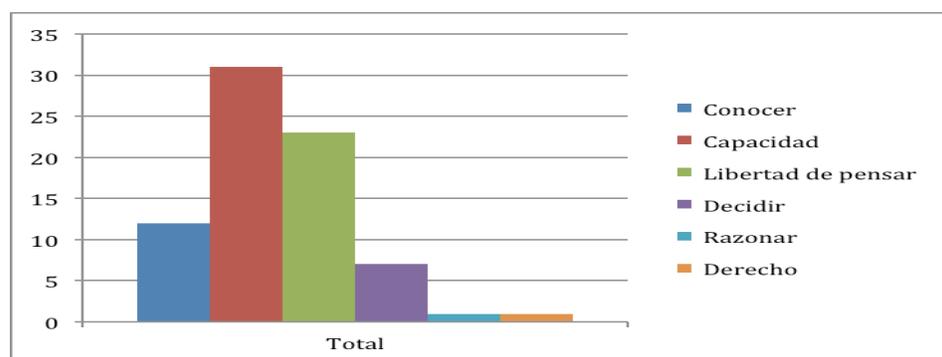
PREGUNTA 9: De acuerdo con su experiencia ¿Cómo definiría autonomía intelectual?

Con esta pregunta, hemos de comenzar a presentar el análisis practicado a la información recabada en nuestro cuestionario y para ello hemos decidido darle la palabra a los propios docentes, no sin antes aclarar que ello no implica dejar de lado a Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2008: 63) quienes nos previenen acerca del riesgo que se corre al explicar la problemática estudiada y los conceptos teóricos al sacarlos de la boca de sus informantes:

[...] No basta con que el sociólogo escuche a los sujetos, registre fielmente sus palabras y razones, para explicar su conducta y aun las justificaciones que proponen: al hacer esto, corre el riesgo de sustituir lisa y llanamente sus propias preconociones por las preconociones de quienes estudia o por una mezcla falsamente científica y falsamente objetiva de la sociología espontánea del “científico” y de la sociología espontánea de su objeto.

No obstante de este señalamiento, por demás informado, se ha considerado importante exponer, las palabras de los propios encuestados al argumentar sus respuestas y así entrever sus razonamientos al definir “la capacidad” como una manifestación de la autonomía intelectual, y al exponer que refiere a: la expresión de los conocimientos; el adquirir aprendizajes; resolver problemas, pensar, decidir, aportar algo y actuar; buscar sus propias herramientas, ser independiente, con iniciativa, analizar un problema y resolverlo; tener ideas propias; habilidad en la solución de conflictos; acrecentar conocimientos y sintetizar; prepararse de forma continua para la superación; investigar y retener lo investigado; realizar cualquier actividad; observar, comparar y aprender; generar conocimientos basados en investigaciones de diversas fuentes y desarrollar las habilidades de pensamiento con métodos propios o consultados, utilizando las estrategias y metodología que se deseé; pensar con sentido crítico, tener una visión amplia y modificar conductas; tener habilidades mentales para dar respuesta a distintas problemáticas y pensar por sí mismo con sentido crítico⁴⁷.

GRÁFICO 6. ¿CÓMO DEFINE AUTONOMÍA INTELECTUAL?



⁴⁷ Este ejercicio se ha realizado para las dos primeras preguntas que aluden a la autonomía intelectual y profesional respectivamente. Si bien se ha quedado sólo al nivel de resumir las argumentaciones, esto nos puede llevar a análisis más profundos pues como el lector se dará cuenta es un mosaico de respuestas de distinto orden, categoría y perspectiva y que por lo mismo las hace interesantes para su análisis, posiblemente desde la perspectiva del “análisis de discurso”.

CUADRO 11. ¿CÓMO DEFINE AUTONOMÍA INTELECTUAL?

	Conocer	Capacidad	Libertad de pensar	Decidir	Razonar	Derecho
TOTAL	12	31	23	7	1	1

Del total de respuestas, se agruparon en seis categorías, con una suma total de 75; de las cuales, 31, que representan el 41.3% se inclinan por identificar a la autonomía como una “capacidad”; le sigue en segundo lugar con 23 respuestas, el identificar la autonomía con la “libertad de pensamiento”, con el 30.7%, y en tercer lugar encontramos que la identifican con el “conocer”, con 12 respuestas y que significan el 16% del total.

Al respecto, Kamii (1994: 29-31) expone que el educador debe continuar adquiriendo más autonomía y no responsabilizar a los padres y la sociedad, pero también debe tener claro que lo esencial es reducir su poder de adulto y hacer lo posible por intercambiar puntos de vista con sus alumnos, en un ambiente donde sean los niños los que principalmente intercambien y coordinen sus puntos de vista, además de alentar a los niños a ser mentalmente activos, es decir, curiosos, con iniciativa, ser críticos, relacionar las cosas o ideas y tener confianza en sus propias estrategias al resolver problemas o explicar situaciones.

CUADRO 12. CORRELACIÓN ENTRE RANGO DE EDAD Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA No. 9

Rango de Edad	Valores					
	Conocer	Capacidad	Libertad de pensar	Decidir	Razonar	Derecho
A	1					
B		1	1			
C	2	4	2	1		
D	3	10	8	2	1	1
E	6	14	11	3		
NP		2	1	1		
Total general	12	31	23	7	1	1

Al cruzar las respuestas obtenidas en esta pregunta con los rangos de edad, obtenemos que el 41.3%⁴⁸ (31 respuestas) de lo expresado por los docentes, se considera a la autonomía intelectual como una “capacidad”. De los cuales, esto es 10 (el 34.8 %) se ubican en los rangos de edad a partir de los 34 años; seguidos por quienes respondieron que la autonomía intelectual está directamente relacionada con la “libertad de pensar”. En el primer caso se puede hablar de una coincidencia con los hallazgos del estado de conocimiento, pues en él podemos observar como hay investigadores que identifican a la autonomía como una capacidad (ver apartado de diversas concepciones).

CUADRO 13. CORRELACIÓN ENTRE RANGOS DE ANTIGÜEDAD Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA No. 9

Rango de Antigüedad	Valores					
	Conocer	Capacidad	Libertad de pensar	Decidir	Razonar	Derecho
A	1					
B	1	2	3	1		
C	4	9	6	1		1
D	4	6	6	3	1	
E	2	13	8	2		
NP		1				
Total general	12	31	23	7	1	1

Al cruzar las respuestas obtenidas en la pregunta nueve con los rangos de antigüedad, bien podemos ubicar que en el rango de mayor experiencia es donde se concentran las respuestas que aluden a la capacidad; aunque en este mismo rango hallamos respuestas que consideran a la autonomía como la “libertad de pensar” y con este tipo de respuestas nos acercamos a los planteamientos de Castoriadis (2011: 94-106) cuando explica la diada entre libertad y necesidad para alcanzar la creación, que no es otra cosa que el ejercicio de la libertad.

⁴⁸ Es importante aclarar que si bien la muestra comprende a 67 docentes de las entidades Distrito Federal y Estado de Hidalgo y que el cuestionario aplicado fue de preguntas abiertas, al categorizar las respuestas, se encontró que varias de ellas caían en más de una categoría, por ello los porcentajes proporcionados no se obtuvieron a partir del total de la muestra, sino del total de respuestas.

CUADRO 14. CORRELACIÓN ENTRE GÉNERO Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA NO. 9

Género	Valores					
	Conocer	Capacidad	Libertad de pensar	Decidir	Razonar	Derecho
F	7	23	14	4	1	1
M	5	8	9	3		
Total general	12	31	23	7	1	1

En cuanto a su distribución por género, encontramos que en el caso de las féminas (23) hay un porcentaje elevado (41.3%) cuya respuesta consiste en entender a la autonomía como una capacidad, siguiéndole con un 30.7% (14) el considerarla como la libertad de pensar. Las respuestas ofrecidas por docentes masculinos se invierte levemente con respecto al global, es decir, hay más hombres que contestan que la autonomía es la “libertad de pensar”, que los que consideran que es una “capacidad”.

CUADRO 15. CORRELACIÓN ENTRE TIEMPO DE RESPUESTA Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA NO. 9

Rango de Tiempo de Respuesta	Valores					
	Conocer	Capacidad	Libertad de pensar	Decidir	Razonar	Derecho
+50		1	2	1		
0-20		1		1		
21-30	6	7	7		1	
31-40	4	8	9	3		
41-50	1	7	3			
s/t medido	1	7	2	2		1
Total general	12	31	23	7	1	1

Sólo con fines de exploración, se cruzaron las respuestas de la pregunta nueve con los registros de respuesta total del cuestionario y de ello podemos observar una mayor distribución en quienes definieron la autonomía como una “capacidad”, abarcando desde el rango de 21-30 al de 41-50 minutos, lo cual implica que no fue una respuesta que necesitara mayor reflexión o detenerse al responderla.

CUADRO 16. CORRELACIÓN ENTRE ENTIDAD Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA NO. 9

Entidad	Valores					
	Conocer	Capacidad Libertad de pensar	Decidir	Razonar	Derecho	
D. F.	10	12	13	3	1	
Hgo.	2	19	10	4	1	
Total general	12	31	23	7	1	

Con respecto a la entidad donde se aplicaron los cuestionarios, Distrito Federal e Hidalgo, se presenta que mayormente en ésta última la respuesta se concentró en considerar la autonomía como una “capacidad”, mientras que los docentes del Distrito Federal, las respuestas se distribuyeron en tres cuestiones como: “libertad de pensamiento”, “capacidad” y “conocer”.

CUADRO 17. CORRELACIÓN ENTRE PROFESIÓN Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA NO. 9

Profesión	Valores					
	Conocer	Capacidad Libertad de pensar	Decidir	Razonar	Derecho	
Especialidad	8	1	1	1		
Licenciatura	4	13	10	3	1	
Maestría	3	3	2			
Normal Superior	4	7	10	3		
Técnico Profesional	1					
Total general	12	31	23	7	1	

Al cruzar la pregunta que indaga acerca de cómo entienden la autonomía con la profesión y nivel de estudios, nos encontramos con que 13, esto es, el 41.3% de quienes poseen una licenciatura (distinta a la Normal Superior) sus respuestas se concentraron tanto en verla como una “capacidad” y como en relacionarla con la “libertad de pensamiento”; mientras que en el caso de los normalistas se invierte esta cuestión, al darle prioridad en verla como la “libertad de pensamiento” y después como una “capacidad”.

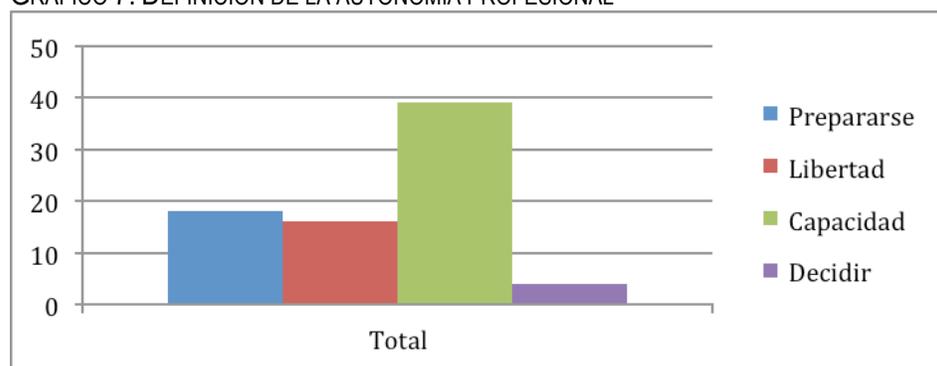
PREGUNTA 10: De acuerdo con su experiencia ¿Cómo definiría autonomía profesional?

Con fines de ejercicio de síntesis y con la intención de darle la voz a los encuestados, nos hemos permitido presentar en este párrafo ideas manifiestas por los encuestados, para lo cual consideramos las respuestas ofrecidas que tienen que ver con la identificación de la autonomía profesional como una “capacidad”, al ser la categoría más concurrida: capacidad para desarrollarse y resolver problemas; poseer conocimientos para desempeñarse en el ámbito para el que uno se formó; impartir clases y conocimientos; tomar decisiones meditadas y evaluadas; conjunto de saberes adquiridos para preparar clases; razonamiento construido a partir de los saberes que llevan a la toma de decisiones; es el saber que uno muestra al trabajar como docente y ser autodidacta; actuar, realizar, ejercer el trabajo de acuerdo con un criterio, de manera responsable y respetuosa de los lineamientos; realizar diversos procesos y actividades; desempeñar la labor docente con base en la ética profesional; usar los recursos a mi alcance en mi área laboral; manera de trabajar, de desarrollar un tema, de saber cómo transmitir el aprendizaje; aplicación de habilidades intelectuales en la planificación de objetivos, proyectos, ideas y estrategias para lograr el éxito deseable; ser un crítico, creativo, transformador o modificador de conductas; dar respuestas oportunas y desempeñar una profesión.

CUADRO 18. RESPUESTAS A LA PREGUNTA 10: ¿CÓMO DEFINIRÍA A LA AUTONOMÍA PROFESIONAL?

	Prepararse	Libertad	Capacidad	Decidir
TOTAL	18	16	39	4

GRÁFICO 7. DEFINICIÓN DE LA AUTONOMÍA PROFESIONAL



A partir de la tabla y de la gráfica podemos observar que de igual manera que la anterior pregunta, los docentes relacionan a la autonomía profesional con una “capacidad”, fue el 50.6% (39) que se manifestó así; le sigue en orden a esta primera frecuencia: “el prepararse” con el 23.4% (18) y en tercer lugar la identifican con “la libertad” el 20.8% (16) de la muestra en ambas entidades federativas.

Paulo Freire en su libro sobre la Pedagogía de la autonomía, expone que al adolescente la libertad no siempre le permite tomar la mejor decisión con respecto a su porvenir, es más parte de que la libertad sin límites se convierte en libertinaje, pero que esos límites deben ser fijados con ética, esto es, “Cuanto más críticamente la libertad asuma el límite necesario, tanto más autoridad tendrá, desde el punto de vista de la ética, para seguir luchando en su nombre” (Freire 2012. 100).

CUADRO 19. CORRELACIÓN ENTRE RANGOS DE EDAD Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 10

Rangos Edad	Prepararse	Libertad	Capacidad	Decidir
A			1	
B		1	1	
C	1	3	5	
D	6	5	14	2
E	10	5	16	2
NP	1	2	2	
Total general	18	16	39	4

Al cruzar estas respuestas con la edad de los docentes nos encontramos que más de la mitad de las respuestas (39 y que significa el 50.6%), asocian a la autonomía profesional como una “capacidad”; destacando que en el rango de 43 años y más se inclinan a ello, siguiéndole muy de cerca el rango de entre 34-43 años. Una manera más de entender la autonomía profesional fue el de “prepararse de manera constante” con el 23.4% (18) y la “libertad para ejercer la profesión” con el 20.8% (16). En estas dos preferencias podemos ver reflejados los planteamientos de Freire con respecto al “inacabamiento” y la relación entre libertad y autoridad.

CUADRO 20. CORRELACIÓN ENTRE RANGOS DE ANTIGÜEDAD Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 10

Rango de Antigüedad	Prepararse	Libertad	Capacidad	Decidir
A			1	
B	1		5	1
C	3	7	11	
D	6	6	8	1
E	7	3	13	2
NP	1		1	
Total general	18	16	39	4

Si revisamos el cruce con los rangos de antigüedad nos hayamos con que las respuestas que aluden a que la autonomía profesional es una “capacidad”, se concentran en los rangos que van de los seis a los diez años hasta los de más de 21 años de experiencia. Cuestión que nos deja ver con claridad que no es un factor determinante los años de experiencia de los docentes como para definir preferencias por esta opción.

CUADRO 21. CORRELACIÓN ENTRE EL GÉNERO DE LOS DOCENTES CON RESPUESTAS A LA PREGUNTA 10

Género	Prepararse	Libertad	Capacidad	Decidir
F	13	9	28	3
M	5	7	11	1
Total general	18	16	39	4

Al revisar el cruce con el género, nos encontramos con que el 52.8%, esto es 28, de las respuestas ofrecidas por las mujeres, identificaron a la autonomía profesional como una “capacidad” y le sigue con un 24.5% (13) el reconocerla como la posibilidad de “prepararse”. En cuanto a los hombres, nos encontramos con que 11, lo que significa el 45.8% definen la autonomía profesional como una “capacidad”, siguiéndole con un 29.2%, esto es 7, el reconocerla como la “libertad” de ejercer la profesión. La diferencia es de siete puntos porcentuales y la segunda opción es diferente, toda vez que las mujeres aluden al esfuerzo constante y los hombres al ejercicio de la libertad como característica de la autonomía profesional.

CUADRO 22. CORRELACIÓN ENTRE ENTIDAD Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 10

Entidad	Prepararse	Libertad	Capacidad	Decidir
D. F.	10	8	16	4
Hgo.	8	8	23	
Total general	18	16	39	4

En cuanto al cruce de las respuestas obtenidas en este reactivo, con las entidades federativas participantes, nos encontramos con que mayormente se da una respuesta encaminada a identificar la autonomía profesional como una “capacidad” en el estado de Hidalgo, con un índice del 59 %, esto es 23, de las respuestas; mientras en el Distrito Federal se le da la misma respuesta, pero con el 42.1%, esto es 16, de los docentes. La segunda opción coinciden en ambas entidades y se refiere a “prepararse” con el 20.5% (8) y el 26.3% (10) respectivamente. Solamente en el Distrito Federal, se manifestó el 10.5%, esto es 4, por el “decidir” al definir la autonomía profesional.

CUADRO 23. CORRELACIÓN ENTRE LA PROFESIÓN Y LAS RESPUESTAS A LA PREGUNTA 10

Profesión	Prepararse	Libertad	Capacidad	Decidir
Especialidad	3	2	7	1
Licenciatura	6	4	15	2
Maestría	1	4	4	
Normal Superior	8	6	12	1
Técnico				
Profesional			1	
Total general	18	16	39	4

Las respuestas que se inclinaron hacia la identificación de la autonomía profesional como una “capacidad”, con 39 respuestas a su favor y que significa el 50.6% y de los cuales se da mayormente en los docentes que tienen una licenciatura al contabilizar 15 que significa el 19.5% de la suma global. Le siguen aquellos con Normal Superior, cuyo porcentaje es del 15.6%, con 12 respuestas y en tercera instancia aquellos que se inclinaron por identificar la autonomía profesional con el “prepararse” al sumar 18, equivalente a un porcentaje del 23.4% del total de respuestas.

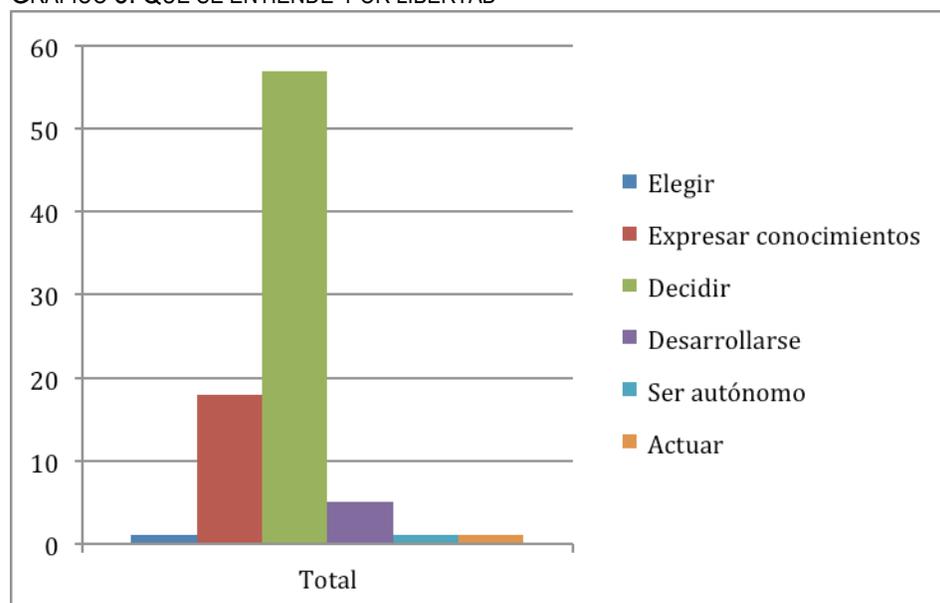
PREGUNTA 11: Con base en sus referentes y experiencia explique lo que entiende por: libertad.

A partir de que esta pregunta es abierta, las respuestas se agruparon en seis categorías; pero por la extensión de las respuestas ofrecidas, varias de ellas contuvieron más de una categoría, por lo que la suma total de las frecuencias contabilizan 83, que es un número mayor a la muestra, la cual fue de 67 docentes.

CUADRO 24. RESPUESTAS A ¿QUÉ ENTIENDE POR LIBERTAD?

	Elegir	Expresar conocimientos	Decidir	Desarrollarse	Ser autónomo	Actuar
TOTAL	1	18	57	5	1	1

GRÁFICO 8. QUÉ SE ENTIENDE POR LIBERTAD



La categoría con mayor frecuencia (57) fue la de “decidir”, con el 68.7% del total y le sigue, con 18 respuestas y que significa después de varios puntos porcentuales el “expresar conocimientos”, con el 21.7%. Al respecto, se puede mencionar lo que entiende Jacques Dewitte con respecto a la autonomía y que se refiere a ella como: “una forma de libertad libre de toda responsabilidad, [...] una tentación permanente de Occidente en su concepción de la libertad como pura autonomía, desprovista de vínculos, desligada de toda responsabilidad”; a lo que Castoriadis (2007: 75-76)

contesta que para él: “ ser autónomo quiere decir que continúa trabajando, pensando” y sobre todo con libertas de tener y expresar nuevas ideas, así como de replantearlas al ser erróneas o insuficientes. Lo cual está en concordancia con las respuestas ofrecidas por los docentes, quienes abrumadoramente explican la libertad con la posibilidad de decidir.

CUADRO 25. CORRELACIÓN ENTRE RANGOS DE EDAD Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA NO. 11

Rango Edad	Elegir	Expresar conocimientos	Decidir	Desarrollarse	Ser autónomo	Actuar
A		1	1			
B		2	2			
C		1	8	1		
D	1	5	16	3		1
E		8	26	1	1	
NP		1	4			
Total general	1	18	57	5	1	1

En su mayoría, con 57 respuestas y que significan el 68.7%, se ubica a la “libertad” como la posibilidad de “decidir” y es notorio que quienes respondieron así se ubican a partir de los 34 años de edad, tal parece que la madurez es un buen indicador para tomar decisiones en la vida y en el trabajo. No obstante de ello, el 21.7%, esto es 18 respuestas, se inclinaron hacía reconocer la “libertad” con la “expresión de conocimientos”.

CUADRO 26. CORRELACIÓN ENTRE ANTIGÜEDAD CON RESPUESTAS A LA PREGUNTA 11

Rango Antigüedad	Elegir	Expresar conocimientos	Decidir	Desarrollarse	Ser autónomo	Actuar
A		1	1			
B		3	4	1		1
C		4	17	3		
D	1	5	14	1		
E		5	20		1	
NP			1			
Total general	1	18	57	5	1	1

Al cruzar las respuestas ofrecidas ante la pregunta sobre la libertad, con la antigüedad, nos encontramos con que mayoritariamente en cada rango que va del de los 6-10 a más de 21 años de experiencia, las respuestas se ubican en el “decidir”, cuestión que es por demás interesante, toda vez que es un buen indicador de cómo al ejercer la docencia se clarifica la importancia de la decisión. Para Tenti (2005: 140):

En el contexto de un sistema escolar donde predominaban las características típicas del modelo de organización burocrático, la actividad del docente estaba fuertemente regulada [...] La “ciencia pedagógica” debía proveer los criterios y principios que tenían que estructurar las prácticas de los profesionales en el salón de clase. En este contexto, la administración del sistema desplegó una serie de disposiciones que establecían qué había que enseñar, cómo hacerlo, con qué secuencia, con qué método, etc. Los agentes típicos que corresponden a este modelo de organización se definen como “funcionarios”, es decir, agentes que cumplen funciones o roles claramente delimitados en un denso sistema de normas y regulaciones de todo tipo (leyes, decretos, reglamentos, disposiciones, circulares, etc.) De esta manera el buen funcionario “hace lo que tiene que hacer”, tal como está establecido en el papel y para garantizar esta adecuación entre la regla y la práctica se instituye todo un sistema de inspección y supervisión de vigila al adecuado cumplimiento de los roles formalmente establecidos.

Si bien Tenti hace uso del pasado, esta situación es vigente en el sistema educativo mexicano y en mucho no se ha rebasado esta cuestión de inspección y supervisión cuando se hace, ni tampoco se ha superado la idea de conformar un currículo prescriptivo, aunque se busquen estrategias de reducir contenidos y quitarle el enfoque enciclopedista.

CUADRO 27. CORRELACIÓN ENTRE GÉNERO Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA NO. 11

Género	Elegir	Expresar conocimientos	Decidir	Desarrollarse	Ser autónomo	Actuar
F		10	40	3		1
M	1	8	17	2	1	
Total general	1	18	57	5	1	1

Si bien al cruzar las respuestas obtenidas en este reactivo con el género se obtiene mayoría en cuanto a identificar la “libertad” con la posibilidad de “decidir”, es notorio como entre las mujeres hay una mayoría abrumadora, con 40 respuestas, lo que representa el 74.1%, pues el valor más cercano (10) tan sólo alcanza el 18.5% y se refiere a las que definen la “libertad” como la posibilidad de “expresar conocimientos”. No así en los hombres que el valor más alto (17) y que hace la mayoría en su género fue del 58.6%, siguiéndole con 8 respuestas y que significan un 27.6%, el “expresar conocimientos”.

CUADRO 28. CORRELACIÓN ENTRE ENTIDAD Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA NO. 11.

Entidad	Elegir	Expresar conocimientos	Decidir	Desarrollarse	Ser autónomo	Actuar
D. F.	1	9	29	2		1
Hgo.		9	28	3	1	
Total general	1	18	57	5	1	1

Con respecto a la entidad de origen, bien podemos decir que coinciden las respuestas en número, lo cual implica que no es cuestión de regionalismos, sino más bien de procesos cognitivos y de experiencia laboral.

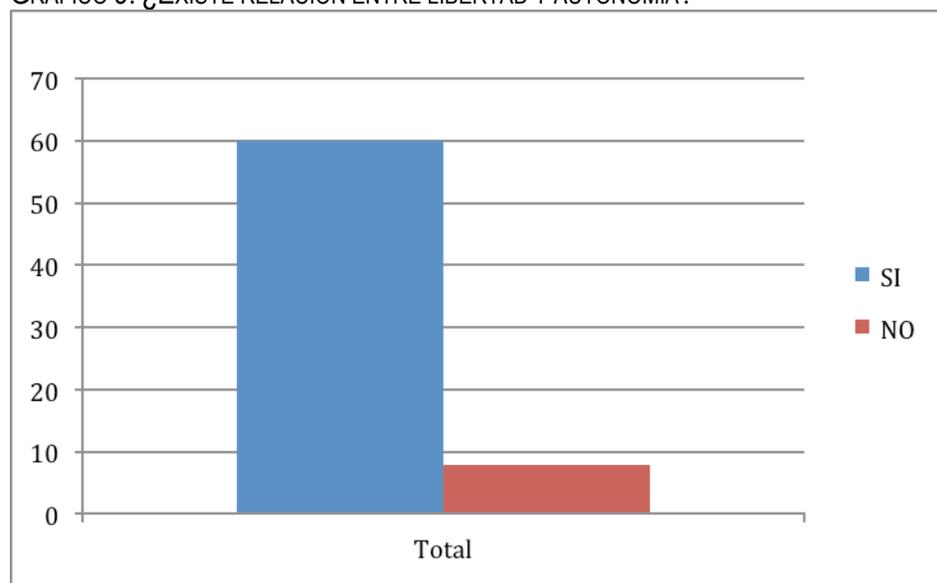
PREGUNTA 12: ¿Existe relación entre libertad y autonomía?... SI ()... NO (). Explique brevemente su respuesta.

En una disertación de Castoriadis, con S. Latouche expone las siguientes ideas con las cuales nos podemos apoyar para resaltar el significado que tiene de suyo el binomio autonomía-libertad:

“[...] Una sociedad autónoma sólo puede instaurarse mediante la actividad autónoma de la colectividad. Una actividad semejante presupone hombres que invistan con fuerza algo más que la posibilidad de comprar un nuevo televisor [...] y de manera más profunda todavía presupone que la pasión por la democracia, la libertad y los asuntos comunes a todos, ocupe el lugar de la distracción del cinismo, el conformismo y la loca carrera por el consumo. En resumen, y entre otras cosas, una sociedad autónoma presupone que lo económico deje de ser un valor dominante y excluyente [...] Tal es el precio a pagar por una transformación de la sociedad. Digámoslo más claro todavía: el precio a pagar por la libertad es la destrucción de lo económico como valor central y, de hecho, único [...] prefiero infinitamente tener un nuevo amigo que un auto nuevo” (Castoriadis 2007: 94).

En respuesta a la pregunta, una abrumadora mayoría del 88.2%, esto es 60, contestó que sí había relación entre autonomía y libertad. No hubo distinción entre los rangos de edad, ni entre los rangos de antigüedad, en todos encontramos respuestas afirmativas ¿Eso se deberá a que todos pensamos de esa manera? o ¿A que una gran mayoría desea tener mayores márgenes de libertad?

GRÁFICO 9. ¿EXISTE RELACIÓN ENTRE LIBERTAD Y AUTONOMÍA?



CUADRO 29. CORRELACIÓN ENTRE GÉNERO Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 12.

Genero	SI	NO
F	39	6
M	21	1
(en blanco)		
Total general	60	7

Si bien, en nuestra muestra existe una mayoría femenina, ello no impide hacer notar que más de la quinta parte de mujeres señaló que no había relación. Cuestión que nos lleva a plantearnos preguntas como ¿si ellas ya gozan de libertad y por ello la consideran implícita en la autonomía? O ¿si ven solamente la autonomía como una faceta meramente individual y en lo que concierne al intelecto?

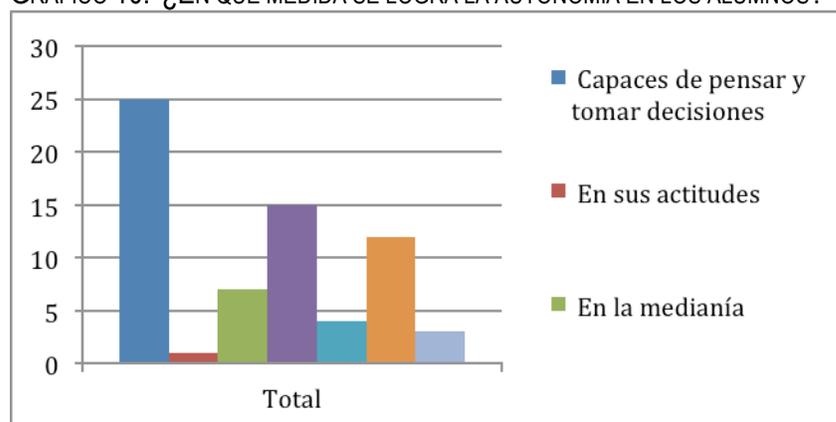
Pregunta 13. ¿En qué medida se logra la autonomía intelectual de los alumnos en la educación secundaria, y por qué considera que se da ese alcance?

Este reactivo tiene que ver con la interacción entre alumnos y docentes, pues sólo a partir de los intercambios de información, de puntos de vista y de conocimientos entre los participantes, es como se logra conocer al o los interlocutores en una dilógica como lo es el acto educativo.

CUADRO 30. ¿EN QUÉ MEDIDA SE LOGRA LA AUTONOMÍA EN LOS ALUMNOS?

	Capaces de pensar y tomar decisiones	En sus actitudes	En la medianía	En muy poca medida	Respuesta no vinculada	En la que preparemos las clases	No todos
TOTAL	25	1	7	15	4	12	3

GRÁFICO 10. ¿EN QUÉ MEDIDA SE LOGRA LA AUTONOMÍA EN LOS ALUMNOS?



El 37.3%, esto es 25, de los docentes encuestados, señalan que los alumnos de secundaria pueden llegar a ser “capaces de pensar y tomar decisiones”; mientras que el 22.4% (14) la alcanzan “en muy poca medida” y el 17.9% (12) expresa que “en la medida que preparemos la clase”. Como bien podemos observar, en estos tres tipos de respuesta se presentan tres maneras distintas de entender el: “en qué medida” de la pregunta número 13, pues en la primera opción, y que por cierto es la más concurrida, se alude a aquellos aspectos o esferas donde se manifiesta la autonomía y es donde resalta “el pensar”; que por cierto Constance Kamii expone que el desarrollo de la autonomía refiere necesariamente **a ser capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico**. La segunda acepción, con el 22.4% (14), efectivamente tazan los logros de los estudiantes en cuanto sus logros respecto a la autonomía. En el tercer caso, con el 17.9%, los docentes se responsabilizan por el logro de sus alumnos en esta materia, es decir, el desarrollo de la autonomía.

De acuerdo con el marco teórico de la presente investigación, se tiene que Paulo Freire expone que la autonomía se va constituyendo en la experiencia de varias e innumerables decisiones que van siendo tomadas, toda vez que nadie madura de repente, más bien se madura todos los días y la autonomía, es un proceso y no sucede en una fecha prevista, ya que las experiencias de decisión y responsabilidad deben ser respetuosas de la libertad.

CUADRO 31. CORRELACIÓN ENTRE GÉNERO Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 13.

Género	Capaces de pensar y tomar decisiones	En sus actitudes	En la medianía	En muy poca medida	Respuesta no vinculada	En la que preparemos las clases	No todos
F	17		6	10	4	6	2
M	8	1	1	5		6	1
Total general	25	1	7	15	4	12	3

Al vincular las respuestas de esta pregunta con el género, nos encontramos con que (17) el 37.8% de las mujeres y el 36.4% (8) de los hombres se inclinaron por que los alumnos son: “capaces de pensar y tomar decisiones”, cuestión que es en la práctica igual. En segundo lugar, con respecto a las mujeres, tenemos que (10) el 22.2% señalan que en “muy poca medida” se desarrolla la autonomía de los alumnos; mientras que el segundo lugar, en las respuestas de los hombres, está el que “en la medida que preparen las clases” con el 27.3% (6).

CUADRO 32. CORRELACIÓN ENTRE ESCUELA Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA NO. 13

Escuela	Capaces de pensar y tomar decisiones	En sus actitudes	En la medianía	En muy poca medida	Respuesta no vinculada	En la que preparemos las clases	No todos
ESFG no. 3	2			2	1	3	2
EST No. 16	2		2	2	1	3	
EST No. 18	6		2	2		2	
EST No. 25	7	1	1	2	1		
EST No. 31	5			4		2	
EST No. 49	3		2	3	1	2	1
Total general	25	1	7	15	4	12	3

La correlación de las respuestas ofrecidas a la pregunta 13 con las escuelas, cuyos docentes participaron, nos encontramos que en las escuelas secundarias técnicas con mayor porcentaje en la respuesta que tiene que ver con “son capaces de pensar y tomar decisiones”, está en primer lugar la EST No. 25, con 58.3%, esto es 7, de los docentes; la EST No. 18, con el 50%, con 6 respuestas, y la EST No. 31, con el 45.4% y 5 respuestas. Porcentajes que son elevados con respecto al total considerado en toda la muestra. Ello implica un margen de conciencia en estos docentes y que tienen que ver con las propias escuelas, pues en ellas existe un ambiente encaminado al desarrollo de la autonomía intelectual.

CUADRO 33. CORRELACIÓN ENTRE HORAS FRENTE A GRUPO Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 13.

Horas frente a grupo	Capaces de pensar y tomar decisiones	En sus actitudes	En la medianía	En muy poca medida	Respuesta no vinculada	En la que preparemos las clases	No todos
0-20	4	1	1	4		2	
21-30	5		2	2	1	2	1
31-40	15		3	7	3	5	1
41-50	1		1	2		3	1
Total	25	1	7	15	4	12	3

Las respuestas encaminadas a reconocer que en los alumnos de secundaria se desarrolla la “capacidad de pensar y tomar decisiones”, tienen una mayor incidencia en los docentes con una asignación de entre 31 y 40 de horas frente a

grupo con el 44.1%, representa a 15. Lo cual es un indicador de que el tiempo y la interacción entre alumnos y docentes, repercute en un mayor conocimiento de ambos que rebasa en mucho el pase de lista y las instrucciones para ordenar el trabajo, pues implica necesariamente establecer diálogos⁴⁹ entre ambas partes y por lo mismo intercambio de puntos de vista, razonamientos e información con la que se cuenta por cada uno de los intervinientes.

⁴⁹ El diálogo tiene dos dimensiones –acción y reflexión- y su derivación es la praxis, que es la palabra verdadera que transforma el mundo. Una no es sin la otra. Si se elimina la acción, la palabrería y el verbalismo ocuparían su lugar. Si se sacrifica la reflexión, el activismo la reemplazaría. En ambos casos no es posible el diálogo. “Mediante el verbalismo alienado y el activismo alienante no se puede esperar la denuncia del mundo, dado que no hay denuncia sin compromiso de transformación ni compromiso sin acción” (<https://paulofreireacciondialogica.wordpress.com/category/teoria-de-la-accion-dialogica/>. Consultado enero 2 del 2015)).

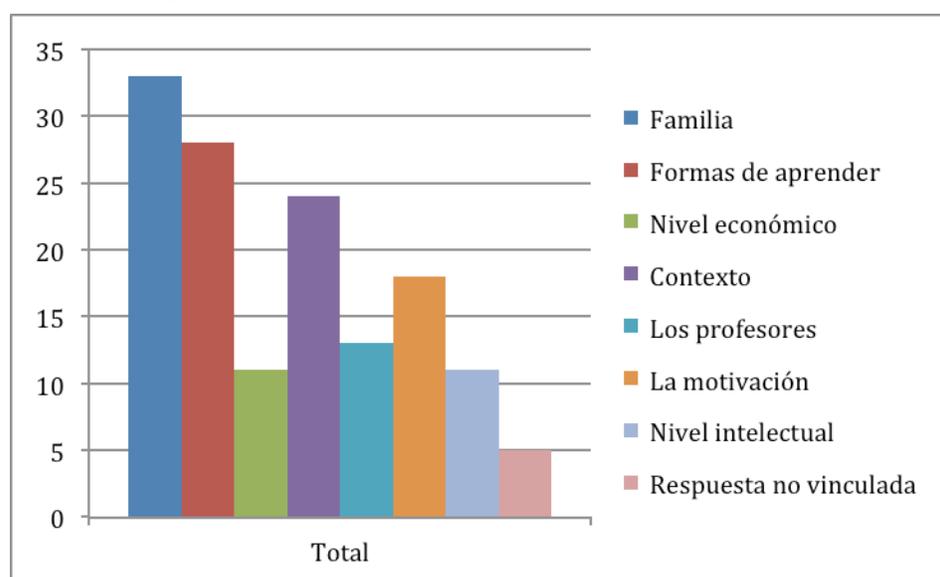
PREGUNTA 14: De acuerdo con sus respuestas ¿Qué influye más para que algunos alumnos del nivel de secundaria desarrollen su autonomía intelectual y otros no?

Con esta pregunta se busca rescatar cuál es la idea y experiencia que se tiene, por parte de los docentes, acerca de los factores que influyen en el desarrollo de la autonomía. Sin embargo, las respuestas son más de corte intuitivo, pues a diferencia de otras respuestas, obtenidas en otros reactivos, no se menciona la libertad, la posibilidad de decisión, el intercambio de puntos de vista o la descentración; por lo que se deberá seguir indagando más al respecto.

CUADRO 34. ¿QUÉ INFLUYE MÁS PARA QUE ALGUNOS ALUMNOS DESARROLLEN SU AUTONOMÍA?

	Familia	Formas de aprender	Nivel económico	Contexto	Los profesores	La motivación	Nivel intelectual	Respuesta no vinculada
TOTAL	33	28	11	24	13	18	11	5

GRÁFICO 11. ¿QUÉ INFLUYE MÁS PARA QUE ALGUNOS ALUMNOS DESARROLLEN SU AUTONOMÍA?



De las respuestas ofrecidas por los docentes (de un total de 143 ya agrupadas), la más significativa, fue: “la familia” con el 23.1% que representa a 33 respuestas; le siguió con el 19.6% (28 respuestas) “las formas de aprender”; en tercer lugar, con el 16.8% (24 respuestas) está el “contexto” y con el 12.6% (18 respuestas) tenemos a la motivación. Es curioso que “los profesores” haya ocupado el quinto

lugar, con el 9.1% (13 respuestas) del total. Lo cual nos indica que los mismos docentes no se ven como agentes generadores del pensamiento autónomo, siendo éste una de las finalidades de la educación básica, tan sólo bastaría con revisar los rasgos enunciados, en páginas anteriores, del perfil de egreso. Por otro lado si sumáramos aquellas respuestas que aluden al ambiente social en el que se desenvuelven los alumnos tenemos que se tendría un porcentaje equivalente al 50%, sin considerar que en el aprendizaje y en la motivación también existe este elemento.

CUADRO 35. CORRELACIÓN ENTRE RANGO DE EDAD Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 14.

Rango de Edad	Familia	Formas de aprender	Nivel económico	Contexto	Los profesores	La motivación	Nivel intelectual	Respuesta no vinculada
A		1		1			1	
B	2	1		1	1		1	
C	3	2	2	2	4	2	2	
D	10	13	4	7	4	6	5	1
E	15	10	5	13	4	8	2	4
NP	3	1				2		
Total general	33	28	11	24	13	18	11	5

En los rangos de edad a partir de los 34-43 y más de 43 (rangos D y E) años de edad, nos encontramos que al responder el reactivo consideran una mayor gama aspectos que pueden influir en el desarrollo de la autonomía en los alumnos; no obstante de ello sigue siendo bajo el porcentaje de docentes, en estos rango de edad, que se ven así mismos como agentes de cambio. Recordemos que si bien las preguntas abiertas, al momento de categorizar las respuestas, éstas en ocasiones fueron tan extensas que de repente en una misma respuesta podría caber en dos o tres categorías, de ahí el número total de respuestas categorizadas.

CUADRO 36. CORRELACIÓN ENTRE ANTIGÜEDAD Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 14.

Rango de Antigüedad	Familia	Formas de aprender	Nivel económico	Contexto	Los profesores	La motivación	Nivel intelectual	Respuesta no vinculada
+21	10	8	3	9	3	7	1	3
11-20	10	8	4	5	2	7	1	1
1-2		1		1			1	
3-5	4	1	2	1	3	1	2	1
6-10	8	10	2	8	5	3	6	
NP	1							
Total general	33	28	11	24	13	18	11	5

Es interesante hacer notar cómo la experiencia docente que rebasa los 11 años, es donde se centran las respuestas encaminadas a identificar a la familia donde se influye mayormente para desarrollar la autonomía. ¿Será porque en ella se crean las disposiciones y bases para el estudio? O ¿Se desconoce el papel de la escuela en el desarrollo de la autonomía?. Por otro lado y de acuerdo con los datos que están contenidos en esta tabla, podemos ver claramente como los docentes pertenecientes al rango de antigüedad comprendido entre 6-10 años, sobresale el reconocer como un factor que impulsa la autonomía en los alumnos la “forma de aprender” y en ellos también se detecta el número más alto referente al “nivel de inteligencia” ¿Esto se deberá a que tienen más expectativas y por lo mismo más exigencias a los alumnos?

CUADRO 37. CORRELACIÓN ENTRE GÉNERO Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 14.

Género	Familia	Formas de aprender	Nivel económico	Contexto	Los profesores	La motivación	Nivel intelectual	Respuesta no vinculada
F	20	20	6	16	11	14	5	3
M	13	8	5	8	2	4	6	2
Total general	33	28	11	24	13	18	11	5

Al cruzar esta pregunta con el género, nos encontramos con que las mujeres consideran al mismo nivel la “familia” y a las “formas de aprender” como aspectos importantes para desarrollar la autonomía en los alumnos. En el caso de los hombres está en primer lugar la “familia” y le siguen las “formas de aprender” y el “contexto”. Con esta tabla bien podemos visualizar diferencias en los pesos que los mismos docentes le dan a los factores familiares y sociales para lograr el desarrollo de la autonomía

PREGUNTA 15: ¿En qué aspectos un alumno puede alcanzar la autonomía intelectual en el nivel de secundaria?

La manifestación del pensamiento autónomo tendría que reflejarse a través del pensamiento crítico, de altos niveles de raciocinio, de una actuación consciente en cuanto a prever consecuencias y causas por las cuales se obra de determinada manera, pero también al elaborar juicios morales; no se diga al argumentar y defender puntos de vista, pero también al desarrollar la empatía. Cuestiones que se han tocado, por parte de los docentes, pero con cierto grado de sesgo y limitaciones, pues no se explayaron en sus respuestas.

CUADRO 38. ¿EN QUÉ ASPECTOS EL ALUMNO ALCANZA LA AUTONOMÍA?

Aspecto	Total
Pensar	33
Expresarse	17
Investigar	5
Actuar	31
Resp no vinculada	12
Aprender	17
Ninguno	2
En todos	2
Social y familiar	2
Deportivo	1

Nelly y Clermont (1984: 35) mencionan que algunas observaciones de Piaget lo llevaron a manifestar que los adolescentes:

Alcanzan ese estadio (el de las operaciones formales) en diversos terrenos, en función de sus aptitudes y de sus especialidades profesionales: sin embargo, la forma de utilización de estas estructuras formales no es necesariamente la misma en todos los casos.

Lo anterior se cita por ser esta edad precisamente con la que los docentes de educación secundaria trabajan y precisamente la autonomía intelectual en los chicos es una manifestación de estar en el terreno de las operaciones formales, lo cual no es en todos los aspectos de la vida intelectual y en su proceder de alumnos de secundaria.

CUADRO 39. CORRELACIÓN ENTRE RANGO DE EDAD Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 15.

Rango Edad	Pensar	Expresarse	Investigar	Actuar	Resp no vinculada	Aprender	Ninguno	En todos	Social y familiar	Deportivo
A	1									
B	2	1		1		1				
C	4			3	1	2		1	1	
D	10	8	1	13	4	5	1	1		
E	13	8	3	13	6	8	1		1	
NP	3		1	1	1	1				1
Total general	33	17	5	31	12	17	2	2	2	1

El 27%, esto es 33, de las respuestas que ofrecieron los docentes relacionaron “el pensar” como un aspecto a alcanzar y como parte de la autonomía en los alumnos de secundaria; le sigue muy de cerca el considerar “el actuar” con 31 respuestas que representan el 25.4%, como un aspecto más y que bien pueden alcanzar los adolescentes; no muy de cerca, están “el expresarse” y “el aprender” con el 13.9% y 17 respuestas cada uno. Con respecto al pensar, cuestión por demás interesante si consideramos que el pensar lleva consigo “formase y relacionar ideas en la mente”, según el diccionario de Wordreference; pero sin embargo, cuando lo calificamos como “crítico” toma o accede a otras dimensiones, tal es el caso del planteamiento de Del Río (2001: 5), quien nos señala que:

[...] no se trata de un hecho privado sino público”, pues se proyecta a la sociedad a través de conferencias, libros, artículos ya sea en revistas o periódicos, pero por su naturaleza, el ánimo que lo impulsa “no es otro que el de oponerse a una situación, a una autoridad o a una idea, tiende a trascender la esfera privada y a manifestarse públicamente, con el fin de extender su influencia en las mentes y en las actitudes, en las maneras de pensar y de actuar”. Bajo este último ángulo, no es sólo un fenómeno público, sino que, además, tiene una vocación práctica. Espolea y orienta la acción, o, al menos, lo persigue, aunque no siempre esté en su mano el conseguirlo. En resumen, entiendo por pensamiento crítico un fenómeno que es, a un tiempo, una actividad y un campo intelectual. Despliega su acción en una dirección determinada bajo el impulso de un compromiso social.

Con respecto al término “actuar”, nos encontramos que su significado es por demás interesante, pues en sí misma la definición trae consigo el significado de lo que nos ocupa:

El término actuar proviene del latín medieval. Tiene su origen en la palabra actus. Sustantivo de efecto verbal que se deriva a su vez del supino actum del verbo ago, agis, agere, egi, actum cuyo significado es mover hacia adelante, conducir, poner en movimiento, avanzar; desempeñar; representar un papel en el teatro, acusar; vivir, entre otros. La raíz de este verbo proviene de la indoeuropea *ag- (conducir). Por tanto, puede señalarse que el concepto de este verbo es la acción de mover

hacia adelante o avanzar. Clase: verbo, infinitivo, 1era conjugación. Definición de actuar Partiendo de la etimología de este vocablo se puede considerar como su primera definición la de hacer que algo se ponga en acción. Otras de sus acepciones son: la acción de producir una consecuencia sobre una persona u objeto; los actos que realiza un individuo y que son característicos de su naturaleza y de esto, se puede definir también como ejecutar y ejercer todo acto que sea consciente en libertad (<http://quees.la/actuar/>).

CUADRO 40. CORRELACIÓN ENTRE GÉNERO Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 15.

Género	Pensar	Expresarse	Investigar	Actuar	Resp no vinculada	Aprender	Ninguno	En todos	Social y familiar	Deportivo
F	20	12	4	22	11	11		2		1
M	13	5	1	9	1	6	2		2	
Total general	33	17	5	31	12	17	2	2	2	1

Una nota importante es la que se desprende de cruzar las respuestas con el género, en donde nos encontramos que en las mujeres se invierte la relación, pues ellas se manifiestan más, con 22 respuestas, por reconocer como un aspecto en el que desarrollan la autonomía los adolescentes, y no sea el “actuar” (con 20 respuestas), es decir, el proceder en consecuencia con su pensamiento y que de cierto modo se vinculan ambas respuestas.

PREGUNTA 16: Mencione, de acuerdo con su experiencia, ¿Cuáles son las prácticas escolares que favorecen la autonomía intelectual en los alumnos de secundaria?

Mainer J. (2004), en una intervención realizada en un seminario donde se discutieron las “prácticas escolares”, realizado en Aragón España, expuso que el análisis crítico de las prácticas escolares no tendría mucho sentido si nos quedamos en lo que los profesores o profesoras hacen en el aula, cómo las fundamentan o cómo las llevan a cabo, sino más bien vindica la idea de que deben analizarse en tanto son:

[...] prácticas sociales y políticas y que los sujetos que las reproducen (reproducimos) son (somos) al mismo tiempo producidos y construidos social e históricamente por ellas como agentes educativos activos de un campo profesional, cuyas razones prácticas, vetustas e inmutables como las “prácticas” a las que informan, aprenden e incorporan a su forma de *estar* en el aula (y en el mundo), a menudo de manera casi inconsciente (*habitus*) y, casi siempre, muy *a pesar* de su “exquisita” formación inicial o de su bienhadada afición a seguir “formándose” científica y didácticamente hablando... Guardianes de la tradición y esclavos de la rutina [...] Las prácticas escolares, efectivamente, constituyen un conjunto de *actos con sentido* que se desarrollan en el interior (a veces también en el exterior de la escuela aunque mediatizados por la lógica escolarizadora) de la escuela, aunque las razones de su existencia no se encuentran únicamente en el estricto campo de lo educativo. Las prácticas escolares producen al docente como profesional y, al tiempo, lo convierten en reproductor o actor social (según el grado de alienación o inconsciencia con el que se desempeñen) de una serie de pequeños quehaceres con sentido (ir a clase, pasar lista, amonestar, corregir, orientar, aconsejar, preguntar, consolar, escuchar, explicar, adiestrar, instruir, examinar, premiar, castigar, seleccionar, clasificar, controlar, pero también votar, intervenir en un Claustro, tratar con una autoridad educativa, acudir a la reunión del sindicato, leer, [...]), merced a los cuales ocupa una determinada posición en el sistema social dentro de la parcela específica del control y del campo simbólico Las prácticas escolares constituyen una acomodada y cómoda ejecutoria que al tiempo que nos modela y nos con-forma, nos blinda frente a la novedad y el cambio.

CUADRO 41. ¿CUÁLES SON LAS PRÁCTICAS QUE FAVORECEN LA AUTONOMÍA EN LOS ALUMNOS?

	Lectura	Exposiciones	Investigaciones	Juegos Lúdicos	Participaciones	Motivaciones	Poner en práctica	Respuesta no vinculada	Decidir	Preguntar	Estudiar
TOTAL	14	22	25	2	34	5	26	3	3	1	12

El 23.1 por ciento, esto es 34, de las respuestas ofrecidas por los docentes, mencionaron que las prácticas escolares que favorecen la autonomía intelectual

son “las participaciones” y le siguen no muy cerca “poner en práctica” y “las investigaciones”, con el 17.9% (26 respuestas) y el 17 % (25 respuestas) respectivamente. De cualquier modo las tres implican un trabajo intelectual, sobre todo el participar pues ello lleva dar a conocer sus puntos de vista, sus descubrimientos realizados tanto en clase como en el material revisado, así como la posibilidad de conocer otros puntos de vista u otras informaciones que bien pueden enriquecer o contradecir lo que se tenga construido, pero que sin embargo apoya una construcción superior, más fundamentada o fortalecida y ello es precisamente uno de los factores que Constance Kamii expone y que denomina “correlacionar puntos de vista”, como uno de los factores que sirven para conformar la autonomía intelectual.

CUADRO 42. CORRELACIÓN ENTRE RANGO DE EDAD Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 16.

Rango de edad	Lectura	Exposiciones	Investigaciones	Juegos Lúdicos	Participaciones	Poner en práctica	Motivaciones	Respuesta no vinculada	Decidir	Preguntar	Estudiar
A		1			1	1					
B	1	1	2		4	1	2	1			1
C	2	10	8		10	5		1	2		4
D	5	6	8	1	11	10	1				2
E	6	4	7	1	8	9	1	1	1	1	4
NP							1				1
Total general	14	22	25	2	34	26	5	3	3	1	12

Al cruzar las respuestas proporcionadas por los docentes encuestados con su edad, como bien podemos observar en la tabla que en los rangos de edad superiores a los 29 años se manifiestan, en términos absolutos, esto es numéricamente, por: “las participaciones”, “poner en práctica”, “por las exposiciones” y “las investigaciones”. Lo cual manifiesta una predilección por la actividad mental e intelectual del alumno.

CUADRO 43. CORRELACIÓN ENTRE RANGO DE EDAD Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 16.

Rango edad	Lectura	Exposiciones	Investigaciones	Juegos Lúdicos	Participaciones	Motivaciones	Poner en práctica	Respuesta no vinculada	Decidir	Preguntar	Estudiar
A		1			1		1				
B		2	1		2				1		1
C	1	2	3		5		2				1
D	6	11	8	2	12	1	9	1	1		5
E	7	5	11		13	3	12	1	1	1	4
NP		1	2		1	1	2	1			1
Total general	14	22	25	2	34	5	26	3	3	1	12

Al cruzar las respuestas con el rango de edad, nos encontramos con que los rangos que van más allá de los 34 años contestaron con una mayor diversidad de posibilidades, sin cambiar lo expresado anteriormente, pues se notan preferencias las tres prácticas arriba enunciadas.

CUADRO 44. CORRELACIÓN ENTRE ASIGNATURAS IMPARTIDAS Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 16.

Asignaturas impartidas	Lectura	Exposiciones	Investigaciones	Juegos Lúdicos	Participaciones	Motivaciones	Poner en práctica	Respuesta no vinculada	Decidir	Preguntar	Estudiar
Ciencias Naturales	2	2	6		4	1	5	1			
Ciencias Sociales	5	7	6	2	11	2	2		1		6
Educación Artística		1	2		3	1	1				2
Educación Física		1			2						1
Lengua	4	5	4		6		7		1	1	2
Matemáticas	2	3	3		5		6	2	1		
Tecnología	1	3	4		3	1	5				1
(en blanco)											
Total general	14	22	25	2	34	5	26	3	3	1	12

De acuerdo con las asignaturas impartidas por los profesores, nos encontramos con que es en el área de Ciencias Sociales es donde mayormente están “las participaciones”, siguiéndole “las exposiciones” y “las investigaciones”; las asignaturas donde se expresa el “poner en práctica” como prioritario son Lengua y Matemáticas. “Las investigaciones” sobresalen en Ciencias Naturales.

CUADRO 45. CORRELACIÓN ENTRE GÉNERO Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 16.

Género	Lectura	Exposiciones	Investigaciones	Juegos Lúdicos	Participaciones	Motivaciones	Poner en práctica	Decidir	Respuesta no vinculada	Preguntar	Estudiar
F	7	14	15	1	18	5	18	3	2		7
M	7	8	10	1	16		8		1	1	5
Total general	14	22	25	2	34	5	26	3	3	1	12

En el cruce con el género nos encontramos con que las féminas hacen una diversificación marcada al repartir sus preferencias al señalar: “participaciones”, “poner en práctica”, “investigaciones” y “exposiciones”; en cambio los hombres se concentran en “participaciones”, siguiéndole no muy de cerca las “investigaciones” y justo a la mitad de la preferencia mayor, le siguen las “exposiciones” y el “poner en práctica”.

CUADRO 46. CORRELACIÓN ENTRE PROFESIÓN Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 16.

Profesión	Lectura	Exposiciones	Investigaciones	Participaciones	Poner en práctica	Juegos Lúdicos	Motivaciones	Respuesta no vinculada	Decidir	Preguntar	Estudiar
Colegio de Bachilleres	1	1			1						
Escuela Normal		1		1					1		
Especialidad			1		1		1				1
Especialización			1		1		1	1			
Licenciatura	7	9	9	17	11	1	1			1	6
Maestría		2	3	2	3				1		
Normal Superior	6	9	11	14	9	1	1	2	1		5
Técnico Profesional							1				
Total general	14	22	25	34	26	2	5	3	3	1	12

En el cruce con la escolaridad de los profesores, nos encontramos con que aquellos cuyos estudios refieren tanto a la Normal Superior como a la licenciatura, manifiestan una mayor diversidad en las prácticas escolares que realizan con los alumnos de secundaria.

CUADRO 47. CORRELACIÓN ENTRE HORAS FRENTE A GRUPO Y RESPUESTAS A PREGUNTA 16.

Horas frente a grupo	Lectura	Exposiciones	Investigaciones	Juegos Lúdicos	Participaciones Poner en práctica	Motivaciones respuesta no vinculada	Decidir	Preguntar	Estudiar		
<5			1				1		1		
10-15	1	2	1	1	3	1	1				
16-20	3	1	4		3	3	1		1		
21-25	2	3	2		3	1		1	1		
26-30	1	3	3		3	2	1	1	1		
31-35	1	4	4		7	5	1		3		
36-40	4	6	8		10	12	1	2	2		
<40	2	3	2	1	5	2	1		3		
Total general	14	22	25	2	34	26	5	3	3	1	12

Al cruzar las respuestas con el número de horas frente a grupo, por parte de los docentes, vemos claramente que se mantienen las preferencias en trabajar con los alumnos mediante: “participaciones”, “puestas en práctica”, “investigaciones” y “exposiciones”; destacando sobremanera el casi abandono a ver la lectura como una práctica escolar que impulsa la autonomía intelectual de los alumnos.

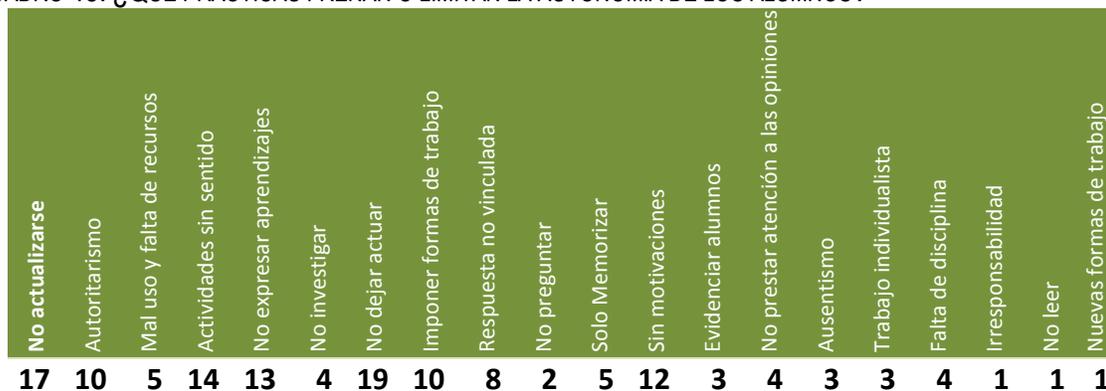
Con el fin de señalar la trascendencia de la lectura, nos vemos en la necesidad de citar algunas palabras de Ruiz (2003: 35) cuando aborda los aspectos fundamentales en el logro de la autonomía en el aprendizaje, que consisten en: “El logro de autonomía de aprendizaje se inserta en la línea de ‘aprender a aprender’, la cual abarca las dimensiones de ‘aprender a estudiar’, **aprender a leer para aprender**⁵⁰ y ‘aprender a pensar’ [...]”.

⁵⁰ El subrayado es nuestro

PREGUNTA 17: De acuerdo con su experiencia ¿Qué prácticas escolares son las que frenan o limitan la autonomía intelectual en los alumnos de secundaria y por qué?

Se puede decir que las prácticas correspondientes a las instituciones escolares, se distinguen de otros hechos de la vida social puesto que: a) son en sí mismas una realidad colectiva; b) delimitan un espacio específico, ya sea el aula, la biblioteca, el laboratorio, taller o el patio; c) se realizan en tiempos temporales determinados y acordados previamente (clase, jornada, semestre, año lectivo, ciclo, etc.); d) se definen previamente los roles de docente y discente, aunque en ocasiones se ajustan a las circunstancias y dinámicas específicas o momentáneas; e) en su desarrollo se predeterminan y sistematizan contenidos disciplinarios y valorales y f) proponen distintas formas de aprendizaje, que en repetidas ocasiones son descontextualizadas a los propios alumnos (Baquero 1996).

CUADRO 48. ¿QUÉ PRÁCTICAS FRENAN O LIMITAN LA AUTONOMÍA DE LOS ALUMNOS?



Las respuestas de este reactivo sumaron en total 139 y se organizaron en 20 categorías, de las cuales se han tomado las de mayor rango de respuesta que fueron cinco, siendo la de mayor incidencia el “no dejar actuar” con el 13.7% de las respuestas; le siguen: “no actualizarse, con el 12.2%; “las actividades sinsentido” con el 10.1%; el “no expresar aprendizajes” con el 9.3% y “sin motivación” con el 8.6%. De estas categorías se retoma la que alude al “sinsentido”, que aunque se limita al 10 por ciento de las respuestas, no deja de llamar la atención, pues no se esperaría su presencia en el aula y en todo caso se desearía que fuera casi nula su recurrencia y limitada al ánimo de disposición de algunos alumnos, jamás se pensaría que se presentara en los docentes, quienes se espera que realicen con anticipación las planeaciones de sus clases⁵¹. Sin embargo, Kamii (1994, 18) señala que: “el maestro que trata de fomentar el desarrollo de la autonomía, [...]

⁵¹ “para Bruner y sus colegas (1976), el profesor debía cumplir las funciones de tutor de un proceso de construcción del conocimiento en que se pretende ir más allá de las capacidades ya presentes en el estudiante. Se trata básicamente de la aplicación del concepto de andamiaje (scaffolding) que Bruner había propuesto [...] En este caso, se convierte en un andamiaje conceptual en el que la interacción comunicativa entre el profesor y sus estudiantes permite el avance de los segundos” (ver Camargo Uribe y Hedrich Martínez 2010).

tratará de asegurarse de que las cosas tengan sentido desde el punto de vista del niño”, pero también deberá cuidar no destruir la confianza del niño en sí mismo, en sus propias ideas o en su habilidad de razonar.

CUADRO 49. CORRELACIÓN ENTRE RANGO DE EDAD Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 17.

Rango de edad	No actualizarse	Autoritarismo	Mal uso y falta de recursos	Actividades sin sentido	No expresar aprendizajes	No investigar	No dejar actuar	Imponer formas de trabajo	Respuesta no vinculada	No preguntar	Solo Memorizar	Sin motivaciones	Evidenciar alumnos	No prestar atención a las opiniones	Ausentismo	Trabajo individualista	Falta de disciplina	Irresponsabilidad	No leer	Nuevas formas de trabajo	
A	1	1	1																	1	
B	1				1						1	1									1
C		1		3	3	1	2	2		1		1			1						
D	9	5	3	7	6	1	2	4	2	1	3	5		1	2	2					
E	5	2	1	4	3	2	12	4	5		1	4	2	3		1	3	1	1		
NP	1	1						3	1				1	1							
Total	17	10	5	14	13	4	19	10	8	2	5	12	3	4	3	3	4	1	1	1	1

Las respuestas a esta pregunta presentan una dispersión acentuada, al grado que el porcentaje más elevado llega al 13.7%, 19 respuestas, y alude a considerar el “no dejar actuar” como una práctica que impide el desarrollo de la autonomía en los alumnos; le siguen muy de cerca: el “no actualizarse” con el 12.2%, 17 respuestas, las “actividades sin sentido” con el 10.1%, 14 respuestas, y “sin motivaciones” con el 8.6%, 12 respuestas. En estas respuestas, aunque solamente se manifestara en cada una de ellas un docente están: “irresponsabilidad”, “no leer” y “nuevas formas de trabajo”, cuestión que nos lleva plantearnos ¿cuáles serán los hábitos de lectura de nuestros docentes del nivel de secundaria?⁵²

⁵² En el estudio realizado por Granado Alonso (2014), sobre los hábitos lectores de los futuros docentes de tres universidades públicas mediante encuesta. Los resultados revelan que los futuros docentes son lectores poco asiduos e inmaduros, frecuentan poca variedad de textos, no dan gran valor a los libros, sobreestiman su práctica lectora, utilizan poco las bibliotecas y hacen un mero uso instrumental de la lectura. Se considera el modo en que este perfil lector puede afectar a la educación lectora de niños y niñas y se sugiere como objetivo de la formación docente educar maestros lectores.

CUADRO 50. CORRELACIÓN ENTRE ANTIGÜEDAD Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 17.

Rango de antigüedad	No actualizarse	Autoritarismo	Mal uso y falta de recursos	Actividades sin sentido	No expresar aprendizajes	No investigar	No dejar actuar	Imponer formas de trabajo	Respuesta no vinculada	No preguntar	Solo Memorizar	Sin motivaciones	Evidenciar alumnos	No prestar atención a las opiniones	Ausentismo	Trabajo individualista	Falta de disciplina	Irresponsabilidad	No leer	Nuevas formas de trabajo	
A	1	1	1																	1	
B	1	1		1	1			1	1			1					1	1			1
C	5	2	1	5	8	2	3	3	1	1	3	4		1	1	2					
D	7	5	2	4	1		7	2	2	1	1	3	2	2	2	1	1			1	
E	3	1	1	4	3	2	8	4	4		1	4	1	1			1				
NP							1														
Total	17	10	5	14	13	4	19	10	8	2	5	12	3	4	3	3	4	1	1	1	1

Al cruzar las respuestas que aluden a las prácticas que frenan o limitan la autonomía con los rangos de antigüedad, notamos datos curiosos, por ejemplo el hecho de que en el rango que comprende de los seis a los diez años, la respuesta más alta fue “no expresar aprendizajes”; mientras que en el rango de los 11 a los 20 años, las respuestas con más frecuencia fueron “no actualizarse” y “no dejar actuar”; en cambio el rango de más de 21 años de antigüedad se manifestó por “no dejar actuar”.

CUADRO 51. CORRELACIÓN ENTRE GÉNERO Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 17.

Género	No actualizarse	Autoritarismo	Mal uso y falta de recursos	Actividades sin sentido	No expresar aprendizajes	No investigar	No dejar actuar	Imponer formas de trabajo	Respuesta no vinculada	No preguntar	Solo Memorizar	Sin motivaciones	Evidenciar alumnos	opinion	Ausentismo	Trabajo individualista	Falta de disciplina	Irresponsabilidad	No leer	Nuevas formas de trabajo	
F	10	5	2	8	13	3	13	8	6	2	5	7	2	2	3	2	2	1			
M	7	5	3	6		1	6	2	2			5	1	2	1	2	2		1	1	
Total	17	10	5	14	13	4	19	10	8	2	5	12	3	4	3	3	4	1	1	1	1

Si cruzamos las respuestas con el género vemos que las féminas se pronuncian más por identificar las prácticas que frenan la autonomía con: “no expresar

aprendizajes” y por “no dejar actuar”; mientras que los hombres se manifiestan por “no actualizarse”, “actividades sin sentido” y “no dejar actuar”.

PREGUNTA 18: Con base en su experiencia y formación personal ¿Usted considera que ha alcanzado la autonomía intelectual?... Sí ()... No ()... Explique brevemente.

A partir de esta pregunta, y hasta la número 22, se busca indagar acerca de los puntos de vista de los docentes encuestados sobre sus propios procesos seguidos para desarrollar la autonomía. Se comienza con formularle la pregunta acerca de si se consideran personas autónomas, en función del concepto que maneja Paulo Freire sobre el “inacabamiento”, siendo éste el motivo por el cual el ser humano está en una búsqueda constante de aprender y de realización más plena, véase marco teórico de esta investigación.

CUADRO 52. ¿USTED CONSIDERA QUE HA ALCANZADO LA AUTONOMÍA?

Edad	SI	NO
A	1	
B	2	
C	7	1
D	13	10
E	22	8
NP	2	1
Total general	47	20

De nuestra muestra, constituida por 67 docentes, encontramos que el 70.1%, esto es 47, contestó que sí han alcanzado la autonomía, pero el restante 29.9%, esto es 20, dio una respuesta contraria. Las explicaciones que ofrecen los docentes tanto en las respuestas afirmativas como en aquellas que niegan haber alcanzado la autonomía se tornan indiferenciadas, de tal manera que se pueden encontrar coincidencias en el argumento para negar o afirmar la existencia de la autonomía. Lo significativo aquí es por un lado la diversidad de categorías que se pueden obtener de las respuestas y por otro lado el hecho de que numéricamente hablando hay una dispersión más o menos uniforme, destacando por muy poco margen el “tomar decisiones” y el “nunca termina de aprender”, lo cual, de alguna forma confirman lo aseverado por Freire sobre el “inacabamiento”. Detalle curioso esta, por lo que nos hace confirmar la vigencia de lo planteado por el autor mencionado.

CUADRO 53. CORRELACIÓN ENTRE GÉNERO Y LAS RESPUESTAS DE LA PREGUNTA 18.

Género	Actualización	ejercicio profesional	La investigación	Pensamiento crítico	Nunca termina de aprender	Al ser capaz	Tomar decisiones	Sigo órdenes	Situaciones difíciles	Sin relación	Al proponer y pensar
F	10	9	7	3	10	6	14		3		1
M	3	4		1	6	3	3	1	2	1	
Total general	13	13	7	4	16	9	17	1	5	1	1

La razón que tuvo una mayor frecuencia, entre las docentes, con 14 respuestas y que representan el 22.2%⁵³, fue la de “tomar decisiones”; siguiéndole, con el 15.9%, esto es 10 respuestas, el que “nunca se termina de aprender” y con este mismo porcentaje y cantidad la “actualización”. En el caso de los docentes hombres, la de mayor frecuencia fue la de “nunca se termina de aprender” con el 25%, esto es 6 respuestas, siguiéndole en orden descendente, con el 16.7%, esto es 4 respuestas, el “ejercicio profesional”. De las respuestas que ofrecen los docentes en su conjunto es significativo la primera en frecuencia de las mujeres y la segunda en frecuencia de los hombres, porque denotan un inacabamiento. Es digno de mención el peso que se le da al “ejercicio profesional” como formadora de la autonomía intelectual de los docentes con un 14.9%, esto es 13, del total de respuestas, ya sean de hombres o de mujeres.

CUADRO 54. CORRELACIÓN ENTRE ENTIDAD Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 18.

Entidad	Actualización	ejercicio profesional	La investigación	Pensamiento crítico	Nunca termina de aprender	Al ser capaz	Tomar decisiones	Sigo órdenes	Situaciones difíciles	Sin relación	Al proponer y pensar
D. F.	6	10	4	1	7	6	5	1	1	1	1
Hgo.	7	3	3	3	9	3	12		4		
Total general	13	13	7	4	16	9	17	1	5	1	1

⁵³ El cálculo de los porcentajes en el cruce de las razones por las que consideran que han alcanzado la autonomía intelectual con el género de los docentes, se ha considerado por separado, de tal modo que la suma de las respuestas ya sea de los hombres o de las mujeres suman el 100% cada uno.

Si hiciéramos un comparativo entre las respuestas ofrecidas por los docentes en ambas entidades federativas nos encontramos con que en el Distrito Federal se le da mayor importancia, con un 11.5%, esto es 10 respuestas, al “ejercicio profesional” como razón principal para alcanzar la autonomía intelectual; mientras que en el estado de Hidalgo la razón principal es la de “tomar decisiones”, con el 13.8%, esto es 9 respuestas. De alguna manera ambas opciones se emparentan pues tienen que ver con el actuar profesional, ya sea en la escuela en general o en el aula en lo particular.

CUADRO 55. CORRELACIÓN ENTRE RANGO DE EDAD Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 18.

Edad	Actualización	ejercicio profesional	La investigación	Pensamiento crítico	Nunca termina de aprender	Al ser capaz	Tomar decisiones	Sigo órdenes	Situaciones difíciles	Sin relación	Al proponer y pensar
A		1									
B		1				1					
C	1	2	1	1	1	1	3	1			
D	4	5	2	3	7	1	4		3	1	
E	8	3	4		7	5	8		2		1
NP		1			1	1	2				
Total general	13	13	7	4	16	9	17	1	5	1	1

En el cruce de las respuestas obtenidas en este reactivo con la edad, nos encontramos con que los docentes que pertenecen al rango de los 29 a los 33 años de edad sus respuestas se dispersan en casi todas las categorías definidas en esta pregunta. En cuanto al rango que va de los 34 a los 43 años de edad las razones ofrecidas fueron, de igual manera dispersas, Con lo cual podemos afirmar una vez más que la edad es un factor importante a considerar en la definición de opciones variadas.

PREGUNTA 19: De acuerdo con su experiencia escolar ¿Cómo se formó en usted la autonomía intelectual?... Explique brevemente.

CUADRO 56. ¿CÓMO SE FORMÓ EN USTED LA AUTONOMÍA?

	Mediante la actualización	Con capacidad	Enfrentado lo desconocido	Investigando	Pensando y reflexionando	Med. El ejercicio profesional	Al lograr aprendizajes	Al asumir responsabilidades	Experiencias de la vida	Tomando decisiones
TOTAL	34	4	6	7	12	20	8	2	15	13

Las respuestas obtenidas en esta pregunta fueron de 121, a partir de que fue una pregunta abierta y al categorizarlas se obtuvo esa cifra; toda vez que en repetidas ocasiones las respuestas fueron muy extensas y abarcaban más de una categoría. En tales condiciones nos encontramos que la categoría con mayor frecuencia fue la de “mediante la actualización” con el 28.1%, esto es 34 respuestas, cuestión que denota una asistencia asidua, ya siendo docentes, a medios escolarizados para su actualización. Le siguen no muy cerca: “mediante el ejercicio profesional” con el 16.5%, esto es 20 respuestas, las “experiencias de la vida” con el 12.4%, esto es 15 respuestas, “tomando decisiones” con el 10.7%, esto es 13 respuestas y “pensando y reflexionando” con el 9.9%, esto es 12 respuestas. Por el tipo de respuestas, es necesario destacar que la pregunta iba dirigida a que contestaran desde su experiencia escolar y tal parece que fue desde su perspectiva y ejercicio profesional como docentes sus respuestas. Aquí cabe preguntarnos la razón del ¿por qué esa proyección?, ¿tendrá que ver la fecha de aplicación, primer semestre de 2014, justo en una efervescencia por la evaluación docente que subió al rango constitucional unos meses atrás?

CUADRO 57. CORRELACIÓN ENTRE GÉNERO Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 19.

Género	Mediante la actualización	Con capacidad	Enfrentado lo desconocido	Investrigando	Pensando y reflexionando	Med. El ejercicio profesional	Al lograr aprendizajes	Al asumir responsabilidades	Experinecias de la vida	Tomando decisiones
F	23	3	4	6	10	14	2	10	8	
M	11	1	2	1	2	6	6	2	5	5
Total general	34	4	6	7	12	20	8	2	15	13

Al cruzar las respuestas con el género, nos encontramos que en ambos géneros se da una manifestación mayor, en términos absolutos de 34 respuestas que representan el 28.1% de las respuestas el expresar que “mediante la actualización” se ha alcanzado la autonomía intelectual. Sin embargo, le sigue, en el caso de las mujeres, el “ejercicio profesional” con el 17.5%, esto es 14 respuestas, así como las “experiencias de la vida” y “pensando y reflexionando” con el 12.5% y 10 respuestas cada una, por parte de las féminas. En el caso de hombres tenemos que le sigue a la preferencia mayoritaria: “mediante el ejercicio profesional” y “al lograr aprendizajes” con el 14.6%, esto es 6 respuestas, cada una. De estas cuatro categorías, las que se apegan más a lo escolarizado son: “pensando y reflexionando” y “al lograr aprendizajes”, aunque bien sabemos que no sólo en la escuela se llevan a cabo estos procesos.

CUADRO 58. CORRELACIÓN ENTRE ENTIDAD Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 19.

Entidad	Mediante la actualización	Con capacidad	Enfrentado lo desconocido	Investrigando	Pensando y reflexionando	Med. El ejercicio profesional	Al lograr aprendizajes	Al asumir responsabilidades	Experinecias de la vida	Tomando decisiones
D. F.	13	2	5	4	6	10	4	2	2	4
Hgo.	21	2	1	3	6	10	4	13	9	
Total general	34	4	6	7	12	20	8	2	15	13

Al correlacionar las respuestas obtenidas en este reactivo con las entidades consideradas en el presente estudio, podemos observar que en tres categorías existen una cantidad mayor de respuestas en el estado de Hidalgo, por parte de los docentes, nos referimos a: “mediante la actualización”, “experiencias de la vida” y “mediante el ejercicio profesional”, con un 63.8%, esto es 44 respuestas del total del estado de Hidalgo. Las categorías que obtuvieron mayor respuesta, por parte de los docentes del Distrito Federal fueron: “mediante la actualización”, “mediante el ejercicio profesional” y “pensando y reflexionando”, con un 63%, esto es 29 respuestas.

CUADRO 59. CORRELACIÓN ENTRE RANGOS DE EDAD Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 19.

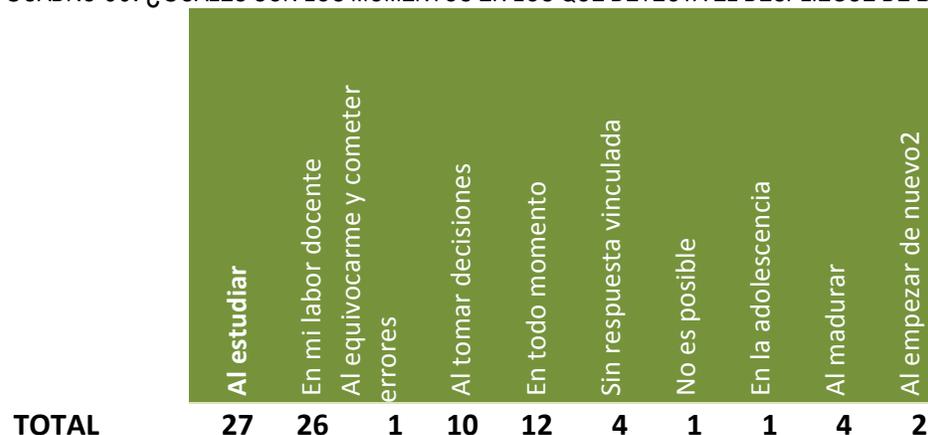
Edad	Mediante la actualización	Con capacidad	Enfrentado lo desconocido	Investrigando	Pensando y reflexionando	Med. El ejercicio profesional	Al lograr aprendizajes	Al asumir responsabilidades	Experiencias de la vida	Tomando decisiones
A			1							
B	1				1		1			
C	4		1	3	2		1		1	2
D	12	3	3	1	4	12	1		4	4
E	16		1	2	5	7	5	2	9	6
NP	1	1		1		1			1	1
Total general	34	4	6	7	12	20	8	2	15	13

Al correlacionar las respuestas con la edad de los docentes, se presenta que aquellos cuya edad es mayor a los 29 años, se inclinaron por dos opciones: “mediante la actualización” con el 26.4%, esto es 32 respuestas, y “mediante el ejercicio profesional” con el 15.7%, esto es 19 respuestas.

Pregunta 20. A partir de su experiencia de vida ¿Cuáles son los momentos que usted recuerda en los que detecta el despliegue de su autonomía intelectual? Explique brevemente:

En palabras de Constance Kamii y aludiendo a Piaget señala que se nace siendo egocéntrico y se desarrolla el individuo social y cognoscitivamente mediante la descentralización y la coordinación, en forma progresiva, de sus puntos de vista; además de que la historia de la ciencia bien puede ser una muestra de cómo el conocimiento del hombre ha pasado de posiciones egocéntricas (y míticas), hasta la coordinación progresiva de los puntos de vista. Ejemplos de ellos tenemos a Copérnico, Charles Darwin, Tomás Alba Edison, entre otros. Es así como consideramos que el desarrollo de la autonomía, además de estar en constante progreso, se presenta en un sinnúmero de experiencias a cual más significativas en la vida de toda persona.

CUADRO 60. ¿CUÁLES SON LOS MOMENTOS EN LOS QUE DETECTA EL DESPLIEGUE DE LA AUTONOMÍA?



Del total de la muestra, se categorizaron 88 respuestas y de ellas se ha obtenido que el 30.7%, que representa a 27 respuestas, se inclina por decir que ha desarrollado la autonomía “al estudiar”; mientras que el 29.5%, esto es 26 respuestas, indica que con “su labor docente” la ha alcanzado. El 13.6%, esto es 12 respuestas, señala que ha sido “en todo momento” y el 11.4%, esto es 10 respuestas, que “al tomar decisiones”. Las cuatro categorías en sí mismas son significativas pues cada una de ellas y en su conjunto definen el carácter y el ímpetu de cualquier persona. Lo significativo está en que la de mayor rango es precisamente el objeto de nuestra investigación, esto es, la autonomía como finalidad de la educación y se enriquece con la parte experiencial de todo ser humano.

CUADRO 61. CORRELACIÓN ENTRE GÉNERO Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 20

Género	Al estudiar	En mi labor docente Al equivocarme y cometer errores	Al tomar decisiones	En todo momento	Sin respuesta vinculada	No es posible	En la adolescencia	Al madurar	Al empezar de nuevo
F	15	18	1	8	8	3	1	2	1
M	12	8		2	4	1	1	2	1
Total general	27	26	1	10	12	4	1	4	2

En una correlación con el género, nos encontramos que las mujeres se inclinan más por atribuir a la “labor docente”, con un 31.6%, que representan a 18 de las respuestas, y le sigue “al estudiar” con un 26.3%, esto es 15 respuestas, los momentos más significativos en el desarrollo de su autonomía. En el caso de los hombres encontramos que en primer lugar señalan “al estudiar”, con el 38.7%, esto es 12 respuestas, y “su labor docente” con el 25.8%, esto es 8 respuestas, como indicadores del desarrollo de su autonomía. En ambos géneros se coincide en la prioridad de las opciones y se asemejan bastante los porcentajes. Por tal motivo podemos aseverar que nuestros datos arrojan que hay dos momentos significativos mediante los cuales se reconoce que apuntalan el desarrollo de la autonomía: “el estudiar” (preparación formal o educación escolar) y “la labor docente” (o actividad profesional).

CUADRO 62. CORRELACIÓN ENTRE LA ENTIDAD Y LAS RESPUESTAS A LA PREGUNTA 20.

Entidad	Al estudiar	En mi labor docente	Al equivocarme y cometer errores	Al tomar decisiones	En todo momento	Sin respuesta vinculada	No es posible	En la adolescencia	Al madurar	Al empezar de nuevo
D. F.	15	11	1	3	7	2	1		1	1
Hgo.	12	15		7	5	2		1	3	1
Total	27	26	1	10	12	4	1	1	4	2

Si correlacionamos las respuestas con el origen o lugar de trabajo de los docentes, esto es, por entidad federativa, nos encontramos que se invierten las cifras en las primeras dos opciones, es decir, mientras que los docentes del Distrito Federal se inclinan más por señalar en primer lugar “el estudiar”, los docentes de Hidalgo señalan “la labor docente” como lo más recurrente en el desarrollo de su autonomía. Lo mismo ocurre con las otras dos señalizaciones sobre los momentos significativos, mientras que los docentes del estado de Hidalgo señalan “el tomar decisiones”, los docentes del Distrito Federal señalan “en todo momento”.

PREGUNTA 21: En su formación profesional ¿Cuál ha sido el factor o experiencia más determinante en la conformación de su autonomía intelectual? Explique brevemente.

La actividad profesional es en sí misma un aspecto estructurante para cualquier individuo, toda vez que demanda una preparación y consecuentemente la inversión de tiempo y recursos. En muchos de los casos es resultado y la realización de aspiraciones que si bien parten y son expresión de individuos, también se ven involucrados otras personas tales como miembros familiares o de la comunidad de arraigo. En este sentido es como se considera que la actividad profesional es una fuente muy importante para desarrollar la autonomía.

CUADRO 63. ¿FACTOR O EXPERIENCIA DETERMINANTE EN LA CONFORMACIÓN DE SU AUTONOMÍA?

	Mis experiencias en la vida	Al estudiar	Mi labor docente	Cuando me actualizo	Al tomar decisiones	Respuesta no vinculada	No la hubo
TOTAL	18	7	40	2	2	4	1

Del total de respuestas, agrupadas en siete categorías, encontramos que el 54%, esto es 40 respuestas, se inclina por mencionar que es su “labor docente”, el factor o experiencia más determinante en la conformación de su autonomía; mientras que el 24.3%, esto es 18 respuestas, menciona que son “las experiencias en la vida” y el 9.4%, esto es 7 respuestas, declara que ha sido “el estudiar”. Siendo la actividad docente una esfera que presenta dos cuestiones igualmente significativas, es decir, la sociedad valora la sujeción del docente a los valores socialmente aceptados, pero también que los fomente a sus alumnos y a la vez dé los insumos para su libertad y pueda construir los valores socialmente aceptados; en razón de esto, nos vemos en la necesidad en apoyar esta cuestión con los planteamientos expresados por Osca Ibarra Russi en su artículo titulado “La función docente: entre los compromisos ético y la valoración social”⁵⁴:

La educación como discurso propone las finalidades éticas como expresiones de valor y aspiraciones de dignificación humana. El maestro es convocado, a través de los tiempos, a gestar en el proceso vital de las personas las condiciones de su sujeción a los fines sociales, mediante un proceso al que se le ha denominado educación o formación, que señala los límites ético-políticos a su propia práctica profesional.

La sociedad valora al maestro desde los mismos parámetros que él suscita y propone como procesos y estructuras de formación de los sujetos y los reconoce como maestros en tanto representa y expresa los valores socialmente reconocidos en el espacio de su propia práctica educativa.

Por su parte el maestro se confronta con una dualidad: la de educar como un acto de conducir a los sujetos a su propio marco de sujeción y la de convocar al mismo sujeto a su afirmación como ser libre y emancipado, esta última

⁵⁴ Ver Ibarra http://www.oei.es/docentes/articulos/funcion_docente_compromisos_eticos_ibarra.pdf, consultado el 23 de abril de 2014.

convocatoria es pedagógica, trasciende la naturaleza empírica de las conductas y reclama la posición de los espíritus.

La relación entre educación y pedagogía establece la tensión de la práctica profesional del docente. La primera inducirá los procesos de sujeción que permitan el desarrollo personal y grupal de los individuos como actores sociales y la segunda inducirá la conciencia emancipadora que reclama para la condición humana el profundo sentido de la libertad personal y social.

CUADRO 64. CORRELACIÓN ENTRE GÉNERO Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 21.

Genero	Mis experiencias en la vida	Al estudiar	Mi labor docente	Cuando me actualizo	Al tomar decisiones	Respuesta no vinculada	No la hubo
F	14	5	25	1	2	2	1
M	4	2	15	1		2	
Total	18	7	40	2	2	4	1

Al realizar una correlación entre las respuestas obtenidas con el género de los docentes, nos encontramos que preferentemente tanto las mujeres como los hombres se inclinan más, por reconocer a “la labor docente” como el factor más importante en la conformación de su autonomía con el 50%, esto es 25 respuestas, y el 60%, esto es 15 respuestas, respectivamente. Estos datos nos llevan a pensar en el concepto de biopolítica expuesto por Foucault y a partir del cual cómo es que el poder (al que le denomina biopoder) incide en la vida de las personas y reflexiona acerca de cómo las instituciones, ya sean públicas o privadas tienen una vocación por la clausura y usos disciplinarios, se refiere a instituciones tales como: el manicomio, la cárcel, el cuartel, el hospital, **la fábrica, escuela, correccional, universidad**, etc. Lugares en los que se entra para ser clasificado, vigilado, medido, **normalizado**, curado, **reprendido, formado, conformado, reformado**⁵⁵, castigado, convertido en miembro forzoso o aquiescente de una institución racionalmente codificada⁵⁶.

⁵⁵ El subrayado es nuestro

⁵⁶ Desde la visión de Aguilera P. (Aguilera 2010: 29-33), para Foucault, el *cuerpo* sufre una inscripción disciplinaria en la sociedad moderna, en nombre de la racionalidad organizada, una inclusión forzada e institucional que inaugura un nuevo modelo de sociedad: la sociedad disciplinaria. Para este autor, “Foucault introdujo el concepto de *biopolítica* en un curso ofrecido en el *College de France* en 1979 definiéndolo como un movimiento que ha surgido desde el siglo XVIII tratando de racionalizar los problemas propios de los seres humanos como salud, higiene, sexualidad, natalidad, longevidad, razas. Por parte de la práctica gubernamental. Foucault observa el conjunto de fenómenos que tuvieron lugar entre los siglos XVII y XVIII, cuando el Estado comienza a ejercer su soberanía sobre los cuerpos y despliega lo que puede denominarse una “*tecnología de la seguridad biológica*” aplicada sobre el cuerpo, y a su vez, sobre el conjunto de la población”.

PREGUNTA 22: ¿Cómo valora su autonomía intelectual que lleva a cabo en el desarrollo de sus actividades laborales? Explique brevemente.

Como última pregunta, se le ha preguntado a los docentes la valoración del ejercicio de su autonomía en su desempeño profesional, en la idea de que al ejercerla está en posibilidades de propiciarla y fomentarla en sus alumnos, es decir, que además de tener, buscar mayores rangos, por decirlo de algún modo, de libertad, de decisión y de actuación responsable en el ejercicio de su profesión, que no es otra que el educar y a su vez desarrollar la autonomía en sus alumnos.

CUADRO 65. ¿CÓMO VALORA SU AUTONOMÍA EN EL DESARROLLO DE SUS ACTIVIDADES LABORALES?

Etiquetas de fila	Total
1. Muy buena	15
2. Buena	28
3. Satisfactoria	19
4. Deficiente	2
5. Sin respuesta	2
6. Respuesta no vinculada	1
Total general	67

El 41.8%, esto es 28 respuestas, de los docentes encuestados consideran que ejercen la autonomía en un nivel “bueno” y el 28.3%, esto es 19 respuestas, expresan que es “satisfactoria”; en tercer lugar tenemos a los que manifiestan que está a un nivel de “muy bueno” y que representa al 22.4%, esto es 15 respuestas. Como bien podemos ver, y de acuerdo con la escala construida, casi la mitad de quienes respondieron la pregunta se ubican en un rango medio, aunque no es despreciable el porcentaje de los que se ubican en el rango inferior. Si sumamos los valores obtenidos en “bueno” y “muy bueno” nos da un total de 48 respuestas, lo cual representa que alrededor del 72% de la muestra se ubica en y por encima del nivel de “bueno”, lo cual puede indicar que existe una inclinación natural a hacer el bien, que se es bueno moralmente hablando; que cumple con sus deberes, en el sentido de la pregunta refiere a su actividad profesional, la docencia; que es adecuado o conveniente; que tiene mucha calidad lo que hacen; que su labor posee las cualidades propias de la función que desempeña; que es agradable a los sentidos y sano, con buena salud y sobre todo que el trabajo realizado es mayor de lo normal en cuanto al tamaño, cantidad o intensidad.

CUADRO 66. CORRELACIÓN ENTRE GÉNERO Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 22.

	Género		
	F	M	Total
1. Muy buena	11	4	15
2. Buena	17	11	28
3. Satisfactoria	14	5	19
4. Deficiente	1	1	2
5. Sin respuesta	1	1	2
6. Respuesta no vinculada	1		1
Total general	45	22	67

El 37.8%, esto es 17 respuestas, de las mujeres expresan tener una valoración “buena” en su autonomía al desarrollar sus actividades laborales, mientras que el 50%, esto es 11 respuestas, de los hombres se manifiestan por lo mismo; lo cual indica que en los hombres es más acentuado lo arriba señalado, al considerar que su labor cumple, al menos, con lo necesario y de buena calidad.

CUADRO 67. CORRELACIÓN ENTRE ENTIDAD Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 22.

	Entidad		
	D. F.	Hgo.	Total general
1. Muy buena	10	5	15
2. Buena	8	20	28
3. Satisfactoria	14	5	19
4. Deficiente		2	2
5. Sin respuesta	2		2
6. Respuesta no vinculada		1	1
Total general	34	33	67

El 60.6%, esto es 20 respuestas, de los docentes del estado de Hidalgo realizan una valoración de “buena” de su labor docente; mientras que el 23.5%, esto es de los docentes del Distrito Federal se manifiestan de igual forma. Llama la atención que el 6.1% de los docentes de Hidalgo hacen una valoración de su trabajo como “deficiente”. Cuestión que resalta en comparación con los docentes del Distrito Federal que no registra alguna cantidad en esta valoración.

CUADRO 68. CORRELACIÓN ENTRE EDAD Y RESPUESTAS A LA PREGUNTA 22.

Rango de edad							Total general
	+44	23-25	26-28	29-33	34-43	NP	
1. Muy buena	6			1	8		15
2. Buena	11			4	9	4	28
3. Satisfactoria	9	1	2	3	4		19
4. Deficiente	2						2
5. Sin respuesta	1				1		2
6. Respuesta no vinculada					1		1
Total general	29	1	2	8	23	4	67

En este cuadro podemos ver que el 20.7%, esto es 6 respuestas, de los docentes pertenecientes al rango de edad de más de 44 años indican una valoración de su labor como “muy buena” y que el 34.8%, esto es 8 respuestas, de los docentes del rango de edad de entre los 34 y 43 años de edad la catalogan de igual forma, es decir, como “muy buena”. Cuestión que se contradice con lo señalado por Day (2007) al caracterizar las fases y etapas por las que pasa un docente, ya que para la fase de los 34 a los 43 años señala que es la llegada al estancamiento profesional, se tiene una sensación de mortalidad; se deja de luchar por el ascenso; disminuye el disfrute o hay un sentimiento de estancamiento. Y en cuanto la fase del los de más de 44 años de edad comenta que esta fase es la final, en donde mayormente existe una preocupación por el aprendizaje del alumno e incremento de la búsqueda de intereses externos; se tiene un desencantamiento de su labor, hay una contracción de la actividad y del interés profesionales.

6.3 Conclusiones

Las conclusiones que se presentan a continuación han sido obtenidas a partir del estado de conocimiento, del estudio exploratorio y del análisis de la información recopilada mediante el cuestionario aplicado y su contrastación con el marco teórico.

1. Es un tema vigente por la cantidad de trabajos realizados en los últimos cinco años; también lo es por el origen de esos trabajos, me refiero a Chile, Colombia, Costa Rica, Venezuela, Cuba. España, Argentina; así como también por las implicaciones que trae consigo la Ley General del Servicio Profesional Docente.
2. Es importante que el propio docente de educación básica despliegue y haga uso de su autonomía tanto en sus funciones de enseñante como en su vida privada, al darle esto elementos para que impulse el desarrollo de la autonomía en sus alumnos.
3. La política educativa mexicana, en la actualidad, no reconoce la importancia de la autonomía del docente; sin embargo, al aludir a la autonomía de gestión de la escuela y al reconocer el carácter profesional de la labor docente, más temprano que tarde deberá considerar formalmente la autonomía del docente de educación básica.
4. Independientemente que la autonomía sea considerada como un valor, una capacidad, una competencia o un principio laboral, debe ser entendida como un proceso constante de construcción, a partir de que el humano es un ser inacabado, lo cual implica que esté en un proceso continuo de superación y búsqueda intelectual y por ende profesional, por lo que al interactuar con niños y adolescentes le demanda una actividad mental cotidianamente.
5. Los docentes del nivel de secundaria están expuestos a condiciones laborales que exigen demasiados esfuerzos intelectuales, por lo que al desarrollar la autonomía en sus alumnos podrán darle el estatus de interlocutores a sus alumnos y así enriquecer la interacción al socializar los conocimientos escolares.
6. Con base en la información recopilada en esta investigación, se confirma que la escuela es significativa en el desarrollo de la autonomía, por lo que mientras más temprano sea esto, se verá favorecido el estudiante, esto es, que desde la educación básica se propicie y se impulse el desarrollo de su autonomía.

7. Los datos recopilados demuestran que la labor docente y por ende la actividad profesional son experiencias importantes para impulsar y continuar desarrollando la autonomía de las personas.
8. Es necesario reconocer y aceptar la importancia que tiene la libertad, más no el libertinaje, así como la autoridad, más no el autoritarismo, para impulsar y desarrollar la autonomía de los adultos y de los menores de edad.
9. El despliegue y ejercicio de la autonomía se relaciona con el pensar y actuar libremente,
10. Los docentes del nivel de secundaria ven como prácticas importantes para el desarrollo de la autonomía la participación en clase, el compartir puntos de vista y el desarrollar proyectos.
11. Es importante para el desarrollo de la autonomía la familia, el contexto y la asistencia a la escuela.
12. La edad, la experiencia y las horas frente a grupo son determinantes para que los docentes consideren la importancia de diversificar sus estrategias de trabajo encaminadas al desarrollo de la autonomía.
13. La diversificación de estrategias de enseñanza es consustancial al desarrollo de la autonomía, siempre y cuando se propicie en ellas la actividad del estudiante.
14. Se desarrolla la autonomía en el estudiante cuando se le motiva y propicia la toma de decisiones con base en argumentos, cualesquiera que sean éstos.
15. Si bien, se reconoce que al inicio de una secuencia didáctica se propicia a expresar los saberes previos sobre el tema de estudio, por parte de los alumnos, ello no implica que el docente los considere para construir nuevos aprendizajes con base en ese saber.
16. El desarrollo de la autonomía es un tema pendiente a abordar tanto en la formación inicial como en la continua de los docentes, pues implica asumirla como una de las finalidades de la educación básica.

Bibliografía

Referentes bibliográficos para la construcción de los marcos contextual, referencial, teórico y, de la metodología.

Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Consideraciones para México 2010.

Aguilar V., L. (1992). *El estudio de las políticas públicas*. México. Miguel Ángel Porrúa.

Aguilar V., L. (2003). *La hechura de las políticas públicas*. México. Porrúa.

Aguilera P., R. E. (2010). *Biopolítica, poder y sujeto en Michel Foucault*. Revista de Filosofía, Derecho y Política, Universitas. No. 11. ISSN 1698-7950. Pp 27-42.

Álvarez Y., J. (S/F). *M. Foucault: El nacimiento de la biopolítica*. Revista Claves de la Razón Práctica. No. 203.

Anaya N., D., Suárez Riveiro, J. M. (2006). *La satisfacción laboral de los profesores en función de la etapa educativa, del género y de la antigüedad profesional*. Revista de Investigación Educativa, vol. 24, No. 2. pp. 541-556. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica. Murcia, España.

Babbie, E. (2000). Fundamentos de la investigación social, Cap. 4. *El diseño de la investigación*. México. Thompson, Paraninfo.

Baquero, R. (1996). *En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Dossier "Apuntes pedagógicos" de la revista Apuntes*. UTE/ CTERA. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires Universidad de Buenos Aires.

Bauman, Z. (2001). *En busca de la política*. Capítulo 2. "En busca de agencia" pp. 67-116. México. Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona. Gedisa.

Bernstein, B. (2001). *Perspectivas: Revista de educación comparada* (París. UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXXI, No. 4. Págs. 687-703.

Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación*. España. Paidós.

Braslavsky C. y Cosse G. (2006). *Las actuales reformas educativas en América latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*, en: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, Vol. 4, No. 2e.

- Cáceres M., M. ET. AL. (2003). *La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN: 1681-5653. Universidad de Cienfuegos, Cuba. <http://www.rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf>
- Castoriadis, C. (2007). *Democracia y relativismo. Debate con el MAUSS*. Madrid. España. Edit. Trotta.
- Castoriadis, C. (2011). *Historia y creación. Textos filosóficos inéditos (1945-1967)*. México. Siglo XXI.
- Contreras, J. (2009). *La autonomía del profesorado*. España. Morata.
- Corrales, J. (1999). *Aspectos políticos en la implementación de las reformas educativas*. PREAL, julio.
- Day, Ch. (2007). *Pasión por enseñanza. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid, España. Narcea, Educadores XXI.
- Delval, J. (1999). *Los fines de la educación*. México. Siglo XXI.
- Carrera, B. (2001). *Enfoque sociocultural Vigotsky*. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/356/35601309.pdf>
- Gajardo, M. y Jiménez, E. (Coords.). (2009). *Lecciones y propuestas de Reforma Educativa para América Latina*. México. SEP, PREAL.
- Granado A., C. (2014). *El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros docentes en Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*. ISSN 1135-6405, ISSN-e 1578-4118, págs. 57-70.
- Girox, H. (1983). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. Publicado originalmente en Harvard Education Review No. 3. Traducción de Graciela Morzade. Buenos Aires.
- Grass, A. (1985). *Sociología de la educación*. Madrid. Narcea.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México. Siglo XXI.
- Hargreaves, A. (2005). *Colaboración y colegialidad artificial. ¿Copa reconfortante o cáliz envenenado? Profesorado, cultura y postmodernidad*. Págs. 210-234. Madrid. Morata.
- Hernández S., R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Perú. 5ª Ed. Mc Graw Hill.
- Kamii, C. (S/F). *La autonomía como finalidad de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget*. Programa Regional de estimulación temprana. Universidad de Illinois. Círculo de Chicago. UNICEF.

- Mainer, J. (2004). *Las prácticas escolares*. Un material para iniciar el debate en el Seminario Fedicaria-Aragón (Consultado el 6 de abril de 2014). http://fedicaria.org/miembros/fedAragon/0405/1_laspracticasscolares.htm
- Mardones N. Ursua, J. M. (1988). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Materiales para una fundamentación científica*. México. Fontamara.
- Miranda, F. (2009). *Elementos de agenda para una nueva generación de reformas educativas en América Latina*, en: Gajardo, Marcela y Jiménez Edgar (coords.), *Lecciones y propuestas de Reforma Educativa para América Latina*, México, SEP, PREAL.
- Ornelas, C. (2003). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México. Fondo de Cultura Económica-Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Padrón, J. (2007). *Tendencias epistemológicas de la Investigación Científica en el Siglo XXI*. Universidad Simón Rodríguez. Caracas Venezuela. Consultado en: <http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/>. Consultado el 12-06-2013.
- Parsons, W. (2007). *Políticas Públicas. Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. Argentina. Edit. Miño y Dávila.
- Pedró, F. y Puig, Irene (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Papeles de pedagogía. España. Paidós.
- Perret-Clermont, A. N. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social. Aprendiendo con los compañeros*. Madrid. España. Col. Aprendizaje. Visor.
- Ramírez Raymundo, R. (Coord.). (2013). *La Reforma Constitucional en Materia Educativa: Alcances y Desafíos*. Senado de la República. LXII Legislatura. Instituto Belisario Domínguez. México.
- Reboratti, C. y Castro, H. (1999). *Estado de la cuestión y análisis crítico de textos: guía para su elaboración*. Ficha de Cátedra, FFyL, UBA, Buenos Aires.
- Revuelta V., B. (2007). *La implementación de políticas públicas*. Dikaion, noviembre, año/vol. 21, No.16, pp. 135-156. Universidad de Sabana. Chía, Colombia.
- Roth, A. (2006). *Políticas públicas: Formulación, implementación y Evaluación*. Bogotá. Edit. Aurora.
- Ruiz I., M. (2002). *El logro de mayor autonomía en el aprendizaje. Soporte básico de un modelo educativo centrado en el alumno (monografía)*. México.
- Ruiz S., C. (2002). *Manual para la Elaboración de Políticas Públicas*. México. Plaza y Valdés Editores.

Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C. y Varone, F. (2008). *Análisis y Gestión de Políticas Públicas*. Barcelona. Ariel.

Trilla, J. (2010). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona-México. Graó-Colofón.

Viet, J. (2001). *Los métodos estructuralistas en las ciencias sociales*. Buenos Aires. Amorrortu.

Yurén, T. (2004). *El estado del conocimiento. Su estatuto y efectos epistémicos y sociales*. SYMPOSIUM : Le rôle des travaux de synthèse dans le développement de la recherche en Education. AECSE Congrès 2004.

Referentes bibliográficos para la realización del estado de conocimiento:

Alanís J., J. F., Romero V., C. (2009). *Seguimiento y evolución en las nociones de formación con eco en el panorama educativo mexicano a inicios del siglo XXI*. Ponencia. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Procesos de Formación. México.

Altbach, P. G. (2000). *Libertad académica: realidades y cambios en el ámbito internacional*. *Perfiles Educativos*, Vol.22 No. 88, pp. 6-20.

Araya M., I., España Ch., C. (2012). *La autonomía profesional. Competencia clave para el docente en Educación Comercial*, *Revista Electrónica Educare*. Vol. 16 No. 2. pp. 163-170. ISSN: 1409-4258. Universidad Nacional. Costa Rica.

Covarrubias P., P. y Martínez E., C. (2007). *Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen*. *Perfiles Educativos*, Vol. XXIX No. 115. pp. 49-71.

De la Torre, M. (1999). *Libertad y educación ¿Es la libertad un valor abandonado en los proyectos de cambio educativo?*. *Perfiles Educativos*. Vol. 21 No. 85-86. pp. 30-45.

De Lella, C. (1999). *Modelos y Tendencias de la Formación Docente*. I Seminario-Taller sobre el Perfil del Docente y estrategias de Formación. Ponencia. Lima, Perú.

De Luca, C. (2009). *Implicaciones de la Formación en la Autonomía del Estudiante Universitario*. *Educación y Psicología*, No. 8. pp. 901-922, ISSN: 1696-2095. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora. Barinas, Venezuela.

Dias S., J. (2004). *Autonomía y evaluación*. *Revista Reencuentro*. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, No. 40. ISSN: 0188-168X.

Díaz Barriga A., F. (2002). *Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato*. *Perfiles Educativos*. Vol. 24 No. 97-98. pp. 6-25.

Encinas M., A. (2009). *El Colectivo docente una comunidad de práctica situada y negociada*. Ponencia, XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Procesos de Formación. México.

Flores C., P. (2004). *Conocimiento y política educativa en México. Condiciones políticas y organizativas*. *Perfiles Educativos*. Vol. XXVI No. 105-106, pp. 73-101.

Flores-K., E. (2009). *Actividades que favorecen la actualización y crecimiento profesional de maestros de educación básica: un estudio de caso múltiple*. Ponencia, XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Procesos de Formación. México.

Grupo de Tecnologías Educativas (2003). *Conocimiento, participación y autonomía en el discurso y en las prácticas de nuestros docentes en el aula. Una aproximación para la formación de docentes en ejercicio*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XXXIII No. 3, pp 125-146.

Hélder B., U. (2011). *Relación entre autonomía y las experiencias educativas previas de los actores curriculares encontradas en un contexto de educación superior de Bogotá*. *Revista Entramado*, Vol. 7 No. 1. pp. 114-127. ISSN: 1900-3803. Universidad Libre. Colombia.

Hernández S., A. M. y Flores Davis, L. E. (2012). *Mediación pedagógica para la autonomía en la formación docente*. *Revista Electrónica Educare*, Vol. 16 No. 3, pp. 37-48, ISSN: 1409-4258. Universidad Nacional. Costa Rica.

Hirsch A., A. (2003). *Elementos significativos de la ética profesional*. *Revista Reencuentro UAM-X*. No. 38, pp. 8-15. ISSN: 0188-168X. México.

Huerta P., P. (2009). *La Reflexión de la práctica como elemento de mejora del desempeño académico de los colectivos docentes en educación básica*. Ponencia. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Procesos de Formación. México.

Ibarra R., G. (2005). *Ética y formación profesional integral*. *Revista Reencuentro UAM-X*. No. 43, ISSN: 1088-168. México.

Jiménez, I. (1982). *Práctica educativa escolarizada (elementos para la construcción de un marco teórico de análisis)*. *Perfiles Educativos*. No. 17. pp. 2-11.

López C., M. (2009). *Hacia una visión ética que renueve y sea renovada por la educación*. *Perfiles Educativos*, 3ª época. Vol. XXX No. 123, pp. 80-90.

Mendia G., R. ((1986). *Evaluación inicial del plan de formación permanente del profesorado en educación especial*. Curso de Pedagogía Terapéutica. Tesis. España.

Molina-B., C. M. (2012). *La autonomía educativa indígena en Colombia*, *Universitas*. No. 124, pp. 261-292, ISSN: 0041-9060. Pontificia Universidad Javeriana. Colombia.

Parra S., M. C. (2007). *Las políticas de educación superior en Venezuela ¿En busca del tiempo perdido?* *Perfiles Educativos*. Vol. XXIX No. 118, pp. 79-90.

Pescador O., J. (1983). *Innovaciones para mejorar la calidad de la educación básica en México*. *Perfiles Educativos*, No. 19. pp. 28-42.

Popkewitz, T. S. (2000). *El rechazo al cambio en el cambio educativo: sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales*. *Perfiles Educativos*. Vol. 22 No. 89-90. pp. 5-33.

Rojas de R., M. (2004). *La autonomía docente en el marco de la realidad educativa*. *Revista Venezolana de educación*. Vol. 8 No. 24. pp 26-33, ISSN: 1316-4910. Universidad de los Andes. Venezuela.

Ronda O., L. (2012). *El educador social. Ética y práctica profesional*. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. No. 19. pp. 51-63. ISSN: 1139-1723. España.

Secundino S., N. (2009). *Tensiones, recursividad y nuevos quehaceres en la enseñanza, en contextos de innovación curricular. Un análisis desde la teoría de la actividad*. Ponencia, XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Procesos de Formación. México.

Silva C., J. M. (2002) *¿Qué es de eso de ética profesional?* *Revista Contaduría y Administración*. No. 205, pp. 5-11, UNAM. México.

Tejeda F., J. (2009). *Competencias docentes*. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*. Vol. 13 No. 2, pp. 1-15. ISSN: 1138-414X. Grada. España.

Páginas electrónicas consultadas:

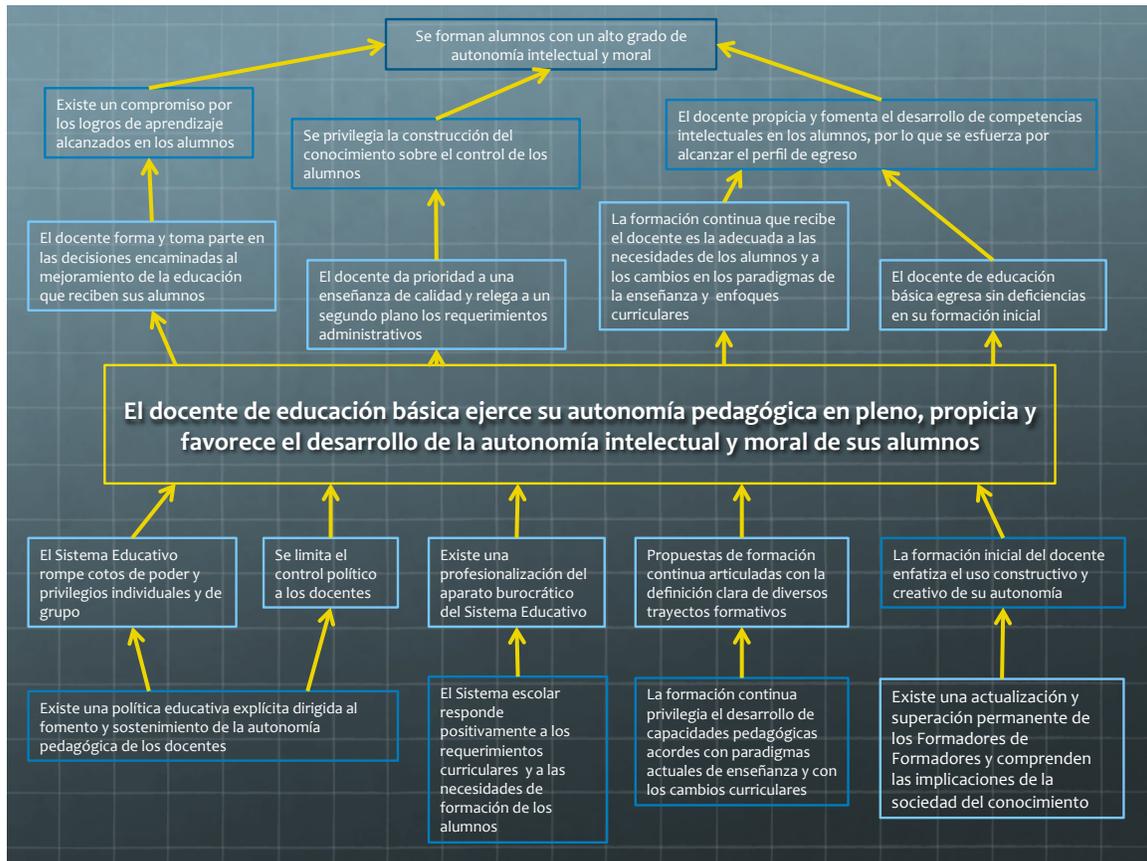
<http://biblioweb.sindominio.net/pensamiento/pcritico.html> (consultado el 3 de abril de 2014). Tomado del libro: *Disentir, resistir. Entre dos épocas*, Madrid. Talasa, 2001. Se reprodujo por gentileza del propio autor.

http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2005/PanoramaEducativoDeMexico/RS/R_S03/2005_RS03_.pdf consultado el 28 de abril de 2014.

ANEXOS

ANEXO 1





ANEXO 2

CUESTIONARIO

Este cuestionario tiene como objetivo recabar información que sirva como base para el desarrollo de una investigación sobre autonomía intelectual del docente de educación básica, la cual se realiza en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, por lo que le solicitamos de la manera más atenta, responda las siguientes preguntas. No existen respuestas correctas o incorrectas, sólo queremos conocer cuáles son las percepciones que sobre el tema tienen docentes como usted. Le agradecemos de antemano su participación y el tiempo dedicado a resolver este cuestionario.

DATOS GENERALES:

- 1) Nombre: _____
(opcional, sólo con fines de localización posterior)
- 2) Edad: _____. Sexo: _____. Escolaridad: Licenciatura () Especialización ()
Maestría () Doctorado () Indique en qué instituciones realizó sus estudios:

- 3) Puesto o cargo actual: _____
- 4) Asignatura (s) impartida (s): _____

- 5) Número de horas frente a grupo: _____
- 6) Fecha de inicio en el puesto o cargo: _____
- 7) Otras actividades remuneradas: _____
- 8) Trabaja en otras escuelas: _____ Nivel educativo: _____

PREGUNTAS PARA EL DOCENTE

De acuerdo con su experiencia cómo definiría los siguientes tipos de autonomía:

- 9) Autonomía intelectual _____

- 10) Autonomía profesional: _____

11) Con base en sus referentes y experiencia explique lo que entiende por:

a) Independencia:

b) Libertad: _____

12) ¿Existe relación entre libertad y autonomía? SI () NO ()
Explique brevemente las razones de su respuesta:

PREGUNTAS PARA PENSAR EN EL ALUMNO

Para responder las siguientes preguntas considere la nota que está al final de este cuestionario.

13) ¿En qué medida se logra la autonomía intelectual de los alumnos en la educación secundaria, y por qué considera que se da ese alcance?

14) De acuerdo con sus respuestas ¿Qué influye más para que algunos alumnos del nivel de secundaria desarrollen su autonomía intelectual y otros no?

15) ¿En qué aspectos un alumno puede alcanzar la autonomía intelectual en el nivel de secundaria? _____

16) Mencione, de acuerdo con su experiencia, cuáles son las prácticas escolares que favorecen la autonomía intelectual en los alumnos de secundaria _____

17) De acuerdo con su experiencia, ¿Qué prácticas escolares son las que frenan o limitan la autonomía intelectual en los alumnos de secundaria y por qué?

PREGUNTAS PARA REFLEXIONAR

18) Con base en su experiencia y formación personal ¿Usted se considera que ha alcanzado la autonomía intelectual?: Sí () No () Explique brevemente:

19) De acuerdo con su experiencia escolar ¿Cómo se formó en usted la autonomía intelectual? Explique brevemente:

20) A partir de su experiencia de vida ¿Cuáles son los momentos que usted recuerda en los que detecta el despliegue de su autonomía intelectual? Explique brevemente: _____

21) En su formación profesional ¿Cuál ha sido el factor o experiencia más determinante en la conformación de su autonomía intelectual? Explique brevemente:

22) ¿Cómo valora su autonomía intelectual que lleva a cabo en el desarrollo de sus actividades laborales? Explique brevemente: _____

23) Si desea agregar algún comentario, sugerencia o lo que considere conveniente en relación con este cuestionario, hágalo por favor en las siguientes líneas.

NOTA: Si entendiéramos que la autonomía intelectual se refiriera a ser capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual además de tener en cuenta los factores relevantes en el momento de decidir cuál es la mejor acción o decisión a seguir o tomar.

¡Muchas gracias por su cooperación en el desarrollo de esta investigación!