

28

LA AUTONOMÍA PEDAGÓGICA COMO POTENCIALIDAD FORMATIVA EN LOS ACTORES EDUCATIVOS DEL AULA

PEDAGOGICAL AUTONOMY AS A FORMATIVE POTENTIAL IN EDUCATIONAL ACTORS IN THE CLASSROOM

Angel Deroncele Acosta¹

E-mail: aderoncele84@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0413-014X>

Ramiro Gross Tur²

E-mail: ramiro.gross@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3892-7883>

Patricia Medina Zuta³

E-mail: medina.p@pucp.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6315-9356>

¹ Universidad San Ignacio de Loyola. Perú.

² Instituto Superior Politécnico do Bié. Angola.

³ Pontificia Universidad Católica del Perú. Perú.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Deroncele Acosta, A., Gross Tur, R., & Medina Zuta, P. (2021). La autonomía pedagógica como potencialidad formativa en los actores educativos del aula. *Revista Conrado*, 17(79), 225-233.

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue evaluar a partir de evidencias científicas el abordaje de la autonomía pedagógica como potencialidad formativa en los actores educativos del aula. Se presenta un análisis de literatura científica especializada, focalizada esencialmente en Scopus, Web of Science y Scielo. La sistematización epistemológica permitió reconocer un insuficiente abordaje de la autonomía pedagógica en los actores del proceso educativo en el aula, por lo que se plantea transitar desde una perspectiva tradicional centralista que ubica la autonomía pedagógica como competencia del estado, hacia una perspectiva de la autonomía pedagógica como potencialidad formativa concretada en una herramienta socio-praxiológica. Esto permitirá dinamizar los recursos emocionales, disciplinares y didáctico-transformadores, por parte del docente, así como los recursos de creatividad, proactividad e innovación por parte del estudiante. Todo lo cual confluye, en una coparticipación ética y de responsabilidad social en la toma de decisiones, todas ellas orientadas en y desde el proceso formativo.

Palabras clave:

Autonomía pedagógica, potencialidades formativas, aula, actores educativos, competencia.

ABSTRACT

The objective of the research was to evaluate, based on scientific evidence, the approach to pedagogical autonomy as a training potential in educational actors in the classroom. An analysis of specialized scientific literature is presented, essentially focused on Scopus, Web of Science and Scielo; The epistemological systematization allowed recognizing an insufficient approach to pedagogical autonomy in the actors of the educational process in the classroom, so it is proposed to move from a traditional centralist perspective that places pedagogical autonomy as a state competence, towards a perspective of pedagogical autonomy as a formative potential concretized in a socio-praxiological tool, for the dynamization of emotional, disciplinary and didactic-transforming resources by the teacher, as well as creativity, proactivity and innovation resources by the student, which converge in an ethical and social responsibility in decision-making in and from the training process.

Keywords:

Pedagogical autonomy, training potential, classroom, educational actors, competition.

INTRODUCCIÓN

Históricamente el proceso educativo ha desencadenado hitos en los cuales se comprometen distintos niveles de participación, por ello es esencial reflexionar sobre la confluencia de los actores que configuran los sistemas y modelos educativos como reflejo de sus potencialidades.

En este estudio no se descalifica la autonomía pedagógica centrada en el estado o la institución, sino que se plantea la necesidad de tener en cuenta los estándares, indicaciones y reformas estatales y organizacionales, pero desde una perspectiva más centrada en el docente y el estudiante, quienes deben ser capaces de adecuar quienes deben ser capaces de adecuar los diferentes requisitos y exigencias “a la medida del contexto”.

Si bien la sociedad, el gobierno, el estado, y la institución educativa misma impulsan el “qué” se requiere en términos de calidad y desarrollo, es prioritario los docentes y estudiantes sean capaces de decidir de manera responsable el “cómo” incorporar esos requerimientos a la práctica educativa cotidiana. Ello requiere que estos actores reflexionen de manera responsable y asertiva sobre las indicaciones de los niveles y organismos superiores.

Las concepciones atribuidas a “autonomía pedagógica”, versan de distintas orientaciones, algunas de ellas, más vinculadas al tema de la calidad educativa y los niveles de estructura organizativa y otras más relacionadas con el desarrollo de la persona y la toma de conciencia de sus potencialidades. Lo común a ambos casos, involucra un paradigma desarrollador en el cual los sujetos se transforman y son capaces de asumir responsablemente sus decisiones.

Al respecto se considera que la autonomía pedagógica es una actividad sistemática que impacta en la calidad de la educación, permitiendo el reconocimiento de las fortalezas y necesidades del contexto para las propuestas de mejora continua del proceso formativo, lo cual demanda un compromiso pleno por parte de la institución y esencialmente, de los docentes y de los estudiantes.

DESARROLLO

La investigación define el aula como contexto espacio-temporal físico o virtual de comunicación directa y/o mediática, sincrónica y/o asincrónica, entre docentes y estudiantes.

En este contexto áulico espacio-temporal se deben compartir y construir significados, así como favorecer la retroalimentación formativa y coparticipación de docentes y estudiantes en la toma de decisiones, siendo docentes y estudiantes actores activos protagonistas del proceso

educativo, corresponsables de lo que acontece en el aula.

Los análisis y comprensiones de la autonomía pedagógica vienen siendo desarrollados desde hace varias décadas, pues múltiples pedagogos e investigadores han identificado en el concepto de autonomía la orientación para posturas pedagógicas más coherentes con las demandas y necesidades sociales y formativas de cada período histórico.

Martins (2003), realiza un análisis histórico de la política educacional en São Paulo durante el período comprendido entre 1983 y 1999, en el cual examina aquella realidad enfatizando en las concepciones de descentralización y autonomía. Al analizar la agenda contentiva de las políticas y directrices de la Secretaría de Educación en aquel contexto, Martins (2003), remarca el otorgamiento de autonomía administrativa a las escuelas públicas como una manifestación del reconocimiento de esta categoría en función del desarrollo de los contextos educativos.

Asimismo, la autora reconoce que, en la década de 1980, en el contexto paulista, se aprecia cierta autonomía pedagógica, en tanto investigaciones realizadas en el ámbito escolar dan cuenta de la libertad de los educadores para resignificar las orientaciones curriculares y desarrollar sus actividades en el contexto áulico, tanto en lo relativo a los métodos de enseñanza como a las formas de evaluación. También se aprecia el otorgamiento de autonomía a la escuela en lo relativo a la elaboración de los proyectos pedagógicos, sus contenidos, metodologías y recursos didácticos.

En su análisis, Martins (2003), critica la noción de autonomía asumida en aquel contexto, donde la propuesta apuntaba más a la delegación de normas y procedimientos a ser cumplidos que a la construcción activa de la autonomía. Un ejemplo de esta idea lo constituye uno de los artículos del “Manifiesto dos Pioneros da Educação Nova”, donde se afirmaba que “el profesor debería tener autonomía didáctica dentro de las normas técnicas generales indicadas por la pedagogía contemporánea” (p. 528). La autora sustentó su crítica en nociones filosóficas, sociológicas y pedagógicas de la autonomía, en las que se precisaban indicadores como la autogestión y el autoanálisis, generalmente ausentes en los análisis realizados en aquel espacio/tiempo.

La autonomía pedagógica muchas veces es concebida como una cualidad de los centros docentes educativos (Soteras, 2017), sin embargo, este estudio propone la articulación de la autonomía pedagógica como una potencialidad formativa en las personas -actores del proceso formativo- (Deroncele, et al., 2020), por lo que se propone

un giro que transita de lo institucional a lo personal, reconociendo la necesaria interacción entre los entes reguladores de las políticas educativas con los docentes y estudiantes.

Aunque ha existido un marcado acento de centralidad estatal, de acuerdo con el estudio de Ganon-Shilon & Schechter (2017), *“algunos líderes escolares perciben que su papel clave es adaptar las demandas de reforma a su realidad escolar; estos creen que aunque los principios de la reforma pueden ser buenos, en ocasiones es necesario hacer adecuaciones importantes a su formato original”*. (p. 12)

El debate de la autonomía pedagógica no es sencillo, la complejidad y multicausalidad de ello enfrenta cuestiones de índole cultural, político, social, económico, entre múltiples aspectos, por lo que emprender estrategias de desarrollo de autonomía pedagógica requiere de una concepción integradora y holística del fenómeno.

Esto supone atender un criterio de fondo que ha permanecido durante mucho tiempo en la controversia entre otorgarle o no autonomía pedagógica a los docentes y estudiantes, si estos deben cumplir con estándares planteados por organismos externos o si pueden tener libertad y autonomía para la toma de decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este estudio subraya la necesidad de sincronizar la autonomía pedagógica con la responsabilidad y ética del docente, quien debe autogestionar el conocimiento exhaustivo de sí mismo y sus relaciones con los estudiantes (recursos emocionales), así como el conocimiento sobre la materia que imparte (recursos disciplinares), sintetizado y enfatizando en el proceso didáctico general, la retroalimentación formativa y la mejora continua (recursos didáctico-transformadores).

Desde perspectivas que ponen el énfasis en la institución, la autonomía pedagógica es entendida como la libertad que tienen las instituciones escolares para desarrollar su función educativa de manera independiente, con respecto a los órganos rectores, mostrando su capacidad para definir programas de los temas a estudiar en la escuela, mejorar el desempeño académico y satisfacer las necesidades socioculturales (Martins, 2003).

Se plantea que a lo largo de la historia el control sobre los contenidos escolares ha estado centralizado por el estado o instituciones reguladoras externas a la escuela, por lo que desde siempre han existido planteamientos que defienden un mayor reconocimiento de la autonomía pedagógica a las escuelas y los actores del proceso educativo. Ello da cuenta, que se requiere de una autonomía más

distribuida en los diferentes niveles, considerando que la descentralización no implica “per se” autonomía pedagógica en docentes y estudiantes, sino que se requiere que estos tomen acción y se apropien de la necesidad de desarrollar su pensamiento crítico como capacidad para la toma de decisiones y resolución de problemas de manera activa, crítica, creativa y autónoma. En este sentido la autonomía no implica desentenderse de las regulaciones estatales, sino en ser lo suficientemente flexibles para contextualizar las propuestas del estado, lo que a su vez implica de manera implícita, el compromiso y la proactividad del docente.

Así, las primeras expresiones de la autonomía pedagógica, no fueron el resultado de la acción estatal enérgica hacia la transferencia de autoridad. Más bien fueron esfuerzos de “descentralización desde abajo”, desde las personas, especialmente los docentes empleados.

Tal como explica Friedman (1999), los teóricos organizacionales argumentan que la eficiencia organizacional se puede mejorar potenciando la autonomía profesional de los empleados, es decir, permitiendo al personal un mayor poder de toma de decisiones y más libertad para pensar y actuar.

Este argumento se basa, entre otras cosas, en estudios que indican que las organizaciones en las que el proceso de toma de decisiones transcurre dentro de los límites de los escalones superiores son menos efectivas que las organizaciones donde la toma de decisiones está descentralizada. Así, en los últimos años, tanto las empresas públicas como las organizaciones han tomado medidas para aumentar la autonomía profesional entre su personal a través de procesos de descentralización organizacional (Luthans, 1992; Huber, et al., 1995, citados en Friedman, 1999).

Monfredini (2002), parte de la comprensión de la autonomía pedagógica en su vínculo con procesos sociales más amplios. De este modo resalta el carácter político, filosófico e histórico-social de esta categoría. En tal sentido, se destaca cómo las construcciones y configuraciones subjetivas consecuentes con la historia de vida de los educadores actúan como mediaciones en la expresión más o menos autónoma de su labor docente. Además, reconoce el ejercicio de la autonomía como esencia en la potenciación de los espacios de formación docente.

Monfredini (2002), también reflexiona sobre el valor de la autonomía pedagógica en torno a la necesidad de superar las relaciones laborales alienantes, aspecto en el que coincide con la pedagogía freinetiana (Kanamaru, 2014). En este orden, señala la autonomía como respuesta a la necesidad de lograr la plena realización de la existencia

del educador como ser social e individual (Monfredini, 2002).

Otro de los referentes para analizar la autonomía pedagógica se identifica en la figura de Freinet, quien realiza contribuciones teóricas importantes, descritas en su proyecto político-pedagógico en torno a la escuela moderna. Este autor sustenta la idea de que el libre cooperativismo y la autogestión escolar son condiciones imprescindibles para la autonomía plena (Kanamaru, 2014).

Freinet constituye un importante referente en el estudio de la autonomía pedagógica en la persona, en tanto desarrolla una propuesta teórico-metodológica que logra integrar categorías tales como libre expresión, investigación libre, conocimiento nuevo, trabajo libre, trabajo creador, cooperación, autogestión escolar, entre otras. Su posicionamiento contribuye a la transición del modelo escolástico hacia una pedagogía moderna (Kanamaru, 2014).

Sin embargo, aunque sus consideraciones permiten identificar la autonomía como un elemento a nivel personal (transcendiendo otras posiciones que lo conciben como cualidad de las organizaciones escolares), todavía es insuficiente su análisis como una potencialidad inherente a la condición humana de los actores de procesos educativos.

En esta misma línea, la postura de Santo (2006), con relación a la autonomía pedagógica, también evidencia un carácter más centrado en la persona, con énfasis en los estudiantes y sus capacidades. Este autor basa sus ideas en los aportes de Holec, Knowles y Little, llegando a definir la autonomía pedagógica como la capacidad o potencialidad del alumno para regir y controlar de forma consciente su proceso de aprendizaje personal, donde el profesor surge como coordinador de las actividades.

Según se observa en su obra, Santo (2006), basa su comprensión de autonomía pedagógica en la definición propuesta por Little, quien considera que es *“una capacidad de distanciamiento, reflexión crítica, toma de decisiones y acción independiente. Ella presupone, pero también requiere, que el alumno desarrolle un tipo particular de relación con el proceso y contenido de su aprendizaje. La capacidad de autonomía será demostrada tanto en la forma como el aprendiente aprende, como en el modo como él o ella transfieren lo que fue aprendido, para contextos más amplios.”* (Little, 1991, citado por Santo, 2006, p. 109)

Santo (2006), insiste en que es necesaria una educación durante toda la vida, a través de acciones que favorezcan un *saber hacer* fundamentado en el interés del alumno, en el desarrollo de la creatividad y de la autonomía, en el valor para desafiar y sobrepasar los límites del

conocimiento tácito, en la interdisciplinariedad y en el uso de varios estilos de aprendizaje.

Así, se reconoce que el aprendizaje autónomo depende de múltiples aspectos, tales como el contenido que debe ser aprendido, la metodología empleada, los recursos utilizados y la forma de evaluar el aprendizaje. Asume las ideas de aprendizaje que tienen su base en lo auto-dirigido, la autodirección, la auto directividad y la autorregulación, como categorías inherentes a la noción de autonomía pedagógica y asimismo, resalta que la responsabilidad del estudiante tiene importantes implicaciones socio-afectivas y cognitivas en su autonomía.

De modo general *“se comprende que la (des) regulación post-burocrática ha supuesto un proceso de reconfiguración de la -dinámica inter-niveles del sistema educativo (macro, meso y micro)- abriendo un conjunto de ámbitos de autonomía, entre ellos, el de la dirección escolar”*. (Barroso, 2006, citados en Ritacco & Amores, 2018, p.3)

En la misma línea, en un estudio realizado por Ganon-Shilon & Schechter (2017), se reveló, de manera interesante, que las metáforas de los directores de escuela, implican la representación de su sentido durante una reforma nacional. Se incluyeron así, cuatro grandes campos internos y externos en un proceso de reformulación. Dentro de los cuales, se dio pase al replanteo de la actividad directiva y de la autonomía como cimientos principales de todo este proceso. Así se planteó *“que los directores fueron claramente conscientes de su deseo de mantener la autonomía y la flexibilidad pedagógicas dentro de sus escuelas”*. (p.2).

Por su parte, *“en Francia, las medidas de descentralización y la introducción de la autonomía parcial para las escuelas secundarias a mediados de la década de 1980 transformaron el papel de los directores de escuela. La legitimidad de la que gozan hoy es fruto de su nuevo estatus obtenido en 2001, que los convirtió en líderes institucionales pero también en voceros de sus escuelas”*. (Dutercq, 2015, p.1)

Siguiendo con la lógica de la “dinámica inter-niveles del sistema educativo (macro, meso y micro)” en el micro nivel, también coexisten otros niveles de expresión de la autonomía, uno de los más notorios es el aula, siendo los principales protagonistas docentes y estudiantes, quienes también deberán estar habilitados para tomar decisiones en un entorno diverso que exige replantearse constantemente a partir de las múltiples situaciones emergentes generadas que se generan cotidianamente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por otro lado, un informe elaborado por Eurydice en el año 2008, analiza el grado de autonomía pedagógica del que disfruta el profesorado en tres áreas fundamentales de su trabajo: área curricular, área metodológica y área de evaluación, analizándose para cada área el nivel de autonomía escolar y la participación en la toma de decisiones; El informe en cuestión, indica que los principales responsables de esta tarea en los centros escolares son la Dirección, el Consejo Escolar y los propios profesores (Soteras, 2017). Así la sostenibilidad educativa, estaría requiriendo mayor autonomía pedagógica por parte de los docentes.

Autores como Friedman (1999), defienden que *“la autonomía de los profesores ha sido durante mucho tiempo un tema de interés entre los profesionales e investigadores en organizaciones educativas”* (p.59). Asimismo, Strong & Yoshida (2014), citados en Vangrieken, et al. (2017), sostienen que *“los profesores valoran mucho la autonomía como una condición laboral deseada y se percibe que impacta su estatus profesional y satisfacción laboral”* (p. 302), así otros estudios demuestran una correlación positiva fuerte entre la autonomía pedagógica y la satisfacción laboral (Wright, et al., 2018).

En lo relacionado con la autonomía del docente, Friedman (1999), estructuró un rango de cinco opciones, expresando diferentes grados de autonomía de trabajo de los profesores, de 1 (ninguna autonomía) a 5 (autonomía completa), como sigue:

1. Sin autonomía: Los profesores no están autorizados a tomar la iniciativa y no se les da discreción para introducir cambios en los métodos de enseñanza y el plan de estudios o en cualquier otro elemento de la vida escolar.
2. Escasa autonomía. Los profesores tienen escasa libertad de elección dentro de límites claros de los programas, normas y regulaciones existentes según lo definido por administradores escolares.
3. Autonomía moderada. A los profesores se les permite, o incluso se les anima, a iniciar nuevas ideas y programas, pero deben pasar por estrictas autorizaciones procedimientos previos a la ejecución.
4. Alta autonomía. Los profesores tienen la libertad de innovar e implementar un nuevo plan de estudios y métodos, dentro de los límites de lo general, previamente convenidos sobre principios y normas.
5. Completa autonomía. Los profesores tienen total libertad para iniciar e implementar nuevas ideas, programas o currículos dentro de los comúnmente aceptados principios morales y legales.

Por su parte, Vangrieken, et al. (2017), aplicaron un instrumento que consta de tres escalas, dos de las cuales se refieren a aspectos de la autonomía percibida en el aula (didáctico-pedagógica y autonomía curricular) y una de ellas estaría referida a la evaluación de la actitud colaborativa. La primera escala, que implica la autonomía didáctico-pedagógica, se refiere a la práctica real en el aula (por ejemplo, preparación de lecciones, administración, toma de decisión sobre recursos didácticos a utilizar). Ello expresa la importancia de considerar el proceso de autonomía en los docentes y en los estudiantes como actores fundamentales del contexto aúlico.

En este sentido, también es relevante, destacar Diez dominios de autonomía percibida que sirvieron de punto de partida a Vangrieken, et al., (2017).

1. Preparación de lecciones.
2. Elección de temas y habilidades para enseñar.
3. Decisión sobre el plan de estudios.
4. Elección y uso de libros de texto.
5. Organización de tareas de los estudiantes.
6. Establecimiento de metas para los estudiantes.
7. Evaluación de estudiantes.
8. Decisión de métodos y estrategias de enseñanza.
9. Uso del tiempo y la planificación.
10. Manejo del comportamiento de los estudiantes.

Al respecto, Vangrieken & Kyndt (2020) establecen una diferencia entre autonomía didáctico-pedagógica y autonomía curricular, puntualizando lo siguiente:

La autonomía didáctico-pedagógica se refiere a la libertad para la preparación de la lección, elección y uso de libros de texto, elección de las tareas de los estudiantes, evaluación de los estudiantes, métodos y estrategias de enseñanza, uso del tiempo y planificación y manejo del comportamiento de los estudiantes, mientras que la autonomía curricular incluye autonomía con respecto al contenido de la lección, implementación flexible del plan de estudios dentro del aula y el establecimiento de metas para los estudiantes.

En general, la autonomía se relaciona principalmente con los métodos de enseñanza o instrucción, la selección de textos escolares, libros, la base sobre la cual se agrupan los estudiantes y la evaluación de los estudiantes (Desurmont, et al., 2008; Strong & Yoshida 2014, citados en Vangrieken & Kyndt, 2020).

Según Klieger & Yakobovitch (2010), los que están a favor de los estándares postulan que la autonomía pedagógica de los profesores se puede expresar en objetivos, aprendizaje interdisciplinario o en el contexto de problemas de la vida. El “qué” se puede separar del “cómo». El “cómo” permite la expansión de la autonomía pedagógica e incluso anima a los profesores a ser activos en la gestión y desarrollo de materiales de aprendizaje que sean compatibles con los principios curriculares y que satisfagan las necesidades de los estudiantes.

Quienes se oponen a los estándares, afirman que los mismos, son una “textura rígida”, son centralistas y se restringen la autonomía pedagógica de los profesores (Meier 2000; Thernstrom, 2000; citados en Klieger & Yakobovitch, 2010), obstaculizando que los docentes puedan elegir los libros que utilizan, el contenido del curso o decidir qué cursos ofrecer. Así, se plantea que los estándares limitan la elección de instrucción, estrategias y enmarcan estrictamente la educación, e imponen metas y soluciones únicas para diversas poblaciones de estudiantes (Anderson & Helms 2001; Hewson, et al., 2001; Bianchini & Kelly 2003, citados en Klieger & Yakobovitch, 2010). Se considera que esto puede conducir a una reducción de los contenidos didácticos y a centrarse en “enseñanza para la prueba” (Klieger & Yakobovitch, 2010).

Al respecto, existe la preocupación de que los maestros concentren sus esfuerzos en el cumplimiento de normas externas en lugar de dialogar con las necesidades y potencialidades de los estudiantes (Falk 2000; Kordalewski, 2000; Horn, 2004; citados en Klieger & Yakobovitch, 2010; Deroncele, et al., 2020).

Esta situación ha generado la pregunta sobre ¿en qué medida los estándares son restrictivos o de apoyo a la autonomía pedagógica del docente?

Puede existir la preocupación de que los estándares limiten la autonomía de los profesores en la toma de decisiones pedagógicas. Sin embargo, los estándares no necesariamente restringen la autonomía pedagógica del profesor en lo relacionado a la planificación el programa de estudio y a la creación de situaciones de enseñanza en su aula de acuerdo a las características de los participantes y el contexto.

De acuerdo con el estudio *“Perception of Science Standards’ Effectiveness and Their Implementation by Science Teachers”* se comprobó que sólo dos profesores afirmaron que los estándares restringen su autonomía pedagógica y no ofrecen una solución para la clase heterogénea. Sin embargo, la mayoría de los profesores perciben las normas como apoyo y guía al proceso de enseñanza aprendizaje (Klieger & Yakobovitch, 2010). Ello

resulta de mucha importancia pues se debe considerar los planteamientos de los Ministerios de Educación y el Gobierno como una guía que promueva una práctica formativa dinámica y creativa.

Al respecto Harwood (2009), en su estudio *“Spatial and educational patterns of innovation for charter schools”* aborda que las escuelas autónomas suelen tener un plan de estudios innovador que desafía los métodos de educación tradicionales; en este sentido los docentes pueden tener mayor autonomía pedagógica y flexibilidad. Esta interesante investigación enfatiza en aspecto como: la creatividad, la renovación, la reutilización adaptativa y el uso no tradicional de los edificios existentes, apuntando hacia buenas prácticas de diseño ecológico. Estos aspectos son asumidos por el presente estudio, como factores de éxito de la autonomía pedagógica en los docentes.

En materia educativa, se plantea que los docentes deben disponer de autonomía para adaptar los procesos de aprendizaje a las necesidades y singularidades del alumno y del entorno al cual le será relevante; para poder introducir y aplicar en las aulas la innovación pedagógica que les permita adecuar la enseñanza a los nuevos retos que plantea la sociedad del siglo XXI; y para formar, a través del aprendizaje para el emprendimiento, individuos que sepan resolver los problemas de forma autónoma cuando sean adultos. Es decir, hay que emplear estrategias y herramientas que favorezcan la aplicación en el aula de nuevas formas de enseñar, metodologías que integren los avances tecnológicos, que favorezcan el trabajo cooperativo, entre otros aspectos, para formar alumnos competentes para los nuevos retos, lo cual requiere del empoderamiento del docente *“teacher empowerment”* (Soteras, 2017).

El movimiento del “teacher empowerment” aporta aspectos muy valiosos a la reflexión sobre la importancia de la autonomía pedagógica en los docentes, de ahí la necesidad de profundizar en las oportunidades de este empoderamiento (Ritter, 2019).

Recientemente fue presentado un estudio que daba cuenta del empoderamiento del docente como predictor del compromiso profesional y de la satisfacción laboral de los docentes que trabajan en las escuelas secundarias (Kauts & Kaur, 2020). Se vincula a ello, la relación con la autoeficacia como consecuencia de la mejora educativa de los docentes (Azizifar, et al., 2020).

De manera a fin, Monfredini (2002), parte de la comprensión de la autonomía pedagógica en su vínculo con procesos sociales más amplios. De este modo, se resalta el carácter político, filosófico e histórico-social de esta categoría. En tal sentido, se destaca cómo las construcciones

y configuraciones subjetivas son consecuentes con la historia de vida de los educadores y actúan como mediaciones en la expresión más o menos autónoma de su labor docente.

Monfredini (2002), también reflexiona sobre el valor de la autonomía pedagógica en torno a la necesidad de superar las relaciones laborales alienantes, aspecto en el que coincide con la pedagogía freinetiana (Kanamaru, 2014).

En este orden, Monfredini (2002), señala la autonomía como respuesta a la necesidad de lograr la plena realización de la existencia del educador como ser social e individual. En consecuencia, hace referencia a promover en el docente *“la autonomía individual, la capacidad de innovar, de renovarse, de crear y participar”* (Cepal/Unesco, 1992, citado por Monfredini, 2002), lo cual constata la importancia del empoderamiento de los docentes.

Soteras (2017), plantea que *“es en el marco de la autonomía pedagógica en el que será posible dar respuesta a las necesidades del alumnado, y proporcionarle los apoyos didácticos necesarios para su desarrollo personal y para facilitar que se alcancen altos niveles de logro”* (p. 424). En consecuencia, se plantea que ello no debe tener solo de base las necesidades de los estudiantes sino, sobre todo, y esencialmente, sus potencialidades formativas (Deroncele, et al., 2020).

Este estudio defiende la postura de Mihajlovic (2019), quien apunta *“la necesidad de un plan de estudios que deje espacio para la autonomía pedagógica y la flexibilidad para tratar con diferentes estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades”* (p. 2)

También se es consecuente con la postura de Freire (2004), cuando afirma que *“enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando; así se requiere de una pedagogía fundada en la ética, en el respeto a la dignidad y a la propia autonomía del educando”* (2004). Así, la línea principal de Freire (2004), connota el aspecto formativo del docente y la reflexión sobre su praxis educativa en pos de la autonomía del “ser de los educandos”.

Para Freire (2004), la autonomía se va constituyendo en la experiencia de la toma de decisiones. En este sentido, el presente estudio resalta la necesidad de una coparticipación entre docentes y estudiantes en la toma de decisiones en el aula. De modo que se va relegando cada vez más, el papel hegemónico del profesor y este adjudica un rol mediador que apunta más al acompañamiento, la facilitación, la supervisión, monitoreo, en un clima que va transitando a ser cada vez menos un clima de tarea y metas, y está consolidándose cada vez más, en un clima de apoyo e innovación.

Acorde a ello, se reconoce también la postura de Santo (2006), con relación a la autonomía pedagógica, la cual evidencia un carácter más centrado en la persona, con énfasis en los estudiantes y en sus capacidades. Este autor basa sus ideas en los aportes de Holec, Knowles y Little, llegando a definir la autonomía pedagógica como la capacidad o potencialidad del alumno para regir y controlar de forma consciente su proceso de aprendizaje personal, donde el profesor surge como coordinador de las actividades.

“La autonomía, en cuanto maduración del ser para sí, es proceso, es llegar a ser. No sucede en una fecha prevista. Es en este sentido en el que una pedagogía de la autonomía tiene que estar centrada en experiencias estimuladoras de la decisión y de la responsabilidad, valga decir, en experiencias respetuosas de la libertad”. (Freire, 2004, p.49)

Santo (2006), explica que “etimológicamente, el término autonomía deriva del griego “autonomia” “y está compuesto por los significados de “propio” y “derecho”, designando “derecho propio”, que se aplicó en la antigua Grecia en el sentido de autodeterminación, independencia y en el derecho a la gestión propia.

En este sentido, se asume como uno de los preceptos centrales de este estudio que *“la autonomía es una capacidad de distanciamiento, reflexión crítica, toma de decisiones decisiones y acción independiente. Presupone, pero también requiere, que el alumno desarrolle un tipo particular de relación con el proceso y contenido de su aprendizaje. La capacidad de autonomía se demostrará tanto en la forma cómo aprende el alumno, así como cómo transfiere lo que fue aprendido, para contextos más amplios”* (Little, 1991, citado en Santo, 2006, p. 109). Así el estudiante debe ser más autónomo en el desarrollo y autorregulación de su aprendizaje.

El análisis de Santo (2006), se orienta a la comprensión de los manuales escolares como medios que condicionan el desarrollo de la autonomía pedagógica en los estudiantes. Es esta línea, se considera importante que esta autonomía se construya a través de una preparación de los alumnos para la vida adulta, garantizando un aprendizaje permanente que incentive el aprender a aprender.

Santo (2006), insiste en la necesidad de una educación a lo largo de la vida a través de acciones que favorezcan un **saber-hacer** fundamentado en el interés del alumno, en el desarrollo de la creatividad y en la autonomía, en el valor para desafiar y sobrepasar los límites del conocimiento tácito, en la interdisciplinariedad y en el uso de varios estilos de aprendizaje.

Santo (2006), reconoce que el aprendizaje autónomo depende de varios factores, tales como el contenido que debe ser aprendido, la metodología empleada, los recursos utilizados y la forma en que se evalúan los aprendizajes. Se asume las ideas de aprendizaje autodirigido, autodirección, auto directividad y autorregulación como categorías inherentes a la noción de autonomía pedagógica y se resalta que la responsabilidad del estudiante tiene importantes implicaciones socio-afectivas y cognitivas en su autonomía.

Los elementos hasta aquí señalados dan cuenta de los aspectos que el estudiante debe dinamizar para el logro de su autonomía pedagógica, revelándose el conocimiento y aplicación de recursos de creatividad, proactividad e innovación, como elementos favorecedores que tendrán un impacto significativo en el proceso de enseñanza aprendizaje.

CONCLUSIONES

La educación es uno de los pilares esenciales del desarrollo económico, social y humano. Lo que hace fundamental que los países orienten políticas educativas coherentes con su propio desarrollo como nación. Ello requiere que los actores principales del proceso educativo (profesores y estudiantes) reflexionen de manera responsable, comprometida y asertiva sobre las indicaciones de los niveles y organismos superiores, construyendo alternativas para que el aula se convierta en un espacio donde se practique la autonomía pedagógica para la gestión del desarrollo.

La autonomía pedagógica impacta en la calidad de la educación, permitiendo el reconocimiento de las fortalezas y necesidades del contexto para las propuestas de mejora continua del proceso formativo, lo cual compromete en la institución, esencialmente, a los docentes y a los estudiantes.

La autonomía pedagógica en el aula favorece la construcción de significados y valores compartidos, mediados todos ellos, por la retroalimentación formativa y la coparticipación de docentes y estudiantes en la toma de decisiones. Siempre como actores activos, protagonistas del proceso educativo y corresponsables de lo que acontece en el contexto áulico.

En tanto la eficiencia organizacional se puede mejorar, potenciando la autonomía profesional de los trabajadores, y permitiendo a los mismos, un mayor poder de toma de decisiones, así como más libertad para pensar y actuar, ello se extiende a las escuelas como organizaciones laborales donde la docencia se constituye en una actividad organizacional (proceso clave).

En este sentido, tal como se apunta en el texto, la sostenibilidad de la educación requiere necesariamente implementar estrategias que otorguen mayor autonomía pedagógica a los docentes, máxime si se reconoce que el mejoramiento pedagógico consiste en mejorar el empoderamiento de estos trabajadores que son los docentes: *“teacher empowerment”*.

Los docentes valoran mucho la autonomía como una condición laboral deseada, lo cual debe estar alineado a considerar los planteamientos de los Ministerios de Educación y el Gobierno como una guía que promueva una práctica formativa dinámica y creativa.

Las tendencias educativas contemporáneas que posicionan el rol del docente como un mediador, facilitador, acompañante, están relacionadas con la potenciación de la autonomía pedagógica en el estudiante, donde el estudiante es más protagonista de su proceso de aprendizaje, transitando la relación docente-estudiante hacia una comunicación cada vez más horizontal. Todo ello nos hace tomar consciencia, que se requiere de una pedagogía fundada en la ética, en el respeto a la dignidad y a la propia autonomía del educando, connotándose esta autonomía como potencialidad para que el estudiante pueda manejar de forma consciente su aprendizaje personal y grupal.

Se plantea entonces la necesidad de transitar desde una perspectiva tradicional centralista que ubica la autonomía pedagógica como competencia del estado, hacia una perspectiva de la autonomía pedagógica como potencialidad formativa, concretada en herramienta socio-praxiológica, que permite la dinamización de recursos emocionales, disciplinares y didáctico-transformadores por parte del docente, así como recursos de creatividad, proactividad e innovación por parte del estudiante, lográndose con ello, una coparticipación ética y de responsabilidad social en la toma de decisiones en y desde el proceso formativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azizifar, A., Naghipour, S., Mohamadian, F., Cheraghi, F., & Aibod, S. (2020). Investigating the relationship between iranian EFL teachers' empowerment and their self-efficacy as a consequence for their educational improvement. *Journal of Education and Health Promotion, 9*(1).
- Deroncele Acosta, A., Medina Zuta, P., & Gross Tur, R. (2020). Gestión de potencialidades formativas en la persona: reflexión epistémica y pautas metodológicas. *Universidad y Sociedad, 12*(1), 97-104. _

- Dutercq, Y. (2015). Les modèles contemporains de légitimité des chefs d'établissement français. *Recherche et Formation*, 78 (1), 35-50
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Editorial Paz e Terra SA.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76.
- Ganon-Shilon, S., & Schechter, C. (2017). Making sense while steering through the fog: Principals' metaphors within a national reform implementation. *Education Policy Analysis Archives*, 25(105).
- Harwood, P. (2009). Spatial and educational patterns of innovation for charter schools. *Open House International*, 34(1), 55-67.
- Kanamaru, A. T. (2014). Autonomia, cooperativismo e autogestão em Freinet: fundamentos de uma pedagogia solidária internacional. *Educ. Pesqui.*, 40(3), 767-781.
- Kauts, A., Kaur, H. (2020). Teacher empowerment as predictor of professional commitment and job satisfaction of teachers working in secondary schools. *Journal of Critical Reviews* 7(16), 1856-1864.
- Klieger, A., & Yakobovitch, A. (2010). Perception of Science Standards' Effectiveness and Their Implementation by Science Teachers. *Journal of Science Education and Technology*, 20(3), 286-299.
- Martins, A. M. (2003). A política educacional paulista: controvérsias em torno dos conceitos de descentralização e autonomia – 1983 a 1999. *Educ. Soc., Campinas*, 24(83), 527-549.
- Mihajlovic, C. (2019). Teachers' perceptions of the Finnish national curriculum and inclusive practices of physical education. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 10(3), 247-261.
- Monfredini, I. (2002). O projeto pedagógico em escolas municipais: análise da relação entre a autonomia e manutenção e/ou modificação de práticas escolares. *Educação e Pesquisa*, 28(2), 41-56.
- Ritacco-Real, M., & Amores-Fernández, F. J. (2018). Dirección escolar y liderazgo pedagógico: un análisis de contenido del discurso de los directores de centros educativos en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España). *Educ. Pesqui.*, 44, 1-23.
- Ritter, L.L. (2019). Opportunities for teacher empowerment. *Foreign Language Annals*, 52(1), 5-6.
- Santo, E. M. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista lusófona de Educação*, (8), 103-115.
- Soteras-Garrell, E. (2017). Impacto de la autonomía de los centros docentes en la calidad educativa. La evidencia empírica y las políticas educativas. (Tesis doctoral). Universitat Abat Oliba CEU.
- Vangrieken, K., & Kyndt, E. (2019). The teacher as an island? A mixed method study on the relationship between autonomy and collaboration. *European Journal of Psychology of Education*, 35(1), 177-204.
- Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F., & Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67, 302-315.
- Wright, K. B., Shields, S. M., Black, K., Banerjee, M., & Waxman, H. C. (2018). Teacher perceptions of influence, autonomy, and satisfaction in the early Race to the Top era. *Education Policy Analysis Archives*, 26(62).