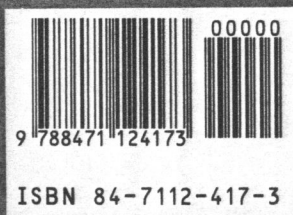
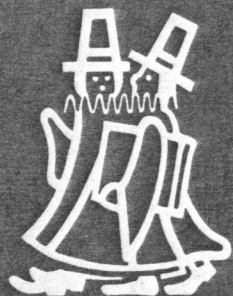


Tanto la idea de la autonomía del profesorado como la de su profesionalidad se han convertido en expresiones habituales en los discursos pedagógicos, pero normalmente su uso no refleja una claridad respecto a su significado. Son, más bien, conceptos con bastante aceptación que pueden servir para encubrir pretensiones poco claras o incluso, dependiendo de quien los use, intereses contrapuestos. La autonomía profesional puede ser interpretada como una demanda de los enseñantes para conseguir mayores cotas de independencia en sus decisiones, menos control burocrático por parte de las administraciones públicas; pero también, y casi con los mismos argumentos, puede usarse para reclamar una menor intervención de las familias y de la sociedad en general, en un asunto que deben resolver los profesionales. Por otro lado, valiéndose de esta misma expresión, los poderes públicos están renunciando a asumir responsabilidades políticas en educación, traspasándolas a los docentes, quienes, desde su individualidad y desde sus centros aislados, deben dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado y a los intereses (variados, pero también desiguales) de las familias.

Como respuesta a esta confusión y a sus usos interesados, en este libro se aborda el significado educativo que debería tener la autonomía profesional, mostrando las deformaciones ideológicas a las que se presta su uso y rescatando un significado para la misma que no suponga ni un corporativismo profesional, en donde se niegue la intervención social en la educación, ni el abandono político del profesorado y las escuelas.



Colecciones: Psicología
Pedagogía
Sociología
Psiquiatría
Matemáticas
Medicina
Sexología
Filosofía
Religión
Política



EDICIONES MORATA, S. L.
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid
morata@infor.net.es - www.edmorata.es

La autonomía del profesorado J. Contreras

J. Contreras

La autonomía del profesorado



TERCERA EDICIÓN

 Morata

Contenido

	<i>Págs.</i>
INTRODUCCIÓN	11
PRIMERA PARTE: El profesionalismo en la enseñanza	15
CAPÍTULO PRIMERO: La autonomía perdida: la proletarización del profesorado	17
1. El debate sobre la proletarización del profesorado, 18.—2. Profesionalismo y proletarización, 23.—3. La proletarización en nuestro contexto reciente, 28.—4. Control ideológico y control técnico en la enseñanza, 32.	
CAPÍTULO II: La retórica del profesionalismo y sus ambigüedades	34
1. Imágenes y rasgos, 35.—2. El profesionalismo como ideología, 38.—3. El control sobre el conocimiento y las profesiones de la enseñanza, 40.—4. Las trampas del profesionalismo, 43.—5. La autonomía en el profesionalismo, 45.	
CAPÍTULO III: Los valores del profesionalismo y la profesionalidad de los docentes	48
1. La profesionalidad docente y las cualidades del oficio educativo, 48.—2. La obligación moral, 52.—3. El compromiso con la comunidad, 54.—4. La competencia profesional, 57.	
SEGUNDA PARTE: Modelos de profesorado: en busca de la autonomía profesional del docente	61
CAPÍTULO IV: La autonomía ilusoria: el enseñante como profesional técnico	63
1. La práctica profesional de la enseñanza desde la racionalidad técnica, 64.—2. Dominio técnico y dependencia profesional, 67.—3. La irreducibilidad técnica de la enseñanza, 69.—4. La autonomía ilusoria: la incapacitación política, 72.	

CAPÍTULO V: El docente como profesional reflexivo	76
1. Schön y los profesionales reflexivos, 77.—2. Stenhouse y el profesor como investigador, 83.—3. El fundamento aristotélico: la racionalidad práctica, 89.—4. La autonomía de los juicios profesionales y la responsabilidad social, 94.	
CAPÍTULO VI: Contradicciones y contrariedades: del profesional reflexivo al intelectual crítico	98
1. El confusionismo de lo reflexivo, 99.—2. La crítica a la concepción reflexiva de Schön, 102.—3. Los límites del profesor como artista reflexivo, 105.—4. La socialización del profesorado y la limitación de la reflexión, 110.—5. La crítica teórica como superadora de las limitaciones de la reflexión, 115.—6. Giroux y el profesor como intelectual crítico, 117.—7. La reflexión crítica, 121.—8. El fundamento habermasiano de la reflexión crítica, 126.—9. Las contrariedades de la crítica, 130.—10. ¿Autonomía o emancipación?, 138.	
TERCERA PARTE: La autonomía y su contexto	143
CAPÍTULO VII: Las claves de la autonomía profesional del profesorado ...	145
1. La autonomía como reivindicación laboral y exigencia educativa, 147.—2. La autonomía como cualidad de la relación profesional, 149.—3. La autonomía como distancia crítica, 153.—4. La autonomía como conciencia de la parcialidad y de uno mismo, 157.—5. Competencias profesionales y debate social, 161.	
CAPÍTULO VIII: Las nuevas políticas educativas y la autonomía profesional del profesorado	174
1. La autonomía necesaria: diagnóstico de un cambio de perspectiva sobre el profesorado, 175.—2. La descentralización administrativa de las reformas, 181.—3. El caso español, 185.—4. ¿Qué hay detrás? Los cambios ideológicos de fondo, 190.—5. La autonomía aparente, 199.—6. Autonomía no es desintegración social, 205.	
BIBLIOGRAFÍA	213
OTRAS OBRAS DE EDICIONES MORATA DE INTERÉS	229

Introducción

La autonomía del profesorado, junto a la propia idea de su profesionalidad, es un tema recurrente en los últimos tiempos en los discursos pedagógicos. Pero su profusión se está dando sobre todo al modo de los eslóganes, de manera que, como éstos, son términos que quedan desgastados y vacíos de significado tras tanto uso. O mejor dicho, precisamente porque son eslóganes se utilizan abundantemente para provocar una atracción emocional, sin aclarar nunca el significado que se les quiere atribuir. Funcionan así como palabras con aura, que evocan ideas que parecen positivas y alrededor de las cuales se pretende crear consenso e identificación. Pero es probable que parte del éxito de los eslóganes en general, como del de la autonomía del profesorado en particular, estribe en que en realidad esconden diferentes pretensiones y significados, en que distintas personas estamos entendiendo o queriendo decir cosas diferentes con las mismas palabras, aunque aparentemente todos decimos lo mismo.

Hay casos en los que este sentido de eslogan, de palabra con aura, es mucho más evidente. Tomemos el ejemplo de la calidad de la educación. En la actualidad, todo programa, toda política, toda investigación, toda reivindicación educativa, se hace en nombre de la calidad. Y es evidente que todo el mundo concuerda con tal aspiración. Pero nombrarla, así sin más, es a veces un recurso para no definirla, esto es, para no aclarar en qué consiste, en qué aspiraciones se traduce. Remitir a la expresión "calidad de la educación", en vez de a sus diversos contenidos y significados para distintas personas o posiciones ideológicas, es una forma de presionar hacia el consenso sin permitir la discusión. Y evidentemente éste es un recurso que puede usar quien tiene poder para utilizar y difundir el eslogan como forma de legitimar su punto de vista sin discutirlo. Quien tiene poder para decirlo una y otra vez sin aclarar nada. Es un recurso de poder por parte de quien tiene el control de la palabra pública (políticos y medios de difusión, pero también intelectuales y académicos). Un recurso que además obliga a todos: una vez

La autonomía perdida: la proletarización del profesorado

Una de las ideas más extendidas en la actualidad con respecto al profesorado y, a la vez, una de las más polémicas es su condición de *profesional*. Ya sea como expresión de una aspiración, como descripción de las características del oficio de enseñar, o como discusión sobre las peculiaridades o limitaciones con que tal condición se da en los docentes, el tema del profesionalismo parece bastante instalado en el discurso teórico, así como en las expresiones de los propios docentes sobre su trabajo. Una de las razones que convierte este asunto en problemático es que la palabra “profesional”, y sus derivados, aunque en principio parece que sólo se dirigen a mencionar las características y cualidades de la práctica docente, no son ni mucho menos expresiones neutras. Esconden en su seno opciones y visiones del mundo, arropadas en imágenes que normalmente se viven como positivas y deseables, y que es necesario desvelar si queremos ir en este análisis más allá de las primeras impresiones. El tema del profesionalismo —como todos los temas en educación— está lejos de ser ingenuo, o desprovisto de argumentos interesados y de agendas más o menos ocultas.

El problema que me interesa explorar en este trabajo es, en concreto, el de la *autonomía profesional*, en cuanto que cualidad del oficio docente. Pero una de las características de este oficio es que está afectado ideológica y prácticamente por la discusión acerca de la presencia o no, o de la conveniencia de determinadas cualidades, entre ellas, la de la propia autonomía y lo que por ella se pueda entender.

La enseñanza, en cuanto que oficio, no se puede definir sólo descriptivamente, esto es, por lo que nos encontramos como práctica real de los enseñantes en las aulas, ya que la docencia —de nuevo, como todo en educación— se define también por su aspiración, y no sólo por su materialidad. Pero tampoco queda bien identificada como aquel conjunto de aspiraciones y de expresiones de gran carga simbólica que pierden el sentido de las condiciones reales en que ocurre su práctica. Expresiones así, sólo acaban sirviendo para dotar de cobertura ideológica a todas aquellas posiciones que tan sólo pretenden ocultar

tanto la realidad como la propia función encubridora que ejercen semejantes discursos (LERENA, 1983). Por eso, si queremos entender las características y cualidades del oficio de enseñar, tenemos que plantearnos qué es lo que se dice que es o lo que se desea que sea. Pero también, qué es lo que no es y debería ser; o qué es lo que se propone, pero que resulta cuando menos discutible.

Ésta es la razón por la que, si queremos abordar el tema de la autonomía profesional, necesitamos plantearnos los aspectos contradictorios y ambiguos que encierra. Y en especial, aquéllos relacionados con la propia idea de profesional y la retórica del profesionalismo en la enseñanza, con la que inevitablemente nos encontramos asociada la aspiración a la autonomía. De esta forma, espero que podamos entender mejor tanto las trampas que se esconden en el camino como lo que de valioso nos pueda revelar. La complejidad de esta cuestión obliga a mantener el debate entre lo que es y no es, y entre lo que se gana y se pierde en esta confrontación tanto ideológica como práctica. Probablemente, la mejor forma de resolver el problema sea intentar rescatar lo que de valioso pueda encontrarse mientras se mantiene el debate en pugna, abierto. Mi aspiración en esta discusión es, por tanto, conseguir mantener la confrontación ideológica, aspirando a rescatar una posición comprometida con determinados valores para la práctica docente.

Y quizá la mejor manera es empezando por plantear el problema de las cualidades profesionales de la enseñanza a partir de su negación, esto es, a partir de lo que como ocupación laboral se supone ausente o perdido. El tema de la *proletarización del profesorado*, que será al que dedicaremos este primer capítulo, nos ofrece una perspectiva adecuada para esta preocupación. La tesis básica de la proletarización del profesorado es que el trabajo docente ha sufrido una sustracción progresiva de una serie de cualidades que ha conducido a los enseñantes a la pérdida de control y sentido sobre el propio trabajo, es decir, a la pérdida de autonomía. En primer lugar, expondré los argumentos fundamentales en los que se sostiene esta tesis. En segundo lugar, intentaré discutir algunos de sus presupuestos, relativos principalmente a qué es lo que pierde y qué conserva el profesorado en los procesos de control a los que es sometido su trabajo. En tercer lugar, veremos qué nos puede ayudar a entender la teoría de la proletarización en los procesos de transformación del trabajo docente en nuestro contexto reciente. Todo ello nos permitirá concluir acerca de la confluencia de los procesos de control ideológico y técnico en la enseñanza. Y es que, como intentaré mostrar, lo que está en juego en la pérdida de autonomía del profesorado no es tanto el control técnico al que éste pueda ser sometido como la desorientación ideológica en la que pueda verse sumido.

1. El debate sobre la proletarización del profesorado

De la misma forma que el del profesionalismo, ya sea como descripción o como expresión de deseo, constituye un debate vivo en el seno de la comunidad educativa, otro de los temas controvertidos es el de la paulatina pérdida por parte de los profesores de aquellas cualidades que hacían de ellos unos

profesionales, o bien, el deterioro de aquellas condiciones laborales en las que cifraban sus esperanzas de alcanzar dicho *status*. Es éste el fenómeno que se ha dado en llamar proceso de *proletarización*.

Si bien no se puede hablar de unanimidad entre los autores que defienden la teoría de la proletarización del profesorado, la tesis básica de esta posición es la consideración de que los docentes, como colectivo, han sufrido o están sufriendo una transformación tanto en las características de sus condiciones de trabajo, como en las de las tareas que realizan, que los acercan cada vez más a las condiciones y a los intereses de la clase obrera. Autores como APPLE (1987; 1989b; APPLE y JUNGCK, 1990), LAWN y OZGA (1988; OZGA, 1988), o DENSMORE (1987) son representativos de tal perspectiva¹.

Este tipo de análisis, según ha señalado JIMÉNEZ JAÉN (1988), tiene como base teórica el análisis marxista de las condiciones de trabajo del modo de producción capitalista y el desarrollo y aplicación que hizo de estos planteamientos BRAVERMAN (1974). A partir sobre todo del trabajo de este autor se ha analizado la lógica racionalizadora de las empresas y de la producción en general. Con objeto de garantizar el control sobre el proceso productivo, éste era subdividido en procesos cada vez más simples, de manera que los obreros eran especializados en aspectos cada vez más reducidos de la cadena productiva, perdiendo de este modo la perspectiva de conjunto, así como las habilidades y destrezas que anteriormente necesitaban para su trabajo. El producto de esta atomización, que tuvo en el taylorismo² su punto álgido, significaba, por consiguiente, la pérdida de la cualificación del obrero, ya que veía reducido su trabajo al desempeño de tareas aisladas y rutinizadas, sin comprensión del significado del proceso, sin capacidad, por tanto, para decidir sobre esa fase de la producción y, en consecuencia, perdiendo aquellas destrezas y habilidades que anteriormente poseía. Ahora, el trabajador pasa a depender enteramente de los procesos de racionalización³ y control de la gestión administrativa de la

¹ Además de los citados, pueden también consultarse los siguientes trabajos de revisión sobre el tema: CABRERA y JIMÉNEZ JAÉN (1994); JIMÉNEZ JAÉN (1988); MARTINEZ BONAFÉ (1991).

² El taylorismo toma su nombre de la obra de TAYLOR (1911) *The Principles and Methods of Scientific Management*, traducida como *Management Científico* (TAYLOR, 1969). La "gestión científica del trabajo" consistía en la descomposición del mismo en sus tareas y rutinas mínimas, la especificación de acciones y las medidas de los tiempos de ejecución para cada una de ellas y la adjudicación y entrenamiento de los trabajadores en la realización de dichas tareas. Evidentemente, la introducción de la organización "científica" en el trabajo supone la aparición de nuevas figuras en la jerarquía organizativa, en especial la de los gestores científicos, quienes planifican el trabajo, y la de los inspectores o supervisores, quienes vigilan el ajuste de los trabajadores a las especificaciones de tareas y tiempos de ejecución. El taylorismo suponía la aplicación a la empresa de los valores y prácticas reinantes en esa época en la ciencia: la fragmentación y atomización (la descomposición de cualquier proceso o fenómeno en sus partes más elementales), la medición y el control sobre los fenómenos (en este caso, un fenómeno social como es la organización del trabajo). Un análisis reciente del fenómeno del taylorismo puede encontrarse en ALLEN, y cols. (1992); SALAMAN (1992). Para su incidencia en educación, véanse ANGULO (1989); VARELA (1983).

³ Los procesos de racionalización se refieren a aquellos procesos por los que la acción se somete a la planificación previa, según la cual se determinan reglas y procedimientos lógicos de

empresa, y del conocimiento científico y tecnológico de los “expertos”. De este modo, los conceptos clave que explican este fenómeno de racionalización del trabajo son a) la *separación entre concepción y ejecución* en el proceso productivo, en donde el trabajador pasa a ser un mero ejecutor de tareas sobre las que no decide, b) la *descualificación*, como pérdida de los conocimientos y habilidades para planificar, comprender y actuar sobre la producción y c) la *pérdida de control* sobre su propio trabajo, al quedar sometido al control y las decisiones del capital, perdiendo capacidad de resistencia⁴.

Esta lógica racionalizadora ha trascendido el ámbito de la empresa, como ámbito privado, y de la producción, en cuanto que proceso de acumulación de capital, para invadir la esfera del Estado. En efecto, el Estado se encuentra con la necesidad tanto de sostener la acumulación de capital, como de legitimarse a sí mismo y al proceso de acumulación. Esto significa, de una parte, políticas de apoyo a la producción y, de otra, políticas de reproducción, estas últimas debiendo cumplir la doble misión de reproducir una mano de obra de acuerdo con las necesidades de la producción, y de reproducir y recrear la justificación racionalizadora del mundo de la producción mediante la ideología de la eficacia y de la neutralidad tecnológica.

En el caso de la enseñanza, la atención a estas necesidades se realizó históricamente mediante la introducción del mismo espíritu de “gestión científica”, tanto en lo que se refiere al contenido de la práctica educativa como al modo de organización y control del trabajo del profesorado. Así, el *curriculum* se empezó a concebir también como un proceso de producción organizado bajo los mismos parámetros de descomposición en elementos mínimos de realización —los objetivos—, los cuales se correspondían con una descripción de las actividades particulares y específicas de la vida adulta para las que había que preparar (БОВВИТ, 1918)⁵. Igualmente, las escuelas se convirtieron en una organización más amplia en donde se empezaron a introducir criterios de secuencia y jerarquía. Aparece así la organización graduada, que permitía homogeneizar las tareas docentes sobre el supuesto de homogeneización del alumnado al que éstas se dirigían, y aparece también la jerarquización de funciones dentro de la institución escolar, mediante la figura del director (TYACK y TOBIN, 1994; VIÑAO, 1990).

decisión, así como los logros que deben obtenerse. El peso se pone en la lógica de las formas y procedimientos de organización y decisión, más que en el contenido de las mismas. En este sentido, la racionalización hace referencia al predominio de la racionalidad formal, por encima de la sustantiva, y a la lógica, más que a la dialéctica. Sobre este tema puede verse MCCARTHY (1987, págs. 26-29).

⁴ Según LACLAU y MOUFFE (1987), es este último factor el determinante del proceso de racionalización del trabajo, y no la eficacia, como normalmente se ha argumentado: “La fragmentación y especialización de la fuerza de trabajo no guarda relación alguna con una supuesta necesidad de eficacia sino que son el efecto de la necesidad del capital de ejercer su dominación sobre el proceso de trabajo. Como por otra parte el obrero es capaz de prácticas sociales, podrá resistir a los mecanismos de control que le son impuestos y forzar al capitalista a emplear técnicas diferentes” (pág. 93).

⁵ Para un análisis de esta tendencia en el *curriculum* véase CONTRERAS (1990, págs. 190-194).

La progresiva racionalización de la enseñanza introducía un sistema de gestión del trabajo del profesorado que favorecía su control, al hacerlo dependiente de decisiones que pasaban al ámbito de los especialistas y de la Administración. La tecnologización de la enseñanza ha significado precisamente este proceso de separación de las fases de concepción de la de ejecución, según el cual a los docentes se les ha ido relegando de su misión de intervención y decisión en la planificación de la enseñanza —al menos de la que entraba en el ámbito más directo de su competencia: lo que debería ocurrir en el aula—, quedando reducida su función a la de aplicadores de programas y paquetes curriculares (APPLE, 1987).

La determinación cada vez más detallada del *curriculum* que hay que enseñar en las escuelas, la extensión de todo tipo de técnicas de diagnóstico y evaluación del alumnado, la transformación de los procesos de enseñanza en microtécnicas dirigidas a la consecución de aprendizajes concretos perfectamente estipulados y definidos de antemano, las técnicas de modificación de conducta, dirigidas fundamentalmente al control disciplinario del alumnado, toda la tecnología de determinación de objetivos operativos o terminales, proyectos curriculares en los que se estipula perfectamente todo lo que debe hacer el profesor paso a paso o, en su defecto, los libros de texto y guías didácticas que enumeran el repertorio de actividades que deben hacer profesorado y alumnado, etc., (JIMÉNEZ JAÉN, 1988). Todo ello refleja el espíritu de racionalización tecnológica de la enseñanza⁶, en la que al docente le queda reducida su función al cumplimiento de las prescripciones externamente determinadas, perdiendo de vista el conjunto y el control sobre su tarea. Este proceso de *descualificación* de los enseñantes va acompañado de nuevas formas de *recualificación* (APPLE, 1987; APPLE y JUNGCK, 1990), bien en la medida en que han tenido que desarrollar nuevas habilidades acordes con este proceso de racionalización, como es el caso del aprendizaje de nuevas técnicas de programación o de evaluación, o bien en la medida en que nuevas especializaciones se han desgajado de las funciones que anteriormente correspondían al profesorado, como es el caso de la orientación (JIMÉNEZ JAÉN, 1988; LOWN y OZGA, 1988).

La forma en que el Estado desarrolla sus procesos de racionalización está en relación directa con el aumento de las formas burocráticas de control sobre el trabajador y sus tareas. Es normalmente esta burocratización creciente la que da lugar a otro de los fenómenos reseñados en el proceso de proletarización: la *intensificación* del trabajo (APPLE, 1989b, págs. 48 y sgs.). Al aumentar los controles, y la burocratización, al no ser un trabajo autogobernado, sino planificado externamente, la enseñanza resulta ser cada vez más un trabajo completamente regulado y lleno de tareas (RIZVI, 1989)⁷. Esto

⁶ Sobre las características de la tecnología como modo de racionalización de la sociedad y de la educación, véanse los trabajos de ANGULO (1989; 1991).

⁷ Que el aumento de regulación lleve al aumento de tareas se debe a que precisamente la regulación se establece mediante la descomposición de procesos globales en elementos parciales que pueden ser descritos y controlados. La descomposición del trabajo en tareas, junto

tiene diversos efectos en el profesorado. De una parte, favorece la rutinización del trabajo docente, ya que impide el ejercicio reflexivo, empujados por la presión del tiempo. De otra, facilita el aislamiento de los compañeros, privados de tiempos de encuentro en que discutir e intercambiar experiencias profesionales, fomentándose de esta forma el individualismo (TORRES, 1991, página 199). La intensificación se pone así en relación con el proceso de descualificación intelectual, de degradación de las habilidades y competencias profesionales de los docentes, reduciendo su oficio a la diaria supervivencia de dar cuenta de todas las tareas que han de realizar.

“La intensificación hace que la gente ‘tome atajos’, economice esfuerzos, de manera que sólo termina lo que es ‘esencial’ para la tarea inmediata que tiene entre manos; fuerza a la gente cada vez más a apoyarse en los ‘especialistas’, a esperar que ellos les digan lo que hacer, y así la gente empieza a desconfiar de la experiencia y las aptitudes que ha desarrollado con los años. En el proceso, la calidad se sacrifica en aras de la cantidad. El ‘trabajo hecho’ se convierte en el sustituto del ‘trabajo bien hecho’”.

(APPLE y JUNGCK, 1990)

La degradación del oficio, privado de sus capacidades intelectuales y de sus posibilidades de ser realizado como producto de decisiones meditadas y discutidas colectivamente, reglamentado en la enumeración de sus diferentes tareas y logros a que debe dar lugar, ha dado como producto que los enseñantes hayan ido perdiendo aquellas destrezas y capacidades y aquellos conocimientos que habían ido conquistando y acumulando “a lo largo de decenas de años de duro trabajo” (APPLE y JUNGCK, 1990, pág. 154). Parte de esta pérdida de competencias profesionales se justifica en el desarrollo, por los expertos, de un conocimiento técnico que ha permitido y justificado la racionalización y tecnologización de la enseñanza. A la vez, y como consecuencia de esto, al quedar el profesorado sometido a las estructuras de racionalización de su trabajo, se ha visto cada vez más dependiente del conocimiento especializado, fundamentalmente de las aplicaciones técnicas de la psicología, a partir de las cuales se ha legitimado la técnica docente (APPLE, 1986; POPKEWITZ, 1988; POPKEWITZ, 1991; TORRES, 1991).

Todo este cuadro da lugar como efecto fundamental y resumen de todos los anteriores, a la *pérdida de la autonomía* de los enseñantes en la realización de su labor profesional. El ejercicio del control sobre las tareas del profesorado es más eficaz en la medida en que éste asume como inevitable su dependencia respecto de decisiones externas que están en relación al reconocimiento de autoridades legítimas que ejercen el control burocrático y jerárquico (APPLE, 1987, págs. 153 y 171), y al reconocimiento del saber legítima-

al control burocrático, implica que lo que ahora ha de hacerse es cada tarea. De este modo, lo que podía haberse realizado de un modo global, ahora requiere acciones, rutinas y procesos para cada una de las tareas resultantes, lo cual supone más tiempo invertido (ANGULO, 1989). Una de las consecuencias de esta racionalización es que acaba centrando su interés en las tareas, perdiendo el sentido de los fines (POOLE, 1991, pág. 39).

do que no les corresponde, sino que pertenece al campo del saber científico y académico. Al renunciar a su autonomía como docente, acepta la pérdida del control sobre su trabajo y la supervisión externa sobre el mismo.

No obstante todo lo anterior, no hay que concluir que la teoría de la proletarización defiende que ésta sea un proceso implacable y perfecto. Dos son, al menos, los factores que matizan, bajo esta perspectiva, los modos de proletarización creciente de los enseñantes. En primer lugar, el Estado no se ve sólo como un mecanismo de sostenimiento de la lógica del capital, sino que se encuentra sometido a necesidades contradictorias, ya que tiene que legitimar su papel y sus instituciones a los ojos de la población. Ha de encontrar, por tanto, modos de actuación, en nuestro caso, en el marco de la institución escolar, que den lugar a la participación ciudadana y a la adaptación a las necesidades concretas de los afectados⁶. Eso y la imposibilidad de racionalización total (CABRERA y JIMÉNEZ JAÉN, 1994) convierten a la escuela y al papel de sus agentes en un espacio de *relativa autonomía*. Como dice APPLE (1987, página 155), “uno puede normalmente cerrar la puerta y no ser molestado”. Esta necesidad contradictoria del Estado, y esta relativa autonomía de la escuela y del papel del enseñante crean espacios no definidos ni totalmente cerrados, de difícil control técnico y burocrático, en los que caben actuaciones de resistencia a la imposición racionalizadora.

En segundo lugar, los enseñantes, al igual que otros trabajadores, han generado modos de resistencia en función de sus intereses individuales y colectivos. Es eso lo que genera una dinámica continua de nuevos mecanismos de control, más eficaces o más sutiles, y nuevas formas de resistencia a los mismos, ya sea mediante acciones individuales y espontáneas o por acciones organizadas sindicalmente. Esta dinámica de resistencia y organización es lo que, en opinión de los teóricos de la proletarización, permitiría asimilar al profesorado a la clase obrera, ya que no sólo han seguido un proceso de descualificación equivalente, sino que tal descualificación los convierte en un colectivo con intereses y procedimientos de resistencia equivalentes a los del proletariado, por lo que, se concluye, su proceso natural será el de aliarse a la clase obrera en sus reivindicaciones y sus luchas (CABRERA y JIMÉNEZ JAÉN, 1994).

2. Profesionalismo y proletarización

Uno de los mecanismos que, según los teóricos de la proletarización, ha sido utilizado entre el profesorado como modo de resistencia a la racionalización de su trabajo y a la descualificación, ha sido la reclamación de su *status* de profesionales (DENSMORE, 1987). No obstante, estos teóricos piensan que esta reivindicación no siempre ha sido un modo de resistencia, sino

⁶ Sobre la dinámica del Estado en relación a la educación puede consultarse: APPLE (1987); GIROUX (1983); SHAPIRO (1985; 1988).

que en ocasiones ha cumplido el contrario, encubriéndose ideológicamente la creciente proletarianización.

Para DENSMORE, por ejemplo, la pretensión de los docentes de ser considerados como profesionales no refleja sino una aspiración encaminada a huir de su asimilación progresiva a las clases obreras. Este fenómeno está en relación no sólo a la degradación de las condiciones de trabajo, sino a la consecuente composición social de los aspirantes a esta ocupación. En efecto, la base social de que se ha nutrido el oficio de enseñante ha ido evolucionando también a la par que éste se ha ido degradando. La constitución como colectivo del profesorado ha ido evolucionando hacia estratos sociales inferiores y ha ido en aumento el componente femenino⁹. Esta transformación va unida a la aspiración de pertenencia a un *status* de reconocimiento y prestigio social que sienten perder como colectivo, y para lo cual la idea del profesionalismo, como representación de habilidades especializadas, responsabilidad y compromiso cumple perfectamente con las necesidades de diferenciación y reconocimiento sociales.

Según APPLE (1989b), no se puede explicar la aparición del profesionalismo como ideología de defensa ante la descualificación sin entender la forma en que evoluciona el sentido de responsabilidad entre los enseñantes. A medida que aumenta el proceso de control, la tecnificación y la intensificación, los profesores y profesoras tienden a interpretar ese incremento de responsabilidades técnicas como aumento de sus competencias profesionales. Así, aunque haya crecido su dependencia de expertos y administradores en la fijación del *currículum*, han debido dominar una nueva gama más amplia de habilidades técnicas, las cuales proporcionan una legitimidad especial a su trabajo por estar fundamentadas en conocimiento científico o en procedimientos "racionales", concentrando su responsabilidad en tales tareas y aceptando que ello exija una mayor dedicación¹⁰.

Como explica DENSMORE (1987), este tipo de construcción ideológica del profesionalismo, no significa sino una respuesta defensiva de los docentes ante un trabajo cada vez más alienante. Sin embargo, según esta misma autora, el problema es que lo que por una parte es una reacción defensiva, a la vez se basa en la creencia de la existencia de una autonomía profesional que, en realidad, —dice— sólo funciona como mecanismo de legitimación de las restricciones existentes en el trabajo de los profesores. De este modo, la

⁹ Véanse los trabajos de LERENA (1987), ORTEGA y VELASCO (1991), TORRES (1991) y BARQUÍN y MELERO (1994). No hay que dar por supuesto, sin embargo, cuál es el sentido de la relación entre degradación de la ocupación y composición social del colectivo. APPLE (1989b), por ejemplo, explica el desarrollo de los procesos de control sobre el profesorado en Estados Unidos como consecuencia, en parte, y no como causa de su feminización. Ver también CASEY y APPLE (1992).

¹⁰ Es evidente que éste es un factor de legitimación de reformas como la actual en España, en la que la justificación del creciente número de tareas, o su complejidad, se apoyan en el fundamento científico y de racionalización con el que se están argumentando. La legitimación para su cumplimiento no es ya el mandato administrativo, sino su base científica, por lo que no se reclama obediencia, sino conocimiento y responsabilidad ante lo que se deduce de la misma.

ideología del profesionalismo acaba convirtiéndose en una forma de control. Es esta ideología del profesionalismo como apariencia de autonomía una de las estrategias de las que se ha valido en ocasiones el Estado para contrarrestar los posibles movimientos de oposición, así como para provocar la colaboración de los docentes ante reformas educativas (CARLSON, 1987; CARLSON, 1992; GRACE, 1987; HELSBY, 1995; LAWN y OZGA, 1988).

No obstante lo anterior, en la medida en que se acepta la capacidad de resistencia por parte del profesorado a las tendencias racionalizadoras, la estrategia del profesionalismo, aunque en ocasiones resulte contradictoria, también ha reflejado un movimiento que ha defendido imágenes positivas y ha agrupado al profesorado en torno a reivindicaciones y luchas que tenían no sólo un beneficio para el colectivo de enseñantes y sus condiciones de trabajo, sino también, y como consecuencia, para la comunidad. Ésta es la tesis que han defendido sobre este particular LAWN y OZGA:

"Entre los enseñantes, el profesionalismo puede considerarse una expresión del servicio a la comunidad, igual que en otros tipos de trabajo... También puede considerarse una fuerza creada externamente, que los une en una visión particular de su trabajo... El profesionalismo es, en parte, un intento social de construir una 'cualificación'; la autonomía era, en parte, la creación por parte de los enseñantes de un espacio defensivo en torno a dicha 'cualificación'".

(LAWN y OZGA, 1988, pág. 213)

La diferencia de análisis que proponen LAWN y OZGA respecto a los autores anteriores estriba en abrir un elemento de mayor positividad y de cierta independencia a la autoatribución por parte del profesorado de su carácter o aspiración de profesionales. No necesariamente hay que entender que el profesionalismo responde a un autoengaño o a una forma de control sobre el profesorado. Como tampoco hay por qué entenderlo como una estrategia para la mejora del *status*. Tal y como lo expresan estos autores, las demandas profesionales también podrían representar el compromiso con una ética del oficio:

"Si en vez de como una 'estrategia ocupacional' se considera como una ética y una estrategia relacionadas con el oficio, se altera sustancialmente el modo de contemplar las acciones de los profesores".

(LAWN y OZGA, 1988, pág. 194)

Precisamente, esta posición más matizada permite entender que no necesariamente el proceso de proletarianización de los docentes debe ser analizado de la misma manera que el sufrido por los trabajadores en las fábricas o en las oficinas (CABRERA y JIMÉNEZ JAÉN, 1994). DERBER (1982) ha diferenciado, en el caso de los trabajos que tienen una componente intelectual, entre dos tipos de procesos de proletarianización: la *técnica*, según la cual, se produce una pérdida de control sobre las formas de realización del trabajo, sobre las decisiones técnicas acerca del mismo; y la *ideológica*, relacionada con la pérdida de control sobre los fines y los propósitos sociales a los que se dirige el trabajo.

Según DERBER, mientras que ambas formas de proletarianización se han dado en el caso de los trabajadores industriales, no ha sido así en el caso de los profesionales. Lo que estos últimos han perdido han sido sus valores o el sentido de sus pretensiones, pero no sus habilidades técnicas, que las han conservado, pudiendo así legitimar una diferencia de prestigio y reconocimiento. Esto explica el hecho de que normalmente los procesos de proletarianización ideológica no han llevado a la resistencia, sino a respuestas acomodaticias. Entre estas últimas, DERBER distingue dos: la primera es la "desensibilización ideológica", que supone no reconocerle importancia a la pérdida de control sufrida en relación al contenido valorativo y a los fines sociales de su trabajo, compensándose dicha pérdida por la valoración racional y técnica de su labor: lo importante no es el contenido valorativo de su trabajo, sino realizarlo "científicamente". La otra respuesta acomodaticia ha sido la "cooptación ideológica", que significa una reformulación de los fines y objetivos morales de manera que acaben siendo compatibles con aquellos que pretende la organización para la que se trabaja. De esta manera, no se renuncia al contenido valorativo, sino que se asimila al que realmente está cumpliendo la tarea, identificándose con los fines de la organización. Esto suele ocurrir percibiendo los fines del puesto de trabajo como coincidentes con los propios.

El análisis de DERBER, como ha planteado JIMÉNEZ JAÉN (1988), permite entender la proletarianización como un fenómeno más complejo que el de simple pérdida de cualificación técnica, ya que se pueden interpretar las pérdidas profesionales no como pérdida de capacitación técnica, sino como pérdida del sentido ideológico y moral del trabajo. Este proceso estaría en plena consonancia con la dinámica de racionalización creciente, si bien no sitúa a los profesionales exactamente en el papel de las víctimas, sino también en el de los sustentadores en parte del proceso racionalizador y de las ideologías de las organizaciones para las que trabajan.

Esto también permitiría entender fenómenos como el que exponen APPLE y JUNGCK (1990), según el cual, en ocasiones los enseñantes se comprometen con las políticas de legitimación del Estado a través de sus sistemas educativos, convencidos de su valor, lo cual tiene el efecto sobre ellos de acabar siendo víctimas de los procesos de proletarianización que estas políticas ponen en marcha:

"Muchos maestros *se comprometerán* con ellas [las metas de políticas reformistas] creyendo que merece la pena alcanzarlas e invertir las cantidades excepcionales de tiempo que se necesitan, tratando de asumirlas con seriedad. Estos maestros se explotarán a sí mismos trabajando incluso más duramente, con baja remuneración y en condiciones intensificadas, con tal de vencer las contradictorias presiones a las que estarán sometidos. Al mismo tiempo, sin embargo, la carga adicional de trabajo creará una situación en la que será imposible alcanzar plenamente esas metas". (APPLE y JUNGCK, 1990, pág. 169)

Pero también permite este análisis abrir la puerta a otra consideración sobre el papel de los enseñantes y las motivaciones con las que actúan en el contexto de su oficio: el componente ético de su trabajo, la responsabilidad y

el compromiso con los cuales se sienten vinculados en la realización de su trabajo. La asimilación del enseñante al obrero industrial ha hecho probablemente pensar que sus reivindicaciones o resistencias sólo corresponden a sus rechazos a realizar trabajos que le degradan como persona, porque le equiparan a un mecanismo sin raciocinio, sin voluntad y sin deseos, o bien a sus intereses en la transformación del modo capitalista de producción. Pero no parece tenerse en consideración que la enseñanza, como trabajo, vincula al docente a una responsabilidad y a un compromiso con el valor y el sentido de su propio trabajo¹¹. Eso justifica probablemente los intentos de racionalización de la enseñanza, como forma de controlar un trabajo de peligrosas consecuencias ideológicas, como también explica los intentos de asegurarse la colaboración del profesorado hacia los fines establecidos por el Estado para la educación, como la mejor forma de conseguir no sólo su control, sino también su dedicación. Pero no permite neutralizar el hecho de que los docentes incorporan al trabajo de enseñanza su compromiso con significados y pretensiones específicos. Es esto lo que ha destacado HARGREAVES (1992b; 1994a) en su análisis de la tesis de la intensificación del trabajo de los enseñantes. Y es que señalar sólo la intensificación como un exceso de trabajo impuesto de un modo externo no permite entender adecuadamente que hay sobrecargas de trabajo que obedecen a implicaciones y compromisos de docentes con determinados valores pedagógicos y sociales en su enseñanza:

"Es grosero, y quizá también teóricamente imperialista, desconsiderar estos compromisos profundamente sostenidos y sus consecuencias como si sólo pertenecieran a una pauta de 'profesionalismo' que confunde y legitima la intensificación del trabajo del profesorado". (HARGREAVES, 1992b)

Esto está en íntima relación con el hecho de que la enseñanza es un trabajo que se realiza con seres humanos. Es imposible, por consiguiente, fijar de una vez por todas y por adelantado, la práctica de la enseñanza. La realidad variada y variable de las situaciones humanas y de las características de éstas, exige, cuando menos, la adaptación a las distintas circunstancias y casuísticas. Ello quiere decir que es imposible separar de raíz la concepción de la ejecución en la enseñanza. Necesariamente, el profesorado retiene un nivel de autonomía y de planificación en su trabajo¹². Es precisamente esta imposibilidad de separar radicalmente la concepción de la ejecución lo que lleva a los intentos de desarrollar modos de racionalización del propio proceso de planificación o concepción que han de realizar los profesores, de modo que queden atrapados en la lógica del control por el proceso de tecnificación, abandonando la reflexión sobre los fines y asumiendo los de la institución. Pero inevitablemente,

¹¹ Una idea semejante se puede encontrar en CABRERA y JIMÉNEZ JAÉN (1994).

¹² No obstante, esto se encuentra también en relación con la necesidad del Estado de legitimar su política educativa como participativa y atendiendo a las necesidades locales (ANGULO, 1992a; LUNDGREN, 1992; SMYTH, 1992). Véase el Capítulo VIII.

“aunque esta labor pretenda estandarizarse a través de modelos de programación que le vienen preestablecidos en muchas ocasiones al enseñante, el que se le exija ponerse a ‘programar’ supone, de por sí, tener la posibilidad de pensar de una forma más o menos global sobre su trabajo, posibilidad de la que no disfrutaban los obreros descualificados”.

(JIMÉNEZ JAÉN, 1988, pág. 239)

De igual manera, la enseñanza, en cuanto que trabajo vinculado a la cultura y la ideología es también un contexto específico que permite no sólo la identificación con perspectivas, pretensiones y finalidades para el desempeño del oficio, sino que, además, permite tener acceso a distintas concepciones culturales e ideológicas sobre el mundo y la vida. Ello convierte a la enseñanza en un lugar privilegiado, en cuanto que, en su propia característica como trabajo se encuentra, al menos en germen o en posibilidad, la crítica de las imposiciones ideológicas y el acceso a visiones alternativas del mundo y de la vida (Ibid., pág. 244).

3. La proletarización en nuestro contexto reciente

Hay otro aspecto crítico que conviene tener en cuenta respecto al análisis de la profesión docente como afectada por un proceso de proletarización. Y es que la mayoría de los estudios sobre esta cuestión proceden de una realidad social y educativa muy diferente de la nuestra. Al margen de la discusión y matización teórica sobre esta tesis, hay investigaciones empíricas que permiten a estos autores defender consistentemente que el trabajo de los profesores y profesoras ha sufrido, y se encuentra sufriendo, un proceso continuo de descualificación, producto de la creciente regulación, tecnificación y control a que se encuentran sometidos en los países anglosajones. De este modo, están perdiendo muchas de las habilidades y conocimiento profesionales que poseían, y se les está apartando de funciones en la determinación del *currículum* que anteriormente les correspondían¹³.

Pero vendría analizar en qué medida ese estado de cosas es transportable de la misma manera a nuestro contexto. Porque es muy probable que aceptar la equivalencia, tal y como hace TORRES (1991), pueda crear el espejismo de que también entre nosotros el proceso seguido por el profesorado es el de pérdida progresiva del control sobre el contenido y finalidad de la enseñanza, producto de una reciente separación de la concepción y la ejecución, o de descualificación. Hablar de proletarización como pérdida de autonomía profesional no es precisamente un fenómeno que se pueda presentar,

¹³ Los trabajos anteriormente citados (APPLE, 1987; APPLE, 1989b; APPLE y JUNGCK, 1990; DENSMORE, 1987; HARGREAVES, 1992b; LAWN y OZGA, 1988) incluyen datos de investigaciones concretas en las que se han estudiado los procesos de transformación del trabajo del profesorado. También puede verse GITLIN, (1983). Para un análisis de la forma en que se está modificando la concepción del profesorado en la actual reforma curricular inglesa, véanse HELSBY (1995); OSBORN, y cols. (1992).

de una forma fácil, como algo reciente entre nosotros. El panorama desolador que dejó la dictadura entre el profesorado, tras las depuraciones de la posguerra y el férreo control ideológico sobre el contenido de la enseñanza¹⁴ nos impide hablar de un profesorado que haya ido perdiendo autonomía de la misma manera en que esto se puede entender en el contexto británico o estadounidense¹⁵.

Tampoco quiere decirse que no haya semejanzas en algunos aspectos. Por ejemplo, en el proceso de creciente racionalización de la enseñanza. En efecto, se podría defender que las reformas educativas que se fueron realizando en España a partir de los años sesenta, y que tienen su momento culminante en la Ley General de Educación, de 1970, representan el tránsito del control ideológico al control tecnocrático (BELTRAN LLAVADOR, 1991). Pero en este caso, muy probablemente la tecnificación de la enseñanza está más asociada a la recualificación que a la descualificación y a la pérdida de autonomía. En efecto, la deficiente (en el caso de la enseñanza primaria) o nula (en el caso de las medias) formación del profesorado se modificó sustancialmente en esta época. El profesorado de primaria pasa en estos años por sucesivas transformaciones que elevan su rango hasta convertirlo en estudios universitarios, mientras que para el profesorado de bachillerato se instituye también, aunque mínima, una formación pedagógica (VARELA y ORTEGA, 1984). Con estas transformaciones, aparecen también, en la época de la L.G.E. de 1970, como elementos básicos que se generalizaron rápidamente en la formación de profesorado, las técnicas de programación, los sistemas de medición y evaluación del alumnado y el *microteaching* como técnica de formación en destrezas instructivas¹⁶.

Lo que sí es cierto es que esta recualificación permite transformar y ocultar la forma de control, al justificarse por su valor técnico para la eficacia, “neutralizándose” el anterior contenido puramente ideológico. De esta manera, aunque pudiéramos hablar de un proceso de regulación, burocracia y tecnificación cada vez más detalladas, esto no ocurre en un proceso de anterior dominio e independencia profesional.

Es, más bien, en simultaneidad con este proceso de desarrollo tecnocrático cuando comienzan a surgir las primeras resistencias organizadas y que

¹⁴ Véase sobre este particular el trabajo de BELTRAN (1991) y ORTEGA (1987).

¹⁵ Así lo entiende también BLANCO (1993, pág 71).

¹⁶ Evidentemente, profundizar en este tema requeriría abordar muchos más problemas de los que aquí estoy planteando y que hoy por hoy es imposible, dada la carencia de estudios que intenten reconstruir la evolución histórica del profesorado español. Empieza a ser urgente estudiar cuál es la evolución que se ha dado en el puesto de trabajo del profesorado (MARTÍNEZ BONAFÉ, 1995) y en la composición social del mismo. Eso significaría tratar, al menos, la relación entre factores como los siguientes: la evolución de la legislación y las regulaciones administrativas, la evolución que se ha producido históricamente en las competencias curriculares del profesorado, la evolución de la cualificación y acreditación, la transformación de la dimensión socio-cultural (extracción social y base cultural), las acciones sociales de los enseñantes y sus compromisos ideológicos y políticos. Mientras no se realicen estos estudios, seguiremos planteándonos de una manera dependiente todos estos problemas, a base de establecer analogías o identificaciones discutibles con la historia de otros contextos sociales y políticos.

se constituyen simultáneamente como oposición ideológica y como regeneración pedagógica, tratando de recuperar los principios de la pedagogía activa. Los Movimientos de Renovación Pedagógica y las Escuelas de Verano (BELTRÁN, 1991, págs. 120-121) son a la vez el símbolo y la realidad de un profesorado que asume no tanto, o no tan sólo, una resistencia a la tecnificación y burocratización de la enseñanza, sino también, y por encima de todo, un compromiso con convicciones pedagógicas que afectan profundamente al contenido de su propio trabajo.

Desde esta óptica, es posible señalar el desarrollo en un sector de los enseñantes de unas habilidades y competencias profesionales, así como de un "sentimiento de autonomía", que no está tanto en relación con la autonomía real de que se disponía como de la convicción de que debían realizar una práctica de oposición a las imposiciones ideológicas y técnicas sobre su trabajo. Estas capacidades profesionales se habían desarrollado como un proceso de resistencia con un claro componente ideológico, en cuyo marco se definía la innovación educativa, o mejor, la "renovación pedagógica" (TORRES, 1991, págs. 191-193). Y es en este contexto en el que sí se podría hablar quizá de un profesorado que está perdiendo actualmente las capacidades y conocimientos que había acumulado durante años como producto de su compromiso con la renovación pedagógica.

Durante la década de los setenta, y sobre todo en los ochenta, hemos visto crecer de forma progresiva las regulaciones burocráticas sobre la enseñanza, de tal manera que se ha instalado sobre la vida de centros y enseñantes un cúmulo de especificaciones sobre sus tareas docentes (SALINAS, 1992). En este clima, la actual reforma educativa que representa la LOGSE y su desarrollo ha asumido este anterior ambiente administrativo y además ha hecho resurgir con fuerza la mentalidad racionalizadora que ya hiciera furor en los años setenta, y a la que se había resistido la renovación pedagógica¹⁷. De la misma manera que para un sector amplio del profesorado todo este proceso de regulación y racionalización en principio sólo le suponen unas mayores dosis de control y burocratización, para aquel sector que en una época desarrolló estrategias de oposición y de resistencia a la burocratización y a la asimilación ideológica, estas reformas sí que le podrían estar suponiendo una descualificación en la medida en que encuentren menos escapatorias a los mecanismos de tecnificación y burocratización, a la intensificación y a la asimilación.

Como la forma de asegurarse el control y la dedicación del profesorado, según hemos visto, estriba en obtener su colaboración en los procesos de racionalización, los nuevos mecanismos de racionalización que ha puesto en marcha la reforma conseguirán eliminar las posibles resistencias del profesorado en la medida en que consigan su aceptación.

¹⁷ El apoyo intelectual a esta vuelta al furor racionalizador en educación ha sido la defensa de la pedagogía por objetivos que ha hecho COLL (1987). A partir de esta obra, ha vuelto el auge en el mundo académico de la pedagogía por objetivos, que si, ciertamente, nunca se había ido, había perdido bastante legitimidad con la publicación de la crítica de GIMENO (1982) y la traducción de la obra de STENHOUSE (1984).

De una parte, los mecanismos de racionalización que en la actualidad pone en obra la reforma buscan su legitimidad en soportes teóricos que para el sector tradicionalmente innovador supone la aceptación de sus puntos de vista (el constructivismo, frente a anteriores posiciones conductistas)¹⁸. De otra parte, estos mecanismos se legitiman también por tener como propósito la concreción local del *currículum* en las escuelas, permitiendo al profesorado intervenir en el campo de la concepción¹⁹. Estas razones facilitan que el sector tradicionalmente comprometido de los enseñantes colabore con el proceso de racionalización.

Este proceso de tecnificación, como ha señalado ANGULO (1991a, páginas 421-423), está en relación con la "objetivación burocrática" que introduce el pensamiento tecnológico y que él denomina "simplicidad-compleja". Por ejemplo, la estructura curricular que ahora se inicia, aunque aparentemente sencilla en el esquema entre los distintos niveles de concreción y las distintas facetas y elementos en los que se decide, a la hora de intentar realizarlo resulta ser lo suficientemente compleja como para que los docentes se encuentren esperando las aclaraciones y directrices de los expertos para saber qué hacer. La consecuencia de este fenómeno, como señala ANGULO, es que impide invertir esfuerzos en aquellos aspectos de concepción que serían los auténticamente sustantivos, quedándose atrapados en aquellos que sólo son formales y previamente reglamentados:

"La entrada y la asimilación en este discurso que, como decía, es a la vez simple (en su presentación) y complejo (en su comprensión), impide que los docentes entren a discutir problemas sustantivos y *políticos* sobre la reforma. Ocupados en la comprensión de lo que se espera de ellos, y de lo que la reforma introduce *formalmente*, poco tiempo y poco espacio les queda para criticar problemas como los de autonomía educativa, descentralización, contenidos seleccionados y otros por el estilo". (ANGULO, 1991a, pág. 422)

De esta manera, lo que en un principio parece un sistema coherente con las convicciones pedagógicas de la renovación, acaba convirtiéndose en una trampa en la que el profesorado queda atrapado en la redefinición técnica de su trabajo.

Se podría decir, por consiguiente, que para aquellos enseñantes que habían encontrado un espacio para realizar su renovación pedagógica en épocas anteriores (a pesar de los sistemas de control burocrático, tecnocrático e ideológico), y para la cual habían desarrollado un principio de resistencia

¹⁸ Aunque, sin embargo, esto significa ya una transformación de los problemas ideológicos y valorativos de base en educación (los cuales eran importantes y explícitos en las posturas renovadoras) en problemas psicológicos, neutralizando el efecto político al convertirlo en uno científico y técnico. De esta manera, el constructivismo se ha convertido ya en un eslogan, que hace creer que representa todas las valoraciones pedagógicas de la renovación, cuando en definitiva sólo representa una forma de entender el aprendizaje. Véase, para el análisis de este problema, POPKEWITZ (1991) y APPLE (1986)

¹⁹ Véase, no obstante, la nota 12.

ideológico, ahora es más difícil mantenerse fuera de las redes de la burocratización, en la medida también en que es más difícil desarrollar perspectivas de no asimilación ideológica. Por tanto, podríamos encontrarnos con un sector del profesorado que se acerca a los postulados de proletarianización ideológica formulados por DERBER, al identificarse con los principios valorativos que oficialmente justifican a la reforma, no reconociendo el terreno perdido e intentando desarrollar las nuevas destrezas técnicas que ésta lleva incorporada, las cuales les permiten mantener una imagen de cualificación profesional y técnica²⁰.

Todo esto ocurre también dentro de un marco cultural determinado y en un clima político y social concreto, los cuales ayudan a entender la transformación que se ha producido entre los docentes²¹. Por ejemplo, la convicción de que la enseñanza es un problema técnico y que por consiguiente se requiere un conocimiento aplicado para poder resolver los problemas de las aulas y de los alumnos y alumnas, refuerza la idea de que un buen profesional de la enseñanza será aquel que domine un amplio repertorio técnico. O también, los cambios producidos en los valores vigentes en los planos político y social, que han llevado a los docentes a variar sus referencias de identificación, de manera que si hace veinte años se identificaban como "trabajadores de la enseñanza", hoy hablan de "profesionalismo" (FERNANDEZ ENGUITA, 1990, páginas 161-162)²².

4. Control ideológico y control técnico en la enseñanza

Dos son, con toda probabilidad, las conclusiones fundamentales que podemos extraer de todo lo visto hasta aquí. En primer lugar, si bien el análisis de los procesos de proletarianización suele hacer referencia fundamentalmente a la pérdida de competencias técnicas y a su desgajamiento de las funciones de concepción, con las que atribuir significación al trabajo, lo cierto es que en el ámbito educativo hay un aspecto más importante que el de la descualificación técnica, y que es más bien de naturaleza ideológica. En el contexto educativo, la proletarianización, si algo significa, es sobre todo la pérdida de un sentido ético implícito en el trabajo docente. La falta de control sobre el propio trabajo que pudiera significar la separación entre concepción y ejecución se traduce en el campo educativo en una desorientación ideológica, y

²⁰ Aunque bajo una conceptualización distinta, y con algunas diferencias respecto a lo aquí planteado, el trabajo de MARTÍNEZ BONAFÉ (1993) es cercano a este análisis y establece conclusiones interesantes.

²¹ Un análisis actual de los cambios sociales y culturales que están afectando al profesorado puede encontrarse en GIL (1996).

²² Compárense, si no, para observar estos cambios, las reivindicaciones, y su lenguaje, en documentos como el que en 1975 publicó el Seminario de Pedagogía de Valencia, *Por una reforma democrática de la enseñanza* y el proyecto de los Movimientos de Renovación Pedagógica de Cataluña *Proyecto 100 Medidas (Cuadernos de Pedagogía, 1992, n.º 205)*. Véase FERNÁNDEZ ENGUITA (1992).

no sólo en la pérdida de una cualidad personal para un colectivo profesional. Sin embargo, como han señalado CABRERA y JIMÉNEZ JAÉN (1994), es imposible que el profesorado abandone, o que se le sustraigan todas las funciones intelectuales, como es imposible no conservar un sentido ético en el oficio docente. Esto supone la posibilidad de resistencias y recuperaciones del significado y de la dirección en el trabajo por parte de los enseñantes. Como supone también que los controles fundamentales que se ejercen sobre el profesorado deben tener éxito en el terreno ideológico, y no sólo en el técnico.

La segunda conclusión viene de la mano de esta última idea. Como hemos podido ver, hay procesos de control ideológico sobre el profesorado que pueden quedar encubiertos bajo un aumento de la sofisticación técnica y la apariencia de una mayor cualificación profesional. Una cierta recuperación de habilidades y de decisiones profesionales puede convertirse en una manera más sutil de control ideológico. Si la posición clásica de la proletarianización era la pérdida de autonomía ocasionada por la reducción del profesorado a meros ejecutantes de decisiones externas, la recuperación de cierto control puede no ser más que el paso del simple sometimiento a directrices ajenas, a la "autogestión del control externo"²³. Por tanto, si queremos entender el problema de la autonomía profesional debemos ir más allá de las apariencias, atendiendo no sólo a las retóricas preelaboradas en las que se identifican de antemano determinadas etiquetas o lenguaje con una ventaja profesional o con un beneficio educativo. Si el profesionalismo, por ejemplo, es una forma adecuada de pensar en la autonomía de los docentes o si, por el contrario, como ha llegado a insinuar OZGA (1988), puede ser simplemente una estrategia, alternativa a la proletarianización, para el control del profesorado, es algo que debe ser analizado, tanto en los procesos sociales y políticos a que da lugar, como en la retórica en la que se sostiene.

²³ Véase el Capítulo VIII.

CAPÍTULO II

La retórica del profesionalismo y sus ambigüedades

“El clima reformista que nos ha tocado vivir se caracteriza por el lugar preeminente que ostenta la retórica de la *profesionalización* de los enseñantes”.

(POPKEWITZ, 1990, pág. 105)

La discusión sobre el profesionalismo en relación a los enseñantes está atravesada de arriba a abajo por las ambigüedades que arrastra la propia denominación de “lo profesional”, así como por los intereses con los que tal término es usado. Algo de esto hemos podido observar ya al analizar el modo conflictivo y contradictorio con que el término es usado cuando el profesorado trata de huir de la proletarización. Y resulta ser ambiguo, porque su huida es tanto una resistencia a la pérdida de cualidades en su actividad docente, como una resistencia a perder —o a no obtener— un prestigio, un *status* o una remuneración que identifica con las que poseen los “profesionales”.

En este capítulo trataremos de entender qué representa el profesionalismo como descripción y como reivindicación para el oficio docente y, en particular, en lo que a la autonomía se refiere. Para ello, tras una primera aproximación por el enfoque más clásico y habitual de las profesiones (el que las entiende como una colección de determinadas características) y de la forma en que se aplica a los enseñantes, intentaremos desvelar lo que queda oculto en esta aproximación, qué hay de confuso o de discutible en los intentos de equiparar, como reivindicación, la enseñanza con ciertas ideologías de la profesionalización, y cómo incluso el reclamo del profesionalismo puede ser usado como una nueva forma de control, más flexible, pero también más eficaz.

Este recorrido nos permitirá reflexionar sobre algunas de las imágenes de autonomía que suelen venir asociadas con el *status* de profesional y sobre su adecuación descriptiva, su conveniencia o su deseabilidad.

1. Imágenes y rasgos

En general, parece que la reivindicación de profesionalismo o el sentimiento de “profesionales” por parte de los enseñantes obedece a una serie de características que normalmente ellos expresan como pertenecientes por derecho propio a su oficio. Es el caso, por ejemplo, de la reivindicación de condiciones laborales como puedan ser la remuneración, horas de trabajo, facilidad para la actualización como profesionales y reconocimiento de su formación permanente, todo ello acordes con la importancia de la función social que cumplen. Pero es también la petición de un reconocimiento “como profesionales”, es decir, como dignos de un respeto y de un reconocimiento como expertos en su oficio, y por tanto, el rechazo a la injerencia de “extraños” en sus decisiones y actuaciones. Ello significa, al menos en un cierto sentido, “autonomía profesional”, pero también dignificación y reconocimiento social de su trabajo, sobre todo en épocas en las que sienten que son puestos en cuestión por los padres en los consejos escolares¹. Podríamos decir que en el reconocimiento o aspiración como profesionales se activan unas imágenes (BEYER, 1991) o unos ideales culturales (LABAREE, 1992) que recogen características que suelen identificarse como relacionadas con el hecho de ser un profesional². Por eso es habitual encontrar entre las justificaciones de los docentes a su *status* de profesional la comparación con aquellas profesiones que normalmente se reconocen como tales. Es el caso repetido de la comparación con la medicina, con quien se buscan o reconocen identificaciones por el tipo de oficio que se realiza, y se buscan igualaciones en el *status*, en las condiciones laborales y en la independencia de actuación profesional.

Según GINSBURG (1988), hay una clara y evidente relación entre las concepciones que sobre profesionalismo tienen los enseñantes y el tipo de teorización más extendido sobre este tema: lo que se ha llamado la *teoría de los rasgos*.

Normalmente, cuando se piensa en la idea de “profesión”, parecen tenerse en mente una serie de características según las cuales configuramos dicho concepto y, por consiguiente, quiénes son merecedores de tal denomi-

¹ No hay que pensar, de todos modos, que estas características o reivindicaciones se presenten de manera homogénea o coherente. En el trabajo de ORTEGA y VELASCO (1991, páginas 191 y sgs.), por ejemplo, se puede apreciar cómo la idea de autonomía profesional que pueda existir entre los docentes es bastante compleja, ya que, de una parte, se reclama claridad y concreción en los objetivos que deben lograr en la enseñanza, de otra parte expresan su descreimiento de los programas oficiales, y de otra, muestran —en palabras de los autores— un desmedido aprecio y sumisión hacia los libros de texto y las programaciones que contienen, que no son otra cosa que los programas oficiales. Lo importante para lo que aquí nos interesa ahora es que, a pesar de las contradicciones prácticas que expresan, ideológicamente parece estar presente el sentimiento de autonomía como libertad del ejercicio profesional o libertad de cátedra (pág. 196).

² BEYER (1991), por ejemplo, menciona, entre las imágenes habituales, las de neutralidad ideológica, la autoridad del experto, actuación guiada por el conocimiento científico y vocacionalismo. A éstas podemos añadir también la del control emocional (HARGREAVES, 1994b).

nación. Una de las referencias que más usualmente se maneja es la imagen de aquellas ocupaciones sobre las que parece haber un acuerdo de que nos hallamos ante "profesionales". Los casos más tópicos son los del médico y el abogado. Precisamente, los estudios más tradicionales sobre qué caracteriza a los profesionales o qué entender por profesionalismo parecen basarse en este mismo referente. De esta manera, se seleccionan aquellas características o rasgos que, supuestamente, reúnen este tipo de profesionales, y a partir de ellos se compone el retrato del profesionalismo.

Son muchos los cuadros que se han elaborado, tratando de exponer cuáles son esos rasgos definitorios de una profesión. Así, por ejemplo, según SKOPP³, las notas que caracterizan a una profesión serían las siguientes:

- Un *saber* sistemático y global (el saber profesional).
- *Poder sobre el cliente* (la disposición de éste a acatar sus decisiones).
- *Actitud de servicio* ante sus clientes.
- *Autonomía* o control profesional independiente.
- *Prestigio social* y reconocimiento legal y público de sus *status*.
- *Subcultura profesional* especial.

FERNÁNDEZ ENGUITA (1990), por su parte, ha señalado como rasgos los de:

- *Competencia* (o cualificación en un campo de conocimientos).
- *Vocación* (o sentido de servicio a sus semejantes).
- *Licencia* (o exclusividad en su campo de ejercicio).
- *Independencia* (o autonomía, tanto frente a las organizaciones como frente a los clientes).
- *Autorregulación* (o regulación y control ejercido por el propio colectivo profesional).

Aunque normalmente se exponen los rasgos de las profesiones de esta forma, es decir, como elementos o aspectos diferenciados que dan como conjunto la caracterización de las mismas, quizá la forma en que HOYLE los expone nos permita entender el cuadro resultante como algo más homogéneo que no una mera yuxtaposición de características:

1. Una profesión es una ocupación que realiza una función social crucial.
2. El ejercicio de esta función requiere un grado considerable de destreza.
3. Esta destreza o habilidad se ejerce en situaciones que no son totalmente rutinarias, sino en las que hay que manejar problemas y situaciones nuevos.
4. Por consiguiente, aunque el conocimiento que se adquiere a través de la experiencia es importante, este saber de receta es insuficiente para atender las demandas y los profesionales han de disponer de un cuerpo de conocimiento sistemático.
5. La adquisición de este cuerpo de conocimiento y el desarrollo de habilidades específicas requiere un período prolongado de educación superior.

³ Citado por PEREYRA (1988, pág 12).

6. Este período de educación y entrenamiento supone también un proceso de socialización en los valores profesionales.
7. Estos valores tienden a centrarse en la preeminencia de los intereses de los clientes y en alguna medida se hacen explícitos en un código ético.
8. Como las destrezas basadas en el conocimiento se ejercen en situaciones no rutinarias, es esencial para el profesional tener la libertad para realizar sus propios juicios respecto a la práctica apropiada.
9. Como la práctica profesional es tan especializada, la profesión como organización debe ser oída en la definición de la política pública relativa a su especialidad. También debe tener un alto grado de control sobre el ejercicio de las responsabilidades profesionales y un alto grado de autonomía en relación al Estado.
10. La formación prolongada, la responsabilidad y su orientación al cliente están necesariamente recompensadas con un alto prestigio y un alto nivel de remuneración". (HOYLE, 1980, pág. 45)

De acuerdo con esta definición de lo que pueda ser un profesional, lo que procede es aplicar los rasgos a las diferentes ocupaciones y, en función de ello, poder determinar si les corresponde o no tal denominación. Así, cuando se ha comparado a los enseñantes con estas características, la conclusión más habitual a la que se llega es que la única denominación que se les puede aplicar es la de *semiprofesionales*, ya que se les considera faltos de la autonomía respecto al Estado, que fija su práctica, carentes de un conocimiento especializado propio⁴ y sin una organización monopolista propia que regule el acceso y el código profesional⁵. Por consiguiente, los rasgos de ideal de servicio (o vocación), y de autonomía respecto al cliente (si se entiende aquí por tal el alumnado) o trabajo no rutinario, no son elementos suficientes para que el oficio de enseñar sea considerado una profesión.

Dado este carácter de semiprofesional, las reivindicaciones profesionalizadoras de los enseñantes irían encaminadas a adquirir aquel tipo de características que definen a los profesionales y ellos no poseen, con objeto de mejorar su consideración pública y los privilegios que esta condición trae consigo. Ello permitiría anclarse más claramente en valores y *status* de las clases medias, cerrando así el círculo de reconocimiento, *status*, legitimación y privilegios.

Diferentes estudios⁶ vienen demostrando que está lejos de ser cierto que este tipo de reivindicaciones se traduzca necesariamente en una mejora en los rasgos profesionalizadores, ni que mejoras en estos rasgos supongan alcanzar el prestigio o el reconocimiento social que se cree que llevan empa-

⁴ KIMBALL (1988), por ejemplo, defiende que los enseñantes no pueden ser considerados profesionales, ya que carecen de control sobre las decisiones que se toman en la enseñanza, lo cual significa que el conocimiento que poseen no los inviste de autoridad. Por ello, concluye, hasta que no posean tal autoridad no podrán considerarse verdaderos profesionales y, por consiguiente, responsables de la educación en las escuelas.

⁵ Véase ORTEGA (1987); ORTEGA y VELASCO (1991) y TENORTH (1988).

⁶ Un resumen de estos estudios puede encontrarse en GHILARDI (1993) y en GIL (1996).

reajados. Y aún más, ni siquiera puede asegurarse que disponer de una serie de características o cualidades en el ejercicio de una profesión sea fruto de ir sumando logros sucesivos en una cadena de reivindicaciones.

Hay una debilidad sustancial en la teoría de los rasgos que hace dudar de su valor para entender la realidad social de las profesiones y su posible relación con la docencia. Y esta debilidad es el simplismo de su punto de partida, ya que se identifica lo que es una profesión con elementos que ya se han seleccionado *a priori*. Según veremos a continuación, de esta manera se introduce un sesgo ideológico, por cuanto se presenta como descriptivo lo que no deja de ser una selección interesada de elementos. Porque lo que se considera que es una profesión, y cómo se representan socialmente o cómo se han construido históricamente las condiciones de trabajo y las imágenes públicas respecto a las mismas, responde a una dinámica compleja que no puede quedar explicada por una colección de características.

No obstante, el problema no es sólo cuál es la posibilidad que tiene la ocupación docente de convertirse en una profesión, sino más bien, si lo que representan socialmente las profesiones es una aspiración deseable para la enseñanza. O en concreto, si representan una forma deseable de autonomía para el trabajo docente. Y para ello necesitamos entender qué significa y qué supone ideológicamente la aspiración del profesionalismo.

2. El profesionalismo como ideología

Estudios como el de LARSON (1977), han puesto en evidencia que las teorizaciones sobre los rasgos no son sino formalizaciones de supuestos ideológicos que las propias profesiones sustentan con objeto de mantener la legitimidad de su *status* y sus privilegios y para mantener su diferenciación respecto de otras ocupaciones. Frente a esta posición ahistórica y determinista, que obedece a intereses ideológicos, LARSON ha defendido que las profesiones deben ser entendidas y estudiadas como un mecanismo por el que ciertos grupos ocupacionales han desarrollado estrategias para controlar el ejercicio profesional impidiendo el acceso a extraños, recurriendo para ello al Estado para que éste garantizara este monopolio. La forma fundamental de legitimación que encontraron para ello era sobre todo la exclusividad de un conocimiento especializado, único legítimo para resolver los problemas relativos a ese campo de actuación y de saber.

Pero, según LARSON, este supuesto poder autónomo no responde a la realidad, y ahora menos que nunca. La necesidad de depender del poder del Estado, para la defensa de sus intereses, y el capitalismo monopolista han cambiado las condiciones de trabajo de los profesionales, constituyendo ahora un especialista asalariado en una gran organización empresarial o burocrática. Además, en el caso de Europa, el Estado tuvo una gran importancia en la regulación del ejercicio profesional, de manera que un gran sector de profesionales pronto fueron empleados a su cargo, o bien, ejercían libremente, pero bajo las condiciones que éste establecía.

Esta transformación hace que el *status* tradicional de muchos profesionales ahora no sea más que el de trabajadores asalariados y burocratizados, sujetos a control administrativo, sólo con cierto reconocimiento de sus capacidades técnicas y, en todo caso, con los privilegios que el conocimiento técnico les concede en la jerarquía laboral de la organización⁷.

La consecuencia es que, en su legitimación por el conocimiento, la tendencia ideológica del profesionalismo consiste en mantener la exclusividad de dicho conocimiento como modo correcto de abordar los problemas y conflictos relativos a su especialidad. Al restringir el acceso, la resolución de tales conflictos se despolitiza, convertidos, como quedan, en asuntos de especialistas, ocultando las opciones ideológicas sobre las que se sustentan las decisiones profesionales y relegando a un papel pasivo a los clientes, que sólo pueden acatar el dictamen profesional. Cuando estas actuaciones se realizan en el campo de programas políticos "típicamente profesionales" (como puede ser el caso de las obras públicas), las soluciones propuestas son normalmente tecnocráticas (LARSON, 1989, págs. 218-219).

El efecto del profesionalismo, en cuanto que ideología, no es sólo externo. También tiene efectos internos en cuanto a las relaciones entre el grupo ocupacional y sus empleadores. En efecto, por parte de los primeros, el recurso a la profesionalidad se emplea como forma de obtener mejores condiciones laborales, mientras que por parte de los empleadores es un recurso ideológico para, con su reconocimiento, o apelando a ella, neutralizar conflictos, reorientar expectativas o establecer jerarquías de salarios.

Todo ello, le lleva a esta autora a concluir:

"Frente a las declaraciones colectivas de estos grupos, la práctica profesional constituye el espacio *par excellence* donde se revelan sus mentiras. Las discordancias entre la profesión y su práctica, entre el conocimiento y sus aplicaciones, entre lo que se dice y la realidad, convierten a la profesión en un terreno de especial interés para el ejercicio de la denuncia escéptica". (LARSON, 1989, pág. 224)

Si esto es cierto, las reivindicaciones de profesionalismo en el profesorado pueden resultar una estrategia discutible en su eficacia o en el valor de sus

⁷ Si tomamos como ejemplo el caso de la profesión médica, podemos observar cómo ésta se ha convertido mayoritariamente en un trabajo dentro de grandes estructuras institucionales, como las organizaciones hospitalarias, las compañías sanitarias y los servicios estatales de salud. Esta estructuración condiciona la libertad de acción en el ejercicio profesional a las exigencias de la racionalización burocrática. Igualmente, su supuesta autonomía profesional es ejercida con grandes restricciones por los propios colegios profesionales, que limitan el desarrollo de enfoques alternativos a la medicina convencional (occidental, organicista, aleopática, intervencionista). Este conjunto de cosas convierte, por ejemplo, en imposible (y casi en inconcebible) la práctica de medicinas alternativas dentro de la red de la seguridad social (desde la atención primaria hasta los grandes hospitales). La supuesta autonomía profesional de los médicos parece quedar reducida a su posibilidad de diagnóstico y tratamiento, siempre y cuando se realice dentro de los estrechos márgenes de la medicina convencional y de la normativa burocrática que racionaliza su capacidad de atención, diagnóstico y tratamiento. Por otra parte, siempre resulta incompleto un análisis de la profesión médica sin ligarlo a otros intereses, como los de las grandes multinacionales del sector farmacéutico. Véase CANALS y ROMANÍ (1996).

posibles logros. Reclamar la posesión o el merecimiento de ciertos rasgos considerados como profesionales suele ser la forma de concretar la estrategia; sin embargo, no está claro que exista una relación entre rasgos y logro del *status*, más allá de la justificación ideológica de que es la posesión de esas características lo que les hace merecedores a los profesionales de sus privilegios. De otra parte, en la medida en que la reivindicación de profesionalismo es sólo una coartada ideológica que cada vez ofrece menos referentes reales de condiciones de trabajo, sino tan sólo ocultación de las carencias reales de poder profesional, o de las verdaderas estructuras y relaciones sociales, no está claro que la reivindicación tenga capacidad de concretarse en un modo de lucha social diferenciado del de cualquier oficio (LAWN y OZGA, 1988).

Además, si el profesionalismo como ideología se encuentra ligado a la capacidad de imponer un conocimiento como exclusivo, despolitizando y tecnocratizando la actuación social, está lejos de quedar claro que eso sea un logro social. Es ésta una de las advertencias que ha querido hacernos POPKEWITZ (1990), recordándonos que para lo que se han usado los procesos de profesionalización ha sido para introducir sistemas de racionalización en la enseñanza, de tal manera que el fruto ha sido la homogeneización de las prácticas docentes, la consiguiente burocratización y pérdida de autonomía del profesorado, y la relegación de la participación social en la educación, cada vez más justificada como un ámbito de decisión de los profesionales o de la Administración.

3. El control sobre el conocimiento y las profesiones de la enseñanza

La profesionalización ha encontrado su proceso más fuerte de legitimación en la posesión del conocimiento científico. El lenguaje y la práctica científicas se presentan como un "campo discursivo" restrictivo y selecto (LARSON, 1989), y el lenguaje profesional se acaba asimilando a las formas y rituales del científico. Como nos explica POPKEWITZ, el lenguaje profesional se ha valido históricamente de la fe en la ciencia como motor del progreso humano. Ello ha justificado los intentos de racionalización de la sociedad como un proceso de aplicación de conocimientos especializados y científicos, al servicio de intereses que se presentaban a la vez como neutrales y absolutos. La ciencia se justificaba por su método y no cuestionaba sus visiones del mundo⁸. El profesionalismo se ha manifestado en la enseñanza de la mano de la psicología, la cual permitía disponer de un método que proporcionaba recursos

⁸ En la obra de TOULMIN (1992) puede encontrarse un sugerente análisis crítico de cómo se ha producido históricamente este fenómeno de reducción de la racionalidad a la razón científica y a un racionalismo que no analiza ni cuestiona sus visiones del mundo, y de cuáles han sido sus causas, su evolución y sus consecuencias.

directos para la intervención en el aula ya legitimados en su argumentación científica, y que disolvía los problemas sociales y morales en técnicos, individuales y actitudinales. De la misma manera, el profesionalismo, como asesoramiento de expertos a la planificación y regulación escolar, convertía la administración y la política educativas en un problema meramente racional, resoluble mediante destrezas técnicas que poseen los especialistas gracias al carácter científico de su conocimiento (POPKEWITZ, 1991, Cap. 3)⁹.

Pero, como nos explica LARSON (1989, págs 209-210), las "comunidades de discurso" que constituyen las profesiones no son entidades homogéneas. Aunque determinados grupos puedan formar parte de un mismo campo cognoscitivo especializado, no todos los miembros tienen el mismo dominio, ni el mismo reconocimiento en relación a ese conocimiento que comparten, sino que en el interior de esas comunidades existen divisiones, estratificaciones y jerarquías. Y en el caso de la enseñanza esto es una realidad más que evidente. A diferencia de otras ocupaciones, donde existe una continuidad de formación y de titulación entre los que ejercen distintas funciones dentro de una misma comunidad de discurso, en el caso de la enseñanza parece darse una fractura entre los que poseen un conocimiento reconocido y una legitimación científica sobre la docencia en cuanto que campo discursivo, por una parte, y los enseñantes (no universitarios), por otra¹⁰. En principio, esto tiene una explicación relacionada con la propia historia de los sistemas educativos: conforme se fueron desarrollando las prácticas institucionalizadas de la educación, surgieron cuerpos administrativos de control sobre la actuación de los enseñantes y se institucionalizó su formación para controlar las características bajo las cuales desarrollarían su trabajo. Por tanto, la formación de los docentes no surge como un proceso y control interno que establece el propio grupo, sino como un control que establece el Estado¹¹. Como consecuencia de este proceso surgió y creció, como ocupación específica, la relativa a la formulación de la educación y la formación de los maestros. Es esto lo que expresa POPKEWITZ:

"La formación del profesorado existe y está históricamente ligada al desarrollo institucional de la enseñanza. Conforme la enseñanza evolucionó como forma social para preparar a los niños para la vida adulta, también se desarrolló un gru-

⁹ Sobre los usos de la psicología como sistema de conversión de problemas políticos en técnicos, se puede ver también APPLE (1986).

¹⁰ Aunque esto puede ser más matizado y discutido, la idea es que en comunidades discursivas como la de la medicina, quienes ejercen, dentro de la profesión médica, la función de investigación, o quienes se dedican a la formación de futuros médicos comparten una misma formación base y una misma acreditación común inicial. Después aparecerán especializaciones y diversificaciones en la práctica profesional, pero en principio se acepta que estamos hablando de una misma profesión. Pues bien, éste no es el caso de la enseñanza. La formación y titulación de los pedagogos es diferente a la de los enseñantes.

¹¹ Véase al respecto los trabajos de VARELA (1979; 1984) en donde se explica la aparición de los controles de inspección sobre la enseñanza y de la formación de maestros controlada por el Estado.

po ocupacional especializado en elaborar el plan de su vida diaria. Este grupo desarrolló ciertos cuerpos especializados de imágenes, alegorías y rituales que explican la 'naturaleza' de la enseñanza y su división del trabajo. La formación del profesorado puede entenderse, en parte, como un mecanismo para fijar y legitimar las pautas ocupacionales de trabajo para los futuros enseñantes".

(POPKWITZ, 1987, pág. 3)

El resultado es que los enseñantes ocupan una posición subordinada en la comunidad discursiva de la educación. Su papel respecto al conocimiento profesional representado por las disciplinas académicas es de consumidores, no de creadores. Quien detenta el *status* de profesional en la enseñanza es fundamentalmente el grupo de los académicos e investigadores universitarios, así como el de los especialistas con funciones administrativas, de planificación y de control en el sistema educativo.

Existe, por consiguiente, una jerarquía dentro de la "comunidad discursiva" de la enseñanza, según la cual se crea una relación desigual sobre el dominio y capacidad de legitimación en el uso del "campo discursivo". De este modo, los enseñantes se encuentran en relación de dependencia respecto del campo de especialización, ligados por su pertenencia al mismo como definición de su especialidad, pero careciendo de la capacidad de jugar un papel determinante en el desarrollo y evolución de ese saber.

En educación, a diferencia de otras profesiones, como podría ser el caso de la medicina, la aparición del campo de especialidad universitaria no es una evolución en el desarrollo profesional del campo de la docencia, sino la aparición de grupos profesionales distintos que ejercen funciones de control y de influencia sobre grupos inicialmente diferenciados. Esto explica que una de las características de los grupos de mayor prestigio profesional dentro de la enseñanza es que actúan, respecto a los enseñantes, como "profesionales", es decir, con "poder sobre el cliente", justificada esta relación en que se produce en razón de sus propios intereses (los del cliente, es decir, los enseñantes) y del beneficio del trabajo que realizan, y en que se encuentra legitimada por el valor del conocimiento que poseen. Esto les autoriza a generar una influencia sobre el trabajo de los docentes que va más allá de una mera comunicación de sus hallazgos¹².

LABAREE (1992) piensa que las aspiraciones profesionales de los enseñantes hay que entenderlas en este contexto, ya que gran parte de estas demandas de profesionalización proceden del mundo académico. En su opinión, al menos en Estados Unidos, esta tendencia obedece a un interés de la universidad en aumentar su autoridad sobre la enseñanza. Como los profesores y las profesoras no parecen tener en cuenta los resultados de la inves-

¹² Ésta es la razón por la que, aunque se podría decir que también en medicina se establece una relación desigual y jerárquica entre un médico de cabecera y un investigador, no nos hallamos ante el mismo caso. La continuidad formativa y de titulación no crea las relaciones de control y legitimación del poder profesional de uno sobre el otro. Se consideran profesionales con distintas funciones (y con diferente prestigio e influencia social), pero no se establece entre ellos la relación profesional-cliente, tal y como puede darse entre un pedagogo y un enseñante.

tigación, sino que "actúan como funcionarios", la profesionalización es una forma de demandar que su actuación se base en los resultados de la investigación.

Esto explica para él el hecho de que, aunque las demandas de profesionalismo amparan una resistencia a la burocratización y a la obediencia administrativa, sin embargo han hecho aumentar la fe en la racionalización, ya que ésta representa la lógica dominante en el pensamiento universitario, preocupado en derivaciones tecnológicas de su conocimiento y en el diseño de formas operativas "racionales" de actuación. Como consecuencia, los sistemas de racionalización podrían acabar siendo —anuncia— los que consigan el control de los procedimientos en las aulas que los gestores administrativos llevan tanto tiempo intentando infructuosamente. Esta tendencia ha aumentado a medida que ha crecido el *status* intelectual de los investigadores en educación y los formadores de profesorado.

"El influyente rol de la racionalidad formal en el seno del movimiento de profesionalización del profesorado deriva en parte de la reciente experiencia ocupacional de los formadores del profesorado, que han confiado en su estructura intelectual para su propio avance profesional, y en parte de su continuada necesidad de mantener una posición ideológicamente privilegiada desde la que emprender sus esfuerzos de reforma educativa".

(LABAREE, 1992, pág. 144)

Por ello, en parte, los docentes han sido los que han sufrido —junto con el alumnado— las consecuencias de la racionalización y burocratización de la enseñanza y no los que las han generado. No obstante, aunque el "expertismo" profesional ligado al conocimiento científico ha desarrollado sistemas de racionalización y control sobre los enseñantes, la aspiración de éstos al *status* de profesional les ha llevado en ocasiones a asimilar como deseable y legítima la tecnificación que han sufrido de su trabajo. Esto ayudaría a explicar por qué en muchas ocasiones los profesores y profesoras identifican como un avance en su profesionalidad esta tecnificación.

4. Las trampas del profesionalismo

Precisamente en este tipo de procesos de aspiración a un profesionalismo de efectos dudosos sobre la mejora del trabajo docente es donde algunos autores han analizado las trampas que esta aspiración supone para la enseñanza y el profesorado, y cómo son usadas por parte del Estado, en épocas de reforma, para asegurarse la colaboración del profesorado y anular así sus posibles resistencias a la redefinición de su función. En nombre de la profesionalidad, o de atributos que se le asocian, con objeto de garantizarla o ampliarla, se justifican transformaciones administrativas y laborales para los docentes y se les demanda su colaboración. Evidentemente, no es defendible la oposición a una reforma si, como consecuencia de ella, uno empieza a ser reconocido como mejor profesional, o si negarse a ella es hacer dejación de

responsabilidades profesionales. Por ello, como ya vimos con anterioridad, la intensificación del trabajo docente, es decir, más trabajo sin más remuneración, o la referencia al altruismo como modo de justificación de las condiciones de trabajo, o de lo inconveniente de exponer quejas o esgrimir reivindicaciones que podrían tener un efecto negativo sobre el bien del alumnado, son recursos públicamente utilizados por la Administración u otros sectores sociales, o individualmente interiorizados por los profesionales de la enseñanza (LAWN y OZGA, 1988; POPKEWITZ, 1991, Cap. 5).

SMYTH (1991a), por ejemplo, ha explicado la forma en que el profesionalismo del profesorado se está redefiniendo y utilizando como factor de legitimación en las nuevas políticas de reforma, las cuales se caracterizan por una combinación entre las decisiones centralizadas y las metas curriculares claramente definidas y fijadas desde el Estado, por una parte, y la participación local y la decisión colegial en los centros escolares, por otra¹³. En opinión de este autor, a lo que está dando lugar este tipo de reformas es a la promoción, por parte de las Administraciones, de formas colegiales de participación y decisión curricular dentro de los centros y a alentar formas de desarrollo profesional basadas en la escuela pero, claro es, en el marco de los límites curriculares establecidos.

“Lo que está emergiendo son planteamientos que dicen proporcionar formas de desarrollo profesional en-el-trabajo para el profesorado, pero en un contexto en el que la conducción y la orientación de estas políticas están incuestionablemente estructuradas y organizadas fuera de las escuelas, y en el que el profesorado es incorporado (¿cooptado?) para desarrollar los detalles de implementación”.

(SMYTH, 1991a, pág. 328)

La participación y la colegialidad entre los docentes, aunque viene reglamentada por la Administración, se legitima como un rasgo del profesionalismo, de tal modo que se crea una especie de obligatoriedad de trabajar voluntariamente con los compañeros. La participación se construye como un requisito del profesionalismo responsable, de manera que no colaborar sería una falta de profesionalidad. Las formas de control pasan, de esta manera, de ser directas a ser participativas. La responsabilidad profesional deja de ser un acto individual y aislado en el aula, para pasar a ser colectiva y sobre la actuación pedagógica de todo el centro. Pero al estar estrictamente definidas las tareas y los niveles de cumplimiento de las mismas, el resultado es una profesionalidad cuyo enriquecimiento colegial se convierte en un mero requisito técnico de las tareas burocráticas que definen el puesto de trabajo (Ibid, página 340). En resumen: la Administración define el marco curricular, fija los

¹³ Estas políticas educativas son cada vez más homogéneas internacionalmente. Aunque unos países llegan a ellas desde tradiciones curriculares y administrativas centralizadas y otros desde tradiciones descentralizadas, todos parecen estar encontrándose en el medio. Véase GRANHEIM y cols. (1990); OSBORN y cols. (1992). Véase también, para un desarrollo de estas ideas, el Capítulo VIII.

procedimientos de colaboración y actuación en los centros, organiza la secuencia de acción y rendición de cuentas, y los docentes desarrollan *profesionalmente* el trabajo (Ibid, pág. 341).

Bajo esta perspectiva, la profesionalidad actúa como modo de garantizar la colaboración sin discutir los límites de actuación¹⁴. Según SMYTH, la actual crisis de legitimidad del Estado requiere buscar modos más sutiles de obtener la fidelidad del profesorado a su función social. El profesionalismo consentido y la autonomía parcial permite que los enseñantes pongan sus energías al servicio de estas funciones, sintiéndose recompensados por la capacidad de intervención que se les reconoce, pero sin advertir los límites que se les impone a su intervención¹⁵. Se pasa de la imposición a la participación, de un “currículum cerrado” como mandato a un “currículum abierto” como guía interpretable, de la obediencia a la autonomía profesional y del entrenamiento al desarrollo profesional. Pero todo ello ocurre bajo esquemas y estructuras de racionalización que no pueden ser abandonadas, con sistemas de control de resultados perfectamente delimitados y definidos, con formas de alentar el trabajo de colaboración en los centros que “incorporan al profesorado y sus lealtades a propósitos y estructuras burocráticamente determinadas en otro lugar” (HARGREAVES y DAWE, 1990, pág. 229), y considerándose sólo como relevantes aquellas necesidades de desarrollo profesional “que encajan en las metas nacionales y en los objetivos organizativos” (SMYTH, 1991a, pág. 341).

5. La autonomía en el profesionalismo

Si hacemos caso al análisis de LARSON, debemos entender el profesionalismo fundamentalmente como un movimiento de autodefensa corporativa de ciertas ocupaciones que han tenido la posibilidad de justificar dicha postura en la posesión de un conocimiento especializado y exclusivo. En este sentido, la reivindicación de autonomía del profesionalismo parece más bien la defensa contra el intrusismo. Esta defensa lo es frente a la intromisión en una cierta parcela de actuación profesional de otros grupos ocupacionales. Pero también lo es frente a la intervención de la sociedad en el contenido y la

¹⁴ Esto es lo que HARGREAVES y DAWE (1990) han llamado “colegialidad artificial”.

¹⁵ Estas prácticas de participación en las decisiones están en consonancia con los nuevos modelos de organización del trabajo en la industria: creación de pequeños grupos de trabajo flexibles que tienen encomendado el propio control de calidad de su producción y donde cada uno realiza diversas tareas, constituyendo el grupo un equipo de trabajo en el que toman decisiones para la mejora de su propia producción. Esta organización del trabajo, que sobre todo se ha empleado en la industria automovilística japonesa, parece demostrar que se les puede dar a los trabajadores un cierto control sobre su trabajo sin que se emplee éste en contra de la compañía. Según parece, el cambio del control exterior de los trabajadores a la determinación interior, participando en las decisiones sobre la fabricación, mejora la producción a la vez que la satisfacción de los empleados que no sienten ahora deseos de resistirse a la empresa. Así, tras el taylorismo y el fordismo, estamos entrando en la era del postfordismo o “toyotismo” (ALLEN, 1992; BRAHAM, 1992).

orientación de sus actuaciones. Sin embargo, es previsible que esta reacción contra la intervención externa pueda sostenerse con más facilidad ante los sectores más débiles (con menos poder) de la sociedad, que no frente a las organizaciones o a los poderes públicos; esto es, ante los receptores de sus servicios, que no frente a sus empleadores (FERNANDEZ ENGUIA, 1993; GIL, 1996). En este sentido, los movimientos de profesionalización pueden conseguir más éxito en preservar sus actuaciones de la crítica y de la participación social, que no de la determinación del contenido o de las condiciones de su trabajo en las instituciones en las que se integran.

Si esto es así, es probable que el profesionalismo, como estrategia de reivindicación profesional en el profesorado, sea más útil como forma de aislarse de las "intrusiones" de su comunidad social más próxima, que como forma de independizarse de las del Estado o de las de sus empleadores. Si además, las actuales tendencias en las reformas se valen de la ideología del profesionalismo como demanda de participación en los propósitos del Estado, puede que se acabe interpretando que se es "profesional" colaborando con la Administración, pero no con la comunidad.

La autonomía como no intromisión resulta ser, por una parte, una descripción equivocada de la función que desempeña la enseñanza, ya que ésta se sitúa en el terreno de la transmisión de valores y saberes sancionados socialmente. La institución educativa representa un espacio sobre el que se proyectan, de forma contradictoria y conflictiva, distintas pretensiones y aspiraciones, tanto culturales como económicas y sociales. El oficio docente no puede entenderse, por tanto, al margen de las condiciones sociopolíticas que le dan carta de naturaleza a la propia institución escolar.

Pero por otra parte, la autonomía profesional entendida como no intromisión, si quiere decir preservar a la enseñanza y a quienes la realizan del debate y la participación social, resulta ser políticamente reaccionaria. Difícilmente puede defenderse la aspiración a la no intervención externa en el contenido y dirección de la educación escolar, cuando ésta existe como una institución y como una tarea que sólo puede definir su valor en relación a su importancia y a sus consecuencias culturales y sociales. Pretender anular la intervención social en la educación, en aras de la autonomía profesional, sería tanto como pretender el sometimiento de la sociedad a quienes se autoerigen en elite cultural, decidiendo unilateralmente el contenido de la enseñanza y su dirección moral y política. Ni siquiera la supuesta posesión de un conocimiento científico, como base de legitimación del ejercicio profesional, podría dar aval a la pretensión de la exclusión de la comunidad, y de sus miembros, en las decisiones sobre su vida individual y colectiva.

Si en el Capítulo Primero hemos visto cómo la pérdida de autonomía que supone la falta de control sobre el propio trabajo se traduce en una desorientación ideológica, en la pérdida del sentido ético, en este segundo capítulo, por el contrario, hemos visto cómo la reclamación de autonomía puede convertirse en una forma de justificación de la exclusión de la comunidad de las decisiones educativas que les afectan, teniendo, sin embargo, escaso efecto real sobre condiciones de mayor independencia respecto de las políticas e

intereses que pueden ser tecnocráticos. Esta paradoja sólo puede ser resuelta si tratamos de resituar el significado del concepto de autonomía (y por tanto, de su reivindicación) al margen de las adherencias del profesionalismo y en el marco de las cualidades y características del oficio docente que se desprenden de su significado como profesión *educativa*. Esto es, si nos fijamos más en lo que tiene de educativo el trabajo como enseñantes, que si lo hacemos en lo que tendría de "profesión" (como conjunto de características sociológicamente definidas en ciertas ocupaciones, o como estrategia corporativista de las mismas). En este sentido, estaríamos intentando definir la autonomía como cualidad educativa, que no profesional, del trabajo docente.