

El profesorado como categoría social y agente educativo: sociología del profesorado

Antonio Guerrero Serón
Universidad Complutense de Madrid

PRESENTACIÓN

La Sociología de la Educación muestra una de sus facetas más genuinas al estudiar el profesorado, protagonista destacado junto al alumnado del sistema educativo. No fue, por ello, casualidad, que el estudio pionero de Willard Waller en 1932 fuese precisamente sobre el profesorado. Se trata de un colectivo muy numeroso, como puede verse en la Cuadro 11.1 para el caso español, que se relaciona directa o indirectamente con una amplia mayoría de la sociedad.

CUADRO 11.1 EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE PROFESORES POR NIVEL EDUCATIVO Y TITULARIDAD			
Nivel/curso	1991-1992	1996-1997	2000-2001
Enseñanza no universitaria	460 893	488 407	526 848
– Enseñanza pública	334 174	361 374	389 850
• Maestros	209 859	214 002	221 215
• Profesores de E. Secundaria	107 324	127 865	148 769
• Profesores Técnicos de F.P.	16 991	19 507	19 866
– Enseñanza privada y concertada	126 719	127 033	136 998
Enseñanza universitaria	67 841	86 362	94 344*
– Universidades públicas	64 196	80 425	85 921*
– Universidades privadas	3 645	5 937	8 423*
TOTAL	528 734	574 769	621 192*

Fuente: Oficina de Estadística del MECD (2002).

* Nota: Estos datos del profesorado universitario corresponden al Curso 1998-1999.

El profesorado es un colectivo del que la perspectiva sociológica se ocupa, tanto de su inserción en la estructura social, como del papel que desempeña en el sistema educativo. Así, pues, dos son las ideas que vertebran lo más significativo de la sociología del profesorado: el análisis del profesorado como **categoría social**, es decir, de su posición en la estructura social y el análisis del profesorado como **agente educativo**, es decir, de

su posición en el interior del sistema de enseñanza, para el que constituye el componente más estable, frente a la presencia temporal de las sucesivas cohortes de alumnos, padres o autoridades educativas. Para estudiarlas, el Capítulo se detendrá básicamente en el debate sobre la profesionalización o proletarización del profesorado, como resultado de la tensión entre los enfoques funcionalista y neomarxista. Debate que dará paso a su consideración como grupo de estatus y al desarrollo consiguiente de los componentes sustantivos que lo conforman, tales como su origen y posición sociales, los motivos de elección y la socialización profesional, el acceso a la docencia, la carrera docente, la situación profesional y el grado de satisfacción laboral. En segundo lugar, el Capítulo estudiará el papel del profesor como agente educativo: su protagonismo en la gestión de los centros escolares y su condición de agente activo en el proceso de enseñanza en el aula, en diferentes manifestaciones. El objetivo último de todo ello es comprender la realidad del profesorado en los planos social y educativo y desde una perspectiva sociológica.

EL PROFESORADO COMO CATEGORÍA SOCIAL

Decir que el profesorado es una *categoría social* supone reconocer que sus componentes comparten una misma posición en la estructura social, con independencia de su voluntad y sin que exista necesariamente interacción entre ellos. El que esa categoría sea una profesión o semiprofesión, una clase o fracción de clase o un grupo de estatus ya supone un análisis más concreto y profundo del tipo de relaciones y posición que ello conlleva. Así lo hacen los estudios sociológicos sobre el profesorado que, a la hora de definir y delimitar su *morfología y topología social*, parten de marcos teóricos que se sitúan dentro de los grandes enfoques sociológicos. Así, desde el funcionalismo se plantea la perspectiva profesionalista o el estudio de la enseñanza como *profesión*, es decir, una ocupación que cumple una serie de requisitos o rasgos de formación, organización y ejercicio práctico. Desde el neomarxismo se analiza, por su parte, el proceso laboral del profesorado y su lugar en la estructura de clases de la sociedad, llegando algunos de sus representantes a la conclusión de que está en proceso de proletarización, mientras otros considerarán su lugar como intelectuales, asignándoles un papel importante en la transformación social. El enfoque weberiano, finalmente, lo trata de grupo de estatus o conjunto de personas que comparten una misma valoración o prestigio social, ocupando una posición de clase media. Precisamos estos enfoques a continuación.

La enseñanza como profesión: el análisis funcionalista de las profesiones

El término profesión acumula una gran carga social, porque tras él va implícito el reconocimiento de pertenecer a un sector privilegiado de la sociedad. Como señala uno de los principales teóricos del tema, si se ha gastado tanta energía en la discusión sobre las profesiones es porque *el título profesión supone una demanda de posición y reconocimiento social* (Elliot, 1975: 17). En ese sentido, la tarea del sociólogo consiste en clasificar y distinguir las ocupaciones que deben ser consideradas profesiones, de aquellas

que no. Esta posición está dominada, como dice Bergen (1988: 43), *por los funcionalistas seguidores de Parsons que construyen un tipo ideal modelado según la profesión por excelencia, la medicina*, compuesto por una serie de rasgos o características, que debe cumplir toda ocupación que quiera ser considerada una profesión, a saber:

- a) Prestar un *servicio* considerado por la sociedad como vital o básico.
- b) Ser desempeñada por facultativos que aducen razones *vocacionales* en su elección y la desempeñan como actividad principal y a tiempo completo.
- c) Ejercerse en un *marco autónomo* y acotado, sobre la base de la *licencia* que concede un saber sistemático y especializado, transmitido por miembros de la profesión, adquirido durante un período largo de tiempo, en una institución universitaria y reconocido legalmente mediante el *mandato* para el ejercicio profesional.
- d) Poseer una *organización corporativa* de derecho público (Colegio o Asociación Profesional), que regula política, jurídica, económica y fiscalmente al colectivo profesional, lo protege del control externo, e interviene activa y directamente en la elaboración de las normas de formación y acceso a la profesión.
- e) Elaborar una *subcultura profesional*, con terminología y prácticas comunes, y una ideología, el profesionalismo, que sirve de mecanismo de justificación de los intereses del grupo y de defensa frente a los clientes.
- f) Disfrutar de un *prestigio social* y de unos emolumentos elevados.

Estas características permiten establecer qué ocupaciones, como la Medicina o el Derecho, son consideradas profesiones, por cumplirlas en su conjunto, y cuáles son consideradas *semi-profesiones* (Etzioni, 1960), por incumplirlas o cumplir sólo algunas. Una denominación que significa lo mismo que profesiones «heterónomas» o subordinadas, como las llama Weber, por su carencia de autonomía. Para Etzioni, se trata de ocupaciones que cuentan con una formación más corta, un estatus menor, un cuerpo de conocimientos menos especializado y una menor autonomía. Sus tipos-ideales son la enseñanza primaria, en primer lugar, junto a enfermería, secretariado, archivos y bibliotecas o trabajo social. Lo que caracteriza a las semi-profesiones es la burocratización y la feminización, principios incompatibles con los valores culturales de las profesiones. En las semi-profesiones, como las citadas, apenas existe ejercicio liberal de la profesión, ya que se emplean en organizaciones burocráticas, donde dependen de una estructura jerárquica y la gran mayoría de su fuerza de trabajo es femenina, lo que redundará en la falta de compromiso y de centralidad, al tener que atender, también, una segunda tarea doméstica.

Eliot Freidson, en cambio, parte de una definición más precisa de profesión: *una ocupación que controla su propio trabajo y está organizada a través de un conjunto especial de instituciones que se sostienen parcialmente por una ideología de servicio y cualificación experta* (Freidson, 1994: 11). Al considerar que el atributo básico de una profesión es la determinación de la esencia de su propio trabajo, resulta que las características atribuidas por Etzioni son secundarias: *lo decisivo para el estatus de cualquier profesión es su control último sobre su propio trabajo. Un profesional sigue siéndolo aun cuando esté subordinado socialmente a alguien que no pertenece a su profesión, en la medida en que no esté subordinado técnicamente* (Freidson, 1978: 191). La autonomía técnica, señala, es el centro de lo que es exclusivo a una profesión, es la prueba del estatus

profesional, y la prueba de la autonomía es la autorregulación profesional, es decir: la capacidad de diagnóstico y la libertad de tratamiento.

Aunque las *paraprofesiones* también persiguen el estatus profesional, a diferencia de las profesiones, sólo lo consiguen de manera incompleta, dada su autonomía *parcial, de segunda mano y limitada por una profesión dominante* (Freidson, 1978: 88). Se crea así una jerarquía o gradiente dentro de las ocupaciones, según el grado de autonomía que cada actividad consiga. Es lo que ocurre en la medicina entre médicos especialistas, generalistas, practicantes o ATS y auxiliares de enfermería, cada uno de los cuales va teniendo menor autonomía técnica o profesional respecto al que le precede. Y este parece ser, en principio, el caso de la enseñanza, desde la primaria a la universidad, dado el progresivo grado de formación y especialización que se da de una a otra. Sin embargo, el hecho de que los profesores de los diferentes niveles trabajen en organizaciones separadas (universidades, institutos y colegios), sin contacto directo entre sí, plantea una singularidad, ya que la única instancia que los aglutina es la administración educativa. En ese sentido, la subordinación no se da dentro de la estructura profesional de cada organización o centro escolar. Antes al contrario, allí se produce una peculiar forma de articulación que algunos autores llaman *holgura estructural*. Esa subordinación sólo se puede dar en relación con las autoridades que rigen el centro escolar y el sistema educativo.

En definitiva, en la profesión docente se genera un gradiente en función del grado de autonomía que poseen los diferentes grupos de profesores. La determinación empírica del grado de autonomía docente de cada colectivo se puede realizar teniendo en consideración la diferente formación inicial requerida al profesorado de los distintos ciclos (diplomatura, licenciatura y doctorado), junto al tipo de relación contractual que posea ese profesorado, tanto de la red educativa pública como privada. Se puede diseñar así un gradiente que va desde la mayor autonomía de los profesores de universidad a la menor de los profesores de enseñanza primaria, pasando por los profesores de enseñanza secundaria. A su vez, dentro de cada nivel educativo, se producen subdivisiones o estratos en función del cuerpo y sector educativo al que se pertenezca, junto a la relación contractual, que concede un mayor grado de autonomía al profesorado numerario que al interino o contratado laboral.

Esta división, no obstante, también puede verse en otros términos, en función de la relación que establecen los distintos niveles del profesorado con el conocimiento. Ello da origen a dos tipos de asociaciones no tan jerarquizadas: la del profesorado de universidad, que se organiza y constituye como una profesión científica y erudita, que produce y aplica su propio conocimiento; y la del profesorado de las enseñanzas primaria y secundaria, que se organizan y constituyen como sendas profesiones prácticas, que aplican ese conocimiento contextualizado por las diversas instancias políticas, sociales y escolares.

Actividad 1

Imagínate cómo serían las escuelas si los profesores tuviesen el estatus y se comportasen como: a) los médicos y b) los bibliotecarios. Escribe una redacción con las diferencias más llamativas en el funcionamiento cotidiano y en las relaciones entre los diferentes estamentos: profesores, alumnos y padres.

El análisis de clase y la proletarización del profesorado

En el campo del pensamiento neo-marxista, la ubicación social de las capas medias ha estado sometida a un debate permanente, en paralelo con su importancia social y el papel que pueden desarrollar en la transformación de las sociedades industrializadas. Para algunos autores, como André Gorz, esas capas de formación especializada y posición autónoma en la producción, alejadas del trabajo manual, constituyen una *nueva clase obrera* y tienen un papel protagonista en el cambio social, junto a la clase obrera tradicional. Para otros, como Nicos Poulantzas, los trabajadores asalariados no productivos (que no producen plusvalía) y los funcionarios (que contribuyen a generarla en los anteriores) constituyen una *fracción de la pequeña burguesía*, que tiende a crecer dentro del capitalismo monopolista de Estado. Los profesores, en concreto, como intelectuales, son agentes a cuyo cargo está el funcionamiento del aparato ideológico de Estado más importante en el capitalismo: el aparato escolar, como llama al sistema educativo. Contribuyen, por tanto, a la explotación y, en ese caso, forman parte de la burguesía como una de sus fracciones. Recientemente, posiciones más eclécticas asignan a los profesionales y técnicos una *contradictoria posición de clase*, entre la burguesía y la clase obrera (Wright, 1985) o, incluso, llegan a definir hasta doce clases: según se sea propietario o no de los bienes de producción, de la autoridad que se ejerza en la producción expresada en el número de trabajadores a su mando (bienes de organización) y de la pericia o credenciales que se posea (bienes de cualificación) (Wright, 1995: 44).

Dentro de este campo, aparece con fuerza en los años ochenta, la tesis de la **proletarización del profesorado**, que recibe su formulación emblemática en el artículo de Lawn y Ozga (1988) «¿Trabajador de la enseñanza? Una nueva valoración de los profesores», con una línea de exposición contraria tanto a la visión de la enseñanza en cuanto profesión, como al neo-marxismo estructuralista, que localizaban al profesorado en el seno de la clase media, planteando en su lugar que los profesores deben analizarse en el marco de su proceso laboral, encuadrado en el desarrollo del movimiento obrero. Lawn y Ozga ven el profesionalismo como un concepto complejo y cambiante históricamente. Por un lado, es una estrategia de control de una ocupación que necesita del apoyo del Estado con el fin de obtener el monopolio legal. En este sentido, ha sido utilizado oportunistamente por el Estado como medio para controlar las acciones radicales del profesorado, en los casos de ir a la huelga o de reclamarles una mayor calidad en la enseñanza. Pero también por el profesorado, como un medio de resistencia contra el mismo Estado. Incluso por las profesoras, en busca de la igualdad con los profesores. Por ello, frente a tan voluble concepto, entienden que un análisis de clase en sentido relacional, propio del marxismo culturalista inglés y basado en la historia de las organizaciones del profesorado, puede arrojar más luz sobre su ubicación social.

La tesis de la proletarización de Lawn y Ozga señala que el profesorado, como los trabajadores intelectuales del sector servicios, está inserto en el proceso de proletarización que antaño experimentarían los trabajadores industriales. Un proceso que socava la autonomía del profesor, como consecuencia de la eliminación de su cualificación y de su exclusión de las funciones conceptuales del trabajo y del reforzamiento del control en la gestión y la destreza. Entre las manifestaciones de esa descualificación en la enseñanza, Lawn y Ozga señalan los efectos del proceso de racionalización del trabajo, que fortalece

las tareas organizativas en la escuela y la supervisión del profesorado, refuerza las estructuras de carrera y los niveles de promoción, como las jefaturas de estudio y de departamentos, introduce la figura del director como gerente e impulsa los paquetes curriculares. La introducción de las nuevas tecnologías de la información, medios audiovisuales e informática, viene a impulsar considerablemente ese proceso, creando la recualificación de algunos puestos y la descualificación de la mayoría. Así pues, según esta tesis, el profesorado está sufriendo un proceso paulatino de descualificación, como consecuencia de los procesos de racionalización del trabajo docente que le empuja, poco a poco, a su inclusión en la clase obrera. Una inclusión que, debe insistirse, se deriva de la nueva posición del profesorado en el proceso laboral y de su relación con el objeto y el producto de su trabajo, más que de cuestiones meramente salariales.

El americano Michael Apple (1989) aporta a este debate el estudio de la ideología del profesionalismo que, según señala, actúa de forma contradictoria en el campo docente, sometido como está a las dinámicas de clase y género. Frente a los efectos de control buscados desde el Estado, el profesionalismo puede actuar como una poderosa barrera contra esa injerencia estatal, como una estrategia contra la proletarianización, en general, y contra la injerencia masculina, en el caso de las mujeres. El concepto que aporta Apple al estudio del proceso laboral de la enseñanza es el de la *intensificación* del trabajo: la sobrecarga crónica de trabajo que acompaña a los procesos de racionalización o de reforma de la enseñanza. La *intensificación* es un concepto de larga trayectoria, ya que procede del Libro I de *El capital*, donde Karl Marx analiza los efectos del desarrollo capitalista sobre los trabajadores; lo incorpora la socióloga Magali Larson al debate de las profesiones; lo importa Michael Apple al campo educativo; y, finalmente, lo desarrolla con posterioridad el canadiense Andy Hargreaves (1994), como una de las formas más tangibles de erosión de las condiciones laborales de los trabajadores de la enseñanza, ya que destruye su sociabilidad, al dificultar las reuniones y encuentros, y forma parte de la dinámica de la descualificación intelectual. Según estos autores, la intensificación se manifiesta en el trabajo del profesorado reduciendo el tiempo de descanso y de actualización profesional, así como las oportunidades de interacción con los colegas. La intensificación crea una carga crónica de trabajo que fomenta la dependencia de expertos externos; además, reduce la calidad del trabajo ya que favorece las *chapuzas* al diversificar las tareas y la responsabilidad, con una creciente escasez del tiempo de preparación. Encima, es asumida voluntariamente por los profesores, que la reconocen erróneamente como una manifestación del profesionalismo. De resultas, la calidad del trabajo docente disminuye, ya que se da más valor al cuánto y al qué, que al cómo se realiza el trabajo. En el caso de la mujer profesora, con su doble jornada de trabajo, la intensificación repercute también en el trabajo doméstico y en la alteración de las relaciones patriarcales en la familia, así como en el «humor» necesario para realizar ambas tareas (Apple, 1989: 57).

Para algunos autores, además, una de las consecuencias de la intensificación es la situación de agotamiento laboral del profesorado, que puede llegar hasta a sentirse quemado, a su *queme* como profesores (*teacher burnout*). Se trata, en opinión de Sara Freechman (1988: 143) del *resultado natural de la nueva ideología del profesionalismo que alienta a los profesores a verse a sí mismos como más poderosos de lo que realmente*

son y, por ello, con mayor responsabilidad de la que tienen, para solucionar en solitario complejos dilemas sociales e institucionales.

El debate sobre la profesionalización o proletarización del profesorado

Se ha visto pues, que el análisis que la Sociología realiza de la posición social del profesorado es dual: mientras para unos se trata de una profesión, más o menos consolidada socialmente, y con su gradiente interno, para otros se trata de un estrato social sometido a un progresivo proceso de proletarización que le coloca dentro de la clase obrera o a punto de ingresar en la misma, donde puede desempeñar un papel importante en la construcción de su hegemonía social. Abundando y profundizando en el debate acerca del carácter profesional o laboral del profesorado, en España han destacado los trabajos de Fernández de Castro, Jiménez Jaén, Fernández Enguita y Félix Ortega, entre otros.

La idea de «pérdida» vocacional (profesional) y la equiparación consiguiente del maestro con la clase obrera es asumida por Fernández de Castro en sus *Reflexiones sobre el proceso de expropiación de los enseñantes por el sistema educativo* (1983). Su comportamiento social conflictivo se explicaría por la expropiación que sufre el enseñante de su oficio y de las condiciones de su reproducción, similar a las que Marx atribuye a los obreros de los medios de trabajo, que les llevaría a una toma de conciencia y a unas formas de lucha similares a los obreros. El enseñante *no ejerce la profesión, es simplemente un asalariado de la enseñanza*, de ahí el término enseñante o trabajador de la enseñanza, frente al de educador o profesional de la enseñanza, de connotaciones más conservadoras: *Los enseñantes cada vez en mayor medida se piensan a sí mismos como asalariados y no como profesionales liberales* (Fernández de Castro, 1983: 337). Unas reflexiones próximas a las tesis de Lawn y Ozga acerca de la proletarización de los enseñantes, sobre las que Marta Jiménez Jaén (1988) se muestra algo más cauta. Principalmente porque entienden que las tesis de Lawn y Ozga requieren una mayor clarificación conceptual y la confirmación empírica de algunos de sus preceptos. Son especiales las formas específicas que la proletarización asume en el caso de los enseñantes, cuya naturaleza es bastante compleja. Tanto que permanecen sus diferencias con el proletariado.

Mariano Fernández Enguita (1990: 160) condensa, de manera bastante didáctica, la polémica entre proletarización y profesionalización, cuando plantea *la ambivalencia del trabajo docente* y señala que *el colectivo de enseñantes comparte rasgos propios de los grupos profesionales con otros específicos de la clase obrera*. Existen factores que empujan *en favor de su proletarización*, como su crecimiento en número, el recorte de los gastos sociales, el reglamentismo administrativo y la repercusión de sus salarios sobre los costes laborales. Pero, también, factores que lo hacen *a favor de su profesionalización*, en especial la naturaleza específica del trabajo docente, que no se pliega fácilmente a su estandarización, la creciente importancia concedida socialmente a la educación, el nivel formativo y el creciente peso del sector público educativo. A consecuencia de lo cual, el colectivo docente se mueve *en un lugar intermedio y contradictorio entre los dos polos de la organización del trabajo, en el lugar de las semiprofesiones* (Fernández Enguita, 1990: 160-161).

Félix Ortega y Antonio Velasco (1991) llegan a esta misma conclusión en su estudio del magisterio en España, rechazando la tesis de la *proletarización* de los enseñantes y considerando empíricamente válido que el profesorado constituye un *grupo de estatus*. Tal opción conceptual les permite analizar la posición social del maestro y sus implicaciones existenciales, sus estilos de vida, orientaciones valorativas, actitudes y creencias y, en fin, su organización profesional. Igualmente, el origen social y su *herencia social y cultural* aparecen como el punto de partida del estudio sobre el magisterio de la Comunidad de Madrid (Guerrero, 1993), una vez que se resuelve la dialéctica entre proletarización y profesionalización en términos eclécticos de *profesión heterónoma* o *subordinada*. Es decir, aquella que ocupa un lugar subordinado en la división social del trabajo de una ocupación social, estratificada en función de la autonomía que poseen los diferentes grupos de facultativos en su interior.

A lo ancho de todos los sistemas educativos, la demanda generalizada de profesionalización docente aparece como el reconocimiento implícito de una carencia, hasta convertirse en uno de los temas permanentes de debate dentro del profesorado, que puede centrarse en torno a la pregunta de si debe o puede profesionalizarse la enseñanza, hasta hacer del profesorado una profesión plena en todos sus niveles. En la bibliografía que tenemos más a mano, ese debate está recogido en el número 285 de la *Revista de Educación*, de enero-abril de 1988, bajo el nombre de *Profesionalidad y profesionalización de la enseñanza*, y en el número 11 de *Educación y Sociedad*, donde aparecen los trabajos desarrollados por Burbules y Densmore (1991), y Sykes (1991), que señalan, respectivamente, *los límites de la profesionalización de la docencia* y *la defensa del profesionalismo docente como una opción de política educativa*.

Burbules y Densmore comienzan su argumentación reconociendo la actualidad que tiene el tema de la profesionalización entre el profesorado, una actualidad que basan en tres pilares: 1) la retórica que los gobiernos orquestan en torno a la profesionalización del profesorado para ganar su confianza y participación y, con ello, legitimar los procesos de reforma; 2) la demanda creciente de responsabilidad docente encarnada en el colectivo de padres de alumnos, cada vez más formados y exigentes; y 3) la reacción hacia delante a que obligan los nuevos enfoques de relaciones laborales basadas en la flexibilidad y la versatilidad. Las tres obligan al profesorado a dar una respuesta adecuada. Sin embargo, el proceso de profesionalización docente ni puede ni debe llevarse a cabo. En su opinión, ni es posible, por ser incompatible con otros objetivos de la docencia, ni es recomendable emprenderlo, por distraer la atención de problemas más importantes que tienen que ver, según la propuesta alternativa que hacen, con el trato que se da a la diversidad y a la democratización del sistema de enseñanza.

La razón básica que aportan para explicar la imposibilidad de profesionalizarse tiene que ver con los rasgos sociales del colectivo: su feminización, que impide la centralidad y el compromiso; el bajo origen social, que marca metas modestas; y el personalismo e individualismo con que los docentes entienden la autonomía. Pero, además de no poder, Burbules y Densmore señalan que no debería ni intentarse, pues aparte de que la profesionalización alcanzaría sólo a una pequeña fracción, que cifran en el 20%, la clausura profesional tendría efectos discriminatorios y antidemocráticos. Además de unos efectos nocivos que irían en perjuicio de las mujeres y minorías étnicas, pudiendo recoger frutos no deseados, como la privatización y la aparición del bono escolar, como ya ha sucedido con la sanidad.

Por el contrario, proponen como alternativa buscar *un nuevo lenguaje de la reforma educativa*, que abandone la retórica profesionalista, atrayendo a los grupos y sectores populares hacia alternativas progresistas. Uno de los objetivos de ese nuevo lenguaje sería la reasignación de las prioridades educativas, para dirigir la atención a otras cuestiones como el cambio curricular, el aumento del gasto educativo o la democratización del gobierno de los centros escolares. Todo para no confiar en un concepto antidemocrático de profesionalismo, basado en la demanda de privilegios, estatus y clausura intelectual, sino en la idea de construir una sociedad democrática.

Gary Sykes, por su parte, sale *en defensa del profesionalismo docente* porque, en general, se puede sostener que la confianza en el uso que los profesionales hacen de su conocimiento en una determinada área o servicio público, incluida la enseñanza, redundan en beneficio de un amplio sector social, más allá de las contrapartidas relativas al prestigio, poder o dinero, que haya que ofrecer a cambio. Consecuentemente y pensando sobre todo en el interés de la nueva generación, la profesionalización debe considerarse como *un aspecto necesario de la reforma educativa*. Se trata de una propuesta de profesionalización que implica tanto mejorar la formación inicial y el acceso a la docencia, como la formación permanente y la carrera profesional docente. Desde el punto de vista epistemológico, sostiene Sykes, cuando el conocimiento del profesor es continuamente cuestionado, el reforzamiento de su formación le dará destrezas suficientes para desarrollar discrecionalidad en el aula y compensar el control democrático de los consejos sociales. El profesionalismo, concluye Sykes, es una alternativa al creciente intervencionismo estatal, cuyo único problema radica en construir uno acorde con nuestras ideas educativas y sociales, tolerante con la diversidad y responsable con los clientes.

Actividad 2

Revisa con un grupo reducido de compañeros las posiciones de los diferentes autores ante la dinámica entre profesionalización y proletarianización para, a continuación, tomar posición por una de ellas y formular una defensa pública de la misma, en forma de ensayo breve o exposición en clase, de cara a un debate sobre el tema.

El asociacionismo docente, un sindicalismo profesional

Las asociaciones del profesorado constituyen un terreno excelente para conocer empíricamente la convergencia de las perspectivas profesionalista y del proceso laboral, y así conocer las pautas de integración del profesorado. El estudio del asociacionismo en la enseñanza analiza su carácter profesional o laboral y constituye una evidencia empírica del arraigo real de la dialéctica entre el profesionalismo y la proletarianización. Es el caso de Estados Unidos, donde la existencia de la National Educational Association (N.E.A.), profesionalista, y la American Federation of Teachers (A.F.T.), afiliada a la confederación obrera American Federation of Labor, indica que hay profesores que se sienten profesionales y otros que se sienten trabajadores.

En general, la enseñanza no cuenta con asociaciones corporativas de derecho público que regulen su funcionamiento interno y el de sus facultativos, a pesar del carácter de servicio público de que goza como ocupación. En nuestro país, por ejemplo, sólo existe la excepción de los Colegios de Licenciados, pero en la enseñanza privada y para los niveles post-obligatorios, donde desempeñan la función de registro de profesores titulados. Las asociaciones existentes en la enseñanza se ocupan, más bien, de realizar tareas reivindicativas; una función que comparten las asociaciones llamadas profesionales, con los sindicatos autónomos y sindicatos ligados a centrales obreras. En ese sentido, saber quiénes y por qué motivos se integran en asociaciones profesionales o en sindicatos ligados a centrales obreras, nos puede permitir comprender los ámbitos de influencia de cada perspectiva entre el profesorado e ilustrarnos sobre su carácter ocupacional y situación en la estructura social.

El hecho evidente de tener a la vez asociaciones profesionales y sindicatos, puede ratificarnos en la idea de que el profesorado se mueve entre el profesionalismo y la proletarización. O, dicho de otra manera, que existen en su interior unas capas que por sus atributos postulan su consideración como profesionales y otras que se sitúan en la clase obrera, junto a los trabajadores. Aunque también parece apropiado pensar que tal situación es el reflejo de la dualidad organizativa que caracteriza a las ocupaciones en proceso de profesionalización, que cuentan con un cierre social excluyente como profesionales en potencia y otro de inclusión como manifestación de su demanda de estatus (Parkin, 1984: 146).

El concepto de cierre social, procedente de Weber, se refiere al proceso por el cual los grupos sociales pretenden rentabilizar al máximo sus atributos, limitando el acceso a posibles aspirantes. La exclusión es la característica distintiva de aquellos que ya poseen los recursos en cantidad, y la usurpación o inclusión, de aquellos que se sienten excluidos del disfrute de recompensas. Una y otra llevan, en el terreno asociativo, a las asociaciones profesionales y a los sindicatos, respectivamente. Las primeras, como organizaciones de clase media que pretenden la restricción del acceso a los privilegios mediante la puesta en práctica de sus poderes corporativos, como los colegios profesionales de abogados, médicos o arquitectos. Los segundos se consideran organizaciones de clase obrera y luchan por medios reivindicativos por acceder a unas recompensas que consideran negadas o insuficientes. Hasta el presente, entre el profesorado de nuestro país han coexistido sindicatos de clase, tales como la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras (FECC OO) o la Federación de Trabajadores de la Enseñanza (FETE) de UGT, con sindicatos autónomos, como el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza (STE), y asociaciones corporativas, como la Asociación Nacional del Profesorado Estatal (ANPE) o la Asociación Nacional de Catedráticos de Bachillerato. En principio, tal dualidad parece adecuarse a la dialéctica profesionalización-proletarización o al doble cierre social señalado.

Hoy día, sin embargo, los procesos de cambio social han supuesto un gran aumento de los servicios públicos y han generado una presencia masiva de profesionales asalariados en empresas, tanto públicas como privadas. En el caso de la enseñanza, a partir de la llegada de la democracia y siguiendo el proceso de generalización iniciado con la Ley General de Educación de 1970, se ha producido un considerable aumento en el número de profesores, hasta superar el medio millón de la actualidad (véase Cuadro 11.1). Si tal

proceso les hace ganar en institucionalización, les produce una reducción en unos privilegios con los que contaban en tiempos pretéritos que, anquilosados, generan un sentimiento de desprofesionalización. La situación asociativa a que da origen se caracteriza porque:

- a) Las asociaciones invaden el terreno sindical, sea desdoblándose, como es el caso de los colegios y el sindicato de médicos, o del Colegio de Licenciados en Ciencias y Letras que se redenomina Colegio Profesional de la Enseñanza; sea transformándose de asociación de cuerpo en sindicato de rama, como es el caso de la Asociación Nacional del Profesorado Estatal (ANPE); sea, en fin, integrándose varias asociaciones en una confederación, como fue el caso de la Confederación Sindical Independiente de Funcionarios (CSIF).
- b) Los sindicatos incorporan en sus filas a profesionales y cuadros, creando secretarías específicas o sindicatos de rama en su interior (los casos de las federaciones de enseñanza de CCOO y UGT, por ejemplo) para atender sus peculiaridades y, en todo caso, defender sus reivindicaciones en las plataformas y pactos sociales.

El resultado es la similaridad de planteamientos, que les lleva a afrontar los mismos tipos de reivindicaciones: ni los sindicatos se circunscriben sólo a lo salarial, ni las asociaciones lo hacen a lo profesional. Sus reivindicaciones son intercambiables, aunque conserven énfasis diferenciados. Tales diferencias tienen que ver con las culturas políticas de origen de unas y otros, ya que mientras las asociaciones conservan sus valores de clase media, que traducen en una cultura política conservadora, los sindicatos no renuncian a una tradición que les liga al movimiento obrero de orientación socialista. Los límites entre la inclusión y la exclusión se desdibujan y es posible hablar de una aproximación de ambas posiciones en lo que algunos autores llaman *sindicalismo profesional* (Taylor y Mitchell, 1988).

Esa orientación ecléctica, en la dirección de una síntesis integradora, que caracteriza al asociacionismo docente de nuestro país, es una cualidad propia de un sector en proceso de profesionalización, en donde la existencia de estratos ocupacionales con diferentes situaciones y perspectivas se refleja en un voto diferenciado, que obliga al establecimiento de alianzas y negociación de plataformas comunes entre las asociaciones y sindicatos representativos. Con ello se integran en las movilizaciones los intereses de las diferentes capas del profesorado, respetando al mismo tiempo la unidad de acción, uno de los puntos consustanciales a todo colectivo profesional.

Actividad 3

Dirígete a los sindicatos o asociaciones de la enseñanza recién citados u otros que conozcas, para solicitarles folletos o programas donde aparezcan sus principios y plataformas reivindicativas. Con el material recogido, lleva a cabo la clasificación de los sindicatos o asociaciones basándote en su concepción del profesorado y en sus reivindicaciones.

EL PROFESORADO COMO GRUPO DE ESTATUS

En el dilema entre profesionales o proletarios, una tercera vía la abre el análisis del profesorado como *grupo de estatus*, un concepto debido a Weber, aunque formalizado, entre otros, por Randall Collins, al definir su teoría conflictual de la estratificación. Los *grupos de estatus* son *tipos ideales* que se constituyen como *unidades básicas de la sociedad*, mediante la integración de *todas las personas que comparten un sentimiento de igualdad de estatus social, basado en la participación en una cultura común: estilos de lenguaje, gustos en el vestir y en la decoración, modales y otras prácticas rituales, temas y estilos de conversación, opiniones y valores, y preferencias deportivas, artísticas y de medios informativos* (Collins, 1986: 134).

Sus *orígenes*, de acuerdo con Weber, pueden ser debidos a diferencias diversas en: a) la situación económica, relativa a la clase; b) la posición de poder, referida a la política o dominación; o c) el origen geográfico, la etnia, la religión, la educación o la cultura intelectual y estética. Diferencias estas últimas que permiten acabar con la exclusividad y preeminencia de la variable clase en los análisis de la desigualdad social. En la práctica, éste es el enfoque más extendido entre los estudios empíricos del profesorado que, en líneas generales, coinciden en analizar los aspectos del profesorado que siguen, ilustrados con aportes de los mismos estudios.

El origen y la posición social del profesorado

Uno de los motivos más estudiados del profesorado tiene que ver con la tradición recurrente en sociología de analizar la movilidad social o diferencia entre estatus adscrito y adquirido, entre el origen y la posición social. En realidad, éste es el punto de partida de la mayoría de los trabajos, ya que el enfoque sociológico, a diferencia de otras ciencias sociales, impone, por decirlo de alguna manera, esta ubicación de los grupos sociales en la estructura social más amplia.

Dan C. Lortie constata que la enseñanza es una ocupación de clase media, que ofrece una movilidad social ascendente a quienes proceden de medios familiares de clases obreras o populares: *la enseñanza, afirma, aparece como una de las más importantes vías de ingreso en la clase media* (Lortie, 1975: 35). En mayor medida para los hombres que para las mujeres, que suelen proceder de hogares de una posición social más alta. Por eso, si para los hombres la enseñanza es un factor de movilidad social, para las mujeres es más un colchón o plataforma de asentamiento de su origen social.

El trabajo de Julia Varela y Félix Ortega (1984) sobre *El aprendizaje de maestro*, una aproximación genealógica al magisterio como profesión, mediante el estudio de los estudiantes de las escuelas de magisterio como grupo social, a través del modelo de grupo de estatus, viene a insistir en esa tesis, pues detecta que el género del alumnado va unido a su origen social, a medio camino entre la clase baja y la media-baja, según sean hombres o mujeres. Carmen Elejabeitia (1983), en su estudio sobre el maestro, constata igualmente la procedencia social más alta de los estudiantes de Magisterio con respecto a la población general, aunque más baja que el resto de estudiantes universitarios. También los estudios sobre el profesorado de la Comunidad de Madrid de Antonio

Guerrero (1993 y 1997) establecen el origen social y la herencia cultural de ese profesorado madrileño, constatando la apreciable *proletarización* y *urbanización* que se da en los últimos años en su procedencia: a partir de la generalización del acceso a la enseñanza, pues el profesorado pierde gran parte de su hálito rural y de su procedencia de la pequeña burguesía rural, en favor de la nueva clase media y, sobre todo, de la clase obrera urbana.

Los motivos de la elección profesional

Un segundo aspecto hace referencia a los procesos de socialización anticipatoria y elección profesional. Fue Asher Tropp el primero que, en 1957, examinó los distintos factores que han influido en los fenómenos asociados del reclutamiento del profesorado y su valoración social, que hacen referencia a la profesionalización de su acceso y a su valoración social, así como a los métodos que han utilizado para influir en la determinación de la política educativa. Entre tales factores, Tropp incluye al clero y a la iglesia anglicana y dedica especial atención al surgimiento de las asociaciones de profesores, su proceso de sindicación y afiliación a la Confederación unitaria T.U.C.

Dan C. Lortie (1975), central como siempre, considera que la enseñanza posee una serie de atractivos y facilitadores que actúan de manera decisiva a la hora de reclutar al personal que la integra. Entre los primeros enumera los siguientes: el contacto con gente joven, el desempeño de una misión de servicio a la sociedad, la continuidad en una institución en la que se ingresa desde muy joven, la compatibilidad de tiempo y los beneficios materiales, dinero, prestigio y seguridad; a veces motivo de crítica, pero nada desdeñables para quienes proceden de un medio social bajo. En relación con la compatibilidad horaria, la distribución de las escuelas primarias por barrios y su funcionamiento temporal se adapta a las necesidades de la mujer casada y, en el caso de los hombres, permite una segunda ocupación que complementa el endémico bajo nivel salarial.

Junto a tales atractivos, existen otros factores que facilitan el ingreso, entre los que incluye: la identificación con la figura del maestro o maestra, especialmente en casos de problemas de identidad (inmigrantes y orígenes sociales bajos), junto al etiquetado por otros significativos y la continuidad familiar. Los trabajos realizados en España (especialmente los de Ortega y Velasco, 1991, y Guerrero, 1993 y 1997) recogen en líneas generales los factores anteriores, si bien tienden a nuclear el análisis de los motivos de elección de estudios y ocupación en torno a la dicotomía vocación-presión social, añadiendo la coerción académica de la selectividad, instaurada a raíz de la masificación universitaria.

Actividad 4

Recoge los atractivos y facilitadores que dice Lortie que tiene la profesión docente a la hora de reclutar a sus miembros y realiza una pequeña encuesta en tu centro. Presenta los resultados en una tabla de distribución de frecuencias y compara los resultados con los que obtuvieron Ortega y Velasco (1991) y Guerrero (1993 y 1997).

EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN PROFESIONAL: FORMACIÓN GENERAL Y ESPECÍFICA

El proceso de socialización en la profesión, los pasos que siguen los profesores antes y después de su ingreso en la misma, constituye otro apartado repetido en la mayoría de los estudios. Lortie (1975) lo analiza en sus tres componentes básicos: la escolarización formal (general y específica) antes referida; la ausencia de un ingreso progresivo y escalonado, con las apenas significativas prácticas; y la formación en ejercicio que, primando la experiencia personal y el intercambio informal lleva a un resultado de pragmatismo y a *una concepción artística, antes que científica del trabajo* (por lo que) *la socialización en la enseñanza es principalmente auto-realización* (Lortie, 1975: 78). La deducción de Lortie es que esto afecta a muchos aspectos de la ocupación, entre otros al estatus del grupo, a los costes subjetivos y al conservadurismo ocupacional.

Los planes de estudio de la formación inicial del profesorado han recibido un tratamiento diferenciado desde el terreno sociológico y, así hay quien descubre *un pasado sin gloria* (Ortega, 1987), y quien años más tarde ve un indicador preciso de las relaciones entre currículo, hegemonía social y profesionalismo docente (Guerrero, 1993). También parece acertada la caracterización de Elejabeitia (1983) de los planes de estudios de las Escuelas de magisterio, que pasan de formar el *maestro para todo*, al *maestro híbrido*. En los tres años de estudios, los alumnos de esas Escuelas (hoy convertidas en Facultades de Educación, en su mayoría) deben, además de adquirir unas nociones de psicología y pedagogía, reforzar la cultura general, aprender a enseñarla a los niños y especializarse en una rama del saber. No olvidemos que, en el terreno académico, para cada una de tales tareas, se emplea un mínimo de cinco años. Por eso se habla de programas sobrecargados e inevitable superficialidad.

La carrera docente

La carrera y las recompensas laborales de los profesores constituyen el cuarto apartado de los llamados estructurales de la obra de Lortie. La enseñanza es una ocupación relativamente sin carrera: la facilidad y el carácter masivo del acceso, el generalismo de su desempeño y la inmersión inmediata o ausencia de un proceso de aprendizaje y toma de responsabilidad gradual en el puesto de trabajo, hacen que la carrera docente sea llana, sin escalones, y más difícil en sus inicios, en el acceso a la misma. En la enseñanza apenas existen escalas, peldaños o niveles por los que transitar a lo largo de la vida profesional y, si existen, son menos y de menor significación que los que se encuentran en otras profesiones. De la misma manera, el abanico retributivo apenas tiene apertura, un profesor recién ingresado posee la misma responsabilidad que uno que está al final de su carrera y tiene un sueldo en donde el único elemento diferenciador es la antigüedad; lo que hace que las diferencias salariales no lleguen a la *ratio* 1:2.

Para Howard S. Becker, la *carrera* profesional es el conjunto de *series regladas de ajustes que hace un individuo a la red de instituciones (...)* en términos de movimientos arriba o abajo entre posiciones diferenciadas por su rango en una jerarquía formal o

informal de prestigio, influencia y renta (Becker, 1953: 133). Y, según deduce de su estudio de los profesores de los centros públicos de Chicago, en el caso de los docentes, tiende claramente a la horizontalidad. Así es en un sistema en el que todas las posiciones son iguales con relación al prestigio, la influencia y la renta, por lo que *la carrera de un profesor consiste en un movimiento entre las diversas escuelas en busca de una posición más satisfactoria en la que trabajar* (Becker, 1953: 134). Satisfacción que hace referencia básicamente a la proximidad al domicilio o al prestigio del barrio donde se inserte la escuela. Cuando se alcanza una escuela adecuada, la carrera se estabiliza y las únicas variaciones se refieren a la antigüedad que se va adquiriendo. Como se puede ver, un modelo idéntico al que existe en la mayoría de los países, y que, partiendo de la correlación entre la falta de promoción y el desarrollo de actitudes críticas y la articulación de respuestas colectivas, hace del profesorado un grupo con un *alto nivel de frustraciones profesionales* (Tipton, 1988: 13).

Práctica docente y proceso laboral: la satisfacción profesional

El estudio del trabajo docente es un tema también recurrente que tiene de significativo el ser lugar de encuentro de los diferentes paradigmas sociológicos: unos en el sentido profesionalista, otros en el interaccionista y los marxistas en el sentido del proceso laboral. Precisamente, es Willard Waller, en los inicios de estos trabajos, el que llama la atención sobre su interés, cuando analiza la práctica profesional del docente a través de las relaciones entre los diferentes sectores de la comunidad educativa y, en especial, entre los padres y el profesorado. Es bastante rotundo al afirmar que *padres y profesores son enemigos naturales (y) el conflicto entre ellos es natural e inevitable* (Waller, 1932: 68). Insatisfecho con el resultado del análisis y quizá con afán de compensación, el remedio que Waller plantea es la necesidad de profesionalización del profesorado, a la que se llega mediante la autonomía, la elaboración de un código profesional y una motivación moral positiva.

Becker también analiza la posición del profesor en el sistema de autoridad de la escuela pública, a través de las relaciones con los padres, los directores y sus propios colegas. Desde una posición de profesional, con unos conocimientos y una formación especializados, los padres son vistos como legos incapaces de comprender adecuadamente lo que sucede en la escuela. Los problemas de autoridad aparecen, pues, tan pronto como los padres inciden en el funcionamiento de la escuela. Es por ello que *la escuela es para el profesor un lugar en el que la entrada de los padres en escena es siempre potencialmente peligrosa (...). La organización interna de la escuela se puede ver como un sistema de defensas contra la intrusión paterna* (Becker, 1953: 473). El sentimiento de compañerismo desarrollado entre el profesorado, por sus posiciones y peligros comunes, se expresa en la regla de no intromisión ni cuestionamiento de la autoridad del compañero, a lo que ayuda la estructura celular y separada de las aulas, redundando además en la organización de un *sistema secreto de defensas* frente a padres y alumnos, en el sistema de autoridad.

Actividad 5

Considera las afirmaciones de Waller y Becker acerca de las relaciones de los profesores con los padres e intenta validarlas empíricamente. Para ello, forma un grupo investigador con tus compañeros, donde cada uno visite un número de centros y observe las potenciales barreras físicas o administrativas, y entreviste a profesores y padres acerca de la enemistad y las defensas de las que hablan los autores citados. Tras una puesta en común de los datos, podéis ensayar explicaciones que avalen o invaliden esas afirmaciones.

El sector de la enseñanza es para Lortie un espacio en el que las recompensas *extrínsecas*, aquellas que tienen una cualidad objetiva e independiente del individuo que las disfruta, como el salario, el estatus o el poder social, se caracterizan porque tienden a ser negadas y están, en todo caso, distribuidas de forma igualitaria. Las recompensas *intrínsecas* o *psíquicas*, sin embargo, claramente subjetivas y relativas a cada individuo particular, son las más favorecidas, existiendo una *marcada tendencia de los profesores a conectar sus recompensas importantes con acontecimientos en el aula* (Lortie, 1975: 103). Junto a ellas, las *subordinadas*, como las vacaciones, el horario o las condiciones de trabajo, a la vez objetivas y subjetivas, obtienen su valor en relación a otras ocupaciones: su función es más de disuasión ante la idea de abandono de la docencia que de reforzamiento a la hora del esfuerzo cotidiano. Todo eso lleva al presentismo, consistente en el predominio del presente sobre el futuro; conduce a un reforzamiento de la experiencia personal que lleva al aislamiento en el aula y a una separación entre compromiso y satisfacción en el trabajo. El sistema de recompensas opera de modo más satisfactorio para los que se comprometen menos y no favorece ni el compromiso ni la retención de sus mejores facultativos, por lo que es una ocupación que carece de una élite profesional. Como resultado, se debilita la solidaridad de la profesión y, al restarle poder como colectivo, contribuye a su subordinación dentro del sistema.

Robert Dreeben profundiza en los aspectos concretos del proceso de trabajo docente y considera *algunas propiedades organizativas de las escuelas y de las aulas que tienen implicaciones para el carácter del trabajo de los profesores* (Dreeben, 1988: 34). En concreto, se centra en las relaciones de autoridad existente y en la ecología del aula. Con respecto a la autoridad, el profesorado tiene una doble relación: hacia arriba y hacia abajo. La relación hacia arriba, con sus empleadores, le da el carácter contractual/funcionario que determina sus derechos y deberes a cambio de su remuneración y estabilidad. La otra relación hacia abajo, con sus alumnos, es una relación caracterizada por ser involuntaria, aunque no necesariamente indeseada. A menos en todos los casos, dado que los profesores, a diferencia de los profesionales libres, no pueden elegir ni seleccionar a su clientela; ni la clientela puede elegirle como su profesor.

Dreeben también considera la influencia de la disposición espacial del aula en la naturaleza del trabajo docente. La arquitectura escolar, ligada al desarrollo celular de la educación, construye un espacio rectangular que refleja la concepción autoritaria de la vida en su interior; donde el profesor desarrolla un trabajo solitario, privado e indivisible.

Ello conduce a un aislamiento espacial, con ausencia de medios de comunicación con sus compañeros. En el aula apenas se habla interactivamente, al menos no tanto como en las fábricas, oficinas u hospitales. Se trabaja como se aprende, en solitario, y con la misma ausencia de tecnologías. A pesar del desarrollo tecnológico que han producido las diversas revoluciones científico-técnicas, la principal tecnología utilizada en el aula es el *recitado*, la explicación a toda la clase con diálogo limitado de aclaración de dudas. Tal técnica es, al mismo tiempo, un medio de dispersar el conocimiento y un mecanismo de control perfectamente adaptado a la disposición espacial del aula. La experiencia en el aula se convierte en un conjunto de creencias pragmáticas sobre el desempeño de la labor docente, que contrasta ampliamente con las teorías pedagógicas recibidas en la formación inicial.

Algunos estudios de interés se han desarrollado incidiendo en la especificidad del trabajo que realiza en solitario el profesorado, y de sus implicaciones desde el punto de vista social. Desde una perspectiva bastante osada, Elisabeth J. Hatton (1988) considera que el concepto de *bricolaje*, tal como lo presenta Levy-Strauss, es de gran utilidad para caracterizar la forma de trabajo del profesor, tanto en el plano técnico, como en el especulativo. Técnicamente, la improvisación es la característica definitoria, ya que funciona adaptando los medios escasos y genéricos de que se dispone para realizar los proyectos asignados. En el terreno especulativo, el trabajo del profesor y el bricolaje comparten su asentamiento en una teoría primaria y de lo concreto. Los paralelismos claves entre el trabajo docente y el bricolaje están en el conservadurismo (los profesores trabajan con formas que tienden a acomodarse más que a superar las limitaciones de su trabajo); la creatividad limitada; el pragmatismo (ampliación del repertorio de medios de forma casual y fortuita); el uso limitado de la teoría; el uso de medios sinuosos; y el localismo y la resistencia al cambio de la cultura de los profesores. Para Hatton, las explicaciones causales de que el trabajo docente se pueda ver como bricolaje están en:

- a) la *socialización anticipatoria* durante todo el período de cursos que pasa como alumno, lo que Locke llama aprendizaje invisible y Lortie aprendizaje de la observación;
- b) las *consecuencias no deseadas* de la formación inicial; el *practicum*, por ejemplo, que refuerza esa socialización y orienta hacia una ciencia de lo concreto, y el pragmatismo o táctica de la supervivencia;
- c) el fracaso de la *formación inicial* para cambiar esa predisposición inicial, tanto por omisión como por legitimación;
- d) la *ausencia de una teoría educativa* con la que hacer frente a los problemas relevantes de la práctica docente; y, finalmente,
- e) la naturaleza constreñida del trabajo docente, donde las perentorias y sucesivas experiencias del aula fuerzan a adoptar estrategias de supervivencia.

A todo ello, podríamos añadir la proliferación, dentro de la formación permanente o reciclaje, de cursos y cursillos eminentemente pragmáticos que, dominados por un conocimiento de receta similar al de la formación inicial, diluyen en el tiempo las perspectivas de transformación de sus prácticas educativas.

La feminización docente: aritmética, geometría y género

Un rasgo peculiar del profesorado como grupo de estatus es la feminización, en una primera aproximación, el proceso por el que la mujer se ha ido incorporando a la docencia, hasta sobrepasar en número al hombre. Un análisis más serio del tema permite ver, sin embargo, cómo esa superioridad aritmética femenina se ve contrarrestada por su inferioridad geométrica: son más las mujeres profesoras, pero ocupan las posiciones inferiores del sistema educativo; existen más profesoras que profesores, pero de forma mayoritaria en la enseñanza infantil y primaria, su presencia es menor en la enseñanza secundaria y en la universidad (véase Cuadro 11.2). Las consecuencias objetivas de esa desigual distribución aritmética por género van más allá del mayor o menor prestigio que tengan los ciclos en sí, y se observan en la intensificación en el trabajo, el salario promedio y el poder.

CUADRO 11.2 PORCENTAJE DEL PROFESORADO POR SEXO Y NIVEL EDUCATIVO. CURSO 1995-1996

Nivel educativo	Hombres	Mujeres
Infantil	4,5	95,5
Primaria	34,4	65,6
Secundaria y F. P.	50,7	49,3
Universidad	68,0	32,0
TOTAL	41,9	58,1

Fuente: CIDE, 1999.

Actividad 6

Consigue los datos de distribución del profesorado por sexo y nivel educativo de los países de la Unión Europea, que facilitan EUROSTAD y EURYDICE, y compáralos entre sí. Ensayá, a continuación, posibles explicaciones de los potenciales rasgos generales, así como de las especificidades de los diferentes países.

Por el lado laboral, el que las profesoras estén en mayor número en las etapas infantiles, significa que son, en mayor medida, profesoras encargadas de cursos completos, con lo que su trabajo es más intenso, con menos interrupciones y descansos. Igualmente, deben asumir en mayor medida las pedagogías invisibles propias de las primeras edades escolares que implican también una mayor intensidad en el trabajo (mayor y continua atención, ritmos continuados, etc.). Por el lado económico y estadísticamente hablando, la mujer profesora tiene sueldos promedio inferiores al profesor, ya que los salarios son más altos en los ciclos con mayor presencia de profesores y es mayor el porcentaje de mujeres con períodos largos de excedencias que solicitan para tener y criar a sus hijos o atender a la familia, con la consiguiente reducción en el componente de antigüedad en la

nómina. Las diferencias también se dan en la participación en los cargos unipersonales y colectivos de gestión de los centros, como recoge el Cuadro 11.3.

CUADRO 11.3 PORCENTAJE DE MUJERES QUE OCUPAN CARGOS DIRECTIVOS. CURSO 1997-1998.	
Cargo directivo	Porcentaje de mujeres
Dirección	42,8
Jefatura de estudios	46,5
Secretaría o Administración	48,4

Fuente: CIDE, 1999.

El proceso de feminización se inserta en una serie de dinámicas sociales, como el acceso de la mujer a la enseñanza, la edad de ingreso en el sistema educativo, el nivel económico del país y los factores demográficos como las tasas de natalidad y de mortalidad infantil. Por otro lado, la tesis largamente sostenida de que el proceso de feminización va unido a la desprofesionalización de una ocupación, a la que llega la mano de obra femenina como más barata, no cuenta con suficiente evidencia, puesto que si algo ha hecho la enseñanza desde sus comienzos ha sido profesionalizarse y ganar salarialmente hablando, mientras el proceso de feminización no ha dejado de crecer.

La enseñanza ha sido el sector que ha posibilitado a la mujer entrar en el mercado de trabajo. La incorporación a la docencia ha sido la llave que la mujer ha utilizado para salir del ámbito doméstico en que la recluía el modelo de familia patriarcal, a partir de la vía que le ha facilitado una determinada concepción de la docencia. Carolyn Steedman (1986) apunta que los comienzos de la feminización tuvieron lugar en la enseñanza primaria y en el marco de la pedagogía natural procedente de Rousseau, Pestalozzi y Froebel, para quienes amor y educación eran conceptos centrales, al extenderse la pedagogía del cariño, atributo de las mujeres, frente a la rígida y atemorizante autoridad de los hombres. De esa manera, las mujeres empezaron a ser caracterizadas como «madres concienciadas» y reclutadas como profesoras por sus atribuidas capacidades para la crianza. Desde la enseñanza primaria, la expansión ha sido paulatina a todos los niveles del profesorado y, desde ahí, al resto de las profesiones.

EL PROFESORADO COMO AGENTE EDUCATIVO

El colectivo que forman los profesores y profesoras de primaria, secundaria y universidad constituye un componente esencial del sistema educativo, del que surge y donde se configura como su agente más estable, por su permanencia a lo largo de toda una vida: la carrera docente. Pero su importancia no es sólo temporal, ya que, además de su estabilidad, el ejercicio profesional representa un papel protagonista: tanto en la organización escolar, donde el profesorado ocupa los puestos directivos y tiene un peso corporativo decisivo en la gestión de los centros, como en la relación educativa, en la que tiene el papel dinamizador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El estudio del profesorado, dejado tradicionalmente en manos de las otras ciencias de la educación, cobra importancia en el campo sociológico a partir de las *new directions* marcadas por la llamada *nueva sociología de la educación*, surgida de Michael Young y sus colegas en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, y que significaron la inclusión del currículo, entendido como construcción social, como objeto de estudio sociológico. Desde entonces, diversos trabajos, la mayoría desde una perspectiva etnográfica, se han ocupado de conceptualizar y explicar el papel del profesor como agente educativo.

El protagonismo en la organización escolar

El papel protagonista del profesorado en la gestión de los centros escolares se debe a que son los profesores quienes desempeñan los diferentes cargos unipersonales de gestión, especialmente en aquellos centros sostenidos con fondos públicos. Como se puede ver con más detalle en el Capítulo dedicado a la Organización Escolar, tanto la dirección, la jefatura de estudios, como la secretaría académica de los centros escolares, son desempeñadas por profesores que constituyen, junto a sus posibles ayudantes (vice-directores o vice-secretarios), el equipo directivo de esos centros. El papel del profesorado es igualmente central en los órganos colegiados, tanto en el claustro de profesores, órgano corporativo por excelencia, que reúne a la totalidad de profesores del centro, como en los diferentes mecanismos de gestión democrática (los Consejos Escolares en España) u órganos de participación de los distintos agentes educativos en la gestión del centro escolar, en los que el profesorado suele tener asegurada la mayoría en la toma de decisiones, sobre padres, alumnos o personal de la administración y de los servicios.

Esta situación protagonista en la organización escolar, que puede ser entendida como el reconocimiento legal de su preparación y dedicación profesional, dota al profesorado de una serie de instrumentos administrativos y de recursos organizativos que sustentan y facilitan su función docente. El nuevo sesgo gerencialista que diferentes autores denuncian hoy día en las políticas públicas con respecto a la educación (Carter, 1997 y Nixon *et al.*, 1997), introduce una variable importante, que es preciso considerar. No sólo, como se ha visto, desde la perspectiva del profesionalismo docente, sino en lo que respecta a las expectativas de rol derivadas de su función como agente educativo, pues supone una debilitación evidente de tal función, desde el punto de vista corporativo.

El protagonismo en la interacción educativa

La iniciativa docente en la relación educativa va unida al rol del profesor en el aula, también central en la interacción educativa, por el carácter único de su posición, tanto por los atributos reales y simbólicos que le concede su mandato, como por ser la única persona adulta en el aula, especialmente en los niveles de educación obligatoria. El poder del profesor se hace sentir de manera protagonista en la relación pedagógica; bien sea como actividad de imposición e inculcación del arbitrario cultural, en las pedagogías visibles o pasivas; o bien a partir de la posición de ventaja que posee en la negociación de la transmisión cultural en las pedagogías invisibles o activas.

En esa relación, el profesor encuentra muchos apoyos y defensas de la misma institución. En primer lugar, las particularidades del espacio, que se concretan en la posición central que ocupa en el aula, donde tiene a su disposición el control de los medios auxiliares de la transmisión (retroproyector, vídeo...) y, en muchos casos todavía, su posición elevada en la tarima o el estrado. En segundo lugar, el uso de un lenguaje elaborado, difícil y distante para una mayoría del alumnado. Estos aspectos refuerzan el protagonismo del profesorado y llegan a condicionar de forma decisiva la relación de enseñanza-aprendizaje con el alumnado. Muy en especial, todo lo relacionado con el llamado rendimiento escolar (éxito o fracaso), hasta producir toda una serie de efectos sociales. Unos efectos siempre atravesados por las dinámicas de género, etnia o cultura y clase, de ambos colectivos.

Algunas de las formas que adquiere el protagonismo docente se referencian en trabajos como el que, desde la perspectiva conductista, realizaron Rosenthal y Jacobson (1969), sobre las expectativas que el profesorado tiene sobre el alumnado y su incidencia significativa en su rendimiento escolar. La idea central que subyace en el estudio resalta la importancia de la estima y de la valoración positiva del profesorado en el desarrollo intelectual del alumnado. Es, como se suele decir, la profecía que se cumple a sí misma, una versión psicológica del teorema de Thomas: si un profesor considera que un alumno o alumna puede ir bien, irá bien. La explicación de tal efecto descansaría en la modelación conductual del profesor, que transmite al alumno sus expectativas mediante una serie de actitudes, valoraciones o expresiones verbales o corporales positivas.

También la *teoría del etiquetado* aporta un modelo de la influencia del profesor en el rendimiento educativo. Más sociológica que la de Rosenthal y Jakobson, desde el momento en que parte de considerar los procesos interactivos, la teoría del etiquetado aparece como una manifestación del protagonismo del profesorado en la relación educativa y sus efectos en forma de estereotipos y consecuencias imprevistas en el rendimiento escolar. Trasladada desde la sociología de la desviación al terreno educativo por Rist (1990), la perspectiva del etiquetaje aporta un modelo para estudiar los procesos del rendimiento educativo producto de la influencia de las expectativas del profesor. Algo que falta en el caso de Pigmalión, que sólo tiene en cuenta las entradas y salidas pero no los procesos interactivos que suceden durante la escolarización. De esta manera, permite conocer el tipo de alumnos (su género, etnia, clase o aptitud) que los profesores consideran como proclives al éxito o al fracaso. También permite conocer las diversas reacciones que tienen los profesores ante las distintas categorías y grupos de alumnos, en función de sus expectativas. Y, por último, posibilita el conocimiento de los efectos de las reacciones del profesor en los resultados del alumnado.

Diferenciación y polarización

Una tercera manifestación del protagonismo del profesor en la relación educativa consiste en lo que Parsons (1990) y Lacey (1970) llaman, respectivamente, diferenciación y polarización. Con ambos términos se refieren a unos procesos, que tienen lugar en los primeros años de la escuela secundaria, y que están en la base de las funciones sociales de selección y clasificación de cada una de las cohortes de estudiantes que llegan al sistema escolar.

La *diferenciación* es el proceso de separación y ordenación de los alumnos por sus profesores mediante la aplicación del sistema de valores normativos y académicamente orientados de la institución escolar. Las escalas que se utilizan para ello son la académica, establecida de acuerdo con los resultados o calificaciones que obtienen los alumnos, y la actitudinal, basada en la disposición hacia el aprendizaje y la conducta en el aula. En realidad, se trata de dos escalas redundantes por interdependientes, por cuanto que la conducta y el comportamiento en clase afectan a los valores académicos, tanto por la predisposición favorable del profesor hacia los alumnos que se portan bien y trabajan, como por la predisposición de esos alumnos a aceptar el sistema de valores escolares. De los estudios etnográficos en las aulas, se deduce que la diferenciación se va produciendo de una forma polarizada y gradual: en primer lugar son reconocidos e identificados los mejores y peores alumnos y, a continuación, los mediocres e intermedios.

La *polarización* tiene lugar como resultado de la diferenciación originada por el profesorado, y es el proceso por el que los alumnos/as se agrupan en torno a formas de resistencia a la cultura dominante de la escuela, como alternativas subculturales. Si la diferenciación se realiza por iniciativa del profesor, la polarización se desarrolla protagonizada por el propio alumnado, siguiendo la iniciativa diferenciadora docente y dando origen a la formación de grupos y subculturas opuestas a la cultura escolar dominante. Probablemente sean el estudio de Paul Willis (1988) acerca de los *lads* o *colegas*, junto al de Colin Lacey (1970), los que mejor ilustren este proceso de formación de subculturas anti-escuela con las que compensan su débil posición los alumnos poco académicos en la escuela.

La *sala de profesores* tiene un papel muy relevante en todos estos procesos, como lugar privilegiado que es de reunión de profesores y profesoras, y donde manifiestan y liberan, mediante la risa y el humor, las tensiones acumuladas en el trabajo docente, al tiempo que intercambian información sobre el alumnado y otros temas relacionados con su trabajo profesional y la sociedad en la que se insertan. Desde esta perspectiva, la sala de profesores es un ámbito de socialización docente, tiene una función de válvula de escape y actúa como espacio de difusión informativa en los diferentes ámbitos de intervención en que se mueve el profesorado: profesional, sindical, académico y social (Barton y Walker, 1981).

RESUMEN

1. La clave del análisis sociológico del profesorado está en su doble encuadramiento como *categoría social* y como *agente educativo*; es decir, como colectivo que comparte una misma posición en la estructura social y actúa de manera significativa en el proceso educativo. El estudio como categoría social lo realiza la sociología desde tres perspectivas: la funcionalista, como profesión o semi-profesión; la marxista, como clase; y la weberiana, como grupo de estatus.

2. Desde el funcionalismo se describe un *gradiente interno* en la profesión docente, en función del grado de autonomía profesional que posee cada uno de los estratos profesionales, que coinciden con la formación inicial requerida para su desempeño, así como la relación contractual funcionarial o laboral de su profesorado en las redes educativas

pública y privada, respectivamente. Digno de mención es el análisis carencial como *semiprofesionales* del profesorado de infantil y primaria.

3. La consideración marxista del profesorado como un estrato o capa de la clase obrera lleva al análisis de su *proceso laboral*, de donde deriva la *tesis de la proletarianización*, que señala cómo los procesos de racionalización del trabajo docente, las reformas educativas, implican la pérdida del control sobre la concepción y el producto de su trabajo, para la mayoría del profesorado. La *intensificación* del trabajo docente que les acompaña, supone una descualificación añadida a dicho trabajo que, en ocasiones, conduce al desgaste del profesorado.

4. Los análisis funcionalista y marxista confluyen en el debate en el que están inmersos los sociólogos, el profesorado y los responsables de la política educativa: saber si el profesorado está en proceso de profesionalización o de proletarianización. Así, para unos, el profesorado no debe ni puede profesionalizarse, dados los rasgos sociales del colectivo; y, para otros, es deseable, ya que redundaría en beneficio de un amplio sector social. Por otro lado, el análisis del *asociacionismo docente* indica que las tendencias hacia la proletarianización se frenan y tienden a su integración con el proceso contrario en un *sindicalismo profesional*, que supone un doble *cierre social* de inclusión y exclusión a la vez.

5. El estudio del profesorado como un *grupo de estatus*, o el conjunto de personas que comparten un sentimiento de una similar valoración social y la participación en una misma cultura y estilo de vida, permite conocer algunos aspectos recurrentes del profesorado: su origen y posición sociales, los motivos de su elección profesional, su proceso de socialización profesional, su carrera docente y su práctica docente y nivel de satisfacción profesional.

6. Un aspecto específico es el de la *feminización docente*, el hecho contradictorio de que haya más mujeres enseñantes pero éstas ocupen las posiciones más bajas del gradiente profesional. El proceso de feminización se inserta en una serie de dinámicas sociales, como el acceso de la mujer a la enseñanza, la edad de ingreso en el sistema educativo, el nivel económico del país y factores demográficos como las tasas de natalidad y de mortalidad infantil, quedando en entredicho la tesis de su origen económico.

7. El papel del profesorado como agente educativo se plasma en su protagonismo en la organización escolar, donde ocupa los papeles más relevantes, y en la interacción educativa, en la que actúa de modo activo etiquetando y diferenciando al alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. (1989). *Maestros y textos*. Barcelona, Paidós.
- BARTON, L. y WALKER, S. (1981). *Schools, Teachers and Teaching*. Lewes, The Falmer Press.
- BECKER, H. S. (1953). The teacher in the authority system of the public school. *Journal of the Educational Sociology*, núm. 27, pp. 128-141.
- BERGEN, B. H. (1988). Only a schoolteacher: gender, class and the effort to professionalize elementary teaching in England, 1870-1910. OZGA, J. (ed.): *Schoolwork*. Milton Keynes, The Open University Press.
- BURBULES, N.C. y DENSMORE, K. (1992). Los límites de la profesionalización de la docencia. *Educación y Sociedad*, núm. 11, pp. 67-83.

- CARTER, B. (1997). The Restructuring of Teaching and the Restructuring of Class. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 18, núm. 2, pp. 201-215.
- CIDE. (1999). *Las desigualdades de la educación en España*, vol. II. Madrid, MECED.
- COLLINS, R. (1986). Las teorías técnico-funcionalista y credencialista de la estratificación educativa. *Educación y Sociedad*, núm. 5.
- DREEBEN, R. (1988). The School as a Workplace. OZGA, J. (ed.): *Schoolwork*. Milton Keynes, The Open University Press.
- ELEJABEITIA, C. (1983). *El maestro. Análisis de las escuelas de verano*. Madrid, EDE.
- ELLIOT, P. (1975). *Sociología de las profesiones*. Madrid, Tecnos.
- ETZIONI, A. (1960). *The semi-professions and their organization*. Nueva York, Free Press.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. (1983). Reflexiones sobre el proceso de expropiación de los enseñantes por el sistema educativo. VARELA, J. (ed). *Perspectivas actuales en Sociología de la Educación*, Madrid. Cantoblanco.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid, Eudema.
- FREECHMAN, S. (1988). Teacher' burnout and institutional stress. OZGA, J. (ed.): *Schoolwork*. Milton Keynes, The Open University Press.
- FREIDSON, E. (1978). *La profesión médica*. Barcelona, Península.
- FREIDSON, E. (1994). *Professionalism Reborn: Theory, Prophecy and Policy*. Cambridge, Polity Press.
- GUERRERO, A. (1993). *El Magisterio en la Comunidad de Madrid*. Madrid, C.A.M.
- GUERRERO, A. (1997). El perfil socio-profesional del profesorado de media y su actitud ante la reforma. *Revista de Educación*, núm. 314, pp. 247-268.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata.
- HATTON, E. (1988). Teachers' Work as Bricolage: implications for teacher education. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 9, núm. 3, pp. 337-358.
- JIMÉNEZ JAÉN, M. (1988). Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica de la teoría de la proletarianización de los enseñantes. *Revista de Educación*, núm. 285, pp. 231-249.
- LACEY, C. (1970). *Hightown Grammar*. Manchester, University Press.
- LAWN, M. y OZGA, J. (1988). ¿Trabajador de la enseñanza? Una nueva valoración de los profesores. *Revista de Educación*, núm. 285, pp. 191-217.
- LORTIE, D. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago, The University of Chicago Press.
- MECD (2002). *El sistema educativo español*. Madrid. Secretaría General Técnica del MECED.
- NIAS, J. (1981). Teacher satisfaction and dissatisfaction. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 2, núm. 3, pp. 235-247.
- ORTEGA, F. y VELASCO, A. (1991). *La profesión de maestro*. Madrid, CIDE.
- PARKIN, F. (1984). *Marxismo y teoría de clases. Una crítica burguesa*. Madrid, Espasa-Calpe.
- PARSONS, T. (1990). El aula como sistema social. *Educación y Sociedad*, núm. 6, pp. 173-196.
- POULANTZAS, N. (1977). *Las clases sociales en el capitalismo actual*. Madrid, Siglo XXI.

- RIST, R. (1990). Sobre la comprensión del proceso de escolarización: Aportaciones de la teoría del etiquetaje. *Educación y Sociedad*, núm. 9, pp. 179-193.
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. F. (1968). Teacher expectation for the disadvantaged, *Scientific American*, vol. 18, núm. 4, pp. 19-23.
- STEEDMAN, C. (1986). La madre concienciada: el desarrollo histórico de una pedagogía para la escuela primaria. *Revista de Educación*, núm. 281, pp. 193-213.
- SYKES, G. (1992). En defensa del profesionalismo docente como una opción de política educativa. *Educación y Sociedad*, núm. 11, pp. 85-96.
- TAYLOR, C. y MITCHELL, D. (1988). *The Changing Idea of a Trade Union*. Philadelphia, The Falmer Press.
- TIPTON, F. (1988). Educational Organizations as Workplaces. OZGA, J. (ed.): *Schoolwork*. Milton Keynes, The Open University Press.
- TROPP, A. (1957). *The School Teachers. The growth of teaching profession in England and Wales from 1800 to the present day*. Londres, Heinemann.
- VARELA, J. y ORTEGA, F. (1984). *El aprendiz de maestro*. Madrid, MEC.
- WALLER, W. (1932). *The Sociology of Teaching*. Nueva York, Wiley.
- WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajar de clase obrera*. Madrid, Akal.
- WRIGHT, E. O. (1985). *Classes*. Londres, Verso.
- WRIGHT, E. O. (1995). Análisis de clase. J. CARABAÑA (ed.). *Desigualdad y clases sociales. Un seminario en torno a Erik O. Wright*. Madrid, Fundación Argentaria-Visor.