

Los enseñantes en la sociedad. Acercas del análisis sociológico del profesorado

Blas Cabrera Montoya
Marta Jiménez Jaén
Dpto. de sociología de la educación.
Universidad de la Laguna.



RESUMEN

El trabajo que aquí presentamos pretende ser una reflexión amplia acerca del análisis sociológico de los enseñantes. Es decir, de los agentes sociales que parecen tener una responsabilidad directa en los procesos educativos y que, en definitiva, son quienes difunden, discuten, cuestionan y materializan todas las grandes teorías y concepciones sociales sobre la educación institucional. Este trabajo tiene como finalidad, también, proponer una serie de elementos teóricos que puedan contribuir al desarrollo de un marco de análisis que permita dar cuenta de la situación y las funciones sociales del profesorado en las complejas sociedades actuales mejor de lo que han hecho la mayoría de las teorías conocidas.

En algunos países, como por ejemplo Gran Bretaña, el tema ya cuenta con una gran tradición investigadora, desarrollada fundamentalmente en las dos últimas décadas. En este caso parece haberse superado, desde hace algún tiempo, el umbral a partir del cual el interés por el debate comienza a declinar. Ello es explicable por causas de diversa índole (sociales, institucionales y políticas) en las que no vamos a detenernos ahora. A pesar de todo, el debate sigue planteado y dista mucho de haberse resuelto (aunque seguramente ello tampoco sea una finalidad a perseguir en ciencias sociales). Por ello vale la pena retomarlo y tratar de relanzarlo nuevamente, muy especialmente en las sociedades del sur de Europa, donde este tipo de trabajos llegaron de for-

ma muy marginal y donde no existen demasiados desarrollos propios de acuerdo a sus concretas circunstancias históricas y sociales. El interés por estas investigaciones puede verse potenciado, además, porque en algunos casos, como es el del Estado español, asistimos ahora a una edición tardía de la escuela "comprensiva", lo que debería favorecer una profunda y amplia discusión sobre las múltiples y difíciles conexiones que mantienen los docentes con las innovaciones y los cambios educativos.

Para lograr los objetivos que nos hemos marcado revisaremos, en extrema síntesis, las posiciones más importantes desarrolladas en la sociología para el estudio de estos agentes. Las limitaciones lógicas de espacio determinan que esta revisión



sea de "trazo grueso", lo que obliga a prescindir (anticientíficamente) de las ricas reflexiones y matices que apoyan las diferentes posiciones. Esperamos que el lector (o en su caso los autores) sepan comprenderlo. La revisión nos permitirá identificar y señalar, críticamente, algunos elementos de análisis del profesorado que, a nuestro modo de ver, facilitan tanto nuestra ubicación en el debate como el desarrollo de una teorización alternativa.

1. Posiciones principales en el análisis sociológico del profesorado

Tradicional y convencionalmente, profesores y profesoras han sido considerados como "profesionales" o "semiprofesionales". Esta percepción, cercana al "sentido común", ha tenido como correlato teórico las elaboraciones integradas en la denominada "Sociología de las Profesiones", en la cual se considera que es el "grupo profesional" la unidad de análisis de la que hay que partir para caracterizar sociológicamente al profesorado, si bien vamos a establecer una distinción entre dos enfoques con orientaciones divergentes: el enfoque *estructural-funcionalista* y los *análisis críticos de inspiración neoweberiana*.

La Sociología de las Profesiones, como veremos, ha sido cuestionada globalmente por numerosos autores que defienden que es en el marco de las relaciones entre clases sociales donde hay que explicar los procesos a los que se han visto sometidos los docentes en las últimas décadas, así como sus compromisos organizativos, políticos, ideológicos, culturales y sociales.

1.1. Enfoque estructural-funcionalista

Nos referimos con esta denominación a una serie de elaboraciones que, de forma

más o menos explícita, son herederas de la teoría de las profesiones de Talcott Parsons (1954).

Siguiendo a este autor, se considera que, entre las actividades que se desarrollan en la sociedad, las *profesiones* presentan caracteres particulares, mostrándosenos como actividades necesarias para afrontar funciones especialmente valoradas, que requieren una dedicación exclusiva por parte de una serie de actores que previamente han adquirido una "competencia técnica" específica, fundada en un corpus de conocimientos científicos, altamente generalizados y sistematizados teórica y empíricamente (Parsons, 1954). El ámbito formativo donde se adquiere la competencia técnica incluye todo un conjunto de pautas y directrices de socialización profesional que, entre otras cosas, redundan en el desarrollo de un código deontológico determinado.

Al analizar la situación ocupacional del profesorado desde este modelo, existe un consenso más o menos generalizado en torno a la idea de que la enseñanza es una actividad en proceso de profesionalización, calificándose su status como "semiprofesional" o "profesional", pero entendiéndose en este caso que se parte de un uso flexible del término (Berg, 1987; Tenorth, 1988). Además, se concibe al grupo "profesional" como fundamentalmente orientado en sus conductas y compromisos por la socialización profesional: es su ocupación lo que les da la identidad como agentes sociales, una identidad que tiende a ser unívoca y acorde con el cumplimiento de las funciones que la sociedad les asigna.

La consideración del enseñante como "profesional" ha tenido, en determinados contextos y entre ciertos sectores del profesorado, una especial buena acogida, siendo utilizada para orientar sus acciones individuales y colectivas hacia objetivos como el "dotarse de conocimientos espe-

cíficos” y “disfrutar de prestigio social”, acercándolos ilusoriamente al modelo de las profesiones clásicas (y distanciándolos -también ilusoriamente- de “los” trabajadores) (Ginsburg et al, 1988), pero ha sido sometida a un duro escrutinio crítico por las otras dos corrientes analíticas que hemos mencionado.

1.2. Enfoque neweberiano

En líneas generales, se puede aglutinar bajo el epígrafe de estudios de inspiración neweberiana a un conjunto de aportaciones que, partiendo también de la “profesión” como categoría analítica, ponen en cuestión el debate en abstracto sobre los “rasgos” para centrarse en los contenidos reales, sociales e históricos de las profesiones en las sociedades de capitalismo avanzado.

De acuerdo con la centralidad que en algunos trabajos de Weber asumen las dinámicas de burocratización, como expresión del proceso general de racionalización de las sociedades modernas, autores como Johnson (1972) y, con matices, Larson (1977) (1), resaltan las limitaciones que este proceso impone a la realización histórica de muchos de los “rasgos” definidos por el “estructuro-funcionalismo”.

Así, se alude a que características como la “autonomía” y el “autocontrol” profesionales son difícilmente alcanzables en grupos ocupacionales que, como el de los profesores, desarrollan su trabajo en sistemas educativos que han adoptado la for-

ma de instituciones burocráticas y jerarquizadas, donde el profesorado -asalariado y “funcionarizado” generalmente- ocupa posiciones subordinadas en relación a formas diversas de controles burocráticos y administrativos (Murphy, 1988a; Ball, 1989).

Pese a todo, este tipo de grupos ocupacionales, cuando han interiorizado la ideología del “profesionalismo” despliegan distintas acciones dirigidas a su “profesionalización”, que tienden a enmarcarse en estrategias de “cierre social” (Parkin, 1984; Murphy, 1988b), que persiguen el acceso a situaciones de monopolio del “saber”, ciertas cotas de poder y privilegios de distinto orden, a partir de la movilización de los recursos específicos que las sociedades les han facilitado (las credenciales educativas, por ejemplo) (Larson, 1988). Quedan situados, así, en una posición única en las sociedades contemporáneas, diferenciados tanto de la clase dominante como de los trabajadores manuales (Murphy, 1988a; Lerena, 1982).

Los enfoques neweberianos han tenido, entre otros, dos importantes logros: por un lado, ponen en entredicho muchos de los supuestos “neutralistas” del enfoque estructural-funcionalista y, por otro, desarrollan e impulsan investigaciones históricas y empíricas sobre diferentes grupos profesionales y sobre los contextos institucionales, económicos y políticos, donde, conflictivamente, desarrollan su trabajo (asalariado). Ambos logros pueden limitar los estragos de las ideologías profesionalistas en estos colectivos.

(1) La consideración de M. S. Larson como neo-weberiana constituye una decisión arriesgada. Sus líneas de influencia son numerosas, por lo que existe en su obra una contaminación amplia de diversas perspectivas de análisis. Por un lado, aparece una utilización insistente de categorías neomarxistas tradicionales pero, por otro, sigue siendo deudora de las problemáticas de la Sociología de las Profesiones aunque su obra la sitúe en un camino sin retorno. En la medida en que sus análisis giran en torno a temas como los fenómenos de dominación, burocratización y control, se le puede considerar cercana a los análisis neweberianos.

Sin embargo, también arrastran graves limitaciones, deudoras del marco de análisis escogido, como, por ejemplo, las que derivan de la centralidad que tienen en sus trabajos categorías como las de "profesión" y "socialización profesional", entendiendo por tales procesos que, de forma determinante, dan lugar a las imágenes y autoimágenes del colectivo docente, por encima de cualquier otro condicionamiento ideológico, político o social (Jarusch, 1990). Si lo fundamental es la "socialización profesional", resulta impensable que alguna vez los profesionales, a menos que se vean forzados a ello, trasciendan los estrechos márgenes de sus intereses egoístas y de monopolización excluyente de un mercado determinado o lleguen a conformar una identidad social y de clase más amplia y, por tanto, traten de desplegar acciones transformadoras en la escuela y la sociedad (Cabrera, 1990).

1.3. Enfoque neomarxista de la proletarianización

En el origen de estos análisis se sitúan las investigaciones sobre la racionalización del trabajo intelectual (Braverman, 1980) y sobre la reconceptualización de las clases sociales en el capitalismo avanzado que aquel fenómeno, producto de otros más amplios (consolidación del capitalismo monopolista, desarrollo del "Welfare State", importancia creciente de la ciencia, la tecnología y la educación,...) evidenciaría.

Partiendo de una interpretación amplia del concepto de clase obrera en Marx (Thompson, 1977; Wright, 1983), autores como M. Lawn, J. Ozga, G. Grace (Lawn-Ozga, 1981 y 1988; Lawn-Grace, 1990; Ozga, 1988) o M. W. Apple (1987), analizan la enseñanza como un proceso de trabajo sometido a la "lógica racionalizadora

del capital" por la implantación del modelo tecnocrático en educación, que abarca una serie de medidas metodológicas, psicológicas, didácticas, organizativas, etc., que desplazan al profesorado de la reflexión y toma de decisiones sobre los fines y contenidos de la enseñanza a la delimitación pura y exclusiva de los medios (cómo enseñar, pero no para qué (Morgenstern, 1986)).

Según estos autores, este modelo lleva aparejada una creciente devaluación de las condiciones de trabajo del profesorado, porque tiene como efectos la progresiva descualificación de estos agentes, su separación de las funciones "conceptuales" -que los convierte en meros ejecutores de lo que otros (técnicos, administradores...) deciden y planifican- y una creciente pérdida de control sobre su trabajo (Jiménez, 1986 y 1988). Estos procesos evidenciarían, en definitiva, una tendencia similar en las condiciones de trabajo en la enseñanza a lo que Marx (1975) interpretó como efectos de la intervención del capital en la producción.

El resultado de estos procesos es la aproximación objetiva del profesorado a la clase obrera, clase que constituye su destino final. Del mismo modo, consideran que las distintas respuestas y estrategias de oposición desarrolladas por el profesorado para resistir a esta tendencia (particularmente la afiliación sindical y las acciones huelguísticas), constituyen ya manifestaciones de la asunción por este colectivo de una conciencia cada vez más cercana a la de la clase obrera en el capitalismo.

Buena parte de los problemas de estas teorizaciones derivan, precisamente, de apoyarse en un análisis "analógico" del trabajo docente respecto del trabajo manual en la producción y en débiles y simplistas explicaciones sobre la relación entre las actuaciones políticas, sociales y culturales del profesorado y su localización en la estructura de clases, pasando por al-

to las particularidades que caracterizan a la educación como ámbito de trabajo intelectual inmerso en las relaciones sociales no estrictamente económicas de la sociedad, y haciendo abstracción de toda una serie de actuaciones del colectivo docente a raíz de los procesos racionalizadores, que cuestionan, decididamente, la idea de su identificación con los intereses de las clases subalternas (Derber, 1982).

1.4. Recapitulación crítica

Frente a las definiciones abstractas y los modelos arquetípicos propios del "estructuro-funcionalismo", constituye un avance significativo la insistencia de los enfoques "neoweberiano" y de la "proletarización" en abordar el análisis sociológico del profesorado a partir de situaciones concretas y de los contenidos sociales e históricos que han ido adoptando sus funciones, su formación y su trabajo en distintas sociedades. En este sentido, ha sido trascendental para acceder a una comprensión más cabal de la situación de este colectivo el ubicar sus análisis en el marco de la tendencia a la complejización tecnológica, organizativa, de control, etc., de los procesos de trabajo en el capitalismo tardío y, específicamente, del empleo en las superestructuras, tendencia que se desarrolla paralelamente a la salarización y burocratización del trabajo intelectual.

Ninguno de ambos enfoques, sin embargo, parece resolver de forma totalmente satisfactoria la comprensión y explicación de las consecuencias de estos procesos para la situación del profesorado. Los teóricos de la "proletarización" parecen llevar razón al insistir en que hay que analizarlos en el contexto general de las relaciones de clase en el capitalismo: ello evita, por ejemplo, concebir la "burocratización" como un proceso inevitable, por

cuanto lo vincula a la acción de agentes sociales concretos (el capital, el Estado,...) en la sociedad. No obstante, el afán por incluir al profesorado en la clase obrera hace perder de vista las diferencias que mantienen por su situación específica en las relaciones sociales, en tanto que realizan un *trabajo improductivo* (que, en la terminología marxista, significa que no producen directamente plusvalor) y se sitúan del lado del *trabajo intelectual*, con posiciones de dominio sobre el trabajo manual, por participar en un aparato del Estado y desarrollar funciones de producción y difusión de ideas y cultura en esta sociedad.

En ciertos casos, estas particularidades han sido mejor contempladas por algunos estudios neoweberianos, que tratan de dar cuenta de las implicaciones no estrictamente económicas de las dinámicas profesionalizadoras; pero, sobre todo, a nuestro modo de ver, la específica ubicación en el marco de las relaciones de explotación y de dominio\subordinación propias del capitalismo ha sido concebida de forma más certera por ciertas vertientes del análisis marxista de las clases sociales, representadas, entre otros autores, por N. Poulantzas (1977), M. Nicolau (1972), Ch. Derber (1982) y las reelaboraciones que, en torno al concepto de clase media, ha realizado E.O. Wright (1985), quienes suscriben una interpretación más restrictiva del concepto de clase obrera y caracterizan a los agentes del trabajo intelectual como miembros de una clase social diferente (clase "media", "nueva pequeña burguesía",...).

En línea con estas últimas elaboraciones enunciadas, cabe una última crítica, tanto a los teóricos de la proletarización cuanto a los análisis neoweberianos: ambas vertientes caen en el error de prejuzgar que la categorización sociológica de los trabajadores intelectuales o los grupos profesionales condiciona inexorablemente

su actuación ideológica, política y social (Cabrera, 1988). A nuestro modo de ver, esta actuación no está determinada de forma unidireccional por la situación del profesorado en la estructura social. De hecho, los distintos agentes sociales no presentan, en coyunturas concretas, posiciones políticas e ideológicas monolíticas, sino que internamente se encuentran diversificados, manteniendo incluso posiciones contrapuestas. En todo caso, el análisis de las acciones individuales y colectivas debe dar cuenta del carácter dialéctico y dinámico que reviste la relación entre la estructura social y las prácticas coyunturales de los agentes, teniendo en este colectivo especial importancia, como veremos, no sólo sus condiciones de trabajo, sino sobre todo su especial vinculación a la producción y difusión cultural e ideológica en la sociedad en el seno del aparato educativo.

2. Elementos para un análisis alternativo del profesorado

I.- Desde la perspectiva de los autores antes mencionados (Poulantzas, Nicolaus, Wright,...), los enseñantes son considerados como trabajadores intelectuales diferenciados de la clase obrera, lo cual no excluye la posibilidad de que estos agentes asuman compromisos junto a la clase obrera en coyunturas históricas concretas(2).

Se coincide con el enfoque de la proletarización en que la consolidación y expansión de los sistemas educativos ha alterado la situación tradicional y las funcio-

nes del profesorado. En otros momentos, su posición ha sido más independiente, y superiores sus posibilidades de tomar decisiones y controlar su trabajo. La tendencia a la burocratización de los sistemas educativos y a la descualificación y separación entre concepción/ejecución que se está operando hacen que aparezcan similitudes en relación al trabajo manual, más extrañas y difusas en otras épocas. Sin embargo, esto no implica que, necesariamente, se esté procediendo a la homogeneización con el mismo, ya que, en primer término, *las diferencias de carácter estructural en el marco de las relaciones sociales (trabajo productivo\trabajo improproductivo; trabajo manual\trabajo intelectual) no desaparecen con los intentos de racionalización del trabajo docente.*

Centrándonos más directamente en el tipo de procesos a los que aluden los teóricos de la "proletarización", creemos que esta homogeneización tampoco se da en el marco de la racionalización educativa, ya que ésta *constituye un proceso diferenciado y específico*: a pesar de haberse fomentado la devaluación de las condiciones de trabajo, este proceso no ha sido tan devastador del control y las cualificaciones del profesorado como lo ha sido en el ámbito del trabajo directamente productivo.

Un análisis detenido de la racionalización del trabajo docente nos mostraría diferencias importantes de carácter diverso (Jiménez, 1986, 1988), algunas obvias, como que el profesorado no se ha visto imposibilitado para poner en acción de forma independiente su fuerza de trabajo(3) y otras que no lo son tanto:

(2) B. Cabrera (1987) ha realizado una revisión crítica de estas teorías, suscribiendo la idea de que forman parte de la "clase media".

(3) Este es, para Marx (1975, pp. 435 y 515), uno de los efectos más relevantes de la introducción de la división capitalista del trabajo en la producción, al impedir al obrero "hacer nada con independencia", viéndose así impelido a actuar como fuerza de trabajo exclusivamente en el taller capitalista.

- *La división del trabajo por especialidades en educación no lleva siempre aparejada la plena descualificación y pérdida de competencias del profesorado* (Derber, 1982; Jiménez, 1986 y 1988); en todo caso, estos procesos son siempre contradictorios: por ejemplo, al supuesto de que el profesorado tenía más poder de decisión en el pasado (al menos en España) hay que contraponerle su mayor aislamiento y las drásticas limitaciones que se imponían para que su formación (y el acceso al conocimiento) no superara un umbral muy preciso (Varela y Ortega, 1985). En consecuencia, la universalización de la enseñanza y la extensión vertical, así como las exigencias de especialización que conlleva, redundan en mayores posibilidades de acceso al saber, por un lado, y más probabilidades de una actuación social como colectivo, por otro, dada la concentración en grandes centros de enseñanza.

- *La autonomía y la participación del profesorado en funciones conceptuales, por otra parte, no se ven totalmente anuladas*, por cuanto son requerimientos que derivan de la propia configuración del trabajo docente como un trabajo que se realiza con seres humanos (que requiere ciertos márgenes de autonomía y planificación para adaptar los métodos, materiales, contenidos, etc., a la realidad del alumnado) (Tenorth, 1988), que se lleva a cabo en aulas separadas donde el enseñante trabaja en solitario, y donde su autoridad se apoya en criterios de legitimidad relativos a su supuesta "superioridad intelectual" respecto al alumnado.

Pero, además de existir estas diferencias en los efectos que hasta ahora han tenido las medidas racionalizadoras en educación, hay que tener en cuenta que es éste un proceso *mucho más vulnerable* que el que se ha desarrollado en la producción, con contradicciones específicas derivadas, en parte, del hecho de que no es el

capital directamente quien fomenta las medidas racionalizadoras, sino que son los "administradores del Estado" los responsables de este proceso y, tal como ha planteado F. Block (1981), lo hacen bajo unas determinaciones sustancialmente diferentes de las que afectan al capital, estando sometidos a requerimientos que tienden a ser contradictorios entre sí (Cabrera, 1986; Jiménez, 1986).

II.- Por otro lado, hemos de tener presente el hecho de que *los profesores son un colectivo de trabajadores intelectuales con particularidades que también los diferencian de los demás grupos de profesionales y trabajadores intelectuales del Estado*.

El análisis sociológico del profesorado tiene que incorporar necesariamente aspectos específicos de la enseñanza y no tratar a estos agentes, sin más, como uno de esos grupos. A pesar de que médicos, abogados, burócratas, enfermeros y docentes...tengan en común el carácter de asalariados del Estado y el desempeño de funciones destinadas a dar satisfacción a exigencias y servicios sociales, ello no anula la relativa diversidad existente en sus condiciones de trabajo.

Por supuesto que comparten entre sí aspectos esenciales como el poseer "credenciales" académicas superiores, una misma relación salarial con el Estado (y una forma general de subordinación, por tanto), así como su relación también con otros trabajadores intelectuales con quienes comparten una misma situación de clase.

Existen, sin embargo, otros niveles de análisis de importancia decisiva en la comprensión de estos grupos que no podemos olvidar. Entre ellos, han de ocupar un lugar privilegiado tanto el estudio profundo de la naturaleza específica y peculiar de los procesos de trabajo concretos en que actúan, como el carácter de las funciones que desempeñan en sociedades desiguales

y complejas (que nos da idea de las relaciones de poder donde se ubican los distintos grupos). Del mismo modo, parece igualmente necesario el estudio de cada proceso de formación por separado (incluyendo las condiciones sociales e institucionales concretas en que se realizan), lo que nos permitirá superar el nivel de generalización abstracta sobre los procesos de formación de los trabajadores intelectuales y tener en cuenta la originalidad, objetivos, potencialidades, vicios y servidumbres de los estudios de cada titulación. Por ejemplo, el profesorado se encuentra especialmente sometido a presiones por parte de la sociedad para intervenir en su trabajo, a diferencia de otros profesionales, como los médicos, en cuya labor resulta prácticamente inconcebible cualquier tipo de control público; asimismo, colectivos como los enseñantes de EEMM provienen de las distintas titulaciones universitarias (Químicas, Biología, Geografía,...), y una inmensa mayoría ni siquiera tenía expectativas de dedicarse a la enseñanza cuando iniciaron los estudios, lo cual impide seguir hablando de la existencia de "códigos de socialización profesional" presentes en su formación.

La ligereza con que se tratan estos problemas, si no la ausencia de estudios de este tipo, establece los límites de la capacidad interpretativa y explicativa de los "análisis analógicos" del profesorado y de sus posibles consecuencias para las concepciones y las prácticas sociales y educativas.

La originalidad, cualitativamente hablando, de los sistemas educativos (que, en buena medida, explica la presión social por ampliar las cuotas de participación en el mismo) se deduce del carácter de las funciones explícitas asignadas a la educación en todas las sociedades capitalistas (que no quiere decir que se consigan efectivamente): *socialización y diferenciación ocupacional y profesional* han guiado el hacer teórico (y em-

pírico) del positivismo y del funcionalismo en este tema (con exponentes tan cualificados como Durkheim y Parsons) y están presentes, implícita o explícitamente, en todas las legislaciones educativas.

En una sociedad de clases, con diversidad y desigualdad cultural, se evidencia claramente, de esta manera, la naturaleza profundamente ideológico-cultural de los procesos sociales de educación, que los intentos (generalmente fallidos históricamente) de adecuación al mercado de trabajo (lo que constituye también una clara opción política) no pueden eliminar, porque la formación técnica sólo es posible a partir de la interiorización de lo fundamental de la socialización (no necesariamente escolar) (Gaudemar, 1986). De este modo, *los profesores son esencialmente trabajadores de la ideología y de la cultura, ya que las tareas que tienen que ver con los procesos de socialización exigen la adopción de una determinada posición en el debate social, cultural e ideológico existente y sólo subsidiariamente de un cúmulo de conocimientos.*

Aquí se sitúa el auténtico fracaso de las expectativas profesionalistas de los enseñantes (inducidas a veces desde fuera) a través de los intentos de diseñar su imagen como expertos en posesión de un "saber" y un "saber hacer" preservados del debate social: por las exigencias contradictorias a que están sometidos, por las condiciones de trabajo en que se insertan y por las relaciones y prácticas sociales que desarrollan y en las que actúan, los enseñantes son irreductibles, sociológicamente hablando, a los grupos profesionales clásicos, por supuesto, pero también a la situación de trabajadores manuales.

Menos por su formación que por el alto grado de discrecionalidad que necesitan en su trabajo (normalmente reconocido constitucionalmente) cara a garantizar las funciones aparejadas a la necesidad de so-

cialización de la democracia política en sociedades cada vez más complejas, los profesores son *intelectuales* situados en el centro de todos los intentos por mantener, consolidar, desarrollar o subvertir las diferentes hegemonías históricas(4). Ello constituye la gran tragedia del profesorado, pero también su gran arma frente a todas las formas de control ideadas y desarrolladas para conseguir su docilidad y sometimiento servil: por su situación social como intelectuales, así como por ser producto cualitativo del sistema educativo, el profesorado tiene la posibilidad (la obligación moral y política, según Gramsci (1975: p. 1542)(5) de analizar, interpretar y comprender la sociedad en su conjunto, el papel de la escuela en la misma y su propia situación en ambas y de actuar, crítica y conscientemente, en consecuencia (Cabrera, 1988: 30 y ss.).

En este sentido, la situación de los profesores permite resistir y generar respuestas a los sistemáticos intentos por parte de la Administración por controlar el contenido de su trabajo y las formas de transmisión de los conocimientos -a través de medios y tecnologías "innovadoras"-y sus concepciones sociales y sobre la escuela. El éxito histórico de algunas de estas iniciativas "impuestas" no sólo se debe a su atractivo intrínseco, sino al convencimiento por parte del profesorado de que re-

suelven cuestiones ajenas al proceso educativo mismo, como la mejora de su prestigio y de su consideración sociales, porque ofrecen mayores expectativas de promoción individual, etc.(Morgenstern, 1986; Popkewitz, 1988b; Apple, 1989).

III.- Por último, junto al acusado énfasis del análisis sociológico del profesorado en diluir su situación peculiar en el contexto general de los profesionales o trabajadores intelectuales, según los casos, se ha ido afirmando otra tendencia tanto teórica como prácticamente, que se concreta en el supuesto del carácter *uniforme* de este colectivo, muy especialmente en lo que atañe a sus actitudes respecto al cambio educativo (y social).

Esta errónea concepción del profesorado, presente en casi todas las perspectivas de análisis y de intervención en la escuela (y para la escuela), es más comprensible en los enfoques "funcionalistas" (para quienes la escuela constituye un todo único y culturalmente integrado en la sociedad, y los profesores expertos benignos) por sus deudas científicas y sociológicas, o en la Administración, por cuanto una interpelación al carácter uniforme del profesorado, si es respondida favorablemente, resuelve buena parte de los problemas de dirección y control de este colectivo. La situación es más grave, sin embargo, cuando esas concepciones son compartidas, en

(4). Esta concepción, que arranca claramente de A. Gramsci, sigue estando ausente, prácticamente, en los análisis sociológicos del profesorado. Con todo, autores muy relevantes en la teoría de la educación internacional se inclinan cada vez más por una opción de esta naturaleza. Este es el caso, por ejemplo, de H. Giroux (1990), donde asume la importancia de Gramsci (bien es verdad que con una lectura muy sesgada del mismo) corrigiendo, de esta manera, algunas posiciones menos comprensivas del autor italiano, por ejemplo: "Theories of reproduction and resistance in the New Sociology of Education: a critical analysis" (1983).

En una tradición de trabajo de inspiración claramente gramsciana se sitúan autores como Snyders, G. (1978), o Morgenstern, S. (1975 y 1986). Exponentes de esta perspectiva minoritaria serán también, entre otros, los trabajos de B. Cabrera (1986, 1988 y 1991).

(5) Al mismo tiempo, el autor considera a los enseñantes como la fracción más homogénea de los intelectuales, por lo que todo intento de dirección hegemónica tiene que tratar de ganárselos (1975: p. 2047).

la práctica, por las "teorías críticas de la educación" porque, entre otras cosas, una visión uniforme del colectivo docente sugiere que los mecanismos de subordinación y de control puestos en marcha por la Administración son universalmente efectivos(6). Los profesores y profesoras, en cuanto *intelectuales*, poseen concepciones del mundo elaboradas, desarrollan procesos de comprensión críticos y autónomos, se sitúan prácticamente de acuerdo a los mismos, a sus expectativas e ideales y a lo que interpretan como sus intereses en el conflicto económico y social, ideológico y político existente dentro de las instituciones educativas, pero también, y sobre todo, fuera de ellas.

Más aún, en tanto intelectuales que trabajan en los sistemas educativos, donde viven conflictos culturales y de clase permanentes, donde confrontan su propia posición cultural y de clase, a menudo, con las clases subalternas, y donde poseen información privilegiada, se sitúan diversamente en sus prácticas sociales respecto a la sociedad, a la educación, al conocimiento, a las metodologías, a los objetivos educacionales y la labor de la escuela. Ello no es óbice para que los procesos de control que emanen de su situación de trabajadores intelectuales asalariados estén también presentes de manera importante. Ahora bien, ello no justifica ningún tipo de determinismo sociológico e histórico ni de concepción unifor-

me, puesto que como *intelectuales* poseen la capacidad teórica de reflexionar coherentemente sobre su propia situación. A ello contribuye, asimismo, el carácter extremadamente dinámico de todos los fenómenos educativos, que suponen un intercambio cultural y social permanente, profundamente reflexivo, aún en el caso de la utilización de metodologías autoritarias, como observa Gramsci (1975: p. 1547), por cuanto el alumno en función de un código cultural específico y sus experiencias personales y de clase recibe críticamente todos los mensajes, y así mediatizados (a veces conscientemente deformados) se los reenvía al profesor (no siempre de forma expresa, sino mediante gestos, actitudes...) (Willis, 1988). De la misma manera, el profesor se encuentra continuamente con la exigencia de repensar y reelaborar su discurso.

Concluyendo, los estudios sociológicos del profesorado no pueden desconocer su vinculación directa con las luchas por la hegemonía en una sociedad clasista y justo por ser agentes activos en las mismas (consciente o inconscientemente), la posibilidad (y la necesidad) de que los enseñantes se comprometan, críticamente, con aquellos intentos hegemónicos que tratan de resolver, históricamente, la manifiesta desigualdad que sufren las clases subalternas también en educación. Pero ¡por supuesto! este es un problema eminentemente político.

(6) El caso más típico en esta posición lo constituye el de las "teorías de la reproducción" (Baudelot-Establet, 1976; Bourdieu-Passeron, 1977; Bowles-Gintis, 1985, entre otros), para la cual el profesorado estaría preso de todo un cúmulo de condiciones estructurales y funcionales, así como de organización, que los induce a ser críticos y serviles. Pero también ha estado presente en las ilusiones transformadoras de la primera etapa de la "nueva sociología de la educación" británica (Forquin, 1983; Trottier, 1987), que fiaban el cambio educativo a la consciencia interindividualmente compartida de todos los agentes implicados en la educación y a la gestión que de la misma hicieran los profesores, así como en buena parte de la segunda etapa de la "nueva sociología" británica y la "sociología crítica" norteamericana (Giroux, 1987; Popkewitz, 1988a), puesto que parten de la consideración de la disponibilidad general del profesorado a trabajar por el cambio: pensar que el cambio educativo es un problema racional de naturaleza teórica para el profesorado y que basta con poner las herramientas necesarias a su alcance para que se ponga a realizarlo es tan inexacto y dañino para la escuela como lo contrario.

REFERENCIAS

- APPLE, M.W. (1987). *Educación y Poder*. Paidós/MEC, Barcelona.
- APPLE, M.W. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Paidós/MEC, Barcelona.
- BALL, S.J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós/MEC, Barcelona.
- BAUDELOT, C.- ESTABLET, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI, Madrid.
- BERG, G. (1987). Desarrollando la profesión docente: autonomía, código profesional y base de conocimientos. Universidad de Uppsala, Suecia (inédito).
- BLOCK, F. (1981). La clase dominante no gobierna: notas sobre la teoría marxista del Estado. *Teoría*, nº 6.
- BOURDIEU, P. - PASSERON, J.-C. (1977). *La reproducción*. Laia, Barcelona.
- BOWLES, S. - GINTIS, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI, Madrid.
- CABRERA, B. (1986). La educación burguesa: realidad y ficción sociológicas de un concepto. *Témpora*, nº 7, pp. 47-62.
- CABRERA, B. (1987). Para una re teorización de la clase media: el caso de los intelectuales y trabajadores intelectuales. *Témpora*, nº 10, pp. 9-26.
- CABRERA, B. (1988). El intelectual contra el experto. Notas sobre la formación y funciones del profesorado. *Pistas Educativas*, nº 44, pp. 20-43.
- CABRERA, B. (1990). Comentario a Abogados, maestros e ingenieros: algunas reflexiones sobre la transformación de la Bildungsürgertum alemana, 1900-1950, de K.H. Jarausch. *Revista de Educación*, monográfico "Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación", extraordinario.
- CABRERA, B. (1991). Culturas sociales y cultura escolar en la Sociología de la Educación, (inédito).
- DERBER, CH. (1982). *Professionals as Workers. Mental Labour in Advanced Capitalism*. G.K.Hall and Co, Boston.
- FORQUIN, J.C. (1983). La «nouvelle» sociologie de l'éducation en Grande Bretagne: orientations, apports théoriques, évolution. *Revue Française de Pédagogie*, nº 63, pp. 61-79.
- GAUDEMAR, J.P. (1986). La escuela y la fábrica: dos encuentros frustrados, en FDEZ. ENGUITA, M. (ed.): *Marxismo y Sociología de la Educación*. Akal, pp. 81-101. Madrid.
- GINSBURG, M. et al. (1988). El concepto del profesionalismo en el profesorado. Comparación de contextos entre Inglaterra y Estados Unidos. *Revista de Educación*, nº 285, pp. 5-31.
- GIROUX, H. (1983). "Theories of reproduction and resistance in the New Sociology of Education: a critical analysis. *Harvard Educational Review*, Vol. 53, nº 3.
- GIROUX, H. (1987). La formación del profesorado y la ideología del control social. *Revista de Educación*, nº 284, pp. 53-76.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós/MEC, Barcelona.
- GRAMSCI, A. (1975). *Quaderni del Carcere*. Vol. 3. Einaudi Ed, Torino.
- JARAUSCH, K. (1990). Abogados, maestros e ingenieros: algunas reflexiones sobre la transformación de la Bildungsürgertum alemana, 1900-1950. *Revista de Educación*, monográfico "Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación", extraordinario.
- JIMÉNEZ, M. (1986). Racionalización, control del trabajo y proletarianización de los enseñantes. *Témpora*, nº8, pp. 47-63.
- JIMÉNEZ, 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*, nº 285, pp. 231-245.
- JOHNSON (1972). *Professions and Power*. McMillan, London.
- LARSON, M.S (1977). *The rise of Professionalism: a sociological analysis*. University of California Press, Berkeley.
- LARSON, M.S. (1988). El poder de los expertos. Ciencia y educación de masas como fundamentos de una ideología. *Revista de Educación*, nº 285, pp. 151-189.
- LAWN, M.- OZGA, J. (1981): *Teachers, professionalism and class*. The Falmer Press, England.
- LAWN, M. - OZGA, J. (1988). ¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores. *Revista de Educación*, nº 285, pp. 191-215.
- LAWN, M. - GRACE, G. (eds.) (1990). *Teachers: The culture and politics of work*. The Falmer Press, England.

- LERENA, C. (1982). El oficio de maestro (posición y papel del profesorado de primera enseñanza en España). *Sistema*, nº 50-51, pp. 79-102.
- MARX, K. (1975). *El Capital*, Libro I. Siglo XXI, Vol. 2, pp. 379-613. Madrid.
- MORGENSTERN, S. (entonces FINKEL) (1975). Hegemonía y educación. *Revista de Ciencias de la Educación*, nº14-15.
- MORGENSTERN, S. (1986). Transición política y práctica educativa. *Témpora*, nº 8, pp. 37-46.
- MURPHY, R. (1988a). Proletarianization or Bureaucratization: the Fall of the Professional?. Artículo presentado a *The Swedish Collegium for Advanced Study in the Social Sciences*, Uppsala, Sweden (inédito).
- MURPHY, R. (1988b). The structure of Closure: A Critique and development of Weber, Collins and Parkin. *British Journal of Sociology*, nº 35.
- NICOLAUS, M. (1972). *Proletariado y clase media en Marx*, Anagrama, Barcelona.
- OZGA, J. (ed.) (1988): *Schoolwork. Approaches to the labour process of teaching*. Open University Press, England.
- PARKIN, F. (1984). *Marxismo y teoría de clases. Una crítica burguesa*. Espasa-Calpe, Madrid.
- PARSONS, T. (1954): The Professions and Social Structure y A Sociologist Looks at the Legal Profession, ambos textos en Parsons, T. (ed.): *Essays on Sociological Theory*. The Free Press (edición revisada), pp. 34-49 y 370-385, Glencoe.
- POPKEWITZ, Th. (1988a). Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales. *Revista de Educación*, nº 285.
- POPKEWITZ, Th. (1988b). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Mondadori, Madrid.
- POULANTZAS, N. (1977). *Las clases sociales en el capitalismo actual*. Siglo XXI, Madrid.
- SNYDERS, G. (1978). *Escuela, clase y lucha de clases*. Comunicación, Madrid.
- TENORTH, E-H. (1988). Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones. *Revista de Educación*, nº 285.
- THOMPSON, E.P. (1977). *La formación histórica de la clase obrera. Inglaterra, 1780-1832*. Laia, Barcelona.
- TROTTIER, CL. (1987). La «nueva» sociología de la educación en Gran Bretaña: un movimiento de pensamiento en vías de disolución. *Témpora*, nº 10, pp. 62-92.
- VARELA, J.; ORTEGA, F. (1985). *El aprendiz de maestro*. MEC, Madrid.
- WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Akal, Madrid.
- WRIGHT, E.O. (1983). *Clase, crisis y Estado*. Siglo XXI, Madrid.
- WRIGHT, E.O. (1985). ¿Qué hay de "medio" en la clase media?, *Zona*.

SUMMARY

This paper tries to be a wide reflection about the sociological perspective of teachers. In other words, an analysis of the social agents who seem to have a direct responsibility in the teaching-learning processes; they are in fact, who spread, discuss, wonder and put in practice all the theories and social conceptions about institutional education. This paper tries also, to suggest some theoretical elements that might contribute to the developement of a better scheme of analysis that might allow to interpret the present situation and the social role of teachers in the societies.

RÉSUMÉ

Le travail que nous présentons ici prétend être une large réflexion sur l'analyse sociologique des enseignants. C'est-à-dire, des agents sociaux qui paraissent avoir une responsabilité directe sur les processus éducatifs et qui, en définitive, sont eux qui diffusent, discutent, questionnent et matérialisent toutes les grands théories et conceptions sociaux sur l'éducation institutionnelle. Ce travail a aussi pour but de proposer une série d'éléments théoriques, qui puissent contribuer au développement d'un cadre d'analyse qui permette de mieux rendre compte de la situation et des fonctions sociales des professeurs dans les sociétés si complexes d'aujourd'hui, que ne l'ont fait la majorité des théories connues.