

E S T U D I O S

LOS ENSEÑANTES Y LA RACIONALIZACION DEL TRABAJO EN EDUCACION. ELEMENTOS PARA UNA CRITICA DE LA TEORIA DE LA PROLETARIZACION DE LOS ENSEÑANTES

MARTA JIMENEZ JAEN (*)

INTRODUCCION

Los enseñantes tradicionalmente han sido caracterizados como «profesionales» o «cuasi-profesionales» que desarrollan un trabajo privilegiado, con un alto nivel de cualificación y de autonomía.

Sin embargo, en los últimos años se han empezado a realizar estudios que tratan de cuestionar la visión de estos agentes como un grupo «profesional» o en proceso de «profesionalización».

Partiendo de los análisis desarrollados por Marx (1) y de la utilización de los mismos realizada por H. Braverman para analizar las modificaciones del trabajo en el presente siglo (2), autores como M.W. Appel, M. Lawn, J. Ozga y Ch. Buswell, entre otros (3) han sugerido la necesidad de considerar al profesorado como un colectivo sometido a un proceso de «proletarización» y tendente a ser asimilado por la clase obrera.

Sin embargo, la visión de la «proletarización» aportada por estos autores no ha estado exenta de críticas en el seno mismo de la sociología marxista. Especial incidencia han tenido en este sentido, las críticas desarrolladas, entre otros autores, por Ch. Derber centradas en el enfoque «analogicista» que preside los estudios inspirados en Braverman, tratando de mostrar que el proceso «proletarizador» asu-

(*) Universidad de La Laguna.

(1) El fundamento de sus análisis se encuentra, principalmente, en la Sección IV del Libro I de *El Capital*. Vid: Madrid, Siglo XXI, 1975 (Vol. 2), pp. 379-613.

(2) Vid: *Trabajo y Capital Monopolista*, México, Nueva Imagen, 1980.

(3) Como muestra representativa de esta línea de pensamiento, ver:

- Apple, M.W. *Education and Power*, Boston, Routledge and Kegan Paul, 1982.

- Lawn, M. y Ozga, J. *Teachers, Professionalism and Class*, England, the Falmer Press, 1981.

- Buswell, Ch. «Social Change and Pedagogic Change», en *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 2, n.º 3, 1980.

me formas específicas en el seno de los trabajos «profesionales» y que no siempre permiten la asimilación de estos agentes a la clase obrera (4).

En este artículo nos proponemos dar cuenta de estas versiones de la teoría de la «proletarización» aplicada a los enseñantes, esperando con ello contribuir a la revitalización del interés sociológico por estos agentes y, de alguna manera, hacer partícipe a la Sociología de la Educación de los debates que, en torno a las modificaciones de los procesos de trabajo y de la estructuración de las clases sociales en el capitalismo avanzado, se están desarrollando en otros campos de la Sociología.

Para ello, empezaremos exponiendo las tesis básicas de los «teóricos de la proletarización» (así designaremos a Apple, Lawn, Ozga, Buswell, etc.) y los elementos conceptuales que Ch. Derber ha esbozado a partir de la crítica a éstos. A continuación, en los dos últimos apartados, trataremos de aportar nuestras consideraciones en torno al análisis en curso de los enseñantes, tratando de contrastarlas con los aportes de los anteriores autores.

LA TEORIA DE LA «PROLETARIZACION» APLICADA A LOS ENSEÑANTES

La perspectiva adoptada por M.W. Apple, M. Lawn, J. Ozga y Ch. Buswell, entre otros, para el análisis de los enseñantes parte de la consideración de estos agentes como *Trabajadores* que desempeñan un trabajo asalariado y que han sufrido, como colectivo, importantes modificaciones en su composición interna (aumento cuantitativo, vinculación como empleados al Estado, feminización,...) y en los modos de ejecución y control del trabajo. Para abordar el análisis sociológico de este colectivo es preciso centrar la atención en sus *condiciones de trabajo* y en sus *acciones* en cuanto trabajadores; la línea argumental seguida en sus estudios se puede resumir en torno a cuatro ideas nucleares:

1.— El marco de referencia desde el que hay que analizar el trabajo educativo está determinado por las condiciones de trabajo que en el Modo de Producción Capitalista se han ido gestando en el ámbito de la producción, tal y como Marx las analizó. Así, se definen como condiciones esenciales, la parcelación de las tareas, la rutinización del trabajo, la superespecialización, la jerarquización y, en general, todas aquellas medidas forzadas por la «lógica racionalizadora del capital», a través de un amplio proceso que ha supuesto, para los obreros, verse expropiados de los conocimientos que se requieren para la producción («descualificados»), excluidos de la concepción del proceso productivo y del trabajo mismo («separación concepción/ejecución») y dependientes, por todo ello, en grado creciente del control y de las decisiones del capital («pérdida de control»).

2.— Se considera que la lógica que ha regido la intervención «racionalizadora» del capital en la producción ha traspasado los límites de ésta y se ha extendido a otros procesos de trabajo (incluidos los desarrollados en el seno de los aparatos del Estado), teniendo efectos similares para sus trabajadores.

(4) Vid:

— Derber, Ch. *Professionals as Workers. Mental Labor in Advanced Capitalism*, Boston, G.K. Hall and Co., 1982.

— Larson, M. *The Price of Professionalism*, Berkeley, University of California Press, 1977.

Este proceso ha afectado también al trabajo educativo: con la introducción de materiales y técnicas didácticas y organizativas en la escuela (como los materiales curriculares fundados en la programación por objetivos, técnicas estandarizadas de diagnóstico y evaluación, paquetes programados para la enseñanza por computadores, el desarrollo de especializaciones por contenidos y facetas del trabajo educativo, la aparición de «expertos», la potenciación de medidas jerarquizadoras y sistemas de «promoción interna» entre el profesorado), y en general todas aquellas propuestas integradas en lo que se ha denominado el modelo «tecnocrático» en la enseñanza, se ha producido una modificación esencial de las condiciones de trabajo del profesorado que ha supuesto, para éste, verse forzados a una creciente *descualificación*, excluidos de las funciones conceptuales y de planificación de su trabajo y reducida su capacidad de control, lo que los fuerza a depender de las indicaciones y decisiones tomadas por los expertos y administradores (5).

3.— La historia de estas transformaciones «racionalizadoras» del trabajo se ha visto atravesada de conflictos y enfrentamientos entre los trabajadores y los empleadores. Los obreros no han sido sujetos pasivos, sino que han promovido fórmulas diversas de *resistencia*. También en el seno del trabajo educativo los conflictos han estado presentes: los enseñantes han desarrollado formas diversas de respuesta entre las cuales se destacan ciertas vertientes de la estrategia «profesionalista», así como fórmulas que van desde el compromiso militante consciente, hasta acciones individuales (muchas veces inconscientes) dirigidas contra aspectos parciales del proceso «racionalizador» (6).

4.— Es la presencia de estas condiciones lo que provoca la «proletarización» de un conjunto de trabajadores. Así, el que un colectivo se vea sometido a un proceso de descualificación, se vea separado de la concepción de su trabajo y pierda control sobre el mismo, se consideran condiciones que lo asimilan a la situación de los obreros en la producción. La aparición de acciones de resistencia frente a estos procesos por parte de los colectivos «proletarizados» será interpretada, además, como una manifestación de la aproximación de sus intereses a los del proletariado en su enfrentamiento al capital, o incluso, de su carácter de clase obrera.

El análisis de la «proletarización» de los enseñantes interpreta, por tanto, la devaluación de las condiciones de trabajo en la enseñanza y la generación de resistencias por el profesorado frente al Estado, en cuanto que agente «racionaliza-

(5) La descualificación, separación entre concepción, ejecución y la pérdida de control por los enseñantes son analizados detenidamente en:

- Apple, M.W.: *Education and Power*, opus cit. Una síntesis del anterior libro traducida al castellano se encuentra en: «El Marxismo y el estudio reciente de la educación», en *Educación y Sociedad*, n.º 4, Madrid, 1985. «Work, Gender and Teaching», en *teachers College record*, Vol. 8, n.º3 Spring, 1983.
- Lawn, M. y Ozga, J.: *Teachers, Professionalism and Class*, opus cit. (cap. 4). «The Educational Worker? a Re-Assessment of Teachers», en Barton, L. y Walker, S. (eds.) *Schools, Teachers and Teaching*, England, The Falmer Press, 1981.
- Buswell, Ch. «Social Change...», opus cit.

(6) Vid:

- Lawn, M. y Ozga, J. *Teachers, Professionalism and Class*, opus cit., pp. 39-63.
- Apple, M.W. *Education and Power*, opus cit. pp. 156-157.

dor», como procesos que equiparan su situación a la de los trabajadores industriales y que los asimilan (o pueden llegar a asimilarlos) a la clase obrera (7).

UNA CONCEPTUALIZACIÓN ALTERNATIVA DE LA «PROLETARIZACIÓN» DE LOS PROFESIONALES: LA «PROLETARIZACIÓN IDEOLÓGICA»

No todos los autores que admiten la existencia de un proceso de «racionalización» de trabajos como la enseñanza, que tiende a devaluar las condiciones de trabajo de los agentes que lo realizan, coinciden en su totalidad con la teorización de la «proletarización» inspirada en Braverman que hemos expuesto anteriormente. Especial interés revisten, en este sentido crítico, las propuestas de Ch. Derber (8) y sus esfuerzos por aportar una mayor sistematización a la conceptualización de la «proletarización» de los profesionales.

El punto de partida de sus elaboraciones viene dado por la convicción de que es preciso abordar esta problemática abarcando, y dando importancia, a las *especificidades* que han presidido la racionalización en el ámbito de las profesiones. Haciendo una revisión de la historia de la «proletarización» de los trabajadores industriales, este autor destaca la existencia de «distintas formas de proletarización, asociadas con diferentes estadios históricos del desarrollo capitalista y con diferentes sectores de la fuerza de trabajo» (9).

Se plantea, a partir de esta revisión, que el control de los trabajadores puede variar no sólo en función de los *modos* en que es ejercido (tal como se suele admitir entre los teóricos de la proletarización (10)), sino que también hay tipos distintos de control vinculados específicamente a los *tipos de decisiones* que controla la administración. Esta distinción le permite conceptualizar dos tipos de «proletarización» en sus análisis: «ideológica» y «técnica».

— La «proletarización técnica» se define en relación al control de los *modos de ejecución del trabajo*:

(7) Hemos de advertir, no obstante, que existen diferencias de matices entre los distintos autores al interpretar la vinculación de los enseñantes con el proletariado. En líneas generales, estas diferencias tienen que ver con las orientaciones teóricas que asumen respecto a la conceptualización de las clases sociales en el marxismo.

Law y Ozga, por ejemplo, defienden que el proceso «proletarizador» elimina las diferencias entre el profesorado y la clase obrera (al menos las diferencias esenciales), apoyándose para ello en los planteamientos de E.P. Thompson y lo que se ha dado en llamar la «corriente culturalista». Vid., por ejemplo:

— Lawn, M. y Ozga, J. *Teachers, Professionalism and Class*, opus cit., pp. 39-63.

— Thompson, E.P. *La formación histórica de la clase obrera, Inglaterra: 1780-1832*, Barcelona, Laia, 1977.

Por otro lado, Apple, partiendo del concepto de «situación contradictoria de clase» propuesto por E.O. Wright tiende a interpretar la «proletarización» como un proceso que «aproxima» los intereses de los enseñantes a los de los obreros. Vid:

— Apple, M.W. «Reproduction and Contradiction in Education: an Introduction», en Apple, M.W. (ed.). *Cultural and Economic Reproduction in Education*, Boston Routledge and Kegan Paul, 1982, pp. 13-15.

— Apple, M.W. «Work, Gender, and Teaching», opus cit., p. 612.

— Wright, E.O. *Clase, Crisis y Estado*, Madrid, Siglo XXI, 1983.

(8) Nos apoyaremos en la obra anteriormente citada de este autor (ver nota n.º4).

(9) *Professionals as...*, opus cit., p. 171.

(10) Apple, especialmente, establece una distinción entre «control simple», «control técnico» y «control burocrático» fundándose en este criterio. Vid.: *Education and Power*, opus cit., pp. 140 y ss.

«La pérdida de control sobre el proceso de trabajo en sí (las formas), se hizo efectiva cuando la dirección subordinó a los trabajadores a un plan técnico de producción y/o a un ritmo o intensidad del trabajo en cuya delimitación ellos no intervenían» (11).

– La «proletarización ideológica» se vincula al control sobre los *finés del trabajo*:

«Refiere a la pérdida de control sobre los fines y los propósitos sociales a los que se dirige el trabajo de cada uno. Constituyen elementos de la proletarización ideológica la capacidad de decidir o definir el producto final del trabajo de cada uno, su disposición en el mercado, sus usos en la sociedad en general, y los valores o política social de la organización que compra la fuerza de trabajo» (12).

Ambos tipos de proletarización han estado presentes en las transformaciones forzadas por el capital en la producción; sin embargo, no ha sido fácil establecer una distinción explícita entre ambos porque, en el caso de los trabajadores industriales, no se dieron por separado: éste es el problema que Derber identifica en los estudios de Braverman, quien se centró exclusivamente en la «proletarización técnica» y sólo de forma implícita reconoció que «quienes perdían el control técnico, mucho antes habían perdido todos los derechos a decidir sobre la disposición y los usos de sus productos» (13). Además, la «proletarización técnica» se llevó a cabo a través de distintos estadios, pasando de formas de control que no afectaban a las cualificaciones requeridas para el trabajo, a formas avanzadas que llevaban a la descualificación del obrero. Derber considera que los teóricos de la «proletarización» definen este proceso como sinónimo de la intensa racionalización y normativización del trabajo que caracterizó sólo a las fases avanzadas de la sumisión del trabajo al capital (14).

La distinción entre «proletarización técnica» e «ideológica» adquiere especial importancia para el análisis de los profesionales: para este autor, la forma predominante entre estos agentes ha sido la «proletarización ideológica», la pérdida de control sobre los fines de su trabajo, que genera

«...un tipo de trabajador cuya integridad es amenazada por la expropiación de sus valores o del sentido de sus propósitos más que de sus habilidades. Reduce el dominio de libertad y creatividad a problemas técnicos; así, produce trabajadores, no importa con qué nivel de cualificación, que actúan como técnicos o funcionarios. Los aspectos morales, sociales y tecnológicos son sutilmente situados fuera del alcance del trabajador, así como éste pierde el control de su producto y su relación con la comunidad» (15).

Por otro lado, aunque se admite la posibilidad de que los profesionales se vean sometidos también a la «proletarización técnica», la pérdida de control sobre los

(11) *Professionals as...*, opus cit., p. 169.

(12) *Ibidem*, p. 169.

(13) *Ibidem*, p. 169.

(14) *Ibidem*, p. 171.

(15) *Ibidem*, p. 172.

modos de ejecución de su trabajo no ha llegado a equipararse a las formas avanzadas que han conducido a la descualificación del proletariado industrial y puede asumir, además, contenidos específicos según las profesiones.

También se concede importancia en esta conceptualización a las respuestas desplegadas por los profesionales ante estos procesos. Y en este terreno también Derber desarrolla un análisis diferente del realizado por los teóricos de la proletarianización: la pérdida de control sufrida por los profesionales no ha provocado una «rebelión o disconformidad masivas» (16); han predominado entre estos agentes las respuestas «acomodaticias» bajo la forma de estrategias «defensivas» encaminadas a proteger sus intereses. Contempla dos formas de respuestas «acomodaticias» entre los profesionales sometidos a «proletarianización ideológica»:

1) «*Desensibilización ideológica*», que implica no reconocer que «el área en que se ha perdido el control tenga algún valor o importancia» (17), lo cual se traduce en un abandono del compromiso con los usos y fines sociales del trabajo. Se trata, en esencia, de una negación o separación del trabajador del contexto ideológico de su empleo: si algo le interesa no es tanto la dimensión «moral» o «social» de su trabajo sino, en todo caso, el hacerlo conforme a los criterios estrictamente «científicos» y «técnicos».

2) «*Cooptación ideológica*», que refiere a «una redefinición o refundición de los fines y objetivos morales para hacerlos compatibles con los imperativos de la organización» (18). No requiere, por tanto, una renuncia al carácter ideológico y moral del trabajo, sino una identificación de éstos con los propósitos morales definidos por otros.

La «desensibilización» y la «cooptación» ideológicas deben ser tenidas en cuenta cuando se compara la proletarianización de los profesionales con la de los trabajadores industriales, ya que muestran una sorprendente adaptación de los primeros a sus nuevas condiciones y pueden ser reflejo, en parte, de las compensaciones que reciben a cambio del control que han perdido.

Derber considera, en definitiva, que la «proletarianización» no ha equiparado los profesionales a los trabajadores industriales. Su posición permanece diferenciada en la medida en que «su relativa invulnerabilidad a la descualificación o la erosión de sus conocimientos se oriente hacia una subordinación radicalmente distinta de la del proletariado industrial» (19). Y si las diferencias se mantienen, entonces habrá que empezar a concebir la «proletarianización ideológica» como un «emergente sistema de control organizativo postindustrial», uno de cuyos elementos será el intento de integrar a los profesionales asegurándoles una «relativa autonomía técnica».

(16) *Ibidem*, p. 180.

(17) *Ibidem*, p. 180.

(18) *Ibidem*, p. 185.

(19) *Ibidem*, p. 188.

LIMITACIONES DE LA PERDIDA DE CONTROL DE LOS ENSEÑANTES

Como se desprende de lo expuesto anteriormente, para los teóricos de la proletarización, la «racionalización» del trabajo educativo a lo que conduce, básicamente, es a lo que Derber denomina la «proletarización técnica» de los enseñantes, ya que centran su atención en los efectos descualificadores, la separación de la concepción y la pérdida de control sobre el trabajo que dicho proceso impone al profesorado. Aunque creemos que el concepto de «proletarización ideológica» introducido por Derber debe intentarse aplicar a la problemática específica de estos agentes, vamos a centrarnos en este apartado en las implicaciones que sus análisis pueden tener para revisar los aportes de los teóricos de la proletarización inspirados en Braverman.

Algunos de estos autores nos aportan evidencias de la existencia de una diferencia importante del profesorado respecto a los trabajadores industriales: los enseñantes, al tiempo que son descualificados, también se ven sometidos a formas diversas de *recualificación*, entendiéndose por ello el que se les fuerza a adquirir nuevas habilidades y competencias vinculadas, específicamente, a dos de las transformaciones que introduce la racionalización en su trabajo:

1.— El reforzamiento de la función *disciplinaria* del enseñante, lo cual les obliga a formarse («recualificarse») en técnicas vinculadas a esta función (según Apple, técnicas de modificación de conducta y estrategias organizativas del aula, sobre todo (20)). Incluso hay autores, como K. Harris, que plantean la necesidad de distinguir entre los aspectos «disciplinarios» y los «instructivos» del trabajo docente al analizar la proletarización, ya que, según él, si bien es posible constatar la descualificación del maestro para su labor «instructiva», no ocurre lo mismo en su labor «disciplinaria»: «el maestro proletarizado controlará más a los niños y cada vez los instruirá menos» (21).

2.— La transformación de las tareas de enseñanza-aprendizaje propiamente dichas, especialmente el dotarlas de un carácter «cuantitativo», obliga a que el maestro adquiera nuevas técnicas, se cualifique para su realización (22).

Ateniéndonos a estas reflexiones, parece lógico admitir que, en el caso que nos ocupa, el proceso de descualificación no es idéntico al sufrido por los trabajadores industriales, o al menos no lo es a las «formas avanzadas» sufridas por éstos, tal como hemos visto que planteaba Derber: si existe descualificación de los maestros, al menos no afecta a la totalidad de las tareas que tiene que desarrollar en su trabajo.

(20) Vid.:

- Apple, M.W. *Education and Power*, opus cit., p. 147.
- Sarup, M. *Education, Crisis and State. A Marxist Perspective*, London, Routledge and Kegan Paul, 1982, pp. 14-29.
- Varela, J. «Neotaylorismo y educación: The Marketing of Education», en *Educación y Sociedad*, n.º 1, Madrid, 1983, pp. 176-177.

(21) Vid: Harris, K. *Teachers and Class. A Marxist Analysis*, England, Routledge and Kegan Paul, 1982, página 73.

(22) Vid:

- Apple, M.W. «Work, Gender,...», opus. cit., p. 619.
- Apple, M. y Ozga J. «The Educational...», opus cit., p. 55.

Pero, al margen de lo que nos viene indicado por los propios teóricos de la «proletarización», creemos que es posible constatar otras diferencias respecto a los obreros en su proceso de «proletarización»:

1. *En el modelo de división del trabajo introducido en la enseñanza y sus efectos sobre el profesorado.*— Se trata, a nuestro modo de ver, de un modelo diferente del desplegado en la producción, por cuanto en no pocas ocasiones las especializaciones que se han generado en la enseñanza han surgido a raíz de la creación de nuevos campos de conocimiento, de «cualificar» aspectos del trabajo docente que anteriormente no requerían habilidades específicas o, por lo menos, no estaban sujetas a un proceso de formación. Este es el caso, por ejemplo, de la aparición de la Orientación como una tarea especializada en la atención y el asesoramiento individual del alumno: se trata de una faceta del trabajo que anteriormente no se consideraba que precisara de conocimientos y habilidades «técnicas» específicas. El maestro no tenía una formación específica para asesorar a sus alumnos, sino que desarrollaba esta labor, en todo caso, partiendo de su sensibilidad ética y su experiencia (23). La separación de esta función y su asignación a «expertos» no impide, además, que el maestro siga realizándola como lo hacía anteriormente.

Las especializaciones en educación tienen un carácter más vulnerable que las forzadas en la producción: en ésta, cuando al artesano se le especializa, resulta imposible superar esta situación, en la medida en que deja de acceder, de forma definitiva e irreversible, a destrezas que anteriormente sí poseía. Este parece ser también el sentido de las siguientes apreciaciones de Derber:

«Los profesionales están involucrados en complejas divisiones del trabajo que les exigen coordinar su trabajo aún más estrechamente con otras categorías de trabajadores, pero existen pocas evidencias de su descualificación o de una erosión de su base de conocimientos. Freidson enfatiza la necesidad de distinguir entre la creciente especialización, que está vinculada a una división del trabajo más avanzada, y la rutinización o descualificación, que guarda una relación nada simple con una interdependencia creciente. Los profesionales burocratizados tienden a estar más especializados, pero su especialización a menudo implica una profundización de su pericia y su conocimiento técnico, en contraste con la especialización de las tareas industriales, descritas por Marx y Braverman, que implica la descualificación y proletarización técnica avanzada» (24).

En la producción, la división del trabajo lleva consigo la imposibilidad, para el obrero, de poner en acción su fuerza de trabajo de forma independiente. Este no es precisamente el caso del enseñante, quien, a pesar de los «expertos» puede realizar autónomamente su trabajo.

(23) Otra vertiente de análisis de esta «especialización se plantea si tenemos en cuenta las implicaciones que ha tenido la «tecnificación» de esta faceta en lo que respecta a las relaciones del enseñante con el alumnado. Julia Varela resalta, en este sentido, que este tipo de medidas tiende a limitar el ámbito de relación entre ambos, reduciendo las posibilidades de que el enseñante se solidarice con la problemática del alumnado y reforzando sutilmente, con ello, las relaciones de dominio/subordinación entre ambos. Vid: «Neotaylorismo y educación», opus. cit., pp. 176-177.

(24) *Professionals as...*, opus cit., p. 173.

2. *En la incorporación de las computadoras a la enseñanza.*— También creemos que es preciso poner cuidado cuando se analizan sus efectos específicos. Si bien Derber considera que las «nuevas tecnologías» pueden sentar las bases para «la mecanización o rutinización del trabajo profesional y erosionar el monopolio del conocimiento del que disfrutaban los profesionales» (25), coincidiendo en este punto con Lawn y Ozga cuando afirman que la informatización puede descualificar al profesorado (26), no obstante también hay autores que ponen en cuestión el que los efectos de esta incorporación sean equiparables en este tipo de trabajos a sus efectos sobre los obreros industriales. Concretamente, Giddens (27) se hace eco de algunos análisis que demuestran que la mecanización del trabajo de oficina reviste ciertas especificidades frente a la mecanización en las industrias, y nosotros pensamos que algo similar puede ocurrir en las escuelas: por lo que hasta ahora se ha producido, aunque la informatización pueda implicar cierto nivel de descualificación del enseñante, hay que tener en cuenta que, por el momento, sólo afecta a un número limitado de enseñantes y, sobre todo, su utilización ha tenido siempre un carácter complementario con respecto al resto de tareas desempeñadas por los enseñantes.

3. *En la relación del profesorado con las funciones conceptuales de su trabajo.*— Habría que analizar en qué términos realmente se accede a excluir a los enseñantes de la planificación de su trabajo y de qué tipo de decisiones se ven excluidos de forma irreversible. Hay que tener en cuenta que la enseñanza es un trabajo realizado con seres humanos, lo cual exige, de por sí, cierta autonomía del profesorado para adaptar los métodos, materiales, contenidos, etc., a cada alumno o grupo de alumnos. Esto requiere una intervención activa inevitable del profesorado en tareas de concepción. Es más, el que no se vean excluidos totalmente de funciones de planificación nos lo indica el hecho de que una de las tareas que se consideran propiamente como competencias irrenunciables de estos agentes en el propio modelo «tecnocrático» es la *programación* a corto, medio y largo plazo de su trabajo. Aunque esta labor pretenda estandarizarse a través de modelos de programación que le vienen preestablecidos en muchas ocasiones al enseñante, el que se le exija ponerse a «programar» supone, de por sí, tener la posibilidad de pensar de una forma más o menos global sobre su trabajo, posibilidad de la que no disfrutaban los obreros descualificados.

La reflexión en torno a esta cuestión será, quizá, la que nos permite ahondar en el carácter que puede asumir, en la enseñanza, la «proletarización ideológica» defendida por Derber, pues quizá sería necesario establecer una distinción entre la planificación del proceso educativo como un todo y la planificación del trabajo concreto que ha de desplegar cada maestro en su aula. En este caso, no obstante, y a pesar de que se requerirían estudios empíricos para confirmar estas hipótesis, todo parece indicar que también existen diferencias respecto a la situación de los obreros: con la parcelación de las tareas y la mecanización de su trabajo, éstos pierden capacidad de decisión hasta sobre el ritmo en que deben hacer funcionar las partes de su cuerpo que intervienen en la labor.

(25) *Ibidem*, p. 189.

(26) «The Educational...», *opus cit.*, pp. 58-59

(27) Vid: Giddens, A. *La estructura de clases en las sociedades avanzadas*, Madrid, Alianza, 1979, p. 228.

En consonancia con el título de este apartado, podemos afirmar, a modo de conclusión, que la pérdida de control de los enseñantes sobre su trabajo (su «proletarización técnica») se ha visto sometida a numerosas limitaciones por el momento y, por ello, no se puede afirmar que haya alcanzado las formas avanzadas que han sufrido los obreros. El problema que queda planteado, sin embargo, es el del futuro de estos procesos: ¿se podrá acceder a esas formas avanzadas de descualificación, separación de la concepción y pérdida total de control sobre el trabajo? ¿cómo habrán de interpretarse las «analogías» y las «especificidades» constatadas entre la racionalización de la educación y la producción?

En respuesta a estas cuestiones se pueden distinguir dos hipótesis: los teóricos inspirados en Braverman parecen inclinarse por dar mayor importancia a las «analogías» y concebir que las diferencias aún existentes o carecen de importancia, o bien desaparecerán porque el proceso de racionalización de la producción; Derber, por el contrario, defiende la hipótesis de que las diferencias constatadas son de crucial importancia como indicadores de un proceso racionalizador diferenciado y específico de los trabajos profesionales.

Tal como hemos defendido en un anterior trabajo, para nosotros es la hipótesis de Derber la que parece más asumible para el caso concreto de la «proletarización» del profesorado: se trata, para nosotros, de un proceso específico que abarcaría, por utilizar la terminología de este autor, no sólo la «proletarización ideológica» sino también una vertiente limitada de «proletarización técnica». En aquella ocasión (28) exponíamos como argumento central para defender esto el que el trabajo docente participa de una serie de características específicas que impiden que la proletarización «técnica» avance en un sentido similar a como lo ha hecho en la producción. Así, sintéticamente, se puede decir que el que no responda la racionalización educativa a los mismos fines que la de la producción, el que los agentes que promueven este proceso sean los «administradores del Estado» (y no el capital, al menos tan directamente como en la producción), y el que la educación esté inmersa en la producción/transmisión ideológica y cultural a nivel social, hacen de éste un proceso mucho más vulnerable que el que se ha desarrollado en la producción.

Este tipo de reflexiones adquieren importancia para la confirmación de las hipótesis planteadas, en la medida en que incorporan a la investigación sobre el trabajo educativo y los enseñantes más elementos que el que viene dado exclusivamente por el «control» del trabajo; se podría llegar a clarificar, con ello, en qué dimensiones, además de la del control, se pueden realmente establecer analogías y diferenciaciones entre los agentes sociales. En nuestro caso, el análisis de elementos como los mencionados arriba nos han movido a pensar que las diferencias constatadas en lo que se refiere al control del trabajo de los enseñantes y de los trabajadores de la producción son, más que un determinante de su condición social, una manifestación de otras diferencias sustanciales, vinculadas a las condiciones estructurales que afectan a cada una de estas dos realidades. Como veremos a

(28) Vid: Jiménez, M. «Racionalización, control del trabajo y proletarización de los enseñantes», en *Témpora*, n.º 8, julio-diciembre 1986, pp. 56-62.

continuación, este planteamiento también es importante para analizar las respuestas de los enseñantes al proceso de proletarización.

LAS RESPUESTAS DE LOS ENSEÑANTES ANTE LA «PROLETARIZACIÓN»

Las apreciaciones que se desprenden de los análisis de los teóricos de la «proletarización», de un lado, y de los de Derber, de otro, conducen a dos visiones diametralmente opuestas de las respuestas de los enseñantes y los profesionales: mientras que los primeros resaltan la generación de *resistencias* por parte del profesorado, el segundo enfatiza las formas de *acomodación* surgidas entre los profesionales, considerando ésta como la respuesta más generalizada.

Desde nuestro punto de vista, esta polarización hacia el «optimismo» de los unos y el «pesimismo» del otro dificulta enormemente el acercamiento a una comprensión global, no reduccionista, de la problemática ideológica del profesorado. Como apuntábamos anteriormente, trataremos de mostrar que la incorporación de reflexiones sobre los condicionantes específicos del trabajo docente puede suponer una vía de resolución de este falso dilema.

Cuando calificamos el enfoque de los teóricos como Apple, Lawn, Ozga, etc., de «optimista», nos referimos especialmente a la visión que sostienen de que las resistencias de los enseñantes constituyen, bien una «experiencia histórica» que los unifica al proletariado (en el sentido apuntado por Lawn y Ozga), bien una manifestación de una «aproximación» de los intereses de estos agentes a los de la clase obrera (tal como defiende Apple) y que, por ello, fácilmente se identificarán con sus posiciones políticas e ideológicas.

A nuestro modo de ver, el que los enseñantes se «resistan» al proceso racionalizador/proletarizador no tiene por qué implicar, en todas las ocasiones:

– que las resistencias se generen a partir de un posicionamiento político e ideológicamente progresista, de transformación de la escuela y la sociedad; en no pocas ocasiones, los sectores que ofrecen una mayor resistencia a este proceso lo hacen desde mentalidades ancladas en el pasado, defendiendo formas reaccionarias de desarrollo de la enseñanza.

– que los enseñantes lleguen a asumir, sin ambigüedades ni contradicciones, los objetivos de la clase obrera en su enfrentamiento a la lógica racionalizadora del capital, tales como la eliminación de la división entre trabajo manual y trabajo intelectual a nivel social y en el seno de los procesos productivos. Cuando estos agentes se enfrentan a la proletarización lo hacen, posiblemente, en defensa de los privilegios de que han gozado históricamente frente a otros trabajadores (privilegios que tienen su origen, probablemente, en la ubicación de su trabajo del lado del trabajo «intelectual» en el seno de la división social del trabajo propia del Modo de Producción Capitalista (29)), para conservar su originalidad y, en definitiva, por mantenerse diferenciados:

«Casi siempre –nos dice A. Gorz– la rebelión de los trabajadores intelectuales es profundamente ambigua; se rebelan no *en tanto que* proletarios,

(29) Vid: Poulantzas, N. *Las Clases Sociales en el Capitalismo Actual*, Madrid, Siglo XXI, 1977, pp. 207 y ss.

sino *contra* el hecho de ser tratados como proletarios: contra la división jerárquica, la parcelación y la estupidez de su trabajo, contra la pérdida de todo o parte de sus privilegios sociales.» (30)

Esta ambigüedad se pone especialmente de manifiesto en lo que ha constituido una estrategia organizativa e ideológica predominante entre el profesorado: el «profesionalismo».

Para algunos teóricos de la proletarización, especialmente Lawn y Ozga (31), el «profesionalismo» ha de ser asumido como una estrategia de carácter contradictorio, que puede ser utilizada, en ciertas coyunturas, por el Estado para aumentar su control, o, en otras circunstancias, por los propios enseñantes para resistirse a la pérdida de control. Este segundo aspecto es interpretado por estos autores como una dinámica paralela y equiparable a las estrategias organizadas de enfrentamiento de los obreros contra la acción racionalizadora del capital en la producción. Sin embargo, a nuestro modo de ver, esta afirmación tiende a ocultar la realidad de las diferencias entre las condiciones de partida de los maestros en su enfrentamiento al Estado (en el sentido al que antes hacíamos alusión), así como el hecho evidente de que ciertos elementos de los que se nutre el «profesionalismo» son totalmente ajenos a lo que ha constituido la lucha de los obreros.

La idea de la enseñanza como «profesión» nos parece, en todo caso, un arma de «doble filo» para el avance de una perspectiva progresista y de clase entre el profesorado: si bien es cierto que puede suponer, en determinadas coyunturas, un arma de defensa de estos agentes frente a los intentos del Estado de controlar su trabajo, también hay que tener en cuenta que suele ser una estrategia de defensa frente a *cualquier* intento de participación activa desde colectivos u organizaciones sociales ajenas a la «profesión» (y, por tanto, es también defensa frente a la participación de la sociedad civil o las clases subalternas en lo que tenga que ver con la problemática educativa).

Al mismo tiempo, puede ser también un arma de «doble filo» para los propios intereses de los enseñantes: en tanto se asuma un discurso legitimador de la «racionalización» fundado precisamente en que puede contribuir a la «profesionalización» del cuerpo de enseñantes, éstos se pueden volver especialmente receptivos frente a las medidas que recortan su autonomía ideológica y «técnica». Y aquí el «profesionalismo» actuaría a modo de lo que Derber define como un mecanismo de «acomodación» de los profesionales a la proletarización.

Y esto nos permite entroncar con el análisis de este autor. Podríamos afirmar, siguiendo sus planteamientos, que los enseñantes no se han visto exentos tampoco de ciertas formas de «acomodación», en especial, la que él denomina «desensibilización ideológica».

Podríamos vincular este mecanismo acomodaticio a la extensión de la creencia en que la educación constituye un trabajo «técnico», cuyos problemas hay que

(30) Gorz. A. «Técnicos, especialistas y lucha de clases», en *Cuadernos de Pasado y Presente*, n.º 32. México, 1977, p. 176.

(31) Vid: *Teachers, Professionalism and Class*, opus cit., pp. 39 y ss.

resolverlos «técnicamente» y dejando a un lado sus vertientes políticas e ideológicas (en definitiva, dejando a un lado la problemática de los *finés* últimos del trabajo docente y centrando las preocupaciones en la problemática de los *medios*). Una medida del significativo grado de asimilación de esta creencia en el seno del colectivo de enseñantes nos la puede aportar la historia de las Escuelas de Verano en el Estado español y su transformación desde verdaderos focos de resistencia política y pedagógica contra la Dictadura en sus años iniciales hacia núcleos de intercambio y transmisión de experiencias prácticas donde cada vez se hace más difícil entablar debates en torno a las implicaciones político-ideológicas del fenómeno educativo y del propio trabajo en su seno. Esta transformación adquiere importancia en la medida en que estas Escuelas suelen aglutinar a los colectivos de enseñantes que, de forma más activa, aún defienden la necesidad de transformar la escuela en un sentido progresista.

Sin embargo, no podemos terminar aquí el análisis de las propuestas de Derber: antes decíamos que nos parecían «pesimistas», y eso hay que explicarlo.

Si bien se puede admitir la existencia de mecanismos de «acomodación», pensamos que las respuestas de los enseñantes a la proletarización no son sólo de este tipo, y ello lo han puesto de manifiesto (a pesar de su excesivo «optimismo») los teóricos de la proletarización.

Así, deben tenerse en cuenta las implicaciones que puede conllevar el hecho mismo de que la problemática del control en este tipo de trabajadores gire predominantemente en torno a la problemática ideológica (como bien resalta el propio Derber (32)). Haciéndonos eco de las elaboraciones de autores como R. Williams, S. Shapiro o S. Morgenstern a partir del concepto de «hegemonía» definido por Gramsci (33), participamos de la idea de que la imposición de una determinada ideología no puede ser explicada como fruto de un estricto adoctrinamiento y entrenamiento de los seres sociales en los valores, prácticas y contenidos propios de las clases dominantes, ni como fruto de una utilización instrumental del Estado por parte de éstas.

La dominación ideológica en educación requiere una efectiva autoidentificación de los protagonistas del proceso educativo con las técnicas y contenidos de un modelo educativo dado, requieren su consentimiento activo. Derber da cuenta de ello en sus análisis de la «acomodación» de los profesionales, pero no tiene en cuenta algo de crucial importancia: este consentimiento nunca está asegurado de antemano, no se genera ni mantiene de forma mecánica, sino que asume, en su propia génesis y en su mantenimiento, *formas contradictorias*, por lo que es preciso identificar no sólo sus fortalezas sino también sus debilidades.

(32) *Professionals as...*, opus cit., p. 172.

(33) Vid:

- Gramsci, A. *La formación de los intelectuales*, Barcelona, Grijalbo, 1974.
- Williams, R. *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península, 1977
- Shapiro, S. «Crisis of Legitimation: Schools, Society and Declining Faith in Education», en *Interchange*, Vol. 15, n.º 4, Winter, 1984.
- Morgenstern, S. «Transición Política y Práctica Educativa», en *Témpora*, nº 8, Julio-Diciembre 1986.

Por ejemplificar de alguna manera esta tesis, podemos volver al modelo de «desensibilización ideológica» que antes analizamos. Desde la perspectiva de Derber, el análisis expuesto por nosotros podría considerarse completo. Sin embargo, desde esta perspectiva, habría que tratar de identificar también posibles «debilidades» del mismo. Una posible debilidad del modelo «tecnocrático» antes caracterizado podemos localizarla en el hecho mismo de que centre el consenso en torno a los medios y no los fines de la educación: siguiendo a S. Morgenstern, si esto es lo que se da, entonces cabe esperar que los agentes implicados en el proceso educativo no desarrollen «una adhesión muy firme al universo cultural que define la burocracia» (34).

La confluencia de nuestras críticas tanto a los planteamientos de los teóricos de la proletarianización como a los de Derber se encuentra en lo que planteábamos inicialmente respecto a las condiciones específicas del trabajo educativo. Adquiere especial importancia aquí la vinculación de la educación a la producción/difusión cultural e ideológica: los enseñantes, por su condición de transmisores/productores de cultura e ideología, ocupan un lugar privilegiado en la sociedad para acceder a distintas concepciones del mundo. Es privilegiado, por tanto, para acceder no sólo a las concepciones y la ideología de las clases dominantes, o a las formas que ésta asume para facilitar su legitimación, sino que también lo es para acceder a concepciones alternativas u opuestas del mundo y de la vida. Su adhesión a unas u otras concepciones no está asegurada nunca de forma definitiva; ello dependerá, en todo caso, de las combinaciones a las que se llegue entre las presiones que puedan ejercer el Estado, las clases dominantes y las clases subalternas y los intereses específicos de estos agentes en cada coyuntura. Y estos intereses no sólo son definidos a partir de la relación de estos agentes respecto al control sobre su trabajo (de la misma forma que habría que tener presente que no es ésta la problemática central de la clase obrera en el Capitalismo, sino que asume importancia en la medida en que está estrechamente vinculada a la problemática que, según Marx, es determinante: la explotación bajo la forma de extracción de plusvalor de su trabajo).

CONCLUSIONES

Una idea básica parece desprenderse de las reflexiones vertidas en los apartados anteriores: si bien el modelo de la «proletarianización» parece que puede aportar aproximaciones de singular importancia para abordar la problemática actual de los enseñantes en cuanto agentes sociales, aún es necesario que se acceda a una mayor clarificación conceptual y, también, a una confirmación empírica de algunos de sus preceptos.

Especial importancia habrá de darse, en este desarrollo, a las formas específicas que asume el proceso «proletarianizador» en trabajos que, como la enseñanza, tienen naturaleza particularmente compleja.

Asimismo, una formulación «en positivo» sobre las determinaciones que afectan a los enseñantes en lo que respecta a su situación en el seno de la estructura

(34) «Transición Política...», opus cit., p. 46.

social habrá de acompañar estos análisis. Aquí nos hemos limitado a hacer una primera aproximación a la problemática sociológica, política e ideológica de estos agentes que sólo nos permiten avanzar una afirmación al respecto: que, ateniéndonos al análisis de las actuales condiciones de trabajo en la enseñanza y de algunas formas de respuesta del profesorado, las diferencias entre estos agentes y el proletariado *permanecen* a pesar de la racionalización de su trabajo.