

¿Quiénes son y qué hacen los enseñantes? Acerca del
"conocimiento" sociológico del profesorado

Por Blas Cabrera y Marta Jiménez Jaén¹

¹ Publicado en Educação & Realidade, nº 4, 1991 (Brasil), y en Investigación en la escuela, nº 22, 1994, pp. 35-46.

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.

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. Sólo por señalar algunas, es importante recordar que el análisis sociológico e histórico del profesorado, aunque con cierto retraso, corrió paralelo, lógicamente, a las reformas "comprensivas" e "integradas" en aquellos países pioneros. Por otro lado, buena parte de las investigaciones tenían como referente los análisis neomarxistas sobre las clases sociales y, en concreto, sobre la situación de clase y las funciones sociales de los intelectuales y trabajadores intelectuales, por lo que el análisis del profesorado fue un caso particular de este estudio general desarrollado en los 60 y 70 como consecuencia del espectacular crecimiento de los fenómenos de salarización de trabajo intelectual tanto a niveles privados como especialmente por el Estado.

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 forma muy marginal y donde no existen demasiados desarrollos propios de acuerdo a las concretas circunstancias históricas y sociales y, en definitiva, donde en éste como en la mayoría de los temas, la tendencia general ha sido, más bien, la importación y adaptación acrítica de investigaciones hechas en el exterior, reproduciendo una vez más esa suerte de "colonización" en ciencias sociales que, como en otros temas, ya caracteriza nuestra historia. El interés por estas investigaciones puede verse potenciado además porque en algunos casos, como el de España, 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.

Este trabajo tiene como finalidad, también, proponer una serie de elementos teóricos que puedan contribuir al desarrollo de un marco de análisis que favorezca la realización de investigaciones que permitan dar cuenta de la situación y las funciones sociales del profesorado en las complejas sociedades actuales, mejor de lo que lo han hecho la mayoría de las teorías más conocidas.

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 del análisis del profesorado que, a nuestro modo de ver, facilitan tanto nuestra ubicación en el debate como el desarrollo de una teorización alternativa.

Son necesarias, todavía, algunas consideraciones más. Por ejemplo, un trabajo de estas características exige un alto grado de abstracción, de manera que nos referiremos al profesorado en general sin establecer diferencias internas (queda excluido el profesorado universitario).

Dedicaremos las próximas páginas, entonces, a pasar revista a las tres perspectivas principales desarrolladas en el análisis sociológico del profesorado, a saber, perspectiva estructural-funcionalista, neoweberiana (ambas en el ámbito de la Sociología de las Profesiones), y neomarxista de la proletarización. En relación a la última, fundamentalmente, defenderemos una cuarta perspectiva, que cuenta con una tradición importante en lo que se refiere al análisis marxista de clase de los trabajadores intelectuales en las sociedades modernas, a la que incorporamos una concepción de los profesores como intelectuales en las relaciones sociales, frecuentemente olvidada por la mayoría de los análisis de este colectivo.

Otra advertencia más parece necesaria: en ciencias sociales actualmente toda clasificación o separación tajante de perspectivas, aparte de conllevar una buena dosis de arbitrariedad, se corresponde poco con la realidad, ya que el conocimiento sociológico se caracteriza, crecientemente, por revisiones y reformulaciones, imbricaciones, cruces de autores y teorías y hasta por persistentes propuestas de consenso. La división de perspectivas en que apoyamos nuestra revisión es, por tanto, básicamente ilustrativa y metodológica, y gira en torno a propuestas típicas, sin que sea nuestra intención someter "tiránicamente" toda la variedad de realizaciones sobre el tema a la clasificación.

1.- POSICIONES PRINCIPALES EN EL ANALISIS SOCIOLOGICO 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", que constituye, como observan algunos autores, la perspectiva "ortodoxa" en el análisis de estos agentes².

En esta perspectiva 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.³

Siguiendo a este autor, se considera que, entre las actividades que se desarrollan en la sociedad, las profesiones presentan caracteres particulares, mostrándonos como

² Vid: LAWN, M. - OZGA, J., Teachers, Professionalism and Class, London, The Falmer Press, 1981, p. 11.

³ Para el estudio de las propuestas de Parsons sobre estas cuestiones, ver: "The Professions and Social Structure" y "A Sociologist Looks at the Legal Profession", ambos textos en Parsons, T. (ed.): Essays on Sociological Theory, Glencoe, The Free Press, 1954 (edición revisada), pp. 34-49 y 370-385, respectivamente.

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.⁴ Además, 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.

En pocas cuestiones de fondo esta visión ha sido modificada en los debates posteriores a Parsons,⁵ centrados en la caracterización de un modelo "arquetípico" definido en términos de una serie de rasgos⁶ y unos procesos de "profesionalización" que deben estar presentes en todas las ocupaciones "profesionales", puesto que son los que las diferencian de aquellas otras que carecen de una valoración social especial.⁷

Al analizar la situación ocupacional del profesorado desde este modelo, y pese a que autores como Lortie,⁸ cuestionan la aplicación del término "profesional" a este grupo, 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.⁹

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.¹⁰ Nos encontramos, así, con una visión del maestro que superpone a la decimonónica imagen que lo considera un pequeño intelectual, individualista, fiel a las funciones encomendadas pero que, pese a todo, posee un "saber" que lo diferencia claramente de las masas,¹¹ la de un "experto" neutral que desempeña su trabajo al modo de un ingeniero que manipula "técnicas" de aprendizaje, de organización escolar, de evaluación, etc.¹²

⁴ PARSONS, T.: "A Sociologist Looks...", opus cit., p. 372.

⁵ Ver, por ejemplo:

- KIMBALL, B.: "The problem of teacher's authority in light of the Structural analysis of professions", Educational Theory, Vol. 38, nº 1, Winter 1988, p. 3.

- BARBER, B.: "Beyond Parson's Theory of Professions", en ALEXANDER, J. (ed.): Neofuntionalism, Londres, Sage, 1985, p. 211.

⁶ TENORTH, por ejemplo, sintetiza los debates que se han desarrollado en torno a distintos rasgos: el carácter "ocupacional con dedicación exclusiva, el carácter "vocacional", los modelos específicos de organización y auto-control, los requerimientos de un periodo prolongado de formación, la orientación de servicio y la autonomía. Ver su artículo "Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones", Revista de Educación, nº 285, Enero-Abril, 1988, pp. 78-84.

⁷ Vid., en este sentido, MARTIN MORENO, J. - DE MIGUEL, A.: Sociología de las Profesiones, Madrid, CIS, 1982, pp. 30-31.

⁸ Vid.: School Teacher: A Sociological Study, Chicago, University of Chicago Press, 1975.

⁹ Por ejemplo, BERG, G.: "Desarrollando la profesión docente: autonomía, código profesional y base de conocimientos", Universidad de Uppsala, Suecia (inédito) defiende el carácter "profesional", mientras que TENORTH (opus cit., p. 87) concibe la enseñanza como una "semiprofesión".

¹⁰ PARSONS, T.: "The Profession...", opus cit., p. 47.

¹¹ CABRERA, B.: "El intelectual contra el experto. Notas sobre la formación y funciones del profesorado", Pistas Educativas, nº 44, Nov/Dic. 1988, pp. 20-43.

En un sentido similar, ver ORTEGA, F.: "Un pasado sin gloria: la profesión de maestro", en Revista de Educación, nº 284, 1987, pp. 19-38.

¹² Ver, por ejemplo, el análisis crítico que realiza POPKEWITZ de la introducción de este modelo y su relación con el profesionalismo de los docentes en Estados Unidos: Paradigma e ideología en investigación educativa, Madrid, Mondadori, 1988, caps. V y VI.

En un sentido similar, referido al profesorado español: MORGENSTERN, S.: "Transición política y práctica

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 específicos" y "disfrutar de prestigio social", acercándolos ilusoriamente al modelo de las profesiones clásicas (y distanciándolos -también ilusoriamente- de "los" trabajadores).¹³

Desde el marco mismo de la Sociología de las Profesiones, posiciones críticas han insistido en que, más que una teoría del "ser" del profesorado y la enseñanza, la perspectiva estructural-funcionalista es una teoría "normativa",¹⁴ del "deber ser", abstracta y de carácter ahistórico. Diversos autores han coincidido, asimismo, en que las nociones de "profesión" y "profesionalismo" en la enseñanza entendidas de esta manera, pueden ser sólo una ideología compartida por el profesorado (con diversas y complejas relaciones con el Estado, por ejemplo), con efectos contradictorios para comprender su propia situación e intervenir en el sistema educativo¹⁵ o, tal vez, una cobertura para preservar el campo de la educación de la "intromisión" del gran público.¹⁶

En resumen, las críticas más persistentes al enfoque estructural-funcionalista se refieren a su excesivo determinismo, y a su carácter ahistórico, evolucionista y escasamente crítico, planteamientos sostenidos, entre otros autores, por JOHNSON¹⁷ y LARSON¹⁸, quienes proponen marcos interpretativos que intentan salvar las distancias entre la elaboración teórica y las dinámicas históricas que se han generado en realidades concretas.

1.2.- Enfoque neoweberiano.-

En líneas generales se pueden aglutinar bajo el epígrafe de estudios de inspiración neoweberiana 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, trabajos como los ya mencionados de JOHNSON y (con matices) los de LARSON¹⁹, sitúan los análisis de los profesionales en este marco, lo que conlleva

educativa", Témpora, nº 8, Julio-Diciembre 1986, pp. 37-46.

¹³ GINSBURG, M. - MEYENN, J. et al.: "El concepto del profesionalismo en el profesorado. Comparación de contextos entre Inglaterra y Estados Unidos", Revista de Educación, nº 285, Enero-Abril 1988, pp. 5-31.

¹⁴ TENORTH, E-H : opus cit., p. 88.

¹⁵ MORGENSTERN plantea, por ejemplo, que esta ideología les ha movido en determinadas coyunturas a aceptar acriticamente medidas propugnadas por el Estado para incrementar el control sobre su trabajo: opus cit., 1986. En un sentido similar, referido al profesionalismo entre las mujeres enseñantes, ver: APPLE, M.W.: Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación, Barcelona, Paidós/MEC, 1989, pp. 81 y ss.

¹⁶ Así podría interpretarse, por ejemplo, la defensa de la autonomía del profesorado que hace KIMBALL frente a la situación de "participación de la sociedad" en la vida educativa existente actualmente en el sistema educativo norteamericano: opus cit.

¹⁷ Professions and Power, London, McMillan, 1972.

¹⁸ The rise of Professionalism: a sociological analysis, Berkeley, University of California Press, 1977.

¹⁹ 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,

limitaciones fundamentales a la realización histórica de muchos de los "rasgos" definidos por el "estructuro-funcionalismo".

A partir de estos estudios se puede deducir que características como la "autonomía" y el "autocontrol" profesionales son difícilmente alcanzables realmente en grupos ocupacionales que, como el de los profesores, desarrollan su trabajo en sistemas educativos que han adoptado la forma 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.²⁰

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",²¹ 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)²². Quedan situados, así, en una posición única en las sociedades contemporáneas, diferenciados tanto de la clase dominante como de los trabajadores manuales.²³

Desde esta perspectiva se han puesto en cuestión sobre todo las explicaciones "funcionales" propias del enfoque anterior, que perciben rasgos como la "autonomía" y la base "científica" de los conocimientos como necesidades exclusivamente derivadas de la "complejidad" de las actividades que realizan los profesionales.²⁴ En el caso de los docentes, las críticas apuntan a mostrar la "autonomía" como un objetivo "en sí" en los procesos profesionalizadores, al margen de los requerimientos técnicos de su actividad, y la "cientificidad" de la base de conocimientos como un argumento político e ideológico que se utiliza para dar legitimidad a la configuración del "gremio" y a su diferenciación respecto de otras actividades y de las opiniones, decisiones y controles "profanos", como críticamente han observado algunos autores.²⁵

Los enfoques neweberianos han tenido, entre otros, dos importantes logros; por un

sigue siendo deudora de las problemáticas de la Sociología de las Profesiones aunque su obra sitúe a ésta 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.

²⁰ MURPHY, R.: "Proletarianization or Bureaucratization: the Fall of the Professional?", artículo presentado a The Swedish Collegium for Advanced Study in the Social Sciences, Uppsala, Sweden, 1988 (inédito).

BALL, S.J.: La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar, Barcelona, Paidós/MEC, 1989.

²¹ En el sentido apuntado, entre otros, por

- PARKIN, F.: Marxismo y teoría de clases. Una crítica burguesa, Madrid, Espasa-Calpe, 1984.

- MURPHY, R.: "The structure of Closure: A Critique and development of Weber, Collins and Parkin", British Journal of Sociology, 35, 1988.

²² Ver, en este sentido: LARSON, M.S.: "El poder de los expertos. Ciencia y educación de masas como fundamentos de una ideología", Revista de Educación, nº 285, Enero-Abril, 1988, pp. 151-189.

²³ - MURPHY, R.: "Proletarianization or Bureaucratization...", opus cit.

- LERENA, C.: "El oficio de maestro (posición y papel del profesorado de primera enseñanza en España)", Sistema, nº 50-51, Noviembre 1982, pp. 79-102.

²⁴ Una defensa explícita de este tipo de explicación "funcional" se encuentra en DAHEIM, H.: Der Beruf in der modernen Gesellschaft, Colonia, 1967.

²⁵ POPKEWITZ (op. cit., 1988) y GIROUX (en su artículo "La formación del profesorado y la ideología del control social", Revista de Educación, nº 284, Septiembre-Diciembre 1987, pp. 53-76), entre otros, han tratado de poner en evidencia cómo el discurso tecnológico en educación ha jugado este papel legitimador en los intentos del profesorado por defender ciertos privilegios en algunos sistemas educativos como el norteamericano. También admite esto TENORTH (opus cit., p. 82).

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.

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", entendiéndose 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.²⁶

A pesar de que se constata la existencia de conflictos internos en los grupos profesionales y en sus relaciones cambiantes con el Estado y el mercado, en función de las coyunturas históricas concretas, la adscripción política o ideológica de los profesionales -en nuestro caso, los docentes- se tiende a explicar en estos términos, dejándose a un lado su participación, en cuanto intelectuales con concepciones del mundo elaboradas, en el debate ideológico, político y social, o en otras experiencias de socialización como pueden ser las características del sexo, la raza, la clase, etc.

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.

1.3.- Enfoque neomarxista de la "proletarización".-

Indirectamente, los teóricos neomarxistas de la "proletarización" cuestionan doblemente esta concepción: la visión del profesorado como grupo que conserva y trata de ampliar sus posiciones de poder y privilegio en los sistemas educativos actuales, por un lado, y como grupo incapaz de identificarse y comprometerse con intereses ajenos a los de su propio "gremio", por otro.

En el origen de estos análisis se sitúan las investigaciones sobre la racionalización del trabajo intelectual 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. Autores marxistas como H. BRAVERMAN, E.P.THOMPSON²⁷ y los primeros escritos de E.O.WRIGHT,²⁸ entre otros, defienden una interpretación amplia, previa revisión, del universo de clase obrera analizado por MARX (combinación de trabajo productivo y trabajo manual).

²⁶ Este es el caso de JARAUSCH, K.: "Abogados, maestros e ingenieros: algunas reflexiones sobre la transformación de la Bildungsbürgertum alemana, 1900-1950", Revista de Educación (próxima publicación).

En ese mismo volumen de Revista de Educación también serán publicados los comentarios críticos a este trabajo realizados por B. CABRERA.

²⁷ Estas teorías circunscriben su ámbito al mundo anglosajón. Aún así, los referentes principales varían según los casos. En gran Bretaña, la influencia decisiva corresponde a E.P.THOMPSON y su "teoría culturalista de las clases sociales". En U.S.A., la influencia decisiva comprende a BRAVERMAN y sus excelentes trabajos sobre la transformación de las condiciones de trabajo en el capitalismo avanzado a través de la introducción de las nuevas tecnologías que conducen, social y técnicamente, a una descualificación real del trabajo tradicionalmente considerado como trabajo intelectual y de clase media. Ver, de estos autores:

- BRAVERMAN, H.: Trabajo y capital monopolista, México, Nueva Imagen, 1980.

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

²⁸ Clase, crisis y estado, Madrid, Siglo XXI, 1983.

Partiendo de estos planteamientos, autores como M. LAWN, J.OZGA o M. W. APPLE²⁹ 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).

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.³⁰ Estos procesos evidenciarían, en definitiva, una tendencia similar en las condiciones de trabajo en la enseñanza a lo que MARX³¹ interpretó como efectos de la intervención del capital en los procesos de trabajo en la producción mercantil.

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, constituyen ya manifestaciones de la asunción por este colectivo de una toma de conciencia cada vez más cercana a la de la clase obrera en el capitalismo. En la medida en que estas situaciones no son exclusivas del profesorado, sino que afectan a la mayoría de los grupos de trabajadores intelectuales, se logra, de este modo, reconstruir, teórica y conceptualmente, el "sujeto revolucionario", para que siga siendo mayoritario en las sociedades capitalistas avanzadas.

Esta visión, en definitiva, conecta estrechamente el análisis de las transformaciones racionalizadoras del trabajo educativo (realidades concretas e históricas) a una reconceptualización de la situación de clase del profesorado, que enfatiza que este colectivo puede suscribir compromisos de clase e incorporarse activamente a dinámicas auténticamente transformadoras de la sociedad,³² por su vinculación de clase con el proletariado.

²⁹ Ver, por ejemplo:

- LAWN, M.- OZGA, J.: Teachers, professionalism..., opus cit, 1981.

- LAWN, M. - OZGA, J.: "¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores", Revista de Educación, nº 285, 1988, pp. 191-215.

- APPLE, M.W.: Educación y Poder, Barcelona, Paidós/MEC, 1987.

En los últimos años han sido publicadas algunas recopilaciones de estudios realizados desde esta perspectiva que son de interés:

- LAWN, M. - GRACE, G. (eds.): Teachers: The culture and politics of work, England, The Falmer Press, 1990

- OZGA, J. (ed.): Schoolwork. Approaches to the labour process of teaching, England, Open University Press, 1988.

³⁰ Para una caracterización más detenida de estos planteamientos Vid.:

- JIMÉNEZ, M.: "Racionalización, control del trabajo y proletarianización de los enseñantes", Témpora, nº8, Julio-Diciembre 1986, pp. 47-63.

- JIMÉNEZ, M.: "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, 1988, pp. 231-245.

³¹ El Capital, Libro I,(Sección IV), Madrid, Siglo XXI, 1975, Volumen 2, pp. 379-613.

³² De hecho, se revisan críticamente en sus trabajos las teorías reproductivistas y se insiste en la necesidad de elaborar una "teoría de las resistencias" que, al analizar la sociedad y la escuela, delimite las contradicciones existentes en las dinámicas cotidianas y permita orientar acciones políticas, culturales y sociales transformadoras. Ver, en este sentido:

- APPLE, M. W.: "El marxismo y el estudio reciente de la educación", Educación y Sociedad, nº4, 1985.

- GIROUX, H.: Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Barcelona, Paidós/MEC, 1990.

Buena parte de los problemas de estas teorizaciones derivan, precisamente, del afán por mostrar que los compromisos del profesorado con la clase obrera son cada vez más posibles y esperables, dado que consideran que su trabajo está siendo equiparado, en lo relativo a las condiciones de control, al de los obreros en la producción. Este planteamiento, sociológicamente reduccionista y políticamente determinista, se apoya en un análisis "analogicista" 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. Aparte de la correspondencia que presupone entre situación de clase y actuación política, estos análisis pasan por alto las particularidades que caracterizan a la educación como ámbito de trabajo intelectual inmerso en las relaciones sociales no estrictamente económicas de la sociedad, al mismo tiempo que hacen abstracción de toda una serie de actuaciones del colectivo docente que cuestionan, decididamente, la idea de su identificación con los intereses de las clases subalternas.³³

Al centrarse en la idea de la "proletarización", no sólo se pierde capacidad analítica e interpretativa a nivel sociológico, sino que, además, se dificulta enormemente la clarificación, a nivel político, de los fines a conseguir, de las prioridades a establecer y de las expectativas que es posible mantener en el seno de este colectivo cara al cambio social.³⁴

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 en la sociedad. Asimismo, también supone una relativa novedad dentro de la más conocida tradición sociológica marxista, al insistir en que en el capitalismo no sólo son importantes las relaciones y prácticas económicas a la hora de determinar la situación de clase, sino también las que se desarrollan en relación a la ideología, la cultura, la educación, la política,... 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, como veremos. En ciertos casos, estas particularidades han sido mejor contempladas por algunos estudios neoweberianos, que tratan de dar cuenta de las implicaciones no estrictamente económicas

³³ Ver, por ejemplo, el análisis de CH. DERBER sobre las respuestas "acomodaticias" de los profesionales a la proletarización: Professionals as Workers. Mental Labour in Advanced Capitalism, Boston, G.K.Hall and Co., 1982.

³⁴ Vid., al respecto: CABRERA, B.: "Para una re teorización de la clase media: el caso de los intelectuales y trabajadores intelectuales", Témpora, nº10, Julio-Diciembre 1987, pp. 9-26.

En realidad, estos problemas de la tesis de la proletarización han empezado a ser reconocidas por algunos de sus artífices. por ejemplo:

- LAWN, M. - OZGA, J.: "Interpreting the labour process of teaching", British Journal of Sociology of Education, Vol. 9, nº3, 1988, pp. 323-336.

de las dinámicas profesionalizadoras.

Por último, pensamos que los compromisos políticos, sociales y culturales que el profesorado puede asumir no pueden ser comprendidos en su particular complejidad en el marco de unos análisis que persiguen, con distintas matizaciones, delimitar de forma permanente las expectativas sobre este colectivo. Esto ocurre, en sentidos divergentes, tanto en la tesis del "cierre social" neoweberiana como en la de la "proletarización", al caer ambas en el error de prejuzgar que la categorización sociológica de los trabajadores intelectuales o de los grupos profesionales condiciona inexorablemente su actuación ideológica, política y social.³⁵ 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.

2.- ELEMENTOS PARA UN ANALISIS ALTERNATIVO DEL PROFESORADO.-

Las particularidades del trabajo docente, que afectan a la localización del profesorado en la estructura social, así como a las dinámicas que se generan entre estos agentes en sociedades concretas, han de ser contempladas desde un marco analítico matizadamente diferente de los estudiados hasta aquí.

Autores como N. POULANTZAS, M. NICOLAUS, CH. DERBER y los últimos escritos de E. O. WRIGHT, pese a las diferencias existentes entre ellos,³⁶ parecen más adecuados para explicar la situación de los intelectuales y trabajadores intelectuales en el marco de las relaciones sociales del capitalismo tardío. A partir de sus obras no resulta exagerado afirmar que la teoría de la "proletarización", aparte de ser ilusoria por esperar una coincidencia política y social permanente de los trabajadores intelectuales con la clase obrera, es deudora de determinadas coyunturas históricas y, concretamente, de la agitación estudiantil y del posicionamiento crítico masivo de los intelectuales en la década de los 60 frente a ciertos valores y "excesos" del capitalismo neoimperialista.

Desde esta perspectiva se insiste en una interpretación restrictiva del concepto de clase obrera en Marx para quienes comparten la doble condición de ser trabajadores productivos (explotados) y trabajadores manuales (dominados). En consecuencia, los enseñantes son estudiados en cuanto trabajadores intelectuales diferenciados de la clase obrera, miembros de una clase no fundamental, a la que se le asignan denominaciones diversas ("clase media", "nueva pequeña burguesía"...), lo cual no excluye la posibilidad de que estos agentes asuman compromisos junto a la clase obrera en coyunturas históricas concretas.³⁷

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 funciones del profesorado. En otros momentos, su posición ha sido más independiente, y superiores sus

³⁵ CABRERA, B.: "El intelectual contra el experto...", opus cit., p. 29.

³⁶ Ver, de estos autores:

- POULANTZAS, N.: Las clases sociales en el capitalismo actual, Madrid, Siglo XXI, 1977.
- NICOLAUS, M.: Proletariado y clase media en Marx, Barcelona, Anagrama, 1972.
- DERBER, CH.: Professionals..., opus cit., 1982.
- WRIGHT, E.O.: "¿Qué hay de 'medio' en la clase media?", Zona, Enero-Junio 1985.

³⁷ B. CABRERA ha realizado una revisión crítica de estas teorías, suscribiendo la idea de que forman parte de la "clase media": "Para una re teorización...", opus cit., 1987.

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 trabajo manual. Distintas razones discuten esta posibilidad:

1.- Las diferencias de carácter estructural en el marco de las relaciones sociales no desaparecen con los intentos de racionalización del trabajo docente.-

- En el ámbito de las relaciones económicas, por un lado, la educación, a pesar del incremento progresivo de la capacidad empleadora del Estado, constituye un TRABAJO IMPRODUCTIVO, esto es, un trabajo que se paga con impuestos provenientes de las "rentas". No resulta congruente con el concepto marxista de "trabajo productivo" el considerar el tipo de relaciones del Estado con sus empleados (trabajo asalariado) y las condiciones en que éstos desarrollan su labor, como criterio que justifique la incorporación del profesorado al ámbito del "trabajo productivo" porque, entonces, debería producir plusvalor en su trabajo. Eliminar esta distinción dificulta, más que aclara, la comprensión de la situación real en los aparatos de Estado de los trabajadores intelectuales en general y del profesorado en particular que, justo por su condición de "improductivos" (y, a menudo, por su vinculación funcional), viven de forma específica situaciones como una crisis económica³⁸ o su vinculación al proceso mismo de trabajo.³⁹

- La enseñanza se sitúa del lado del TRABAJO INTELECTUAL en el marco de las relaciones de dominio/subordinación propias del capitalismo. El Estado ha de ser considerado, según N. POULANTZAS,⁴⁰ como un lugar privilegiado de la relación "orgánica" entre el trabajo intelectual y la dominación política, que se materializa en cada uno de las instituciones que lo componen, así como en los agentes que en ellas trabajan: estos agentes participan, aunque sea involuntariamente, en la exclusión del saber (y la legitimación del poder) que afecta a los grupos sociales subordinados.

Los profesores, en tanto trabajadores intelectuales del Estado, se encuentran globalmente en una posición de dominio respecto al trabajo manual, lo que no evita que el propio colectivo docente pueda verse excluido de funciones conceptuales en su trabajo: esto es explicable teniendo en cuenta que la división social del trabajo tiende a reproducirse en cada uno de los lados que establece esta división, esto es, tanto en el seno del trabajo manual como en el del trabajo intelectual.⁴¹

No se puede dar por hecho que estas determinaciones se vean suprimidas por la pérdida de control del profesorado en su trabajo, puesto que su existencia no depende de los niveles de control de que participan los agentes en su trabajo. Tenerlas en cuenta nos permite entender la persistencia de intereses específicos de los trabajadores intelectuales a pesar de las "evidencias proletarizadoras".

Así, por ejemplo, el sistema educativo, al constituir el ámbito privilegiado de

³⁸ En el empleo en servicios a cargo del Estado, estas crisis se traducen en una política de recortes presupuestarios que permitirán una redistribución del plusvalor desde los gastos improductivos hacia el capital. Ver, en este sentido: SARUP, M.: Education, Crisis and State, England, Routledge and Kegan Paul, 1982, p. 57.

³⁹ Que, en este ámbito, no se enfrenta como problema de fondo a los requerimientos de la "productividad" y, en última instancia, la expropiación de plusvalor.

⁴⁰ Las clases sociales..., opus cit., 1977, pp 221-223. También, de este autor: Estado, poder y socialismo, Madrid, Siglo XXI, 1979, pp. 60-61.

⁴¹ POULANTZAS, N.: Las clases sociales..., opus cit., 1977, pp. 252 y ss.

legitimación y sanción social del trabajo intelectual como separado del trabajo manual,⁴² no interesa al profesorado exclusivamente como su centro de trabajo sino, también, por su organización y funcionamiento, ya que de ello depende su propia reproducción como agentes del trabajo intelectual.⁴³

2.- La racionalización en la enseñanza constituye un proceso diferenciado y específico.-

Cuando nos proponemos analizar la situación del profesorado sin las "orejeras" de la visión analógica de los teóricos de la "proletarización", se puede constatar que a pesar de haberse fomentado la devaluación de sus 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,⁴⁴ algunas obvias, como que el profesorado no se ha visto imposibilitado para poner en acción de forma independiente su fuerza de trabajo⁴⁵ y otras que no lo son tanto:

- La división del trabajo por especialidades en educación, por un lado, no lleva siempre aparejada la descualificación y la pérdida de competencias del profesorado;⁴⁶ en realidad, muchas de las "nuevas especialidades" en educación surgen con la constitución de campos de conocimiento en torno a tareas que en situaciones anteriores no se consideraba que requirieran cualificaciones específicas para su desempeño; en muchas ocasiones, el profesorado no se ve impedido para seguir realizándolas de la misma forma en que lo hacía (es éste, por ejemplo, el caso de la orientación del alumnado) y a menudo se le somete a una "recualificación" por la que se pretende dotarle de conocimientos para que siga desempeñándolas (es éste el caso de las funciones disciplinarias y ciertos aspectos de las tareas de enseñanza/aprendizaje). 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.⁴⁷ 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 en 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

⁴² POULANTZAS, N.: Las clases sociales..., opus cit., 1977, p. 247.

- LETTIERI, A.: "Notas sobre las calificaciones, la escuela y los horarios de trabajo", Cuadernos de Pasado y Presente, nº 32, México, 1977, pp. 141-142.

- TANGUY, L.: "Los conocimientos transmitidos a los futuros obreros", Témpora, nº 7, Enero-Junio 1986, pp. 27-28.

⁴³ Ver, en este sentido: CABRERA, B.: "La 'educación burguesa'. Realidad y ficción sociológicas de un concepto", Témpora, nº 7, Enero-Junio 1986, p. 53. JIMENEZ, M.: "Los enseñantes...", opus cit., 1988, p. 241.

⁴⁴ Vid.:

- JIMÉNEZ, M.: "Racionalización...", opus cit., 1986.

- JIMÉNEZ, M.: " Los enseñantes...", opus cit., 1988.

⁴⁵ Esta es, para Marx, 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: El Capital, opus cit., pp. 435 y 515.

⁴⁶ DERBER, CH.: Professionals..., opus cit., 1982, p. 173.

⁴⁷ Vid.: VARELA, J. - ORTEGA, F.: El aprendiz de maestro, Madrid, MEC, 1985 (especialmente la Introducción).

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),⁴⁸ 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, de algunos de los condicionantes "estructurales" a los que hemos aludido anteriormente.

En educación no es el capital directamente quien, a partir de su condición de propietario de los medios de producción, de la fuerza de trabajo y del producto final, fomenta las medidas racionalizadoras. Son los "administradores del Estado" los responsables de este proceso y, tal como ha planteado F. BLOCK,⁴⁹ lo hacen bajo unas determinaciones sustancialmente diferentes de las que afectan al capital. Estos agentes se encuentran condicionados en sus actuaciones por la necesidad de mantenerse al frente de los aparatos del Estado; la legitimidad de su poder no deriva de su calidad de "propietarios" sino que depende de la valoración que el conjunto de la sociedad haga de sus decisiones y acciones, y esta valoración se hace respecto a las funciones que se le atribuyen al Estado, que incluyen no sólo el contribuir a la acumulación, sino, particularmente, asegurar la legitimidad del orden social.⁵⁰ Al actuar fomentando una transformación racionalizadora del trabajo docente con criterios semejantes a los utilizados por el capital en la producción, los "administradores del Estado" han de aparentar (y conseguir convencer a los distintos sectores implicados en educación) que actúan con "neutralidad",⁵¹ que se trata de medidas que favorecen a la sociedad en su conjunto, y ello han de lograrlo en el marco de una sociedad donde los distintos agentes y clases sociales vuelcan expectativas y participan de intereses en torno a la educación sustancialmente contradictorios y variables.⁵² Esto es así, además, en el marco de unos procesos de trabajo cuya finalidad -al contrario de lo que ocurre en la producción- no es estrictamente económica y que presenta especiales dificultades para la medición de sus resultados.

Si los criterios de valoración de la política racionalizadora no son unívocos ni estables entre los distintos miembros y colectivos sociales y si, además, sus efectos son mucho más difícilmente evaluables que los que atañen al trabajo de los obreros en la producción, no es fácil conseguir de forma permanente su aceptación y, por tanto, el mantenimiento estable de la política racionalizadora.

A acercarnos un poco más a este y otros temas afines dedicaremos los siguientes apartados.

3.- Los profesores como intelectuales.

⁴⁸ TENORTH, E-H.: "Profesiones...", opus cit., 1988, p. 81.

⁴⁹ "La clase dominante no gobierna: notas sobre la teoría marxista del Estado", En Teoría, nº6, Abril-Junio 1981, pp. 8 y ss.

⁵⁰ Ver, en este sentido:
- MORGENTHAU, S.: "Transición política...", opus cit., 1986, p. 39.
- BLOCK, F.: "La clase dominante...", opus cit., 1981, p. 7.

⁵¹ CLARKE, S.: "Estado, lucha de clases y reproducción del capital", en VARIOS AUTORES: Capitalismo y Estado, Madrid, Ed. revolución, 1985, p. 53.

⁵² CABRERA, B.: "La `educación burguesa'...", opus cit., 1987, p. 53.

I. En un trabajo de 1988, ya citado,⁵³ Kimball denunciaba el creciente proceso de "intromisión" de los padres (y de la comunidad social) en la organización y planificación de la docencia y en la valoración de diferentes prácticas educativas de los centros (sin que a cambio se les exigiera ninguna formación especializada) como la mayor amenaza a la "necesidad" de profesionalización de los docentes.

El marco de análisis del autor, deudor del enfoque estructural-funcionalista, le incapacita para entender y explicar adecuadamente lo que ocurre en la realidad. Pero, en este caso, ello tiene consecuencias perversas por cuanto, indirectamente, llama a la resistencia política del profesorado frente a los procesos de control público de su trabajo (con lo que contradice, prácticamente, la idea de que los profesores sean o puedan ser expertos neutrales).

Una reflexión más abierta de las iniciativas legislativas de la Administración Pública para regular teóricamente una mayor democracia en las instituciones educativas evidenciará una compleja pluricausalidad, además de que, de este modo, la Administración añade a sus mecanismos reglamentados de control los que devienen de la participación de padres y autoridades locales (y alumnado, si fuera el caso). Obviamente, este objetivo está presente; no tanto por la importancia en sí de las decisiones que se toman en aquellos ámbitos donde la participación es posible, sino porque se garantiza que el profesorado sienta permanentemente que está siendo juzgado, lo que redundará en mayores dificultades para desarrollar formas de trabajo y de organización críticas y autónomas, no sólo por la existencia de diferentes tipos de control, sino porque, a menudo, las exigencias que plantean no son coincidentes entre sí. La necesidad, por parte del profesorado, de reducir el control a través del procedimiento de dar respuestas rápidas y convincentes a los distintos requerimientos (como forma de ampliar el margen de "trabajo discrecional"), precisa del desarrollo de una "doble moral" y de un gran esfuerzo intelectual y de tiempo que reduce y amenaza, drásticamente, la probabilidad de promover y consolidar iniciativas de trabajo alternativas.

Son posibles, sin embargo, otras interpretaciones. Por ejemplo (y es la más que nos interesa), que de esta manera los Estados con una democracia formal consolidada van dando respuestas parciales a la presión social por un mayor control ciudadano de las instituciones públicas, que son percibidas progresivamente como enormes "monstruos acéfalos" con los que difícilmente las clases subalternas pueden identificarse. Evidentemente, no es casual que esa democratización haya comenzado por la educación formal y no por los hospitales, la burocracia o, más impensable aún, por la policía o el ejército. Ahora bien, esa elección tiene que ver no sólo con el menor desarrollo profesional (cercenado definitivamente) y/o gremial del profesorado (que reduciría el riesgo de conflicto), como observa Kimball,⁵⁴ sino también con la superior importancia con que la ciudadanía dota al sistema educativo en relación a cualquier otro ámbito institucional, entre otras cosas, por su carácter obligatorio y universal y porque, pese a todo, las "ideologías meritocráticas" que asignan a la educación el papel de "árbitro" en la división social del trabajo han ido calando en las clases sociales subalternas (donde han encontrado el terreno abonado tanto por la lucha histórica de las organizaciones obreras por el acceso a la educación como por una enfermedad de "apariencias") y han ayudado a generar grandes expectativas (no por poco fundadas menos firmes).

Por lo demás, consideramos esta tendencia a la democracia educativa saludable (aunque el resultado sea políticamente incierto, a la vez que difícil y enojoso para el profesorado), tanto que su extensión a otras instituciones estatales (y privadas, por supuesto), si fuera posible, permitiría evaluar el grado de progreso democrático real de una determinada sociedad, al tiempo que contrarrestar las iniciativas gremiales y corporativas y

⁵³ "The problem of teacher's...", opus cit., 1988.

⁵⁴ Opus cit.

las tendencias a la burocratización y el aislamiento de los trabajadores intelectuales, grupos de los cuales, a través de la presunción social de que poseen un "conocimiento privativo", controlan o tratan de controlar sectores institucionales y sociales fundamentales.

El análisis sociológico del profesorado tiene que incorporar necesariamente aspectos de esta naturaleza y no tratar a estos agentes, sin más, como uno de los grupos que forman parte de los trabajadores intelectuales del Estado. 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, como hemos señalado.

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 los distintos grupos de trabajadores intelectuales, 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 de enseñanza media en el Estado Español (pero también en otros muchos países) proviene de las distintas titulaciones universitarias (Geografía, Química, Biología...), y una inmensa mayoría ni siquiera tenían expectativas de ser profesores cuando iniciaron los estudios. Ello impide seguir hablando de códigos de socialización profesional, como grupo, presentes en la formación. Bien es verdad que tienen obligación de cursar dos años de "entrenamiento psico-pedagógico", pero que no pasan de ser una exigencia burocrática, corto puente entre los estudios realizados y la práctica educativa, que por su carácter indeterminado carece de anclajes en ambos lados.

Entre otros más importantes, este hecho (que evidencia la posesión teórica de una gran diversidad de saberes), puede haber contribuido a la imposibilidad de este colectivo para crear y estabilizar algo similar a los "colegios profesionales". Más bien, han estado históricamente más predispuestos a organizarse sindicalmente, lo que viene a demostrar en la práctica que, pese a sus pretensiones, se consideran a sí mismos más como trabajadores intelectuales que como profesionales (aunque no olvidemos, por ello, que determinado sindicalismo puede cumplir también la función de controlar y preservar un determinado campo de trabajo).

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.⁵⁵

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)

⁵⁵ Nos referimos, una vez más, a los distintos enfoques de la Sociología de las profesiones y a las teorías de la "proletarización".

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 empírico) 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)⁵⁶ 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). 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) para garantizar las funciones aparejadas a la necesidad de socialización 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.⁵⁷ 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 sometimiento dócil y servil.

Tragedia, porque son agentes activos en el centro del conflicto cultural entre clases, aun cuando permanezca larvado u oculto para las distintas posiciones sociales en el mismo, y trate de resolverse a través de los diversos pero sistemáticos intentos para universalizar la cultura hegemónica en la escuela. Aunque no directamente, buena parte de las presiones

⁵⁶ Al respecto, vid. el sugerente trabajo de GAUDEMAR, J.P.: "La escuela y la fábrica: dos encuentros frustrados", en FDEZ. ENGUIA, M. (ed.): Marxismo y Sociología de la Educación, Madrid, Akal, 1986, pp. 81-101.

⁵⁷ Esta concepción, que arranca claramente de A. Gramsci, sigue estando ausente, prácticamente, de 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, en su libro: Los profesores como intelectuales..., opus cit., 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", Harvard Educational Review, Vol. 53, nº 3, 1983.

En una tradición de trabajo de inspiración claramente gramsciana se sitúan autores como SNYDERS, G. en Escuela, clase y lucha de clases, Madrid, Comunicación, 1978, o MORGENSTERN, S. (entonces FINKEL): "Hegemonía y educación", Revista de Ciencias de la Educación, nº 14-15, 1975.

De la misma autora, ver también: "Transición política y práctica educativa", opus cit.

Exponentes de esta perspectiva minoritaria serán también, entre otros, los trabajos de B. CABRERA, algunos ya citados en este estudio:

- "La `educación burguesa': realidad y ficción sociológicas de un concepto", opus cit.

- "El intelectual contra el experto. Notas sobre la formación y funciones del profesorado", opus cit.

- "Culturas sociales y cultura escolar en la Sociología de la Educación", de próxima publicación en Cuadernos de Pedagogía.

que sufren los profesores por parte del Estado, los padres, empresarios y otros colectivos obedecen a esta realidad aunque, como es el caso, no se hagan conscientes (y menos aún se verbalicen) de este modo, sino a través, por ejemplo, de concepciones "utilitarias" de la educación en relación a la jerarquización existente en el mercado de trabajo.

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)⁵⁸ 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.⁵⁹

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 resuelven 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.

II. 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 la práctica, por las "teorías críticas de la educación" (aunque tal vez es el precio a pagar por compartir con aquellos otros el contexto institucional y hasta buena parte de los objetivos y "beneficios" de la investigación⁶⁰) 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. El caso más típico en esta posición lo constituye el de las "teorías de la reproducción",⁶¹ que caracterizan los

⁵⁸ GRAMSCI, A.: *Quaderni del Carcere*, Torino, Einaudi Ed., 1975, Vol. III, p. 1542.

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: *Ibidem*, p. 2047.

⁵⁹ Vid.: CABRERA, B.: "El intelectual contra el experto...", *opus cit.*, especialmente pp. 30 y ss.

⁶⁰ Vid. al respecto: WILLIAMSON, B.: "¿Conocer para qué? El contexto de la investigación en la Sociología de la Educación", en ICE de la Universidad Autónoma de Madrid (ed.): *Perspectivas actuales en la Sociología de la Educación*, Madrid, Cantoblanco, 1983, pp. 49-67.

⁶¹ Con esta denominación genérica -y con todas las cautelas que el caso requiere- nos referimos a un amplio espectro de autores y perspectivas de análisis que supera, con creces, lo que habitualmente se entiende por tales, a saber:

- Perspectivas "economicistas": trabajos más conocidos de Ch. Baudelot, R. Establet, S. Bowles y H. Gintis.
- Perspectiva "culturalista": P. Bourdieu y B. Bernstein, sobre todo.
- Perspectiva "desescolarizadora": I. Illich y Reimer.
- Perspectiva "genealogía de la escuela": basada en los trabajos de M. Foucault sobre la genealogía del poder.

procesos de reproducción y legitimación de la desigualdad (y de los fenómenos de poder que les son propios) a través de la escuela como ineluctables en la práctica y, en consecuencia, los profesores estarían presos de todo un cúmulo de condicionantes estructurales y funcionales, así como de organización que los induce a ser acrílicos y serviles. Desde nuestro punto de vista, como consecuencia perversa, estas posiciones favorecen el clima creciente de "desmovilización" intelectual y política del profesorado en la escuela, al brindar un "apoyo científico" importante a la inevitabilidad de los procesos de exclusión de los hijos de las clases subalternas del acceso al conocimiento elaborado que realiza la escuela.

Desde una perspectiva opuesta, el supuesto de la uniformidad también estaba presente en las ilusiones transformadoras de la primera etapa de la "nueva sociología de la educación" británica, 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.⁶²

Este sesgo de la concepción uniforme también está presente en buena parte de la segunda etapa de la "nueva sociología" británica y de la "sociología crítica" norteamericana.⁶³ Pese a realizar un análisis más preciso acerca de los procesos concretos a través de los que se realiza la imposición de una determinada opción cultural y del modelo social que le es afín a través de la organización de los currículos, la formación y las actividades de los profesores, etc., la tendencia a confiar en que la introducción de cambios sustanciales en la escuela puede venir a través de variar los procesos y currículos de formación de los enseñantes, o mediante la insistente llamada al trabajo reflexivo y crítico de todo el profesorado y la invitación a la innovación curricular y metodológica, evidencia la adopción de una posición voluntarista y optimista en el debate, puesto que parte de la consideración de la disponibilidad general del profesorado a trabajar por el cambio.

Ello resulta incoherente con el análisis desarrollado por estos autores sobre los condicionantes estructurales e institucionales de todo tipo existentes en la escuela y la diversidad de respuestas que a los mismos dan, prácticamente, los profesores. Además, se desconecta el cambio educativo del cambio social, por lo que es un cambio sin dirección (lo que imposibilita discriminar sobre la bondad racional de los cambios internos de la escuela) o, peor, se parte de una supervaloración irracional del poder de la escuela para conformar las mentalidades sociales (en una sociedad con múltiples canales de información, sistemáticos o no), lo que evidenciaría una comprensión inadecuada de la sociedad.

Pensar que el cambio 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. 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

⁶² Sobre la "primera etapa" de la Sociología de la Educación británica, vid.:

- FORQUIN, J.C.: "La `nouvelle'sociologie de l'éducation en Grande Bretagne: orientations, apports théoriques, évolution", Revue Française de Pédagogie, nº 63, pp. 61-79.

- TROTTIER, CL.: "La `nueva' Sociología de la Educación en Gran Bretaña: ¿un movimiento de pensamiento en vías de disolución?", Témpora, nº 10, 1987, pp. 62-92.

⁶³ Trabajos como los de H. GIROUX: "La formación del profesorado y la ideología del control social", ya citado o el de POPKEWITZ, TH.: "ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales", Revista de Educación, nº 285, 1988, pueden ser exponentes de los que decimos.

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 emanan de su situación de trabajadores intelectuales asalariados estén también presentes de manera importante. Ahora bien, esto no justifica ningún tipo de determinismo sociológico e histórico ni de concepción uniforme, 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,⁶⁴ 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...⁶⁵). 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.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

APPLE, M.W. (1987): Educación y Poder, Barcelona, Paidós/MEC.

APPLE, M.W. (1989): Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación, Barcelona, Paidós/MEC.

BALL, S.J. (1989): La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar, Barcelona, Paidós/MEC.

BAUDELLOT, C.- ESTABLET, R. (1976): La escuela capitalista en Francia, Madrid, Siglo XXI.

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", En Teoría, nº6, Abril-Junio.

BOURDIEU, P. - PASSERON, J-C. (1977): La reproducción, Barcelona, Laia.

BOWLES, S. - GINTIS, H. (1985): La instrucción escolar en la América capitalista, Madrid, Siglo XXI.

CABRERA, B. (1986): "La `educación burguesa': realidad y ficción sociológicas de un concepto", en Témpora, nº 7, Enero-Junio, pp. 47-62.

⁶⁴ GRAMSCI, A.: Quaderni del Carcere, opus cit., Vol. III, p. 1547.

⁶⁵ WILLIS, P.: Aprendiendo a trabajar, Madrid, Akal, 1988.

CABRERA, B. (1987): "Para una re teorización de la clase media: el caso de los intelectuales y trabajadores intelectuales", Témpora, nº 10, Julio-Diciembre, pp. 9-26.

CABRERA, B. (1988): "El intelectual contra el experto. Notas sobre la formación y funciones del profesorado", Pistas Educativas, nº 44, Nov/Dic., pp. 20-43.

CABRERA, B. (1990): "Comentario a <Abogados, maestros e ingenieros: algunas reflexiones sobre la transformación de la Bilgunsbürgertum alemana, 1900-1950>, de K.H. Jaraus ch", 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).

CABRERA, B. - JIMENEZ, M. (1991): "¿Quem sao e qué fazem os enseñantes? Acerca del "conhecimento" sociológico do professorado", Teoria & Educação, nº 4.

DERBER, CH. (1982): Professionals as Workers. Mental Labour in Advanced Capitalism, Boston, G.K.Hall and Co.

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, Madrid, Akal, pp. 81-101.

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, Enero-Abril, 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, Septiembre-Diciembre, pp. 53-76.

GIROUX, H. (1990): Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Barcelona, Paidós/MEC.

GRAMSCI, A. (1975): Quaderni del Carcere, Torino, Einaudi Ed., Vol. III.

HALL, S. (1987): "La enseñanza en crisis", Revista de Educación, nº 283.

JARAUSCH, K. (1990): "Abogados, maestros e ingenieros: algunas reflexiones sobre la transformación de la Bildungsbürgertum 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, Julio-Diciembre, 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, London, McMillan.
- LARSON, M.S (1977): The rise of Professionalism: a sociological analysis, Berkeley, University of California Press.
- LARSON, M.S. (1988): "El poder de los expertos. Ciencia y educación de masas como fundamentos de una ideología", Revista de Educación, nº 285, Enero-Abril, pp. 151-189.
- LAWN, M.- OZGA, J. (1981): Teachers, professionalism and class, England, The Falmer Press.
- 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, England, The Falmer Press.
- LERENA, C. (1982): "El oficio de maestro (posición y papel del profesorado de primera enseñanza en España)", Sistema, nº 50-51, Noviembre, pp. 79-102.
- MARX, K. (1975): El Capital, Libro I, (Sección IV), Madrid, Siglo XXI, Volumen 2, pp. 379-613.
- 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, Julio-Diciembre, pp. 37-46.
- MORGENSTERN, S. (1987): "Crisis de acumulación y respuesta educativa de la `nueva derecha", Revista de Educación, nº 283.
- 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, 35.
- NICOLAUS, M. (1972): Proletariado y clase media en Marx, Barcelona, Anagrama.
- OZGA, J. (ed.) (1988): Schoolwork. Approaches to the labour process of teaching, England, Open University Press.
- PARKIN, F. (1984): Marxismo y teoría de clases. Una crítica burguesa, Madrid, Espasa-Calpe.
- 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, Glencoe, The Free Press (edición revisada), pp. 34-49 y 370-385.
- POPKEWITZ, Th. (1988a): "Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales", Revista de Educación, nº 285, Enero-Abril.
- POPKEWITZ, Th. (1988b): Paradigma e ideología en investigación educativa, Madrid, Mondadori.

- POULANTZAS, N. (1977): Las clases sociales en el capitalismo actual, Madrid, Siglo XXI.
- RODRIGUEZ, J. (1987): "¿Crisis? ¿Qué crisis?", Revista de Educación, nº 283.
- RODRIGUEZ, J. (1988): "'Crisis' del Estado del Bienestar y política educativa" Arbor, nº514.
- SNYDERS, G. (1978): Escuela, clase y lucha de clases, Madrid, Comunicación.
- TENORTH, E-H. (1988): "Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones", Revista de Educación, nº285, Enero-Abril.
- THOMPSON, E.P. (1977): La formación histórica de la clase obrera. Inglaterra, 1780-1832, Barcelona, Laia.
- 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, Madrid, MEC.
- WILLIS, P. (1988): Aprendiendo a trabajar, Madrid, Akal.
- WRIGHT, E.O. (1983): Clase, crisis y Estado, Madrid, Siglo XXI.
- WRIGHT, E.O. (1985): "¿Qué hay de 'medio' en la clase media?", Zona, Enero-Junio.