

# Reformas educativas y profesionalización del profesorado

Marta Jiménez Jaén

Universidad de La Laguna. Departamento de Sociología  
majija@ull.es

---

## Resumen

En las dos últimas décadas, ha venido desarrollándose en la sociología de la educación una línea de investigación centrada en el profesorado, considerado éste como agente activo dentro de los sistemas educativos sobre el que descansan buena parte de las posibilidades de desarrollo de las reformas de la enseñanza. A lo largo de este artículo vamos a centrarnos en el recorrido que, en la historia reciente del sistema pedagógico español, han tenido las imágenes y los discursos políticos sobre estos agentes, relacionando el análisis con las concepciones sociológicas sobre su proceso de profesionalización. Partimos de la política educativa franquista anterior a la LGE, la propia LGE de 1970 y la reforma educativa implantada a través de la LOGSE. Se trata de identificar las funciones sociales asignadas al profesorado en las diversas reformas educativas para desvelar algunos de los dilemas a los que se ha enfrentado su proceso de profesionalización en nuestro entorno.

**Palabras clave:** reforma educativa, profesorado, profesionalización, proletarización, burocratización.

---

## Abstract. *Educational reforms and professionalism in teaching profession*

In the last decades have emerged in the Sociology of Education a new research interest around the teaching profession as a seminal agent of the educational system in the educational reforms. The main aim of this article is to explore the recent history of Spanish educational system and the political discourse on teaching profession and identify the dilemmas of its professionalism process in different periods from a sociological perspective: the education policy during the dictatorship period, the educational reform in the 70s' (Ley General de Educación) and in the 80s' (Ley de Ordenación General del Sistema educativo).

**Key words:** educational reform, teaching profession, professionalism, bureaucratization, proletarianization.

---

## Sumario

- |   |                             |
|---|-----------------------------|
| I. El maestro-apóstol: el profesorado en la política educativa franquista | IV. Consideraciones finales |
| II. Un maestro experto-funcionario: la LGE                                | Bibliografía                |
| III. El nuevo «profesional reflexivo»: la LOGSE                           |                             |

En las dos últimas décadas ha venido desarrollándose en la sociología de la educación una línea de investigación específicamente centrada en el profesorado, considerado éste como agente activo dentro de los sistemas educativos sobre el que descansa buena parte de las posibilidades de desarrollo de las reformas educativas.

Dentro de la sociología del profesorado, podemos distinguir tres grandes perspectivas, que, a su vez, reproducen buena parte de los debates dentro de esta disciplina sobre las funciones sociales de la educación. Los debates en este caso se centran en torno a la cuestión de las funciones y la posición social del profesorado.

A lo largo de este artículo vamos a centrarnos en el recorrido que en la historia reciente de nuestro sistema educativo han tenido las imágenes y los discursos en torno a esta figura, remitiendo el análisis sobre los mismos a las posiciones que, en la sociología del profesorado, han defendido las diversas perspectivas. La estructura del trabajo va a partir de una periodización histórica en la que distinguiremos tres grandes momentos: la política educativa franquista anterior a la LGE, la propia LGE de 1970 y la reforma educativa implantada a través de la LOGSE. Se trata de identificar los grandes hitos en relación con esta figura, tal como se han ido gestando históricamente para desvelar algunos de los retos a los que nos podemos enfrentar de cara al futuro.

## **I. El maestro-apóstol: el profesorado en la política educativa franquista**

La referencia más inmediata para nuestro análisis vamos a situarla en los avatares de la figura del profesorado que tienen lugar tras la Guerra Civil.

El modelo educativo implantado estuvo profundamente condicionado por la necesidad del «Nuevo Estado» de imponer a la población sus bases ideológicas y políticas. Además de la represión dirigida a erradicar (también físicamente) toda posibilidad de oposición, se procedió al desmantelamiento de la obra educativa republicana<sup>1</sup> y, sobre todo, se sentaron las bases de un nuevo sistema docente totalitario, orientado hacia el desarrollo de una labor eminentemente adoctrinadora de la población, lo cual atraviesa el conjunto de leyes educativas y de normas sobre el desarrollo del proceso pedagógico en todas sus facetas (textos escolares, planes de estudio, cursos de «formación» del profesorado...). Todo ello se apoyaba en un discurso pedagógico que mostraba la educación básicamente como una tarea basada en las «esencias» de la naturaleza humana (Alted, 1986; Cámara Villar, 1984; Col·lectiu d'Educació, 1975; Puellas Benítez, 1980).

1. Especialmente, la Segunda República había concedido una importancia central a la figura del maestro como artífice central de la reforma educativa. Para ello, en 1931 se aprobó un plan de estudios del magisterio, por el que se intentaba «profesionalizar» el trabajo docente, dando relevancia a la formación científico-cultural y pedagógica. Entre las nuevas materias introducidas, se incluye Cuestiones Económicas y Sociales (Varela y Ortega, 1985, p. 28 y s.).

La propia configuración de la economía, sustentada principalmente en la agricultura y en la sobreexplotación de una mano de obra que no requería cualificación, favorecería la pretensión de extrema «ideologización» de la labor educativa, máxime en el sector estatal, al que acudían los colectivos subalternos de la sociedad.

En este modelo educativo, la caracterización oficial de la figura docente no puede ser otra que la de actuar como «propagandista» de los nuevos ideales. La principal exigencia que se plantea al conjunto de enseñantes es, por tanto, no sólo su adhesión firme a los principios del «Nuevo Estado», sino, además, la defensa activa de los mismos en su trabajo con el alumnado.

A pesar de que difícilmente el Estado encontraría opositores entre los primeros contingentes de enseñantes que accedieron a la enseñanza estatal (y entre los que habían conseguido conservar su puesto tras las depuraciones), las leyes educativas y el desarrollo de la política pedagógica en las escuelas «oficiales» contemplaban innumerables medidas represivas y de control ideológico-político del profesorado, encaminadas a imponer la identificación con el Estado.

La cadena de la represión y el control se ejercía, básicamente, contando en todas sus facetas con el aparato «político» de la Falange y con la presencia cotidiana de los representantes de la Iglesia en los centros. Las leyes educativas y docentes en la enseñanza «oficial» (particularmente, la Ley de enseñanza primaria, de 1945, y el Estatuto de Magisterio Nacional Primario, de 1948) atribuían a la Falange, junto a la Iglesia, un importante papel como organismos responsables de la «formación» y el «perfeccionamiento» del profesorado.

Escasa importancia podía tener, en este contexto, el interés por establecer una formación inicial del profesorado que se saliese de los márgenes del adoctrinamiento en la ideología política y eclesial que auspiciaba el Régimen, al tiempo que las limitaciones que la represión imponía a la producción intelectual, más allá de la función admitida de reforzar sus señas de identidad patrióticas y católicas, impedía, por sí, el desarrollo de saberes que de forma racional pretendiesen incidir en la comprensión de la cultura, la vida social y la propia educación. De hecho, la mera formación doctrinaria en los principios ideológicos falangistas o católicos constituía un requisito formativo básico para acceder al ejercicio de la enseñanza.

A lo largo de la década de 1950, los márgenes de influencia de estas concepciones van siendo disminuidos. Un hito importante vendrá dado por las reformas iniciadas a partir de la aprobación del Plan de Estabilización Económica de 1959, en que se inicia un proceso de racionalización de las estructuras administrativas del Estado acometido por los ministros del Opus Dei, que trataba de instaurar una nueva filosofía incardinadora de las funciones administrativas y de los servicios a cargo del Estado: un intento de «despolitización» y de potenciar el desempeño «burocrático» de estas funciones, formalmente orientadas desde principios como la «eficacia», la «neutralidad» y la «profesionalidad». Este espíritu «racionalizador» comienza a afectar, si bien de forma muy indirecta, a la política educativa. De hecho, la formación permanente del profesorado en 1958 deja de ser potestad del Servicio Español del Magisterio (inte-

grado en la Falange) y pasa a ser asumida directamente por el Ministerio de Educación a través del CEDODEP (Centro de Documentación y Orientación Didáctica de la Enseñanza Primaria), al que se atribuyó la responsabilidad del perfeccionamiento y la «orientación» del Magisterio en cuestiones pedagógicas, curriculares, metodológicas y organizativas (Gimeno Sacristán, 1989, p. 153).

Posteriormente, el Ministerio de Educación, entre 1962 y 1968, comienza a introducir proyectos de reforma educativa parciales que afectarían también a la definición de las funciones y a la composición de los cuerpos docentes, a sus condiciones cotidianas de trabajo y a sus procesos de formación. Los cambios más relevantes, en este terreno, vienen dados por la aprobación de la Ley de enseñanza primaria (Ley de 21 de diciembre de 1965), que establece la escolarización obligatoria hasta los catorce años y define, por vez primera, la enseñanza primaria como gratuita, comprometiéndose el Estado a crear y mantener un número suficiente de plazas escolares y a garantizar, a través de subvenciones o becas, la asistencia a centros privados (Ley 27/1964 de abril, BOE de 4 de mayo) (Puelles Benítez, 1980, p. 401 y s.). Si bien en este nivel educativo nunca se llegó a dar respuesta a las necesidades oficialmente reconocidas<sup>2</sup>, sí que se incrementó el número de unidades escolares estatales y el número de maestros y maestras.

El propio Gobierno empieza a mostrar un mayor interés por la dimensión «pedagógica» del trabajo docente, que pasaría a ser considerada como la dimensión más estrictamente «profesional» del profesorado, al tiempo que aparecen líneas de actuación oficiales encaminadas a fomentar el interés por la misma, tanto a nivel curricular como de formación del profesorado. En la Ley de 1965 sobre educación primaria, se pretendió reformar la formación del profesorado, elevando los requisitos de ingreso en las escuelas normales al exigirse, por vez primera, el bachillerato superior.

Las funciones del maestro quedan definidas en una singular mezcla de nuevo profesionalismo y espiritualismo:

[...] su auténtica misión consistirá ahora en proporcionar a todos los españoles la cultura general obligatoria, formar la voluntad, la conciencia y el carácter del niño en orden al cumplimiento del deber y a su destino eterno; infun-

2. En el Primer Plan de Desarrollo, de 1962, por ejemplo, se reconocía un déficit de 27.000 unidades de enseñanza primaria frente al cual se proponía la creación de unas 14.173 nuevas unidades por parte del Estado en los cinco años que abarcaba el Plan. De ellas, se llegarían a crear unas 12.105, lo cual indica las limitaciones de la situación, puesto que la constatación oficial de las insuficiencias —por vez primera en la Dictadura— no llegaba a tener una clara traducción en la realidad; si bien es preciso reconocer que se mostraba un nuevo talante: el Estado empezaba a abandonar el principio de «subsidiariedad» frente a la oferta privada de escolarización (que, activamente, se había practicado hasta entonces), asumiendo que debía proceder a la resolución del déficit de escolarización (aunque fuera parcial y limitadamente): MEC (1969a, p. 44), Ortega (1989, p. 111), Presidencia del Gobierno (1963) y Puelles Benítez (1980, p. 403).

dir en el espíritu del alumno el amor y la idea del servicio a la Patria de acuerdo con los Principios inspiradores del Movimiento; capacitar a la niñez para ulteriores estudios y actividades de carácter cultural, y contribuir, dentro de su esfera propia, a la orientación y formación profesional para la vida del trabajo agrícola, industrial y comercial. (Varela y Ortega, 1985, p. 39)

En líneas generales, se puede afirmar, entonces, que los cambios educativos, que son parciales y no dan respuesta operativa a los problemas en su conjunto, empiezan a remover aspectos fundamentales de la situación de los colectivos de enseñantes, la definición de sus funciones y su formación, y su relación con la dimensión social, política e ideológica de la educación. La extensión de la escolarización no universitaria a cargo de la oferta estatal y las diversas reformas administrativas, pedagógicas y formativas del profesorado, coinciden en este período con los primeros síntomas del descontento de los colectivos peor situados en el sector (particularmente, el personal sometido a contratación «administrativa» y el cuerpo del Magisterio estatal) (Jiménez Jaén, 2000).

## II. Un maestro experto-funcionario: la LGE

Sería J.L. Villar Palasí, tras su acceso al Ministerio de Educación en 1968, quien se propondría definir y desarrollar un proyecto que intentara reestructurar globalmente el modelo educativo según los «nuevos» presupuestos tecnocráticos y desarrollistas, en un contexto de generalización de los conflictos universitarios y obreros que se habían visto acompañados por una grave crisis política abierta entre, por un lado, diversos sectores del aparato político de la Dictadura con presencia en el Gobierno y, por otro lado, el Opus Dei.

La reforma de 1970, en sí, se mueve en un contradictorio sentido: de un lado, no cabe la menor duda de que constituía un intento de extrapolar, al ámbito educativo, los proyectos de modernización económica y social que se habían puesto en marcha a través de los planes de desarrollo, tratando de adaptar la formación escolar a los requerimientos de una economía más industrializada y con un creciente protagonismo del sector terciario; sin embargo, tal como afirma S. Morgenstern (1991, p. 157), «al mismo tiempo la reforma fue una parte importante de un proyecto político orientado a la perpetuación de la misma estructura del poder de clase después de la dictadura».

Si la reforma educativa estaba construida en el marco de un proyecto de legitimación del orden establecido, obviamente pretendía también alcanzar credibilidad entre el colectivo de agentes sociales encargados de desarrollarla en el interior de las escuelas. Un objetivo importante del discurso reformista fue el tratar de obtener adhesiones entre los cuerpos docentes. Para ello, se recurre a promover una nueva imagen sobre las funciones y responsabilidades del profesorado, intentando que los cuerpos docentes se convencieran de que, definitivamente, el Estado abandonaba los requerimientos «apostólicos» que anteriormente se habían impuesto, tanto en un sentido religioso como patriótico.

Básicamente, lo que caracteriza el discurso político de la reforma de cara al profesorado es el intento de definir ésta como un proceso «profesionalizador» en los términos en que las tesis estructural-funcionalistas y tecnocráticas definen los rasgos de las ocupaciones profesionales. Vamos a explicar brevemente los fundamentos de esta orientación.

La teoría estructural-funcionalista de las profesiones se apoya en las elaboraciones de T. Parsons (Kimball, 1988; Barber, 1985), quien nos aporta, básicamente, una caracterización de éstas donde juegan un papel destacado dos elementos: los códigos de conducta de los profesionales y el corpus científico de conocimientos y de competencias técnicas, que permiten distinguir a estos agentes de los que desarrollan otras actividades.

El esfuerzo central desplegado por los distintos autores se ha dirigido a establecer definiciones y matizaciones a las definiciones de los «rasgos» de una profesión, de los elementos del «código profesional», de los procesos de «profesionalización», centrándose en la caracterización de un modelo «arquetípico» de profesión en el que se suelen destacar una serie de características que se consideran propias de una profesión: «ocupaciones» con dedicación exclusiva; su carácter «vocacional» frente al afán de lucro que predomina en otras funciones sociales; el dotarse de «organizaciones específicas» que ejercen el control sobre el acceso, la formación y el propio ejercicio profesional; requerir un período prolongado de «formación»; «orientación de servicio» y «autonomía» frente a los clientes, el Estado y las empresas, y unos procesos de «profesionalización» y «desprofesionalización» que se interpretan como el acceso progresivo (o regresivo) a esos distintos rasgos que configuran una ocupación como un grupo profesional o semiprofesional (Tenorth, 1988).

Un desarrollo específicamente de interés para el caso de la enseñanza viene dado por la definición de las «semiprofesiones», es decir, «aquellas ocupaciones que no han logrado acceder a la condición plena de profesión» (Finkel, 1999), siendo el estudio más clásico al respecto el de Etzioni (1969). En líneas generales, se considera que las semiprofesiones son ocupaciones que «cuentan con una formación más corta, un menor status, un cuerpo de conocimiento menos especializado y una menor autonomía que las profesiones plenamente constituidas» (Guerrero, 1996). En particular, para Etzioni los motivos de la «semiprofesionalización» vienen dados por el carácter burocratizado y la alta feminización de estas ocupaciones, a los cuales considera incompatibles con la profesionalización. Sin embargo, no todos los autores coinciden con esta apreciación: para Freidson (1986), lo determinante viene a ser el grado de control último que se tiene sobre el propio trabajo.

La aplicación de este «marco de referencia» (como lo denomina Tenorth) al caso del profesorado ha generado un extenso debate centrado, como era de esperar, en la conveniencia o no de calificar su actividad ocupacional como «profesional» y en la clarificación de las medidas que se deben adoptar para que, en todo caso, llegue a adquirir ese estatus. Si bien hay autores, como Lortie (1975), que cuestionan la aplicación del término *profesional* al profesorado, no obstante, parece existir un consenso más o menos generalizado en torno a

la consideración de la enseñanza como una actividad en proceso de profesionalización, calificándose a los enseñantes bien como «semiprofesionales» en el sentido apuntado por Etzioni o Wilensky (1970), bien como «profesionales» pero entendiéndose en este caso que se parte de un uso flexible del término (Berg, 1988).

En el caso de la LGE, el discurso tecnocrático ofrecía un caudal de nuevas definiciones para el profesorado, que partían de la consideración de este colectivo como «profesionales» y como «expertos». Así, se elabora un discurso en el que, primeramente, se establece que el profesorado detenta la responsabilidad central de que la reforma alcance sus objetivos; se trata, no obstante, de una responsabilidad «profesional» en un doble sentido: su aportación habría de ser eminentemente técnica (no política ni ideológica) y, además, su dedicación debía ser requerida en virtud de una «eficaz» prestación del servicio educativo a la sociedad.

La LGE se muestra como la reforma educativa que iba a asegurar la «profesionalización» del profesorado español. Sin embargo, esta «profesionalización» adquiere, en el texto mismo de la ley, formas y contenidos peculiares en los que se intentarán hacer casar definiciones tecnocráticas de la profesionalidad con importantes elementos de la tradición corporativa y burocrática del sistema educativo español, y con alguna que otra de las mistificaciones arraigadas en la tradición pedagógica del Régimen. En este sentido, parecen operar, en una lectura benevolente, un conjunto de medidas contenidas en la Ley:

1. El Libro Blanco y la LGE «descubren» cuál es la faceta de la educación que constituye el núcleo de la «competencia profesional» del profesorado: los procesos «técnicos» de enseñanza-aprendizaje en el aula. El profesorado puede obtener un estatuto de «experto», porque (¡por fin!) se dispone de una definición competencial que se distancia de las dilucidaciones filosóficas, religiosas y políticas de otros tiempos y que, además, permite diferenciar el campo de dedicación de esta ocupación frente a otras que también pueden intervenir en el sistema educativo (léase planificadores, expertos en curriculum, tecnólogos, psicólogos, orientadores, e incluso directores e inspectores). Esta nueva definición permite reconocer la existencia de un campo competencial, de una función, que no puede prestarse a su desempeño por «profanos». El cambio de imagen y de estatus se intenta simbolizar explícitamente en el cambio de denominación: el maestro pasa a ser «profesor» (Morgenstern, 1986, p. 42).
2. Si se reconoce la existencia de un campo exclusivo de desempeño profesional, en el más ortodoxo espíritu del profesionalismo, ello se supone que se establece en estrecha relación con la existencia de un campo de conocimientos específicos a los que se accede a partir de un proceso de formación que conduce a la obtención de un título reconocido por el Estado y que, en la mayoría de los casos, es de carácter universitario. En la LGE se introducen, en supuesta coherencia con dichos requisitos, medidas que transforman formal y cualitativamente la formación y titulación del profesorado:

se inserta como diplomatura en la Universidad; se establece un incremento del campo del ejercicio profesional del nuevo Cuerpo del Profesorado de EGB (la nueva «2ª etapa de EGB»); el eje nuclear de la formación «profesional» del profesorado gira en torno a lo que se puede considerar la «pedagogía tecnocrática» que, en aquel contexto, se estructuró a partir de las aportaciones del conductismo psicológico, la «organización científica del trabajo» aplicada a la escuela, la «pedagogía por objetivos» y el experimentalismo cuantitativista, entre otras (Guerrero, 1992, p. 51 y s.; Morgenstern, 1986, p. 42; Morgenstern, 1993, p. 92 y s.). Por último, en relación estrecha con la formación, se procede a una nueva definición de los conocimientos requeridos para el acceso a un puesto de trabajo docente: las pruebas de los «concursos-oposición» habrían de contemplar «[...] las aptitudes y personalidad de los aspirantes en relación con las exigencias de la profesión docente, su nivel científico y su preparación pedagógica».

3. Siguiendo con los requerimientos típicos (y, quizás, tópicos) del desempeño profesional, la autonomía se supone que juega un importante papel en un doble sentido: para el desempeño del trabajo y para el autogobierno y la autorregulación por parte de los profesionales, lo cual llega a adquirir también una dimensión asociativa (los «profesionales» participan en asociaciones en tanto que tales; principalmente colegios, pero también asociaciones específicas vinculadas al desempeño profesional: por campos de especialización, de renovación, de estudio...). Esta autonomía gira en torno a lo que se considera estrictamente su competencia profesional: entendida en términos eminentemente «metodológicos», y centrada en la posibilidad de seleccionar los medios y materiales a emplear, el único límite (formalmente hablando) que se explicitaba era una preceptiva autorización que el Ministerio establecería, a partir de informes «técnicos», entre las opciones posibles.
4. El conjunto de medidas «profesionalizadoras» se veía completado con otros dos que, si bien se referían más directamente a la condición funcional del profesorado, no cabe duda de que también podían mostrarse como parte de la estrategia general:
  - Un *incremento retributivo* para el nuevo «profesorado de EGB» y de la enseñanza privada que se justificaba en términos «profesionales»: la equiparación salarial de estos colectivos respecto a otros grupos funcionariales (o entre docentes estatales y docentes de la privada) en función del nivel académico que se atribuía a su titulación.
  - Una sustancial *reestructuración de los cuerpos funcionariales* docentes, que se vieron reducidos, frente a una arbitraria multiplicidad, a un total de seis cuerpos en los niveles no universitarios en función de las enseñanzas que impartían: «profesorado de EGB», cátedras y agregaduras de BUP y de formación profesional, y «profesorado de enseñanzas especializadas» de formación profesional.

Globalmente concebidas, este conjunto de medidas se suponía que imprimían un nuevo carácter a la «profesión» docente. Sin embargo, concebida



como estrategia «profesionalizadora» estrictamente, la Ley presentaba importantes limitaciones, particularmente en relación con el cuerpo de Magisterio: su formación se insertaba en la Universidad, pero a través de escuelas universitarias que conservarían numerosas peculiaridades frente a las tradicionales facultades (Varela y Ortega, 1985, p. 41); se le asignaría un grado medio (diplomatura); además, la titulación en «profesorado de EGB» sigue sin ser la única que faculta para el acceso a la enseñanza: no sólo todos los licenciados podían tener acceso a plazas docentes en los «concursos-oposición», sino también cualquier titulado de grado medio; el acceso, aunque ve reconocidos requisitos «profesionales», se establece a través de concurso-oposición bajo la regulación administrativa del Estado, dando continuidad al peso de la tradición corporativa y burocrática estatal ajena a la regulación «profesional» típica; los «cuerpos» funcionariales, aunque se vieron reducidos, no perdieron su poder como tales y constituían categorías en torno a las cuales se seguían manteniendo diferencias sustanciales dentro de un igual «desempeño» profesional; las titulaciones se utilizaban relativamente para estructurar las retribuciones, en las cuales el elemento definitorio seguía siendo el cuerpo funcionarial. Además, se mantenía en vigor la regulación administrativa de los contratos al profesorado que no accedía por oposiciones, lo cual significaba que a importantes sectores de la «profesión» se les aplicaba una regulación particular (distinta del funcionariado) de sus condiciones de «desempeño» profesional. No se procedía al reconocimiento en sí del derecho a la «libertad de docencia» y, en el ámbito organizativo del profesorado, no se autorizaba la constitución del organismo típicamente profesional, el Colegio (en el caso del Magisterio). Por último, a los límites del modelo corporativo tradicional del estatuto docente, y del mantenimiento de la Dictadura, se suman las especificidades que el modelo «experto» tecnocrático imprimía al proceso profesionalizador, derivando de todo ello un controvertido modelo docente.

En el marco de la sociología de la educación, diversas corrientes analíticas han intentado ofrecer interpretaciones no siempre coincidentes sobre los efectos últimos que procesos profesionalizadores regidos desde moldes tecnocráticos e inducidos por el Estado han tenido en la situación del profesorado, tanto en el desempeño de su trabajo como en lo que se refiere a la delimitación de sus funciones y su posición en el conjunto de la sociedad. Se puede afirmar que el discurso profesionalista que la LGE articuló de cara al profesorado pretendía provocar una transformación sustancial de los moldes desde los que las orientaciones educativas conservadoras, católicas y totalitarias habían definido hasta entonces las funciones sociales y educativas del profesorado. El proyecto profesionalizador adquirió, desde esta perspectiva, un peculiar sentido político e ideológico en la historia docente española: poner término a la denostada figura del «maestro-apóstol» contraponiéndole una nueva identidad al profesorado en tanto que «experto» (y, en todo caso, funcionario docente) (Varela y Ortega, 1985, p. 42; Morgenstern de Finkel, 1993, p. 97).

Desde las controversias que generó, en particular en el seno de la Iglesia católica (que cuestionaba el proyecto profesionalizador), no cabe duda de que

la LGE se proponía imponer una nueva retórica sobre las funciones y la formación del profesorado que adquiriría un carácter secularizador y racionalizador de la figura docente (Larena, 1989, p. 157; Ortega y Velasco, 1991, p. 33). Desde la ventaja que aporta el paso de los años, es posible afirmar que, quizás, el principal logro que pudo obtener la LGE haya sido, precisamente, el abandono de la retórica formal tradicionalista y arcaizante que se había mantenido a lo largo de la Dictadura en torno a la figura del profesorado.

Sin embargo, no todos los objetivos políticos e ideológicos de la LGE se dirigían a poner término a la hegemonía del patriotismo y el catolicismo en el discurso sobre el profesorado. El profesionalismo experto, sin duda alguna, también constituía un discurso por el que se intentaban construir en positivo nuevas bases de adhesión entre los colectivos de enseñantes: no se desestimaba la vieja retórica simplemente por irracional, sino porque, en un contexto de creciente cuestionamiento político del Régimen, se intentaba impedir que el profesorado no sólo se vinculara a los movimientos de oposición a la Dictadura, sino que, en su propia labor educativa, procediera a la articulación de proyectos alternativos que escaparan del control del Estado.

La imagen «profesional» tecnocrática diseñada en la reforma insistía particularmente en el carácter «técnico» del trabajo docente, no sólo para superar los moldes vocacionalistas y patrioterros del pasado, sino también para extender una nueva conceptualización educativa que excluyera la posibilidad, entre el profesorado, de vincular su labor docente a preocupaciones y aspiraciones de carácter político e ideológico alternativas y críticas frente al orden establecido. Se defendía la «profesionalidad» docente mostrando la labor educativa como «técnica» y, por tanto, como política e ideológicamente aséptica; así, se intentaba que el objeto de las preocupaciones e intereses formativos y «profesionales» del profesorado viniese dado estrictamente por los medios educativos y se dejase a un lado la reflexión y búsqueda de alternativas en torno a los fines y las mismas condiciones bajo las que se impartía la enseñanza.

Se apuesta por un discurso del que se esperaba que podría garantizar lo que Derber ha denominado «desensibilización ideológica» del profesorado (1982, p. 181 y s.): aislar a este grupo de la capacidad de decidir en ciertas áreas de su ocupación relacionadas con la determinación de los fines últimos de su trabajo y obtener, como respuesta «acomodatícia» del colectivo, el negar que el área en el que se ha perdido capacidad de decisión tuviera valor real o importancia dentro del conjunto de competencias profesionales. La «desensibilización ideológica», según este autor, «trae consigo la pérdida de interés en los usos y finalidades que tenga el trabajo que uno realiza y, en el caso de los profesionales, de preocuparse única y exclusivamente de las cuestiones de capacitación y conocimientos». Se intenta, en definitiva, que el profesorado niegue o se separe del contexto ideológico y político de su propio trabajo..., justo en unos momentos en que habían empezado a aparecer manifestaciones de descontento de algunos colectivos de enseñantes ante la situación crítica de la educación.

El intento de fomentar la «desensibilización ideológica» (y política) del profesorado —y así conseguir una adhesión del colectivo ante la reforma— cons-

tituyó el principal fracaso de la LGE en sus objetivos legitimadores. En realidad, el recurso al profesionalismo tecnocrático para conseguir la neutralización del profesorado ante las corrientes democratizadoras y su adhesión al proyecto reformador encerraba, en sí misma, grandes dificultades para resultar operativa, en un contexto de alto descontento social con el modelo político y con la situación educativa en particular por parte de un amplio sector de la sociedad que fue adquiriendo capacidad de iniciativa en su resistencia al régimen.

Por otro lado, además de fomentar una adhesión condicionada, la propia reforma, al tratar de obtener el consenso del profesorado fundamentalmente en torno a los medios educativos, dejándolo al margen de la determinación de los fines, dificulta también la adhesión ideológica y política a dichos fines, o cuando menos consigue que las adhesiones sean sobre todo «por pasiva» y, por tanto, débiles.

Las contradicciones del proyecto se pusieron de manifiesto, en principio, por las dificultades que generó la falta de financiación y los conflictos con la Iglesia, el SNE (Sindicato Nacional de Educación) y el SEM (Servicio Español del Magisterio): el Estado, a través de su retórica profesionalista, generó expectativas y necesidades entre el profesorado en torno a su situación «profesional» a las que fue incapaz de dar respuesta en los primeros años de implantación de la LGE, y ello generó respuestas activas de los colectivos más perjudicados.

El hecho de que el proceso de aplicación de la Ley coincide con los momentos en que comienza el desmantelamiento del régimen, puede explicar que el descontento del profesorado terminase orientándose no tanto en un sentido profesionalista, sino que asumiese un carácter más predominantemente político: la reacción del Estado frente a las respuestas y a la movilización del profesorado pone en evidencia, en momentos cruciales, el carácter autoritario del régimen.

Los modelos tecnocráticos, en el terreno ideológico, parten de visiones erróneas sobre las posibilidades y características de los compromisos de colectivos que, como el profesorado, por actuar en el sistema educativo, se ven continuamente obligados a adoptar posiciones en el debate social, cultural e ideológico existente en una sociedad en cada momento histórico (Jiménez Jaén, 2000). Pensar que, en un contexto en el que existe una abierta confrontación entre proyectos políticos en torno al modelo de Estado, el profesorado va a mantenerse «inmune» a los debates ideológicos y va a responder de forma uniforme y monolítica suscribiendo, sin más, responsabilidades «profesionales» en su trabajo, constituye un error que quedó manifiesto con la formación de un movimiento que apostaría abiertamente por la constitución de un marco político democrático.

### III. El nuevo «profesional reflexivo»: la LOGSE

Dos décadas después de aprobada la LGE, aparece de nuevo en el panorama educativo una propuesta de reforma que se presenta ante la sociedad como la culminación de los procesos de democratización política y de «modernización»

social y económica iniciados con la Constitución de 1978 y consolidados por los gobiernos socialistas. Las distancias entre esta reforma y la de los años setenta las marcan en gran medida los contextos, ya que no sólo la LOGSE se pone en marcha por una administración que cuenta con legitimidad democrática, sino que, sobre todo, se hace bajo diferentes condiciones sociales y económicas generales.

El contexto general es el de una gran transformación en las sociedades, en cuya gestación, según M. Castells (2001, p. 31-32), se sitúa con un papel destacado la transformación tecnológica. En extrema síntesis, el mencionado autor nos ofrece la siguiente caracterización de estos procesos:

Una revolución tecnológica, centrada en torno a las tecnologías de la información, empezó a reconfigurar la base material de la sociedad a un ritmo acelerado. Las economías de todo el mundo se han hecho interdependientes a escala global, introduciendo una nueva forma de relación entre economía, Estado y sociedad en un sistema de geometría variable [...] El mismo capitalismo ha sufrido un proceso de reestructuración profunda, caracterizado por una mayor flexibilidad en la gestión; la descentralización e interconexión de las empresas, tanto interna como en su relación con otras; un aumento de poder considerable del capital frente al trabajo, con el declive concomitante del movimiento sindical; una individualización y diversificación crecientes en las relaciones de trabajo; la incorporación masiva de la mujer al trabajo retribuido, por lo general en condiciones discriminatorias; la intervención del Estado para desregular los mercados de forma selectiva y dismantelar el Estado del Bienestar, con intensidad y orientaciones diferentes según la naturaleza de las fuerzas políticas y las instituciones de cada sociedad; la intensificación de la competencia económica global en un contexto de creciente diferenciación geográfica y cultural de los escenarios para la acumulación y gestión del capital [...] Debido a todas estas tendencias, también ha habido una acentuación del desarrollo desigual, esta vez no sólo entre Norte y Sur, sino entre los segmentos y territorios dinámicos de las sociedades y los que corren el riesgo de convertirse en irrelevantes desde la perspectiva de la lógica del sistema. (2001, p. 31-32)

Al mismo tiempo, la sociedad española ha experimentado un amplio proceso de democratización, modernización y secularización, de transformación de las estructuras productivas y sociales en un corto espacio de tiempo. En este proceso, el modelo de desarrollo que se ha impuesto ha seguido las pautas de las sociedades occidentales, tratando de dar respuesta a las demandas de un mercado capitalista que ha establecido, en distintos momentos, un conjunto de actividades centrales priorizadas frente a otras.

La estructuración de nuestra sociedad, desde la que nos situamos en el mundo, es el producto de un amplio conjunto de transformaciones regidas por este modelo que, particularmente desde los años sesenta, nos ha situado en un horizonte de modernización y desarrollo socioeconómico sin precedentes en nuestra historia. No obstante, tendríamos que destacar su carácter tardío (frente a los países del entorno europeo occidental), derivado de las pecu-

liaridades de este proceso en el conjunto del Estado español (como consecuencia, entre otras razones, de la pervivencia durante cuarenta años de la dictadura franquista).

Esta tardía modernización se ha ido implantando a un ritmo acelerado en el período que transcurre entre los últimos años de la dictadura franquista y la plena incorporación a la Unión Europea. Se ha ido procediendo a un acercamiento paulatino, en el orden político, económico, social y cultural, a las condiciones típicas de los países europeos occidentales, al tiempo que tienden a agrandarse las distancias con respecto a los países del entorno geográfico más próximo.

No podemos obviar aquí que el cambio político ha jugado un papel trascendental. Si bien muchas de las transformaciones socioeconómicas se inician en la década de los sesenta, la instauración de un régimen democrático permitió su intensificación y consolidación; la democratización política, lejos de lo que en su momento llegó a considerar la dictadura, constituyó un componente crucial para garantizar el desarrollo y la modernización en un sentido convergente con las sociedades occidentales avanzadas (Giner, 2000).

Éste es el contexto general en el que nos situamos en la década de los noventa, presidida en el espacio educativo por la implantación de la LOGSE en la enseñanza no universitaria. Tras los cambios «políticos» impulsados por la Constitución y la LODE (gestión democrática, descentralización...), y una vez asegurado efectivamente el acceso a la escolarización entre los 6 y los 14 años, se supone que se está en condiciones de afrontar una reforma «cualitativa» que afecta a la estructura, las metodologías y los contenidos de la enseñanza en los distintos niveles educativos.

Frente a la LGE, la reforma educativa deja de ser mostrada como una «revolución silente y pacífica» para concebirse como un proceso gradual, casi evolutivo, mientras que las diferencias en las finalidades últimas recogidas textualmente respecto a la LGE, se sitúan en una mayor o menor flexibilidad y ambigüedad en cuanto a las consecuencias que se esperan del propio cambio educativo (MEC, 1987; Jiménez Jaén, 1993; Cabrera, 1991; Varela, 1991): se insiste de nuevo en la igualdad de oportunidades y la cualificación profesional (ahora priorizada ante las transformaciones que supone la incorporación plena en la UE), si bien en este caso se añade el objetivo de la educación ciudadana para la democracia, insistiendo de forma particular en un nuevo modelo docente que incorpore la educación en valores, así como en procedimientos y capacidades.

La perspectiva de la preparación para la resolución individual de los problemas vitales pasa a predominar frente a la idea de una sociedad tecnocrática y benefactora que planifica las oportunidades y el futuro «socialmente» (Cabrera, 1988). Cabe reseñar, aunque sea una obviedad, que esta pretensión de privatización/individualización de los problemas sociales de la ciudadanía no va a tener efectos similares en todos los grupos sociales: entre los sectores subalternos, la pérdida de espacios de «protección social» se traduce en una agudización, casi sin límites, de su situación de subalternidad y marginación. De hecho,

cuando hablamos de lo que no ha cambiado en la política y los fines educativos, identificamos la permanencia de problemas de desigualdad social (en particular, el mantenimiento de las diferencias entre la escuela pública y la escuela privada), así como la escasa implicación del sistema educativo en la preparación para la participación en la vida social y cultural.

La LOGSE pretende incidir particularmente en las metodologías educativas y los contenidos de la enseñanza. Desplegada en el contexto del desarrollo de nuevas tecnologías, la introducción de éstas en la escuela va a jugar un papel destacado, junto al impulso de la enseñanza comprensiva y sus implicaciones teóricas: metodologías más participativas, activas y dinámicas, más vinculadas a la realidad, que impulsan el desarrollo de capacidades y procedimientos, el trabajo cooperativo y la atención a la diversidad. Todo ello se realiza junto con una reforma curricular que afecta fundamentalmente a la organización de los contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje: mejor y mayor especialización de los mismos, con mayor peso de nuevos contenidos «actitudinales y procedimentales» y de la educación en valores, transversalidad, mayor optatividad... Y a ello se une la oferta de nuevas disciplinas (informática, lenguas extranjeras, tecnologías) y de contenidos específicos vinculados a las realidades de cada comunidad autónoma junto a nuevas titulaciones en la formación profesional, si bien no se alude a una transformación sustancial del contenido científico y cultural en sí de los currículos (producto de las transformaciones que han tenido lugar en el desarrollo científico de las diversas ciencias), articulándose los cambios fundamentalmente a través de los libros de texto y los materiales educativos.

Todo ello se debe llevar cabo por unos centros educativos organizados democráticamente, a partir de la reorganización de la participación implantada con la LODE, dotados de mayor autonomía de las comunidades educativas y un reforzamiento del trabajo en equipo del profesorado y nuevos agentes que intervienen en el centro escolar (orientadores, básicamente), si bien al mismo tiempo con un mayor grado de burocratización interna y externa y con crecientes dificultades organizativas que derivaron, en su momento, en un mayor desprestigio de la función directiva.

¿Qué implicaciones tienen estas facetas de la LOGSE en la definición de una nueva imagen y funciones sociales del profesorado? Destaca sobremanera el intento de transformar el discurso sobre las funciones y los modos en que el profesorado debe ejercer su trabajo.

En principio, se intenta articular el compromiso del profesorado una vez más en términos de una estrategia de profesionalización que ha abarcado diversas facetas pero con grandes contradicciones.

1) La primera faceta a destacar es la redefinición del campo competencial del profesorado: de «experto» en los procesos de enseñanza-aprendizaje (que, en la práctica equivalía a los procesos instructivos de la educación), se pasa a un profesor que tiene que enseñar en valores, que tiene que fundamentalmente actuar como «motivador psicopedagógico» del alumnado, asumiendo fun-

ciones mucho más difusas que las definidas por el modelo tradicional. Frente al profesor-experto de la LGE, se habla ahora del «profesor reflexivo» o del «profesor investigador», que no se limite a «ejecutar» ni meramente a «instruir» al alumnado.

En una primera aproximación, no cabe duda de que el cambio es a mejor: al fin y al cabo, se trata de aproximar el discurso oficial a la realidad, así como de incorporar los aportes de determinadas perspectivas teóricas que aluden no sólo al hecho de que el profesorado inevitablemente reflexiona sobre su trabajo, sino que es deseable que dicha capacidad sea aprovechada constructivamente, de forma más sistemática y menos intuitiva. Muy relacionado con ello está el intento de admitir y fomentar la idea de que el profesorado es un agente activo del proceso educativo y que, por tanto, sus aportaciones son cruciales para el desarrollo de la enseñanza. A simple vista, conceder importancia a la actividad (y, por tanto, a la autonomía) en el quehacer docente supera las visiones tecnocráticas que reducían su papel a la mera aplicación de las técnicas, los contenidos y las orientaciones elaborados por «expertos» ajenos al aula.

Por otro lado, y centrándonos más específicamente en el propio modelo de «profesor reflexivo», llama la atención que la labor reflexiva se dirige fundamentalmente al terreno de la psicología y los valores de los individuos: la reflexión sistemática y comprensiva sobre el alumnado y la enseñanza se concibe casi como exclusivamente psicológica; se sigue anteponiendo esta perspectiva, por tanto, a la comprensión de las dimensiones políticas, sociales e ideológicas de los procesos educativos. El recurso a modelos psicológicos «constructivistas» complejiza las visiones simplistas de la psicología conductista que inspiró el modelo educativo de la LGE, pero no permite superar, por sí mismo, la visión individualista de los seres humanos propia del conocimiento psicológico cuando se aísla de las consideraciones sobre el poder, la desigualdad y, en definitiva, las implicaciones político-sociales del cambio. Esta opción, desde nuestro punto de vista, no es casual ni inocente: al fin y al cabo, resulta consecuente con los requerimientos del individualismo en los que se sustenta la reforma en su conjunto. Por supuesto, el efecto del énfasis en la psicología no será socialmente neutral: los profesores y profesoras tenderán a sensibilizarse ante los problemas estrictamente «cognitivos» y a veces «emocionales» del alumnado; sus problemas «sociales» seguirán siendo considerados ajenos al trabajo propiamente educativo..., y los chicos y chicas que tengan un origen social subalterno seguirán siendo los grandes incomprendidos en las escuelas, que a su vez seguirán mostrándose como instituciones neutrales.

2) También es de destacar la modificación de los perfiles profesionales del personal implicado en el sistema educativo. Por vez primera, la separación entre Pedagogía, Psicopedagogía y Magisterio se muestra nítida en los perfiles profesionales, sobre todo porque se impide explícitamente en la LOGSE el acceso a las oposiciones al cuerpo de Magisterio a los licenciados. Asimismo, se introduce un nuevo formato de especialización en el Magisterio (se vuelve a cambiar su denominación: de «profesor de EGB» a «maestro especialista»),

que abarca ocho nuevas especialidades en su formación inicial y en su adscripción a plazas docentes y se establece de nuevo que la secundaria obligatoria (que supone una ampliación en dos cursos del bachillerato anterior) sea impartida por licenciados (aunque una parte de ellos son antiguos miembros del cuerpo del profesorado de EGB readscritos por tener dicha titulación). Se introducen, asimismo, nuevas figuras en los centros educativos (el orientador u orientadora, básicamente).

3) Las implicaciones de este modelo educativo en la actual configuración de los currículos formativos del profesorado confirman, en parte, este diagnóstico de la reforma. Igualmente, al amparo de la implantación de la LOGSE, y coincidiendo con el proceso generalizado de reforma de los planes de estudios de las titulaciones universitarias, se aprueban en 1989 sendos decretos conteniendo las propuestas de asignaturas troncales de las nuevas titulaciones de Magisterio (ahora con los perfiles de especialistas establecidos por la LOGSE: educación infantil, educación primaria, educación musical, educación física, lengua extranjera, educación especial y audición y lenguaje).

Estas titulaciones se diseñan compartiendo como materias troncales, de contenido general: didáctica, psicología de la educación, sociología de la educación, tecnología educativa y teoría e instituciones educativas; y otras «troncales de la especialidad», de contenido esencialmente didáctico, pero en el entorno de las didácticas especiales (de las matemáticas, de la lengua y la literatura, de las ciencias sociales y de la naturaleza, de la expresión corporal, plástica y musical...), desapareciendo los contenidos culturales y científicos propiamente hablando (ciencias sociales, lengua, literatura, historia, geografía, química, física, biología, matemáticas...) de lo que se considera el núcleo fundamental de la formación para la docencia (en todo caso, dado que se permite un margen de autonomía a cada universidad para completar el Plan de estudios, a través de las materias «obligatorias de universidad», pero sobre todo de las optativas, se supone que deben ser las universidades las que decidan sobre el mantenimiento de estos contenidos formativos). Tampoco se consideran materias formativas básicas del alumnado de estos títulos la mayoría de las disciplinas que se conciben como «teorías acerca de la educación»: antropología, historia, filosofía..., y, curiosamente, se elimina del currículo de la formación del profesorado la formación en metodologías de la investigación, en clara contradicción con el discurso que impulsa la figura del docente como «investigador en la acción».

Todo ello se despliega sin que se modifique una cuestión fundamental: las titulaciones de maestro especialista siguen siendo diplomaturas universitarias, por más que se han articulado presiones por parte de numerosas instancias para que la titulación sea impartida en cuatro años y se reconvierta en una nueva licenciatura universitaria. Por otro lado, la formación pedagógica inicial del profesorado de secundaria sigue limitándose a un curso de postgrado (con una amplia diversificación en el conjunto del Estado de sus contenidos y duración), de modo que la titulación que faculta para la docencia sigue sien-



do un añadido a su formación en las disciplinas que tiene que impartir (un modelo, en definitiva, totalmente opuesto al que se ha impuesto en la formación del Magisterio).

4) La autonomía se ve reforzada en esta reforma, que se realiza en un contexto más democrático con los derechos asociativos del profesorado plenamente reconocidos y articulados en torno a la doble vía del asociacionismo sindical y en la renovación pedagógica, pero se trata de la autonomía entendida (y extendida) a la comunidad educativa, es decir, se define como autonomía del centro y no tanto del profesorado en exclusiva. Este modelo, no obstante, se somete a cuestionamiento con posterioridad a la implantación de la LOGSE, primero con la Ley Pertierra (LOPEG) y en el futuro inmediato con la Ley Orgánica de calidad de la enseñanza (LOCE), que se dirigen a restar capacidad de decisión a los órganos colegiados de la toma de decisiones en los centros educativos y al reforzamiento de la figura de la dirección como «gobierno» de los centros y representantes de la Administración ante la comunidad educativa.

5) Finalmente, la estrategia profesionalizadora se completa con mejoras de carácter laboral que fueron implementándose en el largo proceso de elaboración y experimentación de la reforma, entre las que juega un papel destacado la implantación de la homologación retributiva del profesorado y la nueva y conflictiva regulación de la jornada docente, así como medidas parciales y coyunturales de promoción entre los cuerpos del profesorado de EGB y del profesorado de secundaria (y también dentro de éste último, de la figura de agregados a la de catedráticos, o entre la antigua FP y el antiguo bachillerato).

Es preciso tener en cuenta que esta estrategia profesionalizadora se lleva a cabo, sin embargo, con una situación donde el modelo funcional de organización del profesorado se ha consolidado definitivamente y se da por supuesto en todas y cada una de las medidas establecidas como inamovible. Una buena parte del profesorado que va a llevar a cabo la reforma tiene estabilizada su situación como miembros de diversos cuerpos funcionariales y en no pocas dimensiones del proceso los procedimientos burocráticos son los que se utilizan para la implementación de los cambios, al tiempo que permanece la losa de la contratación administrativa de un colectivo relativamente significativo que sigue viendo negado su derecho a la estabilidad laboral y sobre el que recaen buena parte de los desajustes producidos, tanto por la aplicación de la reforma como por las modificaciones que en la oferta educativa se van produciendo por diversos factores: transformaciones demográficas, envejecimiento de una parte del colectivo docente, aumento de las enfermedades profesionales...

Por otro lado, aunque muchas medidas se muestran como herederas del modelo educativo que elaboró y reivindicó el movimiento de enseñantes en el proceso de la transición a la democracia (escuela activa, cuerpo único de ense-

ñantes, sindicalismo como cauce de representación, descentralización de la gestión y la política educativa, escuela pública con participación de los sectores educativos...), en realidad el modelo desarrollado en no pocas ocasiones utilizaba esas referencias de modo eminentemente discursivo, vaciándolas del contenido más sustantivamente democratizador desde el que habían sido propuestas (por ejemplo, la promoción intercorporativa que se impulsó con la LOGSE ha pretendido mostrarse en su momento como la materialización del cuerpo único de enseñantes, cuando en realidad se han mantenido las diferentes condiciones e identidades entre el profesorado de primaria y el de secundaria, incluso cuando imparten docencia en los mismos centros educativos).

Al mismo tiempo, se han producido importantes dificultades en la puesta en práctica del nuevo modelo de participación y gestión democrática de los centros, de modo que se ha tendido a una burocratización del ejercicio de los cargos de la gestión educativa (el requisito de la acreditación para acceder a los mismos supone un debilitamiento efectivo de su dimensión democrática, al recortar las posibilidades de concurrencia a las elecciones) y a un vaciado de contenido de la participación e implicación efectiva de los sectores no docentes en los órganos de participación (Fernández Enguita, 1992 y 1993).

Finalmente, la aplicación de la reforma coincide con la generalización de políticas de recorte de los presupuestos públicos destinados a educación y con una ofensiva sustancial de los sectores privados de hacer de la educación un negocio rentable, lo cual afecta de forma intensa a la dotación de recursos infraestructurales, educativos y humanos de los centros educativos. Reconocer el papel activo del profesorado en la reforma no debe llevarnos a eludir las limitaciones y el sentido que el contexto puede imponer a estas mejoras: desplegar reformas «cualitativas» de la enseñanza sin la asignación de los fondos realmente necesarios, equivale también a exigir al personal docente que, sin grandes mejoras materiales y laborales en su trabajo, asuma la responsabilidad central del proyecto y garantice su éxito (o cargue con su fracaso).

En este contexto, se apela a un compromiso «profesional» del profesorado con la reforma educativa: de forma insistente, se emite el discurso de que el profesorado debe afrontar el cambio con dedicación y empeño profesional, con pericia técnica, sin «contaminaciones» afectivas, ideológicas o políticas; la adhesión a los propósitos de la reforma se espera de todos aquellos que se consideren «buenos profesionales». Una vez más, el Estado recurre al profesionalismo con la pretensión de facilitar la propia credibilidad de su proyecto e intentar hacer corresponsable del mismo al colectivo docente.

Pero, ¿es seguro que esta estrategia profesionalizadora asegura por sí misma la adhesión a los cambios?, ¿es posible la construcción de un «profesionalismo» asequible a proyectos progresistas de educación? Desde nuestro punto de vista, éste es uno de los principales puntos débiles del discurso y las prácticas desplegadas entre el profesorado. Por muchos nuevos contenidos y formas que se intenten aportar a la idea de la «profesionalidad», no cabe duda de que esta estrategia es controvertida y cuestionable.

En primer término, es preciso tener en cuenta que el profesionalismo, históricamente, ha constituido una ideología en la que se han apoyado diversos grupos para desplegar proyectos monopolizadores en torno a una función social dada, y que se orientan fundamentalmente por sus fines e intereses particularistas y excluyentes (Larson, 1977; Parkin, 1985). Cuando se muestra y es asumida la profesionalización como un fin en sí mismo, la adhesión a cualquier tipo de propuestas y reformas en el servicio que se realiza, es sometida al pre-judicio de su efectivo interés para el proyecto profesionalizador; los intereses del colectivo pueden convertirse en prioritarios frente a los que sean percibidos como ajenos, de modo que las adhesiones a la reforma pasarían por el tamiz previo de su efectividad en la implantación de las medidas profesionalizadoras.

En este sentido, el discurso profesionalista se promueve en el seno de un sistema educativo en el que, como hemos visto, existe una estructura corporativa y donde, a lo largo de la historia, diversos elementos de la mentalidad corporativa gremial —precisamente aquéllos que coinciden con el profesionalismo en la defensa de los intereses particulares, en este caso de los «cuerpos» funcionariales— se han visto reforzados. Desde esta perspectiva, no están muy claras las posibilidades de éxito del discurso profesionalista, que, frente al corporativismo y el burocratismo, pretende introducir la preocupación por la eficacia: el particularismo y el autointerés, en principio, suponen un gran escollo para que las adhesiones a la reforma se alcancen fácilmente.

El debate sobre las actitudes desplegadas por el profesorado ante este proceso está abierto. De un lado, diversos estudios tratan de evidenciar el desarrollo entre el profesorado de una mentalidad defensiva y conservadora ante la reforma por motivos inmovilistas y por anteponer sus intereses particularistas a los intereses del conjunto de la sociedad y de las propias comunidades educativas: es el caso de autores como M. Fernández Enguita, que, en sus últimos trabajos (1992, 1993, entre otros), caracteriza a este colectivo como un grupo de asalariados, incorporado en parte a la burocracia pública, cuyo nivel de formación es similar al de los profesionales liberales y que, estando sometido a la autoridad de sus empleadores, sin embargo pugna por ampliar su autonomía en el proceso de trabajo y por conservar o ampliar sus ventajas en la distribución de la renta, el poder y el prestigio frente a los miembros típicos de la clase obrera, desarrollando estrategias políticas de «cierre social dual» frente a la Administración («usurpación» de buenas condiciones de trabajo) y frente al público («exclusión» de los padres y el alumnado de la toma de decisiones). Para este autor, el paso a un marco legal democrático ha llevado a que el profesorado se ocupe más de defender y delimitar sus competencias frente a la comunidad educativa y se refugia para ello en la identidad «profesional».

Por su parte, F. Ortega ha tratado de mostrar la posición social del enseñante como contradictoria: «de un lado, el *profesor autónomo*, emprendedor, promotor y responsable de las acciones educativas; de otro, el *profesor burócrata*, funcionario integrado en un aparato administrativo que define sus atribuciones y del que por lo mismo es dependiente» (1992, p. 9). El colectivo docente, así se percibe mermado en su posición y rango profesio-

nales (masificación del colectivo, pérdida de autonomía, decepción por la falta de relevancia de su trabajo en la conformación del destino de su alumnado...), de modo que, entre el propio profesorado, tienden a generalizarse actitudes «funcionariales» que implican recelos frente a la sociedad civil (y, por tanto, las posibilidades de asumir compromisos sociales, políticos, culturales, más allá del límite de lo establecido) y que se refuerzan crecientemente. Con todo, pese a las incertidumbres de su situación, no se abandona la auto-identificación como grupo profesional perfectamente definido y cohesionado (Ortega, 1989).

Pero también, curiosamente, entre el entorno académico más cercano a la didáctica, y haciéndose eco de las elaboraciones que en el entorno anglosajón se han desarrollado sobre la previsible «proletarización» del profesorado en las últimas décadas (Lawn y Ozga, 1988; Apple, 1987; Jiménez Jaén, 1988), se ha iniciado una línea de denuncia sobre el hecho de que la reforma, en realidad, más que profesionalizar al profesorado, lo que está suponiendo es la imposición creciente, a través de las medidas burocráticas y técnicas (con los materiales educativos), de procesos de control sobre el trabajo docente que recortan su autonomía, de modo que las respuestas del profesorado a la propia reforma constituyen efectivas líneas de resistencia a los controles impuestos burocráticamente (Contreras, 1997).

Estos análisis tienen un doble interés para la profundización en el estudio de las funciones y la posición social del profesorado: de un lado, han permitido poner en entredicho los supuestos «neutralistas» del discurso profesionalista y, de otro, intentan centrarse en las experiencias concretas del colectivo docente en el contexto institucional, económico, social y político donde el profesorado, conflictivamente, desarrolla su trabajo. Ambos logros, obviamente, pueden limitar los estragos de las ideologías profesionalistas en este colectivo: la primera interpretación porque niega las potencialidades transformadoras de dicha identidad, la segunda porque intenta orientar la reflexión del profesorado sobre su trabajo hacia las nefastas implicaciones de la división de su trabajo en los términos en que ésta se aplica en el sistema educativo. Sin embargo, en diversos estudios hemos puesto en cuestión ambos tipos de interpretaciones.

En el caso de los autores que consideran que el profesorado ha generado una identidad profesionalista y autointeresada (que se inspiran en las interpretaciones conocidas como «neweberianas» de la sociología del profesorado), nos encontramos ante un marco analítico que nos muestra al colectivo de enseñantes como un grupo o una categoría social cuya adscripción política e ideológica está indisolublemente ligada a su identidad «profesional», conformada a través de procesos de socialización en el marco de la institución en que ejercen su trabajo y que, de forma determinante, dan lugar a las imágenes y autoimágenes del colectivo. Se tiende a considerar la imposibilidad de que el profesorado, a pesar de sus conflictivas relaciones con el Estado, sea capaz de trascender los estrechos márgenes de sus intereses egoístas y de monopolización excluyente del mercado docente, o que sea capaz de conformar una

identidad social y de clase más amplia, suscribiendo y participando activamente en proyectos y acciones transformadoras en la sociedad y en la escuela en particular. Las respuestas del profesorado a la LGE son un buen ejemplo de cómo es posible que el colectivo docente, bajo ciertas circunstancias, sea capaz de percibir que su posición crítica frente al régimen debía abarcar no sólo la denuncia de los incumplimientos autointeresados, sino el cuestionamiento global del modelo educativo y social impuesto y del propio proyecto profesionalizador que contenía la Ley, adoptándose como una seña de identidad política, ideológica e incluso educativa la idea de que los enseñantes nos eran «profesionales», sino «trabajadores de la enseñanza» y que vinculaban, con ello, sus aspiraciones a las de los sectores que pugnaban por una transformación social, política y educativa (Jiménez Jaén, 2000).

Ello no quiere decir, como consideran los teóricos de la proletarización, que el profesionalismo no exista entre el profesorado y que éste pueda interpretarse en términos similares a las respuestas de otros trabajadores asalariados a la explotación y el control en su trabajo: no parece evidente que en este contexto el profesorado esté respondiendo masivamente a la reforma desde aspiraciones transformadoras en un sentido progresista, sino que en muchos casos se resiste a los cambios desde mentalidades ancladas en el pasado, defendiendo formas reaccionarias de desarrollo de la enseñanza (Burbules y Densmore, 1992, p. 69).

Pensamos, en definitiva, que los compromisos sociales, políticos y culturales que el profesorado puede asumir no son comprendidos en toda su complejidad desde unos análisis que persiguen, con distintas matizaciones, delimitar el rumbo que, de forma permanente, se espera que adopten dichos compromisos. Estas dos interpretaciones caen en el error de prejuzgar que la categorización sociológica del profesorado condiciona inexorablemente su actuación ideológica, política y social (y la de sus organizaciones). De hecho, los distintos agentes sociales no presentan, en cada coyuntura, posiciones políticas e ideológicas monolíticas ni homogéneas.

#### IV. Consideraciones finales

En todo caso, el análisis de las acciones del profesorado debe dar cuenta lo más fidedignamente posible del carácter dialéctico y dinámico, no exento de contradicciones, que reviste la relación entre la estructura social y las prácticas de los agentes en cada coyuntura, teniendo en este colectivo especial importancia, además, no sólo sus condiciones de trabajo, sino sobre todo su particular participación en los procesos y dinámicas de la producción y difusión cultural e ideológica en la sociedad.

Desde nuestro punto de vista (heredero de ciertas interpretaciones de los análisis gramscianos sobre las funciones sociales y la situación de los intelectuales en la sociedad), los enseñantes son *intelectuales*, esto es, son agentes activos de la producción y difusión de la cultura en la sociedad; por ello, están en una situación privilegiada para acceder y dar a conocer concepciones de la vida

y el mundo alternativas a las que se muestran como únicas y definitivas por el poder; por ello, tienen condiciones para asumir compromisos que van más allá de sus estrictos intereses (y, según Gramsci, tienen la obligación moral y política de hacerlo) (Gramsci, 1975). Debe tenerse claro que la forma «profesionalista» de orientar las percepciones y concepciones del profesorado no siempre ha sido útil para el poder, pero mucho más difícilmente puede serlo para desplegar una labor igualitaria, participativa y progresista en la enseñanza y la sociedad, porque, en definitiva, actúa en contra de la consolidación de las propias actitudes solidarias y transformadoras.

En nuestro pasado, núcleos importantes del profesorado se han adherido activa y solidariamente a proyectos transformadores de la escuela y la sociedad. Pero las convicciones asumidas en aquel entonces difícilmente se mantienen si no se practica continuamente la crítica y se renuevan los compromisos con quienes más lo necesitan en la sociedad. El rechazo a la ideología del profesionalismo es un necesario punto de partida en el proceso que debe emprenderse de construcción de nuevos proyectos sustentadores de prácticas educativas y sociales verdaderamente consecuentes.

## Bibliografía

- ALTED, A. (1986). «Notas para la configuración y el análisis de la política cultural del franquismo en sus comienzos: la labor del Ministerio de Educación Nacional durante la Guerra». En FONTANA, J. (ed.). *España bajo el franquismo*. Barcelona: Crítica.
- APPLE, M.W. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós/MEC.
- BARBER, B. (1985). «Beyond Parsons's Theory of Professions». En ALEXANDER, J. (ed.). *Neofunctionalism*. Londres: Sage.
- BERG, G. (1988). «Desarrollando la profesión docente: autonomía, código profesional, base de conocimientos». Suecia (inédito).
- BURBULES, N.; DENSMORE, K. (1992). «Los límites de la profesionalización de la docencia». *Educación y Sociedad*, n.º 11.
- CABRERA, B. (1988). «A propósito de la reforma de la enseñanza no universitaria». *Témpora*, n.º 10.
- (1991). «¿Dónde está el cambio en educación?». *Archipiélago*, n.º 6.
- CÁMARA VILLAR, G. (1984). *Nacional-catolicismo y escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)*. Madrid: Hesperia.
- CASTELLS, M. (2001). *La era de la información*. Vol. 1: *La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- COL·LECTIU D'EDUCACIÓ (1975). «La E.G.B. en España». En VV.AA. *La enseñanza en España*. Madrid: Comunicación.
- CONTRERAS, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- DERBER, Ch. (1982). *Professionals as Workers: Mental Labor in Advanced Capitalism*. Boston: G.K. Hall and Co.
- ETZIONI, A. (1969). *The semi-professions and their organization*. Nueva York: Free Press.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona: Paidós.
- (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata-Paideia.

- FINKEL, L. (1999). «¿Qué es un profesional? Las principales conceptualizaciones de la sociología de las profesiones». En CASTILLO MENDOZA, C.A. (coord.). *Economía, organización y trabajo. Un enfoque sociológico*. Madrid: Pirámide.
- FREIDSON, E. (1986). *Professional Powers: A study of the institutionalization of formal knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1989). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GINER, S. (2000). *Los españoles*. Barcelona: Plaza & Janés.
- GRAMSCI, A. (1975). *Quaderni del carcere*. Edición crítica a cargo de Valentino Gerratana, 4 volúmenes.
- GUERRERO, A. (1992). «Curriculum y profesionalismo: los planes de estudio y la construcción social del maestro». *Educación y Sociedad*, n.º 11.
- JIMÉNEZ JAÉN, M. (1988). «Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación». *Revista de Educación*, n.º 285.
- (1993). «Reforma educativa y profesionalización docente». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 220 (monográfico sobre el profesorado), diciembre.
- (2000). *La L.G.E. y el movimiento de enseñantes, 1970-1975*. La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- KIMBALL, B. (1988). «The problem of teacher's authority in light of the structural analysis of professions». *Educational Theory*, vol. 38, n.º 1.
- LARSON, M.S. (1977). *The rise of professionalism: a sociological analysis*. University of California Press.
- LAWN, M.; OZGA, J. (1988). «¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores». *Revista de Educación*, n.º 285.
- LERENA, C. (1989). «El oficio de maestro. La posición y el papel del profesorado de primera enseñanza en España». En VV.AA. *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid: Visor.
- LORTIE, D. (1975). «The balance of control and autonomy in elementary school teaching». En ETZIONI, A. (ed.). *The semiprofessions and their organization*. Nueva York: Free Press.
- MEC (1969a). *Informes sobre «La Educación en España: Bases para una política educativa*. Vol. I (Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa), Madrid.
- (1969b). *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: MEC.
- (1976). *Ley General de Educación y Disposiciones complementarias*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC-BOE (2ª edición).
- (1987). *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Profesional. Propuesta para debate*. Madrid: MEC.
- MORGENSTERN DE FINKEL, S. (1993). «Formación del profesorado en España: una reforma aplazada». En PEREYRA, M. y otros (comp.). *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- MORGENSTERN, S. (1986). «Transición política y práctica educativa». *Témpera*, n.º 8.
- (1991). «The scenario of the Spanish Educational Reform». En GINSBURG, M. (ed.). *Understanding Educational Reform in global context. Economy, ideology and the State*. Nueva York: Garland Publishing.
- ORTEGA, F. (1989). «La crisis de la profesión docente y el ascenso de los valores particularistas». En VV.AA. *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid: Visor.
- (1992). «Unos profesionales en busca de profesión». *Educación y Sociedad*, n.º 11.
- ORTEGA, F.; VELASCO, A. (1991). *La profesión de maestro*. Madrid: CIDE.

- PARKIN, F. (1984). *Marxismo y teoría de clases. Una crítica burguesa*. Madrid: Espasa-Calpe.
- PRESIDENCIA DEL GOBIERNO (1963). *Plan de Desarrollo Económico y Social*. Madrid.
- PUELLES BENÍTEZ, M. (1980). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Labor.
- TENORTH, E.H. (1988). «Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico de los enseñantes y sus organizaciones». *Revista de Educación*, n.º 285.
- VARELA, J. (1991). «Una reforma educativa para las nuevas clases medias». *Archipiélago*, n.º 6.
- VARELA, J.; ORTEGA, F. (1985). *El aprendiz de maestro*. Madrid: MEC.
- VARIOS AUTORES (1988). «Profesionalidad y profesionalización de la enseñanza». *Revista de Educación*, n.º 285, enero-abril.
- VARIOS AUTORES (1992). *Educación y Sociedad*, n.º 11.
- WILENSKY, H. (1970). «The professionalization of everyone?». *American Journal of Sociology*, n.º 70.