

REPENSAR LA FUNCIÓN DOCENTE:  
CUESTIONANDO EL PROFESIONALISMO

Marta Jiménez Jaén<sup>1</sup>

El análisis de la posición y funciones sociales del profesorado, así como de las consecuencias efectivas de su trabajo en el sistema educativo no ha sido, precisamente, un tema prioritario en las líneas de investigación instaladas en las "Ciencias de la Educación" en el Estado Español. En el caso de la Sociología, el debate se inicia tardíamente, después de que durante casi dos décadas en los países anglosajones se desarrollaran importantes controversias en torno a esta cuestión<sup>2</sup>. Justo cuando en esos países parece empezar a declinar la atención por la figura del enseñante (no siendo ajeno a ello el ataque de los gobiernos conservadores a las reformas educativas comprensivas de los años 70), empiezan a ser conocidas las diversas interpretaciones y análisis y adquieren arraigo en nuestro entorno<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Profesora de Sociología de la Educación de la Universidad de La Laguna.

<sup>2</sup> Una buena muestra de las diversas líneas analíticas centradas en esta temática ha sido recogida en la *Revista de Educación*, nº 285, enero de 1988.

<sup>3</sup> Los primeros trabajos aparecen en los años 70, estrechamente vinculados a la gestación del movimiento de enseñantes antifranquista. En la década de los ochenta sólo empieza a retomarse el debate, que adquiere una creciente impor-

A estas alturas, no es posible discutir que el análisis de las orientaciones e implicaciones últimas que presiden las concepciones y prácticas del profesorado, y en particular las que operan en un proceso de reforma como el que hoy está empezando a generalizarse, ha de ser objeto de reflexiones sociológicas, que pueden asegurar una comprensión crítica y genuina de muchos aspectos fundamentales del cambio educativo. Las siguientes reflexiones se dirigen a ejemplificar esto en una vertiente que en los últimos tiempos ha ido adquiriendo un papel central: el profesionalismo. En la exposición, básicamente, explicaremos los fundamentos sociológicos de la teoría que propugna que la seña de identidad del profesorado viene dada por su carácter "profesional". Nos centraremos principalmente en los análisis de T. Parsons, inspiradores del enfoque funcionalista, tratando de poner en evidencia qué visiones de la sociedad y de la educación lleva implícita la visión del enseñante como "profesional". A nuestro modo de ver, los llamamientos continuos por fomentar una supuesta "profesionalidad" del enseñante no favorecen ne-

tancia en los últimos años. Ver, como referencias de interés (además del monográfico antes citado):

- MASJOAN, J.M.: *Els mestres a Catalunya*, Barcelona, Novaterra, 1974.
- PÉREZ, M.-DOZ, J.: "El movimiento de los enseñantes en España", *Zona Abierta*, nº 7, 1976.
- PRIETO, C.: "Elementos estructurales para un análisis de clase de los trabajadores de la enseñanza", *El Cábaro*, nº 1, 1976.
- BERMUDO, J.M.: "Los enseñantes. Críticas para un debate", *El Cábaro*, nº 4, 1977.
- LERENA, C.: "El oficio de maestro. La posición y el papel del profesorado de primera enseñanza en España", *Sistema*, nº 50, 1982.
- VARELA, J.-ORTEGA, F.: *El aprendiz de maestro*, Madrid, MEC, 1985.
- MORGENSTERN, S.: "Transición política y práctica educativa", *Témpora*, nº 8, 1986.
- JIMÉNEZ JAÉN, M.: "Racionalización, control del trabajo y proletarianización de los enseñantes", *Témpora*, nº 8, 1986.
- ORTEGA, F.: "Un pasado sin gloria. La formación de los maestros en España", *Revista de Educación*, nº 284, 1987.
- CABRERA, B.: "El intelectual contra el experto. Sobre la formación y funciones del profesorado", *Pistas Educativas*, nº 44, 1988.

cesariamente el compromiso con una transformación profunda de la enseñanza; al contrario, porque responden a visiones no conflictivas e integradoras de la cultura, la escuela y la sociedad, pueden resultar favorecedores de actitudes, expectativas y actuaciones que difícilmente redundarían en planteamientos transformadores.

-I-

Cuando nos aproximamos a la consideración arraigada en el sentido común sobre la identidad social del enseñante, de inmediato pensamos en este agente como miembro de un grupo "profesional" o en proceso de llegar a serlo; esta visión tiene su correlato teórico en las elaboraciones "ortodoxas"<sup>4</sup> de la Sociología de las Profesiones, que parten de la consideración del "grupo profesional" como la unidad analítica desde la que es preciso abordar el análisis de estos agentes.

T. PARSONS es indiscutiblemente el autor que representa la posición teórica más elaborada dentro de la Sociología funcionalista de las Profesiones. Los trabajos elaborados en torno a las profesiones tienen una doble significación en su obra: por un lado, en el análisis de los profesionales este autor pone en acción muchos de los conceptos que configuran su sistema teórico<sup>5</sup>, constituyendo verdaderas ejemplificaciones de cómo dichas categorías pueden ser utilizadas para el análisis sociológico; por otro lado, como resalta el mismo Parsons<sup>6</sup>, también estos análisis tienen una función teórica en el conjunto de su obra, siéndoles útiles para

<sup>4</sup> Vid. LAWN, M.-OZGA, J.: *Teachers, Professionalism and Class*, Londres, The Falmer Press, 1981, p. 11.

<sup>5</sup> Expuesto, genéricamente, en sus dos obras principales:

- *La estructura de la acción social*, Madrid, Guadarrama, 1968.

- *El sistema social*, Madrid, Revista de Occidente, 1976.

<sup>6</sup> "The Professions and social structure", PARSONS, T. (ed.): *Essays on sociological theory*, Glencoe, The Free Press, 1954, p. 48. Vid. también BARBER, B.: "Beyond Parsons's Theory of professions", en ALEXANDER, J. (ed.): *Neofunctionalism*, Londres, Sage, 1985.

cuestionar las explicaciones utilitaristas y materialistas de la conducta social de los actores. En este contexto, Parsons llega a las siguientes conclusiones:

1. La sociedad consiste en un "sistema" estructurado en "subsistemas" funcionales e interdependientes entre sí, donde la "estratificación social" es necesaria para facilitar la estabilidad, tanto por promover la capacidad de adaptación de los individuos como por asegurar el aprovechamiento más eficaz de las capacidades de los "actores" sociales<sup>7</sup>.

La caracterización de los profesionales ha de permitir comprender cuál es el espacio social que corresponde a estos grupos en la jerarquía social. El punto de partida de su identidad y posición social arranca de la funcionalidad de sus tareas: entre las actividades que se desempeñan en la sociedad, las profesiones se nos muestran como "mecanismos" de los que está dotado el "sistema social" para afrontar funciones complejas y especialmente valoradas. Es por ello que participan de unas características ("rasgos") genuinos: 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), y amplios procesos de formación:

El profesional (...) es un "técnico experto" en algún campo en virtud a su dominio de la tradición y de las destrezas requeridas para su aplicación<sup>8</sup>.

2.- La división funcional de tareas en la sociedad da lugar a la atribución de roles desde los cuales se justifican status sociales jerarquizados, cuyo reconocimiento se refleja en la asignación de diferentes niveles de retribuciones, autoridad y prestigio social.

La atribución de un rol lleva aparejada la incorporación de un "código de conducta", que se supone es asumido monolíticamente

<sup>7</sup> *El sistema social*, opus cit., p. 17.

<sup>8</sup> PARSONS, T.: "A Sociologist looks at the legal profession", en Parsons, T. (ed.): *Essays...*, opus cit., p. 372.

por cada grupo profesional, conformado por orientaciones, valores y expectativas propias<sup>9</sup>, pero en todo caso coherentes con el sistema de valores establecido socialmente. Partiendo de la idea de que es la "orientación" de la conducta lo que define su carácter social<sup>10</sup>, Parsons considera que lo más peculiar del rol profesional es la "orientación colectiva", llegando a afirmar, en casos como la medicina, que

La "ideología" de la profesión subraya la obligación del médico de poner el "bienestar del paciente" por encima de sus intereses personales, y considera el "comercialismo" como el enemigo más serio e insidioso con que tiene que enfrentarse. La línea de separación se traza primariamente, en consecuencia, frente al "negocio". El motivo o ánimo de lucro se supone que está absolutamente excluido del mundo médico. Esta actitud se comparte, desde luego, con las otras profesiones, pero está quizá más acentuada en el caso de los médicos que en cualquiera otro, excepto acaso el sacerdocio<sup>11</sup>.

Los profesionales comparten con otros actores diversos rasgos, pero estos asumen contenidos específicos en la práctica profesional: la "especificidad de la función" (la "alta competencia técnica" requerida por la profesión obliga a que el profesional sea un "especialista", excluyendo que sea experto en varios campos); la "universalidad" (el ejercicio profesional tiende a apoyarse en "criterios objetivos generalizados") y la "neutralidad afectiva" o "racionalidad" (se espera que el profesional aborde los problemas propios de su ámbito en términos racionales y objetivos, dejando a un lado sus inclinaciones afectivas personales)<sup>12</sup>. Estos rasgos,

<sup>9</sup> PARSONS, T.: "The Professions...", opus cit., p. 48.

<sup>10</sup> El "mecanismo" de la acción social "debe siempre ser la noción de actores orientándose a situaciones con referencia a diversos tipos de fines, valores y standards normativos, y que se comportan en consecuencia" (Vid.: DEVEREUX, E.C.: *Parsons Sociological Theory*, citado por MARSAL, J.F.: *La crisis de la sociología norteamericana*, Barcelona, Península, 1977, p. 193).

<sup>11</sup> PARSONS, T.: *El Sistema Social*, opus cit., p. 405.

<sup>12</sup> PARSONS, T.: *El Sistema Social*, opus cit., pp. 404-405. Vid. también de este autor: "The Professions...", opus cit., pp. 37-42.

asimismo, habrán de ser compartidos específicamente por el profesorado<sup>13</sup>.

3. Este código de conducta "profesional" tiende a mantenerse estable e integrado en el "sistema"; aquellas actuaciones "no profesionales", que se salen del código de la profesión (por ejemplo, dejarse llevar por el afán de lucro), tienen un carácter excepcional, entrando en lo que él considera "desviaciones" del normal funcionamiento de la práctica profesional, que son irrelevantes en tanto en cuanto no tiendan a poner en peligro el sistema de valores dominante<sup>14</sup>. La tendencia a la estabilidad de la conducta "normal" no deriva de una determinación mecánica del individuo (los actores sociales son libres), sino que se ve facilitada porque existe un condicionamiento "cultural" sustentado tanto en los procesos de "socialización" (aprendizaje e internalización del rol)<sup>15</sup> como en el sistema de interacciones específico que se establece en la situación concreta del ejercicio de la profesión (en la interacción profesional/cliente son los roles "institucionalizados" los que dan sentido a la práctica profesional)<sup>16</sup>. A los condicionamientos que conlleva la "estructura" de la interacción hay que ligar también la ubicación de los profesionales dentro de la jerarquía social, que actuará reforzando la tendencia a la estabilidad y la integración, en la medida en que el prestigio y los privilegios sociales y materiales de los que disfrutaban los profesionales en la sociedad deri-

<sup>13</sup> El texto donde se exponen las sugerencias que, en este sentido, aporta el autor sobre el caso particular del profesorado se encuentran en el artículo "La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana", en Gras, A. (ed.): *Textos fundamentales de la Sociología de la Educación*, Madrid, Narcea, 1976.

<sup>14</sup> PARSONS, T.: "The Profession...", opus cit., p. 47.

<sup>15</sup> Vid.: PARSONS, T.: *El Sistema Social*, opus cit., p. 197.

<sup>16</sup> Concretamente, en el caso de la profesión médica, llega a afirmar que, por un lado, "el rol de estar enfermo, como rol institucionalizado, se puede decir que constituye una serie de condiciones necesarias para capacitar al médico para que su competencia opere en la situación"; por otro lado, "...la orientación colectiva del médico, y su universalismo, neutralidad y especificidad, hacen posible que las cosas que él tiene que hacer para realizar su función sean aceptables para el paciente y su familia" (Vid.: *El Sistema Social*, opus cit., p. 440).

van, precisamente, de la congruencia de su conducta con las características propias de su rol.

4. La validación de la "autoridad profesional" la desarrollan los propios profesionales, siendo un rasgo central de su condición la "autonomía":

Entre los tipos de roles ocupacionales, el profesional se ha distinguido en la tradición cultural central de la sociedad por la administración independiente de tales roles, ejercida por los profesionales de una clase. Esto significa que sus miembros típicos son formados en esa tradición, normalmente por un proceso educativo formalmente organizado, por lo que sólo los que han recibido la formación adecuada son considerados cualificados para practicar la profesión. Además, sólo los miembros de la profesión son considerados cualificados para interpretar autorizadamente la tradición y, si se admite, para desarrollarla y mejorarla<sup>17</sup>.

El control, por estar vinculada su actividad a la posesión de un conocimiento altamente especializado, debe ser "auto-ejercido" y preferiblemente debe canalizarse organizativamente a través de la "colegiación"<sup>18</sup>.

Los numerosos autores que de alguna forma se han inspirado en estos postulados, en pocas cuestiones de fondo han llegado a modificar la visión parsonsiana de los profesionales. El esfuerzo central se ha dirigido a establecer definiciones y matizaciones teóricas (de los "rasgos" de una profesión, de los elementos del "código profesional", de los procesos de "profesionalización",...) <sup>19</sup>. La aplicación de este "marco de referencia" (como lo denomina

<sup>17</sup> PARSONS, T.: "A Sociologist Looks...", opus cit., p. 372.

<sup>18</sup> BARBER, B., opus cit., p. 217.

<sup>19</sup> Hasta tal punto se ha llegado, que hay quienes, como M. COGAN, afirman que se han formulado tantas definiciones de "profesión" como investigadores han trabajado el tema. Ver, en este sentido:

- BERG, G.: "Desarrollando la profesión docente: autonomía, código profesional, base de conocimientos", Suecia (inédito).

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

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 "status".

Si bien hay autores, como Lortie<sup>20</sup>, 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"<sup>21</sup>, bien como "profesionales" pero entendiéndose en este caso que se parte de un uso flexible del término<sup>22</sup>, llegando a abarcar la idea de que es preciso definir una nueva identidad profesional (una nueva "profesionalidad") para este colectivo<sup>23</sup>.

Como hemos podido constatar, la visión genuinamente funcionalista se propone definir 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, con carácter "vocacional"; dotadas de "organizaciones específicas"; que requieren un prolongado proceso de "formación"; "orientación de servicio"; "autonomía",...) <sup>24</sup>, y unos procesos de "profesionalización", partiendo, en todo caso, de un principio básico común: que estas características y procesos diferencian a estas ocupaciones de otras existentes en la sociedad; y

- LORTIE, D.: *School teacher: A sociological study*, Chicago, University of Chicago Press, 1975.

- TENORTH, H.-E.: "Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones", *Revista de Educación*, nº 285, 1988.

<sup>20</sup> Opus cit.

<sup>21</sup> TENORTH, H.-E.: opus cit., p. 87.

<sup>22</sup> BERG, G.: opus cit.

<sup>23</sup> Aluden a ello BURBULES, N. y DENSMORE, K., en "Los límites de la profesionalización de la docencia", *Educación y Sociedad*, nº 11, 1993.

<sup>24</sup> Así sintetiza TENORTH los principales rasgos de las profesiones. Vid.: opus cit., pp. 78-81.

no sólo las distinguen de los negocios o los cargos burocráticos, sino también –y diríamos que *sobre todo*–, de aquellas otras ocupaciones que no requieren (o no se les atribuyen, sea por el motivo que sea), niveles de cualificación elevados ni son “especialmente valoradas” en la sociedad<sup>25</sup>.

Asumir como punto de partida la identidad “profesional” del enseñante supone, por tanto, una primera opción: considerar que se ubican en una posición “funcionalmente” específica en la sociedad, al margen de las clases sociales. Esta idea se defiende, además, admitiendo que el quehacer sociológico consiste en la elaboración/definición de modelos teóricos abstractos, desde los que se intentan caracterizar genéricamente las estructuras y el funcionamiento de las sociedades, más allá de las circunstancias históricas en las que éstas se presentan. Una ocupación dada, como la enseñanza, constituirá un “grupo profesional” si cumple ciertas características; el análisis sociológico del profesorado persigue precisamente la definición teórica (ideal) de los rasgos de su “profesionalidad” y la contrastación empírica del nivel de realización de los mismos.

La teoría parsonsiana de las profesiones nos aporta, en definitiva, 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. No sólo se parte de una visión neutralista del conocimiento (como ajeno a las dinámicas sociohistóricas reales), sino que se aplica su visión de la cultura como un conjunto de normas y valores unitariamente asumidos por la sociedad, con un papel cohesionador, para la cual los procesos educativos (de “cualificación profesional”) cumplen, supuestamente sin conflictos ni contradicciones, un doble papel: como espacio de selección de los más capaces y de socialización de los individuos en los valores y normas establecidos<sup>26</sup>. Se nos muestra, así, al colectivo docente, como un

<sup>25</sup> Vid., en este sentido, MARTÍN MORENO, J. - DE MIGUEL, A.: opus cit., pp. 30-31.

<sup>26</sup> “La adquisición de las orientaciones precisas para funcionar satisfactoriamente en un rol es un proceso de aprendizaje, pero no se trata de un aprendizaje

grupo que comparte actitudes, visiones del mundo y de su propio quehacer “profesional”, al margen de las opciones culturales, políticas e ideológicas que puedan asumir en momentos históricos particulares: es la socialización en la formación y el ejercicio profesional lo que les da la identidad como agentes sociales, una identidad que tiende a ser uniforme y acorde con el cumplimiento de las funciones que la sociedad les asigna.

## -II-

Desde distintas perspectivas se han vertido significativas críticas respecto al carácter ahistórico de este tipo de análisis y de los problemas que derivan de su conformación, fundamentalmente como una teoría que prioriza el “deber ser” frente al “ser” real e histórico de los agentes sobre los que trata<sup>27</sup>. Quizás sea ésta, entre otras, una de las razones que explican el hecho de que, de forma recurrente, haya sido utilizado por el Estado en procesos de reforma educativa el discurso profesionalista, intentando que éste favoreciera la legitimación y las adhesión del profesorado a los proyectos que, en distintas coyunturas, se han querido implantar en educación.

La actual reforma de la LOGSE contiene una redefinición de la imagen y las funciones del profesorado que pretende influir en

en general, sino de una forma particular de aprendizaje. A este proceso lo llamaremos *socialización*, y al proceso motivacional por virtud del cual se produce, funcional con respecto al sistema de interacción, mecanismos de socialización”. PARSONS, T.: *El sistema social*, opus cit., p. 197.

<sup>27</sup> Este tipo de críticas han sido defendidas, después de la aparición del original análisis de M.S. Larson *The rise of professionalism* (1977), por las vertientes neoweberianas y neomarxistas del análisis sociológico del profesorado. Ver, por ejemplo:

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

- LAWN, M.-OZGA, J.: *Teachers...*, opus cit.

los modos dominantes del ejercicio de la docencia. Frente al profesor-experto de la LGE, que debía centrar su atención estrictamente en las técnicas de enseñanza/aprendizaje en aras de asegurar el cumplimiento de objetivos prefijados (la "eficacia" era así entendida), se habla ahora del "profesor reflexivo" o del "profesor investigador", que no se limite a "ejecutar". En una primera aproximación, no cabe duda de que el cambio es a mejor: al fin y al cabo, se trata de vincular el discurso oficial a la realidad, así como de incorporar los aportes de innumerables estudios 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 esto 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 tecnócratas que reducían su papel a la mera aplicación de las técnicas, contenidos y orientaciones elaborados por "expertos" ajenos al aula. Pero reconocer esto tampoco debe llevarnos a eludir las limitaciones y el sentido que más ocultamente pueden imponerse a estas mejoras. De hecho, junto a estas novedades, se alude con insistencia —de forma bastante similar a como ocurrió con la LGE— a la "responsabilidad profesional" del profesorado, a su necesario "espíritu de sacrificio", a su "profesionalidad", como garantías últimas del éxito de la reforma. Este discurso se acompaña de medidas diversas que pretenden dar la imagen de que, definitivamente, se procederá a la "profesionalización" del colectivo: reforma de las titulaciones y de la formación psicopedagógica, mostrada ahora como definitiva "capacitación profesional"; creación de nuevas especializaciones; reconocimiento de ciertos márgenes de autonomía técnica (en el sentido apuntado por Derber<sup>28</sup>: en lo referido al desarrollo del traba-

<sup>28</sup> DERBER, CH.: *Professionals as workers: Mental Labor in Advanced Capitalism*, Boston, G.K.Hall and Co., 1982

jo en sí, para la elaboración de "proyectos de centro", para la adaptación de los "diseños curriculares" a las capacidades del alumnado...); e incluso se accede a conceder una subida retributiva que, después de una de las principales movilizaciones del profesorado de las últimas décadas, se dirigía a adecuar los sueldos docentes a los niveles de titulación requeridos. Si bien algunos gestos en este terreno se han pretendido mostrar como derivados de las alternativas que, en su momento, construyó el movimiento progresista de enseñantes frente a la LGE (la instauración de medidas de promoción intercorporativa, por ejemplo, se ha mostrado como aplicación del "cuerpo único"), no se puede negar que, en realidad, la orientación última no es hacer efectivo aquel modelo sino, en todo caso, vaciarlo del contenido más abiertamente transformador y rupturista: de forma insistente, se emite el discurso de que el profesorado debe afrontar el cambio con dedicación y empeño "profesional", con "pericia técnica" y, sobre todo, sin "contaminaciones" afectivas, ideológicas o políticas; la adhesión a los propósitos de la Reforma es esperable de todos aquellos que se consideren "buenos profesionales". Pero ¿es seguro que esta estrategia profesionalizadora asegurará la adhesión a los cambios? ¿es posible la construcción de un "profesionalismo" asequible a proyectos progresistas de educación?

El análisis de diversas experiencias históricas ha podido demostrar que el discurso y las estrategias profesionalizadoras son controvertidas y no siempre han terminado siendo útiles para el Estado, que suele a su vez actuar contradictoriamente en este terreno al tener que intentar hacer compatible el profesionalismo con los intereses "sociales" a los que se supone representa<sup>29</sup>. Pero aquí nos interesa más específicamente resaltar la idea de que, además de contradictorias, las estrategias profesionalizadoras son, a su vez, incompatibles con el desarrollo de un proyecto progresista en educación, entendiéndolo por ello un proyecto que esté presidido efectivamente por objetivos igualitarios.

<sup>29</sup> BARBER, B.: opus cit.

En una primera aproximación, el hecho mismo de constatar las imbricaciones entre el discurso profesionalista con las visiones estructuro-funcionalistas de la cultura, la sociedad y los agentes educativos, debe llevarnos a esta conclusión; la consideración de la división del trabajo y las jerarquías sociales como fuentes de estabilidad, de la educación como un espacio socializador no conflictivo, de la cultura como un conjunto de normas y valores socialmente compartidos y de los propios enseñantes como un colectivo homogeneizado en torno a unas orientaciones comunes y estables en el ejercicio de su profesión y en su propia autopercepción social, difícilmente puede resultar consecuente con proyectos que, cuando menos, abogan por la erradicación de condiciones sociales que quedan ocultas tras este discurso (la desigualdad, el monolitismo cultural y educativo, la "neutralidad profesional" del enseñante,...).

Pero, dejando a un lado incluso estas "herencias" del estructuro-funcionalismo (no siempre reconocidas en los discursos profesionalistas), nos parece que, en esencia, esta forma de percibir la posición y funciones del profesorado puede actuar en contra de la conformación de los sentimientos, actitudes y compromisos solidarios y transformadores en un doble terreno, irrenunciable para todo proyecto que se precie de progresista: la ideología del profesionalismo históricamente ha auspiciado la construcción de efectivos proyectos orientados fundamentalmente por los fines e intereses particularistas de los colectivos que suscriben esta visión de su trabajo y de su ser social; cuando 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-juicio de su efectivo interés para el proyecto profesionalizador; los intereses del colectivo son prioritarios frente a los que puedan percibirse como vinculados estrictamente a las necesidades de otros grupos y colectivos sociales. Además, el profesionalismo sustenta estrategias de exclusión de la toma de decisiones —a partir de la defensa de la "autonomía" plena del colectivo profesional— de todos los sectores sociales "no expertos" o "profanos" en el servicio que abarcan las tareas del grupo ocupacional y alienta sentimientos y aspiraciones excluyentes y

jerarquizadoras respecto a los grupos y sectores sociales "no expertos", al considerar que las características genuinas del ejercicio profesional (autonomía, status social, retribuciones elevadas,...) sólo son defendibles para los colectivos "profesionales"<sup>30</sup>.

Desde nuestro punto de vista, este 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.

Un buen ejemplo histórico de ello lo tenemos en nuestro mismo entorno educativo, en el proceso de implantación de la LGE. En aquella ocasión, el discurso tecnocrático intentó también conseguir la legitimación del proyecto a través del profesionalismo, pero las propias contradicciones de la implantación de los cambios condujo a resultados no deseados por la Administración. En un primer momento, el hecho de que el Gobierno se limitara a hacer un uso interesado del profesionalismo, centrado en los aspectos que aludían a la responsabilización del profesorado pero sin acompañarlos de las medidas que conducían a una mejora de su status y condiciones de trabajo (en materia retributiva y de estabilidad en el trabajo, principalmente), llevó a que aparecieran las primeras movilizaciones de los colectivos más perjudicados laboralmente (profesorado de EGB y "PNNs"), que denunciaban las contradicciones del Gobierno y exigían que cumpliera sus compromisos "profesionalizadores" con coherencia. Sin embargo, a medida que el cuestionamiento político del Régimen fue tomando arraigo entre importantes sectores de la sociedad española y del profesorado, los sectores críticos empezaron a percibir que realmente su propia identidad crítica frente al Régimen debía abarcar no sólo la denuncia de los incumplimientos sino el cuestionamiento global del modelo educativo. Cuando los colectivos críticos de enseñantes acceden, finalmente, a la delimitación de un proyecto

<sup>30</sup> Hemos aludido a ello en el artículo "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.

educativo alternativo al de la LGE, se somete a cuestionamiento también el propio proyecto profesionalizador, adoptándose como una seña de identidad política, ideológica e incluso educativa la idea de que los enseñantes no eran "profesionales", sino "trabajadores de la enseñanza"<sup>31</sup>.

Cuando desde compromisos igualitaristas se ha sometido a crítica el profesionalismo, ha sido por considerar éste como incompatible con las aspiraciones emancipatorias y transformadoras: a nuestro modo de ver, dicho criterio sigue teniendo vigencia.

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 del 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<sup>32</sup>, tienen la obligación ética y política de hacerlo).

Si lo que se pretende es, efectivamente, hacer realidad un proyecto emancipador a través del trabajo docente, un primer paso sería obligatorio acometer: desentrañar las dimensiones—conscientes e inconscientes—profesionistas que se pueden estar asumiendo en la configuración del trabajo educativo, para someterlas a crítica y, sobre todo, eludirlas por completo en la definición de la propia identidad y los compromisos. Situar la reflexión en un ambiguo y controvertido esfuerzo por definir una "nueva profesionalidad" no supondría, a mi modesto modo de ver, sino la construcción de un nuevo modo de reproducir las negatividades y ocultamientos de este modelo.

<sup>31</sup> BOZAL, V. (1977): *Una alternativa para la enseñanza*, Madrid, Centupress.

<sup>32</sup> GRAMSCI, A. (1975): *Quaderni del Carcere*, Torino, Einaudi Ed., Vol. III.