

RACIONALIZACION, CONTROL DEL TRABAJO Y PROLETARIZACION DE LOS ENSEÑANTES

Marta Jiménez

Al tiempo que los sistemas educativos formales conocen una expansión inusitada en la segunda mitad de este siglo, aparecen "nuevos" problemas educativos como el fracaso escolar, la devaluación de las titulaciones, etc., que se erigen en indicadores de una "crisis" de la educación formal sin precedentes. A la convicción de que los sistemas educativos están siendo atacados por el fantasma de la "crisis" se une otra firme convicción: la única vía posible de salida es la "racionalización".

Así, el discurso racionalizador hace acto de presencia en las distintas políticas educativas dirigidas a los múltiples niveles que conforman el proceso educativo. Desde los niveles más globales —como la financiación y planificación de los sistemas educativos— hasta los más concretos y ligados a la práctica educativa cotidiana son considerados objetos de reformas que pretendidamente se encaminan hacia un único y exclusivo fin: hacer de la educación un proceso "eficaz".

Las reflexiones en torno a este proceso racionalizador desde distintas disciplinas han abundado, tanto en favor del mismo como poniendo en cuestión sus múltiples facetas.

En el ámbito de la Sociología de la Educación marxista y radical, las reflexiones han tenido un marcado carácter crítico. En líneas generales, estas críticas han tendido a centrarse en los problemas generados por la racionalización a nivel macroeducativo: cuestiones como el supuesto carácter "técnico" de medidas como la financiación de la enseñanza, o la selección del acceso del alumnado a las distintas vertientes del sistema educacional han sido abordadas en numerosas ocasiones y bajo enfoques diferentes.

Sin embargo, no parece haber ocurrido lo mismo en el caso de la aplicación de medidas racionalizadoras a nivel microeducativo, es decir, cuando éstas han afectado a la realización del trabajo docente en el aula. En este nivel, además de escasas, las críticas han tendido a centrarse prioritariamente en la problemática de los receptores de la educación, y no tanto

en la de los enseñantes, considerados como trabajadores que, en su proceso de trabajo, se ven afectados por la racionalización.

Una excepción en esta tendencia viene dada de la mano de una serie de autores (M.W. Apple, M. Lawn, J. Ozga, M. Sarup y otros)¹ que, en sus reflexiones sobre la educación, llaman la atención sobre la figura del docente e intentan desentrañar los efectos que pueden estar sufriendo por la racionalización de sus trabajos.

Es en el marco de las elaboraciones de estos autores en el que nos vamos a mover en este ensayo. Sin embargo, no va a ser nuestro objetivo el exponer una revisión apologética de sus trabajos: partiendo, al igual que ellos, de un posicionamiento crítico frente al proceso racionalizador tal y como éste ha afectado al trabajo enseñante, intentaremos desarrollar algunas reflexiones críticas frente a una parte de sus interpretaciones.

Concretamente, nos centraremos en la problemática del control del profesorado sobre su trabajo, siendo el blanco de nuestras críticas la tesis defendida por algunos de estos autores de que los enseñantes ven (o pueden ver) equiparadas sus condiciones de trabajo a las de los obreros en la producción como fruto del proceso racionalizador (en sus palabras, que los enseñantes están siendo "proletarizados").

Frente a esta tesis intentaremos mostrar que una cosa es plantear que la racionalización implica una devaluación de las condiciones de trabajo del profesorado, y otra bien distinta es que esta devaluación represente una transformación tan profunda del trabajo docente que pueda llegar a eliminar las diferencias entre éste y el trabajo en la producción.

Intentaremos cuestionar, en definitiva, la idea de que la devaluación del trabajo docente implica la "proletarización" del profesorado, entendiendo por "proletarización" una modificación sustancial del carácter de clase de los enseñantes.

1. Con la racionalización, los enseñantes pierden control sobre su trabajo

En los análisis de los efectos del proceso racionalizador sobre el profesorado, se parte de una visión del trabajo docente como un proceso susceptible de ser analizado bajo parámetros similares a los contenidos en la teoría marxista del trabajo en el Modo de Producción Capitalista. Como tales criterios, se extraen de la obra de Marx los que tienen que ver con la división del trabajo, su tecnologización y sus efectos "políticos", esto es, sus efectos sobre las relaciones de poder en la producción².

Así, se considera que en el aparato productivo capitalista se ha ido gestando una lógica "racionalizadora" por la que se rigen las transformaciones de los procesos de trabajo y cuya

1. Son representativas de esta línea de pensamiento las siguientes obras:

- APPLE, M.W. *Education and Power*. Boston, Routledge and Kegan Paul, 1982.
- APPLE, M.W. "Work, Gender and Teaching", en: *Teachers College Record*, Vol. 8, N.º 3, Spring, 1983.
- LAWN, M. y OZGA, J. *Teachers, Professionalism and Class*. England, The Falmer Press, 1981.
- LAWN, M. y OZGA, J. "The Educational Worker? A Re-assessment of Teachers", en: BARTON, L. and WALKER, S. (eds.). *Schools, Teachers and Teaching*. England, The Falmer Press, 1981.
- BUSWELL, C. "Social Change and Pedagogic Change", en: *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 2, n.º 3, 1980.

2. El fundamento de estos análisis se encuentra, principalmente, en la Sección IV de *El Capital*. Hemos utilizado la traducción de Pedro Scaron, en: *El Capital*, Libro I, Madrid, Siglo XXI, 1975 (Vol. 2), pp. 379-613.

incorporación modifica la situación de los trabajadores respecto al control del conocimiento y los modos de operar en sus respectivos puestos de trabajo. Según Lawn y Ozga, esta lógica abarca "... desde la transformación de las cualificaciones del trabajo a la exclusión del trabajador de las funciones conceptuales del trabajo. La autonomía del trabajador es erosionada, la relación entre patrono y obrero se interrumpe, los controles de la dirección son reforzados y la destreza y la ética del oficio se devalúan"³.

Apple, Lawn, Ozga, etc., consideran, tomando como referencia las elaboraciones de H. Braverman⁴, que si bien la "lógica racionalizadora del capital" se gestó en el ámbito de la producción industrial, dicha lógica ha traspasado los límites del taller industrial y está siendo incorporada a diferentes sectores y con efectos similares. Así, según Apple, en las escuelas:

"...los enseñantes se han visto sometidos a una amplia y cada vez más extensa reestructuración de sus trabajos. (...) se enfrentan cada vez más a la perspectiva de ser descualificados a través de la aplicación de procedimientos de control técnico en el curriculum educativo. La incorporación de sistemas administrativos, currícula basados en conductas parceladas, procedimientos preestablecidos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, y de diagnóstico y evaluación por tests, han llevado a la pérdida de control y a la separación entre concepción y ejecución. En suma, el proceso de trabajo en la enseñanza se ha vuelto susceptible de procesos similares a los que han llevado a la proletarianización de muchos otros oficios de cuello azul, rosado y blanco"⁵.

La crítica a la racionalización gira, en sus escritos, en torno a tres ejes centrales: la problemática de la descualificación/recualificación de los trabajadores, la conexión entre los aspectos conceptuales del trabajo y su ejecución propiamente dicha, y el grado de control de los trabajadores sobre su propio proceso de trabajo.

1.1. *Descualificación/Recualificación*

La descualificación de un determinado conjunto de trabajadores se opera cuando éstos se ven expropiados de algún tipo de conocimientos que tradicionalmente hayan sido considerados necesarios e imprescindibles para la realización de una tarea u oficio, cuando se les va limitando su visión del proceso laboral desde una perspectiva global, y cuando sus habilidades y competencias van adquiriendo un carácter unilateral irreversible.

En educación, se han identificado diversas fuentes de descualificación de los enseñantes.

Apple, en *Education and Power*, analiza los efectos de este tipo que pueden acompañar al uso de paquetes curriculares basados en objetivos preestablecidos. Estos paquetes suelen estar organizados por "módulos", cada uno de los cuales contiene especificaciones sobre los objetivos a cubrir, las actividades a realizar por el maestro, los procedimientos de evaluación y sobre el tipo de respuestas y logros que deben alcanzar los alumnos⁶. La descualificación del maestro se hace efectiva en tanto en cuanto los objetivos, el proceso, el producto y

3. Vid: "The Educational Worker?...", opus cit., p. 52.

4. Vid: *Trabajo y Capital Monopolista*, México, Nueva Imagen, 1980.

5. Vid: "Work, Gender and Teaching", opus cit., pp. 611-612.

6. Vid: *Education and Power*, opus cit., pp. 144-145.

los criterios evaluativos son definidos lo más precisamente posible por personas ajenas a la situación; el maestro se ve separado, con ello, de la realización de determinadas tareas y, a la vez, se ve expropiado de las destrezas que, con otros modelos educativos, eran necesarias para su trabajo, al tiempo que se ve obligado a ejecutar su trabajo bajo las indicaciones que le aportan los "expertos" ajenos al aula.

Lawn y Ozga, por su parte, identifican la informatización de la docencia como otra posible fuente de descualificación del maestro. La aplicación con fines educativos de las computadoras pasa, según estos autores, por el uso de una serie de programas ("packages") en cuya elaboración no tienen que intervenir los enseñantes; al mismo tiempo, éstos, para ponerlos en funcionamiento, no necesitan tener un conocimiento detallado de la tecnología del computador, de su mantenimiento, operación o sistema de comunicaciones. A ello corresponderá, por tanto, una separación entre quienes tienen acceso a dichas tareas y quienes se limitarán a cumplir las normas de utilización (los maestros)⁷.

Esta pérdida de ciertas competencias por los enseñantes se ve acompañada, sin embargo, de una reformulación de algunas de las tareas que se consideran aún propias del trabajo docente: la racionalización implica, al mismo tiempo, una "recualificación" de los enseñantes.

La "recualificación" del docente tiene que ver, de una parte, con el énfasis en ciertas facetas del trabajo educativo. Según Varela, Apple y Sarup⁸, se acentúa la función disciplinaria de la enseñanza: el maestro tiende a convertirse en un "manager" diestro en la aplicación de técnicas de modificación de conductas y estrategias organizativas en el aula.

Por otro lado, la "recualificación" también afecta al desempeño de las tareas de enseñanza/aprendizaje propiamente dichas: se tienden a convertir en "cuantitativas" ciertas tareas tradicionalmente "cualitativas" del trabajo, modificándose profundamente el carácter de las actividades que ha de realizar el enseñante. En una escuela altamente "racionalizada" Apple observa cómo la introducción de medidas racionalizadoras afecta de esta forma al trabajo de los enseñantes:

"En esta escuela, dicha práctica curricular requería que el profesorado gastase una gran parte de su tiempo evaluando el dominio del alumnado sobre cada uno de los distintos objetivos y registrando los resultados de las múltiples evaluaciones para después discutir con los padres o decidir si el alumno estaba listo para acceder a otro nivel de aprendizaje. El registro y la evaluación le obligan a gastar una parte importante de su tiempo en tareas administrativas para distribuir los tests, valorarlos, organizar las lecciones (que a menudo le vienen ya programadas), etc."⁹

El trabajo en equipo tiende a convertirse, de igual forma, en "una interminable repetición de datos similares en numerosos y breves encuentros"¹⁰

7. LAWN, M. y OZGA, J. "The Educational Worker?...", opus cit., pp. 58-59.

8. Vid:

— APPLE, M.W. *Education and Power*, opus cit., p. 147.

— VARELA, J. "Neotaylorismo y educación: The Marketing of Education", en: *Educación y Sociedad*, N.º 1, Madrid, Akal, 1983, pp. 176-177.

— SARUP, M. *Education, State and Crisis. A Marxist Perspective*, London, Routledge and Kegan Paul, 1982. En especial, el segundo capítulo, "The Enforcement of Discipline", pp. 14-29.

9. APPLE, M.W. "Work, Gender and Teaching", opus cit., p. 619.

10. LAWN, M. y OZGA, J. "The Educational Worker?...", opus cit., p. 55.

1.2. Separación concepción/ejecución

Si los paquetes curriculares, las técnicas de evaluación y, en general, las técnicas de trabajo, les vienen dadas a los maestros, alguien distinto de ellos habrá de elaborarlas. Este "alguien" habrá de ser un "experto", un "trabajador especializado" cuyo trabajo consiste en elaborar, al margen del aula, los materiales que el maestro debe utilizar.

Esta disociación entre "expertos" y "enseñantes" es considerada como la materialización de la separación entre los aspectos conceptuales del trabajo educativo y su ejecución propiamente dicha:

"Con el influjo en gran escala del material programado —nos dice Apple—, la planificación es hecha en el nivel de la producción de las normas de utilización del material y del material propiamente dicho. La ejecución es conducida por el maestro"¹¹.

Lawn y Ozga aluden, concretamente, a que la introducción de estos materiales "refuerza la tendencia hacia el divorcio entre los contenidos, la didáctica y la orientación como tareas especializadas". El currículum se convierte en un área de conocimiento propio de un tipo de expertos (coordinadores, "teachers leaders"), que actúan como planificadores del proceso educativo; la orientación se convierte en un área especial del trabajo concentrada en manos de unos pocos profesores "recualificados", o de especialistas que actúan como "responsables de la disciplina". Y los "jefes de departamento", con tareas de supervisión y coordinación, se convierten en organizadores e "integradores de complejos esquemas de trabajo"¹².

Esta especialización y separación entre la planificación y la ejecución suele presentarse acompañada, además, de la potenciación de estructuras jerárquicas y de un sistema de "promoción de carrera", con escalas salariales diferenciadas y relacionadas con el acceso al staff especializado o supervisor en las escuelas. Estas "estructuras de carrera" van a ser consideradas por Lawn y Ozga como el paralelo a la jerarquización laboral y salarial operada en las fábricas entre los obreros a raíz de la división y parcelación de los oficios¹³.

1.3. Pérdida de control sobre el trabajo

La descualificación y separación de los maestros de los aspectos conceptuales de su trabajo se considera que revierten en una efectiva pérdida de control por estos agentes. El problema del control del trabajo es, en última instancia, lo que se está poniendo en juego con las transformaciones racionalizadoras, que son consideradas por Apple fundamentalmente como medidas de control del enseñante que forman parte de un proceso de sustitución de las formas de control tradicionalmente empleadas en las escuelas¹⁴.

11. APPLE, M.W. *Education and Power*, opus cit., p. 146.

12. "The Educational Worker?...", opus cit., p. 57.

13. *Ibidem*, p. 55.

14. APPLE, M.W. *Education and Power*, opus cit., pp. 140 y ss.

Según este autor, este papel de renovación se ejerce frente a prácticas de control del tipo de las que se basan en la división sexual del trabajo (con un cuerpo de dirección masculino y un staff de enseñantes femenino)¹⁵. Se trata de sustituir un modelo de control fundado en la autoridad directa y explícita de unas personas sobre otras (al que Apple califica de “control simple”) por otro modelo en el que la autoridad y el poder se encuentran integrados no en personas concretas, sino en la “estructura física” del oficio, los materiales, al cual este mismo autor califica de “control técnico”.

La introducción del “control técnico” permite, según ciertos autores, un ejercicio más eficaz del poder en la escuela: a medida que los enseñantes van perdiendo competencias en distintas vertientes de su trabajo, y a medida que son excluidos de ciertos niveles de planificación, pierden una visión global del mismo y pierden, con ello, capacidad de decisión autónoma sobre gran cantidad de cuestiones en las que anteriormente estaban directamente implicados, volviéndose cada vez más dependientes de las decisiones de los “expertos”; el poder se “oculta”, se ejerce bajo formas más sutiles y fundamenta su legitimidad en el imperativo de la racionalidad científico-técnica.

Con todo, tratando de evitar el aportar una visión mecanicista de este proceso, los autores más significados de esta corriente (Apple, Lawn y Ozga, especialmente), constatan la existencia y desarrollo de diversas formas de resistencia por parte de los enseñantes. Así, la historia de la problemática del control en el trabajo se nos muestra como una historia salpicada de conflictos y contradicciones en la que los trabajadores en distintos sectores —y también en la enseñanza— “intentan crear condiciones informales para ganar algún grado de control sobre su trabajo, para establecer en cierta medida poder informal sobre el tiempo, el ritmo y el uso de sus destrezas”¹⁶.

2. Sin embargo, la racionalización en educación no ha alcanzado el grado de desarrollo adquirido en la producción.

Una cosa es que se pueda constatar la existencia de aspectos comunes entre los procesos racionalizadores desarrollados en la educación y la producción, y otra bien distinta es que consideremos, por ello, ambos procesos como equiparables y, que con ello, se defienda que las condiciones de trabajo en la enseñanza tienden a equipararse a las de los obreros en la producción.

Cuando nos ponemos a calibrar los niveles de autonomía con que cuentan los trabajadores en uno y otro ámbito, nos damos cuenta de que persisten importantes diferencias entre las condiciones a que se enfrentan unos y otros.

15. APPLE, M.W. “Work, Gender and Teaching”, opus cit., pp. 613-614.

Este mismo autor desarrolla más detenidamente sus planteamientos sobre el control de las maestras a través de la división sexual del trabajo en una ponencia presentada en el Simposio “Teoría y Práctica de la Innovación en la formación y el perfeccionamiento del profesorado”, M.E.C., Madrid, 1984, con el título: “Enseñanza y trabajo femenino: un análisis histórico e ideológico” (artículo inédito).

16. Vid. por ejemplo:

— APPLE, M.W. *Education and Power*, opus cit., pp. 156-157.

— LAWN, M. Y OZGA, J. *Teachers. Professionalism and Class*, opus cit., pp. 39-63.

Como bien se ha puesto de manifiesto desde los análisis de Marx sobre la organización capitalista del trabajo y la distribución del poder y el saber en el ámbito de la producción, en ésta, la parcelación y mecanización del trabajo directo tienden a reducirlo a la ejecución de tareas simplificadas al máximo (que, en ocasiones, consisten pura y exclusivamente en la repetición de un único movimiento simple a lo largo de toda la jornada laboral). La extrema división del trabajo no permite al obrero participar en la planificación ni siquiera de las tareas más simples: es la dirección la que decide hasta cuántos movimientos ha de ejecutar un obrero en un periodo determinado de tiempo. Más que "cualificarse" para el trabajo, el obrero ha de adiestrar su cuerpo y su mente al ritmo de las máquinas. Su control se ve reducido hasta el límite de no poder decidir siquiera sobre la velocidad con que ha de mover su cuerpo o los órganos del mismo que entran en acción. La participación de su voluntad se ve reducida a las mínimas cotas.

Cuando se habla, en educación, de "pérdida de autonomía y control" por el profesorado, se habla en términos que poco se parecen a los observados en la producción. Es admisible considerar que estos agentes, tal como defienden los distintos autores, se están viendo expropiados de ciertas destrezas, competencias y niveles de decisión en su trabajo; pero, a pesar de ello, creemos que persisten significativas diferencias entre su situación y la de los obreros, al menos en aspectos que nos parecen relevantes, tales como la posibilidad de poner en acción de forma independiente su fuerza de trabajo, o los niveles de autonomía que se conservan en su trabajo a pesar de la racionalización.

2.1. *Las posibilidades de poner en acción de forma independiente la fuerza de trabajo*

Hemos de tener en cuenta que, en la producción, la división del trabajo lleva consigo la imposibilidad, para el obrero, de poner en acción su fuerza de trabajo de forma independiente. Este es uno de los aspectos sobre los que Marx hace especial hincapié en sus escritos. Así, refiriéndose a la división manufacturera del trabajo, plantea que:

"Si bien en un principio el obrero vende su fuerza de trabajo al capital porque él carece de los *medios para la producción* de una mercancía, ahora es su propia *fuerza de trabajo individual* la que se niega a prestar servicios si no es vendida al capital. Únicamente funciona en una concatenación que no existe sino *después* de su venta, en el taller del capitalista. Incapacitado por su propia constitución para hacer nada con independencia, el obrero de la manufactura únicamente desarrolla actividad productiva como *accesorio* del taller del capitalista."¹⁷

Esta situación de dependencia se ve consumada con la incorporación de la maquinaria en la Gran Industria, en la cual se establece una dependencia extrema de la actividad del obrero respecto de las máquinas:

"En la manufactura y el artesanado el trabajador se sirve de la herramienta; en la fábrica, sirve a la máquina. Allí parte de él el movimiento del medio de trabajo; aquí, es él quien tiene que seguir el movimiento de

17. MARX, K. *El Capital*, opus. cit., p. 435.

éste. En la manufactura, los obreros son miembros de un mecanismo vivo. En la fábrica existe un mecanismo inanimado independiente de ellos, al que son incorporados como apéndices vivientes”¹⁸

El carácter colectivo que asume el trabajo —fundado en la parcelación de tareas y el sometimiento a la tecnología— conlleva justamente la incapacitación del obrero para producir autónomamente.

No es ésta, precisamente, la situación de los maestros “racionalizados”.

Por un lado, la aparición de trabajos “especializados” en el seno del proceso educativo (allí donde se han desarrollado efectivamente) no reviste el mismo carácter que la especialización a que se somete a los obreros en la producción; a nuestro parecer, el hecho de que, por ejemplo, se haya creado la figura del “orientador” en las escuelas no impide que el maestro pueda realizar un trabajo de asesoramiento personal de sus alumnos; o también, el que se hayan potenciado los expertos en currículum, no impide que los maestros se atrevan a introducir sus propios criterios sobre el contenido de la enseñanza en su aula. Las “especializaciones” en educación tienen un carácter más vulnerable que las forzadas en la producción: en ésta, cuando a un artesano se le especializa, resulta prácticamente imposible superar esta situación, en tanto en cuanto ello supone que deja, de forma definitiva, de acceder al aprendizaje de ciertas destrezas y pierde una visión del proceso productivo en su conjunto. En la educación, las “especializaciones” se han forzado creando campos de conocimiento nuevos, y su existencia no ha impedido irremediamente que los maestros sigan ejerciendo funciones de ese tipo de la forma en que lo hacían antes de su separación como especialidad y como competencia exclusiva de los “expertos”.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que, con la racionalización de su trabajo, el maestro no se ve sometido a esa dependencia que veíamos que al obrero le impedía poner en funcionamiento su fuerza de trabajo al margen del taller capitalista: en última instancia, si no consigue vender su fuerza de trabajo en calidad de asalariado del capital o del Estado, puede actuar autónomamente. Para ello sólo necesita un alumno.

2.2. *La autonomía en el trabajo*

Es preciso resaltar que, a pesar de la pérdida de control que se opera con la racionalización, aún se requiere un grado nada despreciable de cualificación para ejecutar el trabajo docente, aún poseen los enseñantes una alta participación en la planificación de no pocos aspectos de su trabajo, y detentan unos niveles de autonomía envidiables para cualquier obrero que labore en una cadena de montaje (e incluso para cualquier empleado de una oficina “racionalizada”).

Por lo que hasta ahora se ha producido, la introducción de la informática en la escuela, aunque pueda suponer un “peligro” en el sentido aludido por Lawn y Ozga de descualificación, no reviste el mismo carácter que la tecnología en la producción: por el momento, dicha tecnología sólo está afectando a un número reducido de enseñantes y, sobre todo, hay

18. *Ibidem*, p. 515.

que tener en cuenta que tiene un carácter complementario respecto de la totalidad del trabajo docente cuando se utiliza realmente¹⁹.

Hemos de considerar, además, que la "autonomía" del enseñante es irreductible no sólo porque, como en todo trabajo humano, hace falta la voluntad del trabajador para poner en acción la fuerza de trabajo, sino porque, sobre todo, en trabajos como éste esa "autonomía" se encuentra protegida (aunque no sea más que a niveles formales) por la existencia de derechos del tipo de la "libertad de docencia", inimaginables en otro tipo de trabajos.

Principios como la "libertad de docencia" pueden constituir un importante recurso a disposición de los enseñantes (al menos en sociedades con democracia parlamentaria) para intentar frenar la pérdida de autonomía en el trabajo. No obstante, hemos de reconocer que, como tantos otros principios constitutivos del discurso ideológico imperante (igualdad, libertad,...) la "libertad de docencia" puede ser reconocida a niveles formales, pero estar vacía de contenido en la práctica real. Ello es lo que ocurre realmente en los niveles educativos básicos, justamente los más proclives a la racionalización; sin embargo, su propia existencia puede tener un efecto contradictorio, si los enseñantes llegasen a proponerse ponerlo en práctica: algo similar es lo que se hace por parte de los grupos y clases subalternos cuando se utilizan aspectos del propio discurso burgués como objetivos de ciertas luchas y conflictos (la "igualdad de oportunidades" de acceso a la enseñanza, la "democratización" de las escuelas,...).

Tenemos, en definitiva, serias razones para defender la existencia de patentes diferencias entre lo que son las condiciones de trabajo de un maestro "racionalizado" y las de un obrero sometido a la división del trabajo y la mecanización/automatización en la producción.

Sin embargo, no nos parece suficiente resaltar solamente las diferencias existentes por ahora en uno y otro ámbito: al fin y al cabo, se podría argüir que las diferencias constatadas son sólo de "grado", que pueden tener su origen en el hecho de que existe una significativa distancia temporal entre los inicios de las transformaciones de la producción y los de la educación. No obstante, estamos convencidos de que no es ésta la única causa de las diferencias. Como intentaremos mostrar en el próximo apartado, existen otro tipo de factores determinantes que, a nuestro modo de ver, inciden de forma especial en el devenir del proceso racionalizador en uno y otro ámbito y que introducen en la racionalización educativa una serie de especificidades que pueden desviarla de las pautas impuestas por el capital en la producción.

19. Algo similar se señala respecto a la mecanización del trabajo de oficinas por parte de A. GIDDENS, en su libro *La estructura de clases en las sociedades avanzadas*, Madrid, Alianza, 1979, p. 228.

Sobre la informatización de la escuela, ver el artículo de J. RODRIGUEZ, "La informática y la transformación de la escuela", en *Banoi*, n.º 1 (segunda época), Tenerife, 1986 (en prensa).

3. La racionalización en educación no puede llegar a alcanzar las proporciones que ha adquirido en la producción

Muchos son los aspectos del trabajo educativo que nos mueven a pensar en la imposibilidad de que los enseñantes lleguen a verse sometidos a un proceso de descualificación y de pérdida de control asimilable al sufrido por los obreros en la producción.

Autores como Apple y K. Harris reconocen la existencia de limitaciones ligadas a aspectos parciales del trabajo educativo como pueden ser:

- el que la enseñanza se lleva a cabo con seres humanos, lo cual exige, de por sí, cierta autonomía del profesorado para mínimamente adaptar los métodos, materiales, contenidos, etc., a cada alumno o grupo de alumnos²⁰.
- las diferentes condiciones materiales en que se desarrollan ambos trabajos: mientras la producción directa se realiza en establecimientos grandes y homogéneos donde los obreros se hallan concentrados, la enseñanza se ejecuta en aulas separadas y “a puerta cerrada”²¹
- la existencia de relaciones de autoridad y poder entre el profesorado y el alumnado en la escuela, autoridad que se justifica por la “superioridad intelectual” del maestro sobre el alumno y que, de alguna manera, habrá de limitar las posibilidades de acceder a una descualificación plena del profesorado.
- el hecho de que en el trabajo docente se combinen funciones instructivas y disciplinarias y de que la racionalización implique un reforzamiento de esta segunda, nos conduce a pensar que la descualificación sólo puede afectar, en su caso, a aspectos parciales del trabajo docente²².

Es posible pensar, por tanto, que la racionalización será un proceso con enormes especificidades en el ámbito educativo. Pero no son éstas las únicas razones que nos mueven a pensar que este proceso en educación está sometido a grandes limitaciones; creemos que en este sentido influyen, de forma determinante, condiciones específicas del trabajo docente, como pueden ser su “vinculación” a la producción de plusvalor, su condición de aparato de Estado, o su específica implicación en la producción y difusión de la cultura y la ideología en la sociedad.

3.1. La racionalización y la producción de plusvalor

Siguiendo la teoría marxista, se puede decir que las transformaciones racionalizadoras del trabajo en el capitalismo responden a un objetivo central: la extracción de plusvalor²³.

20. APPLE, M.W. *Education and Power*, opus cit., p. 149.

BERMUDO, J.M. “Los enseñantes. Críticas para un debate”, en: *El Cárabo* n.º 4, Enero-Febrero, 1977, p. 83.

21. APPLE, M.W. *Education and Power*, opus cit., p. 148.

22. HARRIS, K. *Teachers and Class. A Marxist Analysis*, England, Routledge and Kegan Paul, 1982, p. 73.

23. Para Marx, este es el fin último de la producción capitalista. Como muestra, tenemos sus propias palabras: “La producción de plusvalía —que comprende la conservación del valor adelantado inicialmente se presenta

En los análisis de Marx sobre la “subsunción del trabajo al capital”, la extracción de plusvalor se presenta ligada, además, al incremento de la fuerza productiva del trabajo; en este marco, la acción racionalizadora del capital adquiere un sentido unívoco: al capital le interesa forzar la racionalización en la producción en tanto en cuanto estas medidas permitan acceder a un desarrollo de la fuerza productiva del trabajo y, con ello, a mantener o perfeccionar la extracción de plusvalor²⁴. Esto explicaría la constancia del capital en aplicar medidas racionalizadoras: la tensión por “racionalizar” sólo se mantiene sin grandes limitaciones en tanto en cuanto sea palpable su aportación al mantenimiento o mejora de los niveles de beneficios (plusvalor) a obtener del proceso laboral²⁵.

De lo anterior, cabe deducir que el devenir del proceso racionalizador estará mucho más en peligro y limitado (será mucho más vulnerable) cuando se aplique a un trabajo que no produzca plusvalor, o bien a un trabajo en el que la relación entre la racionalización y la eficacia productiva sea difusa o no sea posible comprobarla de forma tácita.

Para los teóricos de la proletarización, la racionalización del trabajo docente es equiparable a la operada en la producción no sólo por el hecho de que existan aspectos comunes entre ambas como los descritos en el primer apartado de este ensayo, sino también, porque consideran al trabajo educativo como inserto en el ámbito de la producción de plusvalor²⁶. Sin embargo, dejando a un lado la cuestión de si la educación constituye un trabajo productivo o improductivo²⁷, nos encontramos con que estos autores no se esfuerzan por mostrar detalladamente la materialización de la posible relación de causa/efecto entre el proceso racionalizador y el aumento de la eficacia productiva de la educación; por nuestra parte, creemos que no se ha realizado este análisis fundamentalmente porque la educación es uno de los trabajos donde es prácticamente imposible establecer esta relación; por todo ello, nos parece cuestionable el afán por tratar de dotar a la racionalización educativa de un carácter predominantemente económico.

Pero hemos de explicar qué razones nos llevan a defender esta tesis.

En primer lugar, habría que tener en cuenta la especificidad del *producto* resultante del trabajo docente: no sólo se trata de un producto “invisible”²⁸ —lo cual constituye un verdadero hándicap para medir su productividad—, sino que, además, existen serias dificultades para llegar a determinar en qué consiste realmente tal producto y qué aspectos del trabajo

así como el fin determinante, el interés impulsor y el *resultado final* del proceso de producción capitalista, como aquello en virtud de lo cual el valor originario se transforma en capital” (*El Capital. Capítulo VI (inédito)*, México, Siglo XXI, 1980, p. 5).

24. Para Marx, la producción de plusvalor está siempre relacionada con la productividad de la fuerza de trabajo. Ver, por ejemplo: *El Capital*, opus cit., (Vol. 2), p. 407.

25. Esto lo plantea explícitamente N. POULANTZAS en su libro: *Las Clases sociales en el capitalismo actual*, Madrid, Siglo XXI, 1977, p. 288.

26. Vid:

—LAWN, M. y OZGA, J. *Teachers, Professionalism and Class*, opus cit., p. 48.

27. Hemos desarrollado un análisis de la discusión de este problema en nuestra Memoria de Licenciatura “Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación: elementos para una crítica de la teoría de la proletarización” (Universidad de La Laguna, 3.X.1986).

28. Son varios los autores que aluden a esta característica del producto de la educación. Vid, por ejemplo:

—LAWN, M. y OZGA, J. “The Educational Worker?..”, opus cit., p. 49.

—APPLE, M.W. *Education and Power*, opus cit., p. 148.

—PRIETO, C. “Elementos estructurales para un análisis de clase de los ‘trabajadores de la enseñanza’”, en: *El Cárabo*, n.º 1, Junio-Agosto 1976, pp. 71-72.

docente se incluyen en él. Otra dificultad en este terreno viene dada por la delimitación de los aspectos del producto de la educación que pudieran considerarse como “mejorados” por el proceso racionalizador.

Pero no sólo existen problemas derivados de la indeterminación del “producto” de la educación. También estos se ponen en evidencia cuando se intentan delimitar los criterios por los que medir la “eficacia” y la “productividad” del trabajo de los maestros: en este ámbito, a pesar de los esfuerzos realizados desde el propio modelo tecnocrático para adoptar “técnicas de medición de la eficacia” de los enseñantes, resulta cuando menos discutible la determinación de los criterios y factores, así como los métodos, a tener en cuenta; en todo caso, a lo más que se puede llegar es a un acuerdo para aplicarlos unitariamente y, en ese caso, la medición de la eficacia tendría un carácter relativo, habría que referirla siempre a las opciones previas adoptadas en cuanto a unidades, niveles e instrumentos de medición (a modo de lo que ocurre con la medición de la “inteligencia”, que siempre es relativa a los factores e instrumentos utilizados para definirla). Incluso cuando se llega a acuerdos de este tipo, siempre permanecen factores distorsionadores, como lo puede ser el hecho de que la “materia prima” del trabajo docente sean personas capaces de reaccionar de formas bien distintas ante una misma acción del maestro y ante una misma técnica de trabajo; del alumno dependerá, en última instancia, la funcionalidad misma del proceso racionalizador.

Por último, creemos que existe otra importante dificultad en esta misma dirección: no sólo resulta particularmente complejo determinar en qué consisten el “producto” y la “eficacia” del trabajo educativo, sino que, además, no es nada fácil demostrar que su racionalización sea la causa indiscutible de un supuesto aumento de la “eficacia productiva” de la educación.

Para poder demostrar la existencia de una relación de “causa-efecto” entre la racionalización y el incremento de la eficacia del trabajo del maestro, tendríamos primero que demostrar que, si se observa un aumento de la “eficacia”, este aumento tiene que ver de forma exclusiva con la racionalización, para lo cual habría que conseguir aislar ésta de otros posibles factores “distorsionadores”.

Además, esto debería comprobarse en escuelas representativas de distintos contextos y condiciones, con distintos tipos de alumnos y profesores, pues sólo así podría considerarse como un efecto generalizado de la racionalización.

Todas estas limitaciones nos llevan a pensar que existen serias dificultades para el avance del proceso racionalizador en educación inexistentes, por otro lado, en la producción: si los efectos no son claramente delimitables y, por lo tanto, evaluables, no es fácil conseguir su aceptación por parte incluso de los que supuestamente se ven beneficiados del mismo (según Apple, Lawn y Ozga, el capital).

El proceso racionalizador será, por todo ello, más vulnerable en educación que en la producción.

3.2. La condición de la educación como aparato de Estado

Entre los teóricos de la proletarianización parece estar presente la idea de que el Estado, en cuanto empleador de la fuerza de trabajo en la enseñanza, actúa como un agente racionalizador que cuenta con el mismo margen de intervención que el capital en la producción.

Un problema acompaña, para nosotros, esta concepción: el que se dejen a un lado las específicas contradicciones a que se ve sometido el Estado en sus diversas acciones y en el desarrollo de cualquier tipo de medidas, entre las que la racionalización de la educación es una más. Expliquémonos.

Parece claro que, cuando en la producción el capital accede a una transformación del proceso de trabajo, lo hace apoyándose en su condición de "propietario" de los medios de producción y del producto final del trabajo. El capital está "legitimado" para imponer la racionalización ateniéndose exclusivamente a sus propios intereses.

Sin embargo, cuando analizamos la condición del Estado como empleador y agente "racionalizador" del trabajo enseñante, nos encontramos con ciertos condicionantes que, esencialmente, afectan a las posibilidades de desarrollo del proceso racionalizador por parte del Estado. Nos referimos al hecho de que, como plantea F. Block, existe una división del trabajo entre la "clase dominante" y los "administradores del Estado", que determina la existencia de condicionantes e intereses diferenciados entre ambos tipos de agentes²⁹. Los "administradores del Estado", al poner en marcha una determinada política, no pueden solamente atenerse a los intereses del capital. Por su propia ubicación al frente de la Administración del Estado, "se ven obligados a preocuparse en mayor grado por la reproducción del orden social, porque la continuidad de su poder se basa en el mantenimiento del orden político y económico"³⁰.

Esta responsabilidad "global" sobre el mantenimiento del orden político y económico pasa por respetar, en sus acciones, un doble cometido del Estado, el cual, como recoge S. Morgenstern:

"... debe asegurar tanto las condiciones de la acumulación de capital como la legitimidad necesaria para que el orden burgués persista"³¹.

Es la necesidad de legitimación la que, a nuestro modo de ver, introduce una verdadera diferenciación entre el margen de actuación de los "administradores del Estado" y el capital: la legitimidad del Estado en el capitalismo se apoya fundamentalmente en la imagen de que constituye un "aparato administrativo neutral"³², que está por encima de las clases y que actúa de árbitro en sus conflictos.

Si se supone que el Estado está "por encima" de las clases, no siempre sus acciones pueden responder —al menos de forma inmediata— a las necesidades de acumulación del capital; la función de legitimación a menudo puede entrar en conflicto con la función de acumulación, y se supone que los "administradores del Estado", en el desarrollo de una política determinada, han de salvaguardar el equilibrio entre ambas.

Una política racionalizadora en educación, por tanto, no puede siempre y en cualquier circunstancia, desenvolverse de forma similar a como se ha llevado a cabo la racionalización en la producción; los administradores del Estado, en su quehacer político, al menos

29. BLOCK, F. "La clase dominante no gobierna: notas sobre la teoría marxista del Estado", en: *En Teoría*, n.º 6, Abril-Junio 1981, pp. 8 y ss.

30. *Ibidem*, p. 7.

31. MORGENSTERN, S. "Transición política y práctica educativa", publicado en este mismo número de TEMPORA.

32. Expresión que tomamos de S. CLARKE, "Estado, lucha de clases y reproducción del capital", en: VARIOS. *Capitalismo y Estado*, Madrid, Revolución, 1985, p. 53.

han de aparentar que están respondiendo a los distintos intereses que se vierten sobre el aparato educativo y, en la realidad, esos intereses revisten un carácter contradictorio: no sólo han de atenerse a los intereses del capital en torno a la educación (intereses que, por otra parte, no siempre son coincidentes entre las distintas fracciones del capital³³), sino que también han de conseguir “convencer” a las clases subalternas de que la racionalización al menos no perjudica a sus intereses, así como también han de rendir cuentas ante otras fuerzas sociales particularmente implicadas en la educación (como pueden ser los enseñantes), cuyos intereses no son siempre coincidentes con los de alguna de las clases fundamentales.

El que una política racionalizadora pueda llevarse hasta sus últimas consecuencias en un aparato de Estado como el educativo depende, en definitiva, no de una intervención instrumentalista del capital sobre el Estado, sino del propio devenir de la lucha de clases en cada coyuntura, así como del grado de organización y capacidad de resistencia de las fuerzas sociales y clases subalternas³⁴.

Pero el margen de intervención de los “administradores del Estado” no sólo se enfrenta a importantes limitaciones ligadas al carácter estatal del aparato educativo; también, como veremos a continuación, opera en un sentido especialmente contradictorio la particular vinculación del trabajo docente con la producción/difusión de la cultura y la ideología en nuestra sociedad.

3.3. *La racionalización y la producción/difusión cultural e ideológica.*

Teniendo en cuenta que el trabajo educativo participa de forma especial en la producción y difusión de la cultura y la ideología en la sociedad, es posible abordar el análisis de la racionalización desde una perspectiva alternativa a la que se nos ofrece remitiéndonos sola y exclusivamente a su improbable función productiva.

Si en la producción hay que hablar de la relación del proceso racionalizador con la extracción de plusvalor, en la educación no podemos obviar la relación de este proceso con las necesidades de la reproducción del dominio ideológico del capital a niveles sociales y con la necesidad de mantener un cierto grado de *control ideológico* sobre el profesorado.

Al tratarse del dominio ideológico, hemos de tener en cuenta que las formas de imposición de la racionalización no pueden ser coincidentes con las que el capital emplea en la producción; el dominio ideológico no es posible explicarlo como fruto pura y exclusivamente de un estricto entrenamiento y adoctrinamiento de los seres sociales en los valores, prácticas y contenidos propios de la clase dominante. Tampoco, como hemos resaltado anteriormente, puede mostrarse como fruto de una utilización instrumental del capital sobre el Estado y sus “administradores”.

Más comprensible se nos hace el devenir de la racionalización en este terreno si nos atenemos a la noción de dominación ideológica como un proceso de *hegemonización* en el

33. Esta idea la plantean:

— SARUP, M. *Education, Crisis and State...*, opus cit., p. 69.

— CABRERA, B. “La ‘educación burguesa’: realidad y ficción sociológicas de un concepto”, en: *Tèmpora*, n.º 7, Enero-Junio 1986, p. 50.

34. MORGENSTEIN, S. “Transición política y práctica educativa”, opus cit.

sentido que autores como R. Williams, S. Shapiro o S. Morgenstern dan a este concepto partiendo de las elaboraciones de A. Gramsci³⁵.

Desde esta perspectiva, el análisis de una política racionalizadora en educación adquiere un carácter más complejo que el que nos es permitido si sólo concebimos ésta como fruto de una extrapolación mecánica de los principios organizativos del capital desde la producción hacia la educación. Observar la educación como expresión de la hegemonía del capital implica, según Shapiro,

“... asumir la visión de que las formas dominantes del currículum y la pedagogía representan no la imposición de la visión de estas actividades de una sola clase, sino una estructura compuesta de diversas y en ocasiones conflictivas prácticas e ideas sociales”³⁶.

Ello nos hace pensar que la implantación de un modelo educativo “racionalizador” ha de abarcar ciertas características que no necesariamente han tenido que cumplir las medidas racionalizadoras en la producción.

En primer término, nos hace pensar en que, para que una práctica educativa sea hegemónica, ha de tener un cierto grado de flexibilidad, tanto para abarcar la visión de las distintas clases y grupos afectados por ella, como para adaptarse a la historia interna de las prácticas y formas de organización y control propias del Sistema Educativo. Esta necesaria flexibilidad puede tener como efecto el distanciamiento de los contenidos de la racionalización educativa respecto de la lógica del capital y del mismo proceso tal como se ha desarrollado en la producción.

En segundo lugar, creemos que, a diferencia también de lo que ocurre con la dominación del capital en la producción, el que se consiga introducir la racionalización como modelo educativo hegemónico en la escuela sitúa en primer plano la necesidad de una “identificación” de los protagonistas del proceso educativo con las técnicas y contenidos de ese modelo educativo, exigen su “consentimiento activo”: “la efectiva condición de la hegemonía (nos dice R. Williams), es la efectiva *autoidentificación* con las formas hegemónicas”³⁷.

Esta condición puede constituir, a la vez, el fundamento de su fortaleza y de su debilidad.

De su “fortaleza” puede serlo porque, al tener que acoger en su seno los intereses y prácticas de grupos y clases diferentes, es posible que asegure “una dominación más potente del sistema de significados, valores, prácticas, etc., que las simplemente impuestas por la clase dominante”³⁸. Algo de ello podemos constatar en la introducción del modelo tecnocrático en las escuelas: al fundar su legitimidad en el carácter “técnico” de las medidas educativas, en su “neutralidad” (o, más bien, adaptabilidad) frente a ideologías educativas contrapuestas, se ha facilitado el consentimiento de los enseñantes con visiones de la sociedad,

35. Vid:

- GRAMSCI, A. *La formación de los intelectuales*. Barcelona, Grijalbo, 1974.
- WILLIAMS, R. *Marxismo y Literatura*. Barcelona, Península, 1977.
- SHAPIRO, S. “Crisis of Legitimation: Schools, Society and Declining Faith in Education”, en: *Interchange*, Vol. 15, n.º 4, Winter 1984.
- MORGENSTERN, S. “Transición política y práctica educativa”, opus cit.

36. SHAPIRO, S. “Crisis of Legitimation...”, opus cit., p. 35.

37. WILLIAMS, R. *Marxismo y Literatura*, opus cit., p. 141.

38. SHAPIRO, S. “Crisis of Legitimation...”, opus cit., p. 30.

la cultura, etc., contrapuestas; el consentimiento ha llegado a alcanzar incluso a aquellos enseñantes que postulan por una escuela alternativa: podemos observar esto en la invasión de las preocupaciones “tecnocráticas” que se ha venido dando en las “Escuelas de Verano” en el Estado español, las cuales, de verdaderos focos de resistencia política y pedagógica frente a la Dictadura en sus años iniciales, han ido convirtiéndose progresivamente en núcleos de intercambio y transmisión de experiencias prácticas donde cada vez se hace más difícil explicar la relación entre lo pedagógico (“técnico”) y lo político-ideológico.

Sin embargo, esta necesidad del “consentimiento” por parte de las personas y grupos implicados también puede operar a modo de “talón de Aquiles” del proceso de racionalización. El afán por conseguir que este proceso sea percibido como legítimo puede generar graves contradicciones y conflictos:

“El intento de asegurar una estructura educativa legitimada —plantea S. Shapiro— a través de la inclusión de, o el compromiso entre intereses, propósitos y contenidos separados y en ocasiones contrapuestos, también lleva a que una estructura sea ineficaz en algunas de sus formas fundamentales. Y dicha ineficacia asegura una erosión de la verdadera legitimidad deseable para mantenerse”³⁹.

Así, si el consenso en educación es buscado en torno a los medios y no a los fines, cabe esperar, como plantea S. Morgenstern, que los agentes implicados en el proceso educativo no desarrollen “una adhesión muy firme al universo cultural que define la burocracia”⁴⁰. Los enseñantes, especialmente, por su condición de transmisores/productores de cultura, ocupan un lugar privilegiado para acceder no sólo a la ideología dominante, y ni siquiera sólo a sus formas hegemónicas; también su posición es privilegiada para acceder y transmitir concepciones alternativas u opuestas del mundo y de la vida. Si no se asegura una adhesión firme a las concepciones dominantes y/o hegemónicas, difícil será la implantación y el desarrollo sin traumas ni contradicciones del proceso racionalizador.

Consideraciones finales

De lo expuesto en las páginas anteriores cabe recoger, a modo de conclusión, algunas reflexiones en torno al proceso racionalizador y sus efectos “proletarizantes” entre los enseñantes.

En líneas generales, es preciso situar los análisis de este proceso aportados por Apple, Lawn, Ozga, etc., en su justo lugar. Así, cabe recoger de estos autores una idea central, y “separarla” de ciertas interpretaciones que las acompañan en sus trabajos y que, para nosotros, resultan un tanto forzadas.

La idea que hemos de asumir de sus análisis es el que existe un proceso racionalizador en la enseñanza que presenta como efectos inmediatos para el profesorado una cierta descalificación, separación de funciones conceptuales y pérdida de control en su trabajo. En general, se puede admitir la idea de que sus condiciones de trabajo se están viendo devaluadas con la racionalización.

39. *Ibidem*, p. 30.

40. MORGENSTERN, S. “Transición política y práctica educativa”, *opus cit.*

Ahora bien, hemos de "separar" esta idea de lo que constituye la consideración de esta "devaluación" de las condiciones de trabajo como una "equiparación" respecto a las condiciones de trabajo a las que se enfrentan los obreros en la producción e incluso otros trabajadores "proletarizados". En este sentido, es preciso defender frente a los teóricos de la proletarización que:

1.— Hay que adoptar, para el análisis de la racionalización en la enseñanza, un modelo de análisis no restringido al simple "razonamiento por analogía" entre esta realidad y la producción. Cuando un sector como la educación es analizado bajo los cánones de lo que ha ocurrido en la producción, se pierden de vista no pocos aspectos significativos y se limita, en mucho, el acceso a una comprensión de esta realidad en toda su complejidad.

2.— Existen diferencias sustanciales entre la educación y la producción que no sólo se ven afectadas por el proceso racionalizador sino que, además, influyen de forma especial en la configuración y el devenir de este proceso. Por esta influencia, la racionalización no sólo ha de asumir formas específicas, sino que también sus posibilidades de forzar una equiparación entre las condiciones de trabajo de los enseñantes y otros trabajadores se ven fuertemente limitadas. El proceso de racionalización en la enseñanza se encuentra sometido, en definitiva, a limitaciones específicas que lo hacen más vulnerable que el que se ha desarrollado en el ámbito de la producción. Por ello, es bastante probable que las condiciones de trabajo en uno y otro ámbito no lleguen a equipararse.

El constatar estas diferencias entre el trabajo docente y el trabajo en la producción nos permite defender, a modo de conclusión, que es erróneo interpretar la racionalización del trabajo educativo como un proceso "proletarizador", si entendemos la proletarización como un proceso que convierte a estos agentes en miembros de la clase obrera.

No queremos con ello negar que es posible que la racionalización pueda facilitar una cierta aproximación de los enseñantes a las posiciones políticas propias del proletariado; se trata, más bien, de defender que el que esto se produzca dependerá de muchos más factores que los que vienen dados sola y exclusivamente por la devaluación de sus condiciones de trabajo. El que los enseñantes lleguen a convertirse en claros aliados de la clase obrera en nuestra sociedad dependerá, más bien, de lo que el movimiento obrero, los sectores de enseñantes alineados política e ideológicamente con éste y la propia clase dominante hagan para "atrarse" a estos agentes.