

EL ANÁLISIS SOCIOLOGICO DEL PROFESORADO:
CATEGORÍA SOCIAL Y AGENTE EDUCATIVOAntonio Guerrero Serón¹**RESUMEN**

En este artículo se pretende sistematizar los hallazgos más significativos sobre sociología del profesorado, obtenidos de estudios y debates relevantes. El análisis presenta al profesorado bajo una doble vertiente: como **categoría social** y como **agente educativo**. De esta forma se espera disponer de un marco conceptual y de referencia adecuado para comprender la realidad del profesorado y de plantear y desarrollar investigaciones sobre el mismo desde una perspectiva sociológica.

Palabras clave: sociología del profesorado, categoría social del profesorado, profesionalización y proletarización del profesorado, status y rol del profesorado, carrera docente, satisfacción laboral del profesorado, el profesorado como agente educativo, feminización docente.

ABSTRACT

This article tries to show in a systematic way the most meaningful discoveries regarding teachers' sociology obtained by means of outstanding studies and debates. Teachers' are analysed from a double viewpoint, both as a social category and as an educational agent. Therefore it is expectable to set up a suitable concept and reference frame to understand teachers' reality, as well as to formulate and develop reaserches about teachers from a sociological viewpoint.

Key words: teachers' sociology, teachers' social category, teachers' professionalisation and proletarisation, teachers' status and role, teaching career, teachers' labour satisfaction degree, teachers' as educational agent, teaching feminilisation.

INTRODUCCIÓN

Las páginas que siguen, a continuación, presentan una serie de estudios de relevancia en sociología del profesorado, en un intento de sistematizar lo más significativo de los debates habidos en ese campo. Debates que se vertebran, para su presentación, en un doble análisis del profesorado como **categoría social**, es decir, de su posición en la estructura social y en el profesorado como **agente educativo**, es decir de su posición en el interior del sistema de enseñanza. La prioridad en la exposición se dará a la primera idea, quedando la segunda meramente apuntada. Por ello, el trabajo se detendrá básicamente en el debate sobre la profesionalización o proletarización del profesorado, resultado de la tensión entre los enfoques funcionalista y neomarxista. Debate que dará paso a su consideración como grupo de status y al desarrollo consiguiente de los componentes sustantivos que lo conforman, tales como su origen y posición sociales; los motivos de elección y la socialización profesional, el acceso a la docencia, la carrera docente, la situación profesional y el grado de satisfacción laboral.

Se pretende con todo ello contar con un amplio marco conceptual de referencia, válido para comprender la realidad del profesorado, así como plantear y desarrollar investigaciones y análisis sobre el profesorado, desde una perspectiva sociológica. Las ideas vienen recogidas de estudios del ámbito anglosajón, pionero y fecundo en este campo, que aporta trabajos ya clásicos realizados dentro del funcionalismo y la fenomenología (Waller, Tropp, Becker y Lortie) y las corrientes neo-marxistas (Apple, Lawn y Ozga); recogiendo también estudios del ámbito europeo y nuestro país (Lerena, Ortega, Varela ,

1. LOS PRINCIPALES ESTUDIOS SOBRE EL PROFESORADO

"The Sociology of Teaching", publicada por Willard Waller en 1932 es, sin dudarlo, el punto de partida de una serie de estudios que, desde una perspectiva sociológica, han tenido como objeto

¹ Doctor en CC. Políticas y Sociología. Universidad Complutense de Madrid.

de estudio al profesorado. Un profesorado de los niveles primarios, preferentemente; mayoritario en los distintos sistemas educativos y ocupando también la posición orgánica y funcional idónea para ser estudiados por unos investigadores procedentes, en su gran mayoría, del estrato superior de ese sistema: el profesorado universitario. El objetivo de Waller era llevar a cabo, en un marco organicista y funcional, *un estudio -primeramente sociológico- de la vida de seres humanos en la escuela*, a la que considera como *un organismo social*, con sus características propias, sus principios políticos, sus niveles de control, sus relaciones sociales y su cultura separada.

Analiza Waller las relaciones funcionales entre la escuela y la comunidad, con atención preferente al profesor, al que encuentra *aislado en la comunidad*; un aislamiento atribuido a razones de origen y status social. Pero también a su *vida en un mundo de roles y actitudes adolescentes*. En la quinta de las partes en que divide la obra, Waller estudia lo que la enseñanza hace a los profesores, que viene a ser una exploración cercana a la psicología social sobre los factores determinantes de los tipos y estereotipos ocupacionales del profesorado. Los calificativos de falta de entusiasmo, creatividad y personalidad; de ajuste a la simpleza y monotonía o de aferrarse a la disciplina y a la seguridad, categorías propias del reduccionismo psicologista, sientan las bases de una concepción maldita del profesorado de primaria en la Sociología de la Educación, y son el comienzo de lo que se ha llamado, con cierto eufemismo, tratamiento diferencial del profesorado de enseñanza primaria.

Tras Waller, los estudios se suceden con cierta lentitud, hasta la década de los 70, en que comienzan a aparecer de forma más generosa. Antes, se publican en los años 50, sendos estudios que, a modo de puente, son dignos de consideración, por lo que aportan metodológica y sustantivamente. En primer lugar, están los análisis de Howard S. Becker (1952, 1953), abanderado del interaccionismo simbólico, sobre la carrera y el sistema de autoridad del profesorado de las escuelas públicas de la ciudad de Chicago. De interés, más allá de sus hallazgos sobre la horizontalidad de la carrera docente y la posición de los profesores en el sistema de autoridad que sostiene la institución escolar, con la continua defensa ante los padres, está la metodología cualitativa que desarrolla mediante entrevistas personales, idóneas para profundizar en los aspectos actitudinales y, en general, fenomenológicos de la docencia, muy difíciles de captar por otra vía.

Asher Tropp publica posteriormente, en 1957, un estudio sobre los *maestros de escuela y el crecimiento de la profesión docente en Inglaterra y Gales desde 1800 a nuestros días*. Un estudio que, en palabras de su autor, surge de dos temas de interés predominantes en la sociología británica en los años cincuenta: el estudio de las clases sociales y la movilidad social, y el estudio de las profesiones y sus funciones en la estructura social. En la obra hace un recorrido histórico por el desarrollo de la profesión de la enseñanza elemental que, a diferencia de otras, ha sido asalariada desde sus comienzos y creada por el estado e, históricamente, uno de los principales canales de movilidad social entre la clase obrera y las clases medias.

Hay que esperar hasta 1975 para encontrar el que es, sin duda alguna, el estudio sociológico más completo e interesante sobre el profesorado: el *Schoolteacher* del profesor de la Universidad de Chicago Dan C. Lortie. Su objetivo consiste en buscar la naturaleza y el contenido del *ethos* de la ocupación docente: aquellas pautas de valores y sentimientos que les son peculiares y que distinguen al profesorado de los miembros de otras ocupaciones. Para Lortie, dichas pautas derivan tanto de la estructura de la ocupación como de los significados que ellos mismos asignan a su trabajo. De ahí, que su obra se divida en dos partes claramente delimitadas, combinando, en un difícil ejercicio intelectual, los dos grandes enfoques que dominan el quehacer sociológico en el contexto en que se mueve el autor: funcional-estructuralismo e interaccionismo simbólico. Por ello, los cuatro primeros capítulos responden al énfasis estructural y abarcan el proceso histórico de conformación de esas estructuras, junto al reclutamiento, el proceso de socialización y el sistema de retribuciones laborales. Los cuatro últimos capítulos, en cambio, enfatizan los aspectos fenomenológicos, es decir, los significados que los propios profesores asignan a las tareas que realizan en la escuela. Con técnicas metodológicas a la vez cuantitativas y cualitativas, el trabajo presenta un importante potencial de análisis, con hallazgos que poseen un claro valor transcultural, como es el caso de las bases económicas iniciales del proceso de la feminización docente o el

modelo ecológico que aplica al crecimiento celular de la enseñanza, que une a la peculiar carrera docente.

En España, son las ideologías dominantes en *els mestres catalanes* el objetivo central de la obra que Josep M^a Masjoan publica en 1974 el que es, con toda certeza y a pesar del estigma que Lerena vertió sobre el mismo, el primer trabajo propiamente sociológico que se realiza en España sobre el profesorado. Partiendo del supuesto de que existe una relación entre la ideología del docente y la forma de desarrollar su labor, Masjoan analiza esa ideología convencido del peso que tiene en las dos funciones manifiestas de la escuela primaria: instruir y educar. Más trascendencia ha tenido, sin embargo, el trabajo sobre *El aprendiz de maestro* que llevaron a cabo a comienzos de los años ochenta Julia Varela y Félix Ortega (1984). Basado en un estudio con cuestionario entre el alumnado y profesorado de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de enseñanza primaria; puesto que ha sido y sigue siendo un trabajo de referencia en el campo.

Como lo es el trabajo en el que Carlos Lerena (1987) diseña un marco de análisis para el estudio de la sociología del profesorado. El objeto central de su artículo *El oficio de maestro* es ofrecer unas bases de la posición y el papel tradicionales del magisterio en la estructura social española: formas de movilidad social, grado de feminización, formación profesional, pautas de comportamiento demográfico y familiar, prestigio e imágenes sociales, rasgos de personalidad y *ethos*. Lerena realiza una interesante discusión metodológica sobre las dos vías de análisis de las que llama, usando la expresión de Marx, *profesiones ideológicas*. Por un lado, el análisis en términos de situación de clase (marxista) y, por otro, en términos de estrato, categoría ocupacional o grupo de *status* (sociología a la americana) (Lerena, 1987:455). Según él, los peligros acechan por ambas vías: el objetivismo en la primera y el subjetivismo, unido al empirismo y psicologismo, en la segunda.

El argumento de Lerena es contundente contra lo que llama el *reduccionismo psicologista* que, en su intento de autonomizar la esfera psicológica de los procesos sociales, *conducen al sustancialismo y a la justificación del status quo* (Lerena, 1987:459) y a los tradicionales diagnósticos dirigidos al maestro de *rigidez de carácter, autoritarismo pedagógico y conservadurismo político*. Unas características por las cuales los maestros constituirían una rémora a los procesos de reforma o renovación del sistema educativo. Un enfoque que para Lerena es uno de los últimos refugios del profetismo y redentorismo epígrafes, desarrolla una breve referencia a la evolución histórica de su devenir como grupo social y su actual composición interna: extracción social y geográfica, número, tanto clásico como izquierdizante, que incluye a autores como Giner, Ferrer, Neil, e Illich (Lerena, 1987:457). Frente a ello y volviendo a Durkheim, plantea la necesidad de trabajos sociológicos que estudien la *posición social* del grupo en la estructura social como categoría relacional. El problema con Lerena comienza cuando, valiéndose de esta categoría y de las de *situación* o *condición* social y de la *trayectoria* social, sitúa de nuevo al maestro en condiciones muy similares a las anteriormente criticadas. No es tan solo que, valiéndose del psiconálisis de Reich, tilde al maestro de *compulsión sádica a educar y a corregir la propia infancia* (Lerena, 1987:462); sino que, de acuerdo con las anteriores categorías, el maestro aparece como un *extraño sociológico*, apartado del mundo adulto, falto de integración social, por su movilidad social ascendente y geográfica, que son potenciadas por su espíritu de cuerpo y su práctica de la homogamia, hasta conducir a su desarraigo anómico. El maestro, *vicario de los valores de la clase media* y permanente mediador entre dos mundos, *ha encarnado y agudizado el ethos tradicional de la pequeña burguesía*: el individualismo y el objetivismo; el desdén por la política; la creencia en la neutralidad del estado; la educación rigorista y el pedagogismo; el uso del sistema de enseñanza como instrumento de ascenso social² y, por último, la concepción del mismo como palanca de cambio y reformas sociales (Lerena, 1987:455 y 466). Todo un compendio, pues, de rasgos en los que es difícil no reconocer la figura del maestro como "chivo expiatorio".

Aunque no es una conclusión gratuita recomendar a la sociología del profesorado su humanización y el uso de un lenguaje *políticamente correcto*, parece más conveniente, ahora, sistematizar

² Philip Elliot (1975) comienza su obra señalando que *las clases medias están constantemente elevándose*. Becker (1953) por su lado, señala que la profesión de profesor de primaria es un trampolín de ascenso social entre dos generaciones.

algunas líneas recurrentes en los trabajos que se acaban de presentar; en torno a los dos grandes apartados que se señalaban al principio como ejes directores del campo objeto de estudio; es decir: la **morfología y topología social** o la composición interna en términos de estratos o capas funcionales; así como su ubicación en la estructura social; y su función como **agente educativo** o la iniciativa del profesor en la relación educativa y su protagonismo en la organización escolar.

2. EL PROFESORADO COMO CATEGORÍA SOCIAL

Decir que el profesorado es una *categoría social* supone reconocerle que, como mínimo, comparten una misma posición en la estructura social, con independencia de su voluntad y sin que ello suponga necesariamente interacción entre ellos. El que esa categoría sea una profesión o semiprofesión, una clase o fracción de clase o un grupo de *status* ya supone un análisis más concreto y, probablemente, profundo del tipo de relaciones y posición que ello conlleva. Así lo hacen los estudios sociológicos sobre el profesorado que, a la hora de definir y delimitar su *morfología y topología social*, parten de marcos teóricos que se sitúan dentro de los grandes enfoques o paradigmas sociológicos. Así, desde el funcionalismo se plantea la perspectiva profesionalista o el estudio de la enseñanza como *profesión*, es decir, una ocupación que cumple una serie de requisitos o rasgos de formación, organización y ejercicio práctico. Desde el neomarxismo se analiza, por su parte, el proceso laboral del profesorado y su lugar en la estructura de clases de la sociedad, llegando algunos de sus representantes a la conclusión de que está en proceso de proletarización, mientras otros considerarán su lugar como intelectuales, asignándoles un papel importante en la transformación social. El enfoque weberiano, finalmente, lo trata de grupo de *status* o conjunto de personas que comparten una misma valoración o prestigio social, ocupando una posición de *clase media*. Precisamos estos enfoques, a continuación.

2.1. La enseñanza como profesión: el análisis funcionalista de las profesiones

El término profesión acumula una gran carga social, porque tras él va implícito el reconocimiento de pertenecer a un sector privilegiado de la sociedad. Como señala uno de los principales teóricos del tema, si se ha gastado tanta energía en la discusión sobre las profesiones es porque *el título profesión supone una demanda de posición y reconocimiento social* (Elliot, 1975:17). En ese sentido, la tarea del sociólogo consiste en clasificar y distinguir las ocupaciones que deben ser consideradas profesiones de aquellas que no. Esta posición está dominada, como dice Bergen (1988:43), por los funcionalistas seguidores de Parsons que construyen un tipo ideal modelado según la profesión por excelencia, la medicina, compuesto por una serie de rasgos o características, que deben de cumplir toda ocupación que quiera ser considerada una profesión; a saber:

- a) Prestar un *servicio* considerado por la sociedad como vital o básico.
- b) Ser desempeñada por facultativos que aducen razones *vocacionales* en su elección y la desempeñan, como actividad principal y a tiempo completo.
- c) Ejercerse en un *marco autónomo* y acotado, sobre la base de la *licencia* que concede un saber sistemático y especializado, transmitido por miembros de la profesión, adquirido durante un periodo largo de tiempo, en una institución universitaria y reconocido legalmente mediante la institución del mandato para el ejercicio profesional.
- d) Poseer una *organización corporativa* de derecho público (Colegio o Asociación Profesional), que regula política, jurídica, económica y fiscalmente al colectivo profesional, lo protege del control externo, e interviene activa y directamente en las normas de formación y acceso a la profesión.
- e) Elaborar una *subcultura profesional*, con terminología y prácticas comunes, y una ideología, el profesionalismo que sirve de mecanismo de justificación de los intereses del grupo y de defensa frente a los clientes.
- f) Disfrutar de un *prestigio social* y de unos emolumentos elevados.

Estas características permiten establecer qué ocupaciones, como la Medicina o el Derecho, son consideradas profesiones, por cumplirlas en su conjunto, y cuales, por cumplirlas o cumplir solo algunas de ellas, son consideradas *semi-profesiones* (Etzioni, 1966). Una denominación que coincide con la de profesiones “heterónomas” o subordinadas, como las llama Weber, por su carencia de autonomía. Para Etzioni, se trata de ocupaciones que cuentan con una formación más corta, un status menor, un cuerpo de conocimientos menos especializado y una menor autonomía. Sus tipos ideales son la enseñanza primaria, en primer lugar, junto a los sectores de enfermería, secretariado y bibliotecas o trabajo social. Lo que caracteriza a las semi-profesiones son la burocratización y la feminización, principios -dice- incompatibles con los valores culturales de las profesiones. En las semi-profesiones apenas existe ejercicio liberal de la profesión, ya que se emplean en organizaciones burocráticas, donde dependen de una estructura jerárquica y la gran mayoría de su fuerza de trabajo es femenina, lo que redunda en la falta de compromiso y de centralidad, al tener que atender una segunda tarea doméstica.

Freidson, en cambio, parte de una definición más precisa de profesión: una ocupación que controla su propio trabajo y está organizada a través de un conjunto especial de instituciones que se sostienen parcialmente por una ideología de servicio y cualificación experta (Freidson, 1994:11). Considera que el atributo básico de una profesión es la determinación de la esencia de su propio trabajo; de resultas de la cuál considera que las características atribuidas por Etzioni son secundarias: lo decisivo para el status de cualquier profesión es su control último sobre su propio trabajo. Un profesional sigue siéndolo aun cuando esté subordinado socialmente a alguien que no pertenece a su profesión, en la medida en que no esté subordinado técnicamente (Freidson, 1978:191). La autonomía técnica -señala- es el centro de lo que es exclusivo a una profesión, es la prueba del status profesional. La prueba de la autonomía es la autorregulación profesional. A diferencia de las profesiones, las ocupaciones paraprofesionales, que persiguen ese status profesional, solo consiguen una autonomía parcial, de segunda mano y limitada por una profesión dominante (Freidson, 1978:88). Se crea así una jerarquía o gradiente dentro de la ocupación, según el grado de autonomía que cada actividad requiere. Es lo que ocurre en la medicina entre médicos especialistas, generalistas, practicantes o ATS y auxiliares de enfermería, cada uno de los cuales va teniendo menor autonomía técnica o profesional respecto al que le precede. Como parece ser, en principio, el caso de la enseñanza, desde Primaria a Universidad, dado el progresivo grado de formación y especialización que se da de una a otra. Sin embargo, el hecho de que los profesores de los diferentes niveles trabajen en organizaciones separadas (Universidades, Institutos y Colegios), sin contacto directo entre sí, plantea una singularidad, ya que la única instancia que los aglutina es la administración educativa. En ese sentido, la subordinación no se da dentro de la estructura profesional de cada organización o centro escolar. Antes al contrario, allí se produce una peculiar forma de articulación que algunos autores llaman holgura estructural³. Esa subordinación sólo se puede dar en relación con las autoridades que rigen el centro escolar y el sistema educativo.

En definitiva, en la profesión docente se genera un gradiente o segmentación en función del grado de autonomía que poseen los diferentes grupos de profesores. La determinación empírica de la autonomía docente se puede realizar teniendo en consideración la diferente formación del profesorado de los distintos ciclos (diplomatura, licenciatura y doctorado); así como el tipo de relación contractual del profesorado de las redes educativas pública y privada. Se puede diseñar así un gradiente, que va desde los profesores de universidad a los profesores de enseñanza primaria, pasando por los profesores de enseñanza media, y que tiene subdivisiones o estratos en función del cuerpo y de la relación contractual y sector educativo a que se pertenezca.

Esta división, no obstante, también puede verse en otros términos, en función de la relación que establecen los distintos niveles del profesorado con el conocimiento. Ello da origen a dos tipos de asociaciones no tan jerarquizadas: la universidad, que se organiza y constituye como una profesión científica y erudita, que produce y aplica su propio conocimiento; y las enseñanzas primaria y

³ El primero que habla de holgura estructural en las organizaciones escolares es Bidwell (1965).

secundaria, que se organizan y constituyen como profesiones prácticas, que aplican ese conocimiento contextualizado por instancias políticas y sociales con poder.

2.2. El análisis de clase y la proletarización del profesorado

Dentro del campo del pensamiento neo-marxista, la ubicación social de las capas medias ha estado sometida a un debate permanente, en paralelo con su importancia social y el papel a desarrollar en la transformación de las sociedades industrializadas. Para algunos autores, esas capas de formación especializada y posición autónoma en la producción, alejadas del trabajo manual, constituyen una *nueva clase obrera* y tienen un papel protagonista en el cambio social, junto a la clase obrera tradicional. Para otros, como Nicos Poulantzas (1977), los trabajadores asalariados no productivos (que no producen plusvalía) y los funcionarios (que contribuyen a generarla en los anteriores) son una *fracción de la pequeña burguesía*, que tiende a crecer dentro del capitalismo monopolista de estado. Los profesores, en concreto, como intelectuales, son agentes a cuyo cargo está el funcionamiento del aparato ideológico de estado más importante en el capitalismo: el aparato escolar, como llama al sistema educativo. Contribuyen, por tanto a la explotación y, en ese caso, forman parte de la burguesía como una de sus fracciones. Recientemente, posiciones más eclécticas asignan a los profesionales y técnicos una *contradicторia posición de clase*, entre la burguesía y la clase obrera (Wright, 1985) o, incluso, llegan a definir hasta doce clases según se sea propietario o no de los bienes de producción, de la autoridad que se ejerce en la producción expresada en el número de trabajadores a su mando (bienes de organización) y de la pericia o credenciales que se posea (bienes de cualificación) (Wright, 1995:44).

Dentro de este campo, aparece con fuerza en los años ochenta, la tesis de la **proletarización del profesorado**, que recibe su formulación emblemática en la ponencia que Lawn y Ozga (1988) presentaron en la Conferencia de Westhill de 1981. Con un título inquisitivo ("¿Trabajador de la enseñanza? Una nueva valoración de los profesores"). Su línea de exposición es contraria tanto a la visión de la enseñanza como profesión, como al neo-marxismo estructuralista, que localizaban al profesorado en el seno de la clase media, planteando en su lugar, que los profesores deben analizarse en el marco de su proceso laboral, encuadrado en el desarrollo del movimiento obrero.

Lawn y Ozga ven el profesionalismo como un concepto complejo y cambiante históricamente. Por un lado, es un estrategia de control de una ocupación que necesita del apoyo del estado con el fin de obtener el monopolio legal. En este sentido ha sido utilizado, oportunísticamente, por el estado como medio de controlar las acciones radicales del profesorado, en los casos de ir a la huelga o de reclamarles calidad en la enseñanza. Pero también por el profesorado, como un medio de resistencia contra el mismo estado. Incluso por las profesoras, en busca de la igualdad con los profesores. Por ello, frente a tan voluble concepto, entienden que un análisis de clase en sentido relacional, propio del marxismo culturalista inglés, y basado en la historia de las organizaciones del profesorado puede arrojar más luz sobre su ubicación social.

La tesis de la proletarización de Lawn y Ozga señala que el profesorado, como los trabajadores intelectuales del sector servicios, está inserto en el proceso de proletarización que antaño experimentaran los trabajadores industriales. Un proceso que socava la autonomía del profesor, como consecuencia de la eliminación de su cualificación y de su exclusión de las funciones conceptuales del trabajo y del reforzamiento del control en la gestión y la destreza. Entre las manifestaciones de esa descalificación en la enseñanza, Lawn y Ozga señalan los efectos del proceso de racionalización del trabajo, que fortalece las tareas organizativas en la escuela y la supervisión del profesorado, refuerza las estructuras de carrera y los niveles de promoción, como las jefaturas de estudio y de departamentos, introduce la figura del director como gerente e impulsa los paquetes curriculares. La introducción de las nuevas tecnologías de la información, medios audiovisuales e informática, viene a impulsar considerablemente ese proceso, creando la recualificación de algunos puestos y la descalificación de la mayoría. Así pues, según esta tesis, el profesorado está sufriendo un proceso paulatino de descalificación, consecuencia de los procesos de racionalización del trabajo docente que le empuja, poco a poco, a su inclusión en la clase obrera. Una inclusión que, debe insistirse, se deriva de la nueva posición del profesorado en el proceso laboral y de su relación con el objeto y el producto de su trabajo, más que de cuestiones meramente salariales.

El americano Michael Apple (1989) entra en este campo a través del estudio de la ideología del profesionalismo que, según señala, actúa de forma contradictoria en el campo docente, sometido como está a una dinámica de clase y género. Frente a los efectos de control buscados desde el estado, el profesionalismo puede actuar como una poderosa barrera contra esa injerencia estatal, como una estrategia contra la proletarización, en general, y contra la injerencia masculina, en el caso de las mujeres. El concepto que aporta Apple al estudio del proceso laboral -como prefiere llamarle, siguiendo también tácitamente a Braverman- de la enseñanza es el de la *intensificación* del trabajo: la sobrecarga crónica de trabajo que acompaña a los procesos de racionalización o de reforma de la enseñanza. Una de las consecuencias de la intensificación es la situación de agotamiento laboral del profesorado, que puede llegar hasta a su *queme* ('teacher burnout'). Se trata, en opinión de Sara Freechman (1988:143) del *resultado natural de la nueva ideología del profesionalismo que alienta a los profesores a verse a sí mismos como más poderosos de lo que realmente son y, por ello, con mayor responsabilidad de la que tienen, para solucionar en solitario complejos dilemas sociales e institucionales.*

2.2.1. El debate sobre la profesionalización o proletarización del profesorado

Se ha visto pues, que el análisis que la Sociología realiza de la posición social del profesorado es dual: mientras para unos se trata de una profesión, más o menos consolidada socialmente, y con su gradiente interno; para otros, se trata de un sector social sometido a un progresivo proceso de proletarización que le coloca como capa dentro de la clase obrera o a punto de ingresar en la misma, donde puede jugar un papel importante en la construcción de su hegemonía social. Abundando y profundizando en el debate acerca del carácter profesional o laboral del profesorado, en España han destacado los trabajos de Fernández Enguita y Félix Ortega, entre otros.

Fernández Enguita (1990:160) llega a condensar, de manera bastante didáctica, la polémica entre proletarización y profesionalización, cuando plantea *la ambivalencia del trabajo docente* y señalando que *el colectivo de enseñantes comparte rasgos propios de los grupos profesionales con otros específicos de la clase obrera*. Existen factores que empujan *en favor de su proletarización*, como su crecimiento en número, el recorte de los gastos sociales, el reglamentismo administrativo y la repercusión de sus salarios sobre los costes laborales. Pero, también, factores que lo hacen *a favor de su profesionalización*, en especial la naturaleza específica del trabajo docente, que no se pliega fácilmente a su estandarización, la creciente importancia concedida socialmente a la educación, el nivel formativo y el creciente peso del sector público educativo. A consecuencia de lo cuál, el colectivo docente se mueve *en un lugar intermedio y contradictorio entre los dos polos de la organización del trabajo, en el lugar de las semiprofesiones* (Enguita, 1990:160).

Félix Ortega y Antonio Velasco (1991) llegan a esta misma conclusión en su sociología del magisterio en España, publicada bajo el título de *La profesión de maestro*. En este caso, rechazan la tesis de la *proletarización* de los enseñantes, al considerarla empíricamente validada la hipótesis de que parten: que el profesorado constituye un *grupo de status*. Tal opción conceptual permite a los autores analizar la posición social del maestro y sus implicaciones existenciales, sus estilos de vida, orientaciones valorativas, actitudes y creencias y, en fin, su organización profesional. Igualmente, el origen social y su *herencia social y cultural* aparecen como el punto de partida del estudio sobre el magisterio de la Comunidad de Madrid (Guerrero, 1993), una vez que se resuelve la dialéctica entre proletarización y profesionalización en términos eclécticos de *profesión subordinada o heterónoma* (dependiente). Es decir, aquella que ocupa un lugar subordinado en la división social del trabajo de una ocupación social o sector de actividad, estratificada en función de la autonomía que poseen los diferentes grupos de facultativos en su interior.

A lo ancho de todos los sistemas educativos, parece extenderse el fantasma de la profesionalización docente, que aparece como el espíritu o reconocimiento implícito de esa carencia. Su demanda generalizada y los escasos avances conseguidos en dicha profesionalización, hacen de dicho fenómeno el debate principal hoy en día dentro del profesorado. Se trata de un debate que puede centrarse en torno a la pregunta de si debe o puede profesionalizarse la enseñanza y, por ende, convertirse el profesorado en una profesión plena. Para quienes quieran ampliar el conocimiento del debate, en la literatura que tenemos más a mano, ese debate está recogido en el número 285 de la *Revista de Educación*, de Enero-Abril de

1988, bajo el nombre de *Profesionalidad y profesionalización de la enseñanza*, y en el número 11 de *Educación y Sociedad*. En ellos, se señalan, tanto los límites de la profesionalización de la docencia, como la defensa del profesionalismo docente como una opción de política educativa.

2.3. El profesorado como grupo de status

En el dilema entre profesionales o proletarios, una tercera vía la abre el análisis del profesorado como *grupo de status*, un concepto debido a Weber, aunque formalizado, entre otros, por Randall Collins, al definir su teoría conflictual de la estratificación. Los *grupos de status* son *tipos ideales* que se constituyen como *unidades básicas de la sociedad*, mediante la integración de *todas las personas que comparten un sentimiento de igualdad de status social, basado en la participación en una cultura común: estilos de lenguaje, gustos en el vestir y en la decoración, modales y otras prácticas rituales, temas y estilos de conversación, opiniones y valores, y preferencias deportivas, artísticas y de medios informativos*. Collins (1986:134).

Sus *orígenes*, de acuerdo con Weber, pueden ser debidos a diferencias diversas en: la situación económica, relativa a la clase; la posición de poder; o el origen geográfico, la etnia, la religión, la educación o la cultura intelectual y estética. Diferencias estas últimas que permiten acabar con la exclusividad y preeminencia de la variable clase en los análisis de la desigualdad social. En la práctica, éste es el enfoque más extendido entre los estudios empíricos del profesorado que, en líneas generales, analizan los aspectos del profesorado que siguen, ilustrados con aportes de los mismos estudios.

2.3.1. El origen y la posición social del profesorado

Como se ha visto, uno de los motivos más estudiados del profesorado tiene que ver con la tradición recurrente en sociología de analizar la movilidad social o diferencia entre status adscrito y adquirido, entre el origen y la posición social. En realidad, éste es el punto de partida de la mayoría de los trabajos, ya que el enfoque sociológico, a diferencia de otras ciencias sociales, impone, por decirlo de alguna manera, esta ubicación de los grupos sociales en la estructura social más amplia.

Dan C. Lortie constata que la enseñanza es una ocupación de clase media, que ofrece una movilidad social ascendente a quienes proceden de medios familiares de clases obreras o populares: *la enseñanza -afirma- aparece como una de las más importantes vías de ingreso en la clase media* (Lortie, 1975:35). En mayor medida para los hombres que para las mujeres, que suelen proceder de hogares de una posición social más alta. Por eso, si para los hombres la enseñanza es factor de movilidad social, para las mujeres es más un colchón o plataforma de asentamiento⁴ de su origen social.

El trabajo de Julia Varela y Félix Ortega (1984) sobre *El aprendiz de maestro*, una aproximación genealógica al magisterio como profesión, mediante el estudio de los estudiantes de las escuelas de magisterio como grupo social, a través del modelo de grupo de status, viene a insistir en esa tesis, pues detecta que el género del alumnado va unido a su origen social, a medio camino entre la clase baja y la media-baja, según sean hombres o mujeres. Carmen Elejabeitia (1983) en su estudio sobre el maestro constata igualmente la procedencia social más alta de los estudiantes de Magisterio con respecto a la población general, aunque más baja que el resto de estudiantes universitarios. También los estudios sobre el profesorado de la Comunidad de Madrid de Antonio Guerrero (1993 y 1997), finalmente, establecen el origen social y la herencia cultural de ese profesorado madrileño, constatando la apreciable *proletarización y urbanización* que se da en los últimos años en su procedencia: a partir de la generalización del acceso a la enseñanza, pues el profesorado pierde gran parte de su hábito rural y de su procedencia de la pequeña burguesía rural, en favor de la nueva clase media y, sobre todo, de la clase obrera urbana.

2.3.2. Los motivos de elección profesional

Un segundo aspecto hace referencia a los procesos de socialización anticipatoria y elección profesional. Fue Asher Tropp, en 1957, el primero que examinó los distintos factores que han influido en los fenómenos asociados del reclutamiento del profesorado y su valoración social, que

⁴ Un paracaídas social, se le suele denominar.

hacen referencia a la profesionalización de su acceso y a su valoración social, así como a los métodos que han utilizado para influir en la determinación de la política educativa. Entre tales factores, Tropp incluye al clero y a la iglesia anglicana y dedica especial atención al surgimiento de las asociaciones de profesores, su proceso de sindicación y afiliación a la Confederación unitaria T.U.C.

Dan C. Lortie (1975), central como siempre, considera que la enseñanza posee una serie de atractivos y facilitadores que actúan de manera decisiva a la hora de reclutar el personal que la integra. Entre los primeros enumera los siguientes: el contacto con gente joven, el desempeño de una misión especial de servicio a la sociedad, la continuidad en una institución en la que se ingresa desde muy joven, la compatibilidad de tiempo y los beneficios materiales, dinero, prestigio y seguridad; a veces motivo de crítica, pero nada desdeñables para quiénes proceden de un medio social bajo. En relación con la compatibilidad horaria, la distribución de las escuelas primarias por barrios y su funcionamiento temporal se adapta a las necesidades de la mujer casada y, en el caso de los hombres, permite una segunda ocupación que complementa el endémico bajo nivel salarial.

Junto a tales atractivos, existen otros factores que facilitan el ingreso, entre los que incluye: la identificación con la figura del maestro o maestra, especialmente en casos de problemas de identidad (inmigrantes y orígenes sociales bajos); junto al etiquetado por otros significativos y la continuidad familiar. Los trabajos realizados en España (Ena, 1980; Ortega y Velasco, 1991 y Guerrero, 1993 y 1997; especialmente), recogen en líneas generales los factores anteriores, si bien tienden a nuclear el análisis de los motivos de elección de estudios y ocupación en torno a la dicotomía vocación-presión social, añadiendo la coerción académica de la selectividad, instaurada recientemente a raíz de la masificación universitaria.

2.3.4. El proceso de socialización profesional: formación general y específica

El proceso de socialización en la profesión, los pasos desde su ingreso, constituye otro apartado repetido en la mayoría de estudios. Lortie (1975) lo analiza en sus tres componentes básicos: la escolarización formal (general y específica) antes referida; la ausencia de un ingreso progresivo y escalonado, con las apenas significativas prácticas; y la formación en ejercicio que, primando la experiencia personal e intercambio informal lleva a un resultado de pragmatismo y a *una concepción artística, antes que científica del trabajo*, (por lo que) *la socialización en la enseñanza es principalmente auto-realización* (Lortie, 1975:78). La deducción de Lortie es que esto afecta a muchos aspectos de la ocupación, entre otros al status del grupo, a los costes subjetivos y al conservadurismo ocupacional.

Los planes de estudio de la formación inicial del profesorado han recibido un tratamiento diferenciado desde el terreno sociológico y, así hay quien descubre *un pasado sin gloria* (Ortega, 1987), y quien años más tarde ve un indicador preciso de las relaciones entre currículum, hegemonía social y profesionalismo docente (Guerrero, 1993). También parece acertada la caracterización de Elejaberria (1983) de los planes de estudios de las Escuelas de magisterio, que pasan de formar *el maestro para todo, al maestro híbrido*. En los tres años de estudios, los alumnos de esas escuelas -hoy, en su mayoría convertidas en Facultades de Educación- deben, además de adquirir unas nociones de psicología y pedagogía, reforzar la cultura general, aprender a enseñarla a los niños y especializarse en una rama del saber. Cuando, en el terreno académico, para cada una de tales tareas, se emplea un mínimo de cinco años. Por eso se habla de programas sobrecargados e inevitable superficialidad.

2.3.5. La carrera docente

La carrera y las recompensas laborales de los profesores constituyen el cuarto apartado de los llamados estructurales de la obra de Lortie. La enseñanza es una ocupación relativamente sin carrera: la facilidad y el carácter masivo del acceso, el generalismo de su desempeño y la inmersión inmediata o ausencia de un proceso de aprendizaje y toma de responsabilidad gradual en el puesto de trabajo, hacen que la carrera docente sea plana (*unstaged*) y más difícil en sus inicios (*front-loaded*). En la enseñanza apenas existen escalas, peldaños o niveles por los que transitar a lo largo de la vida profesional y, si existen, son menos y de menor significación que los que se encuentran en otras profesiones. De la misma manera, el abanico retributivo apenas tiene apertura, un profesor recién ingresado posee la misma responsabilidad que uno que está al final de

su carrera y, sin embargo, tiene un sueldo en donde el único elemento diferenciador es la antigüedad; lo que hace que esas diferencias no lleguen al cociente de uno a dos.

Para Howard S. Becker, la *carrera profesional* es el conjunto de *series regladas de ajustes que hace un individuo a la red de instituciones (...) en términos de movimientos arriba o abajo entre posiciones diferenciadas por su rango en una jerarquía formal o informal de prestigio, influencia y renta* (Becker, 1953:133)⁵. Y, según deduce de su estudio de los profesores de los centros públicos de Chicago, en el caso de los profesores, tiende claramente a la horizontalidad. Así es en un sistema en que todas las posiciones son iguales con relación al prestigio, influencia y renta, por lo que *la carrera de un profesor consiste en un movimiento entre las diversas escuelas en busca de una posición más satisfactoria en la que trabajar* (Becker, 1953:134). Satisfacción que hace referencia básicamente a la proximidad al domicilio o al prestigio adscrito al barrio donde se inserte la escuela. Cuando se alcanza una escuela adecuada, la carrera se estabiliza y las únicas variaciones se refieren a la antigüedad que se va adquiriendo. Como se puede ver, un modelo idéntico al que existe en la mayoría de países, y que, partiendo de la correlación entre la falta de promoción y el desarrollo de actitudes críticas y la articulación de respuestas colectivas, hace del profesorado un grupo con un *alto nivel de frustraciones profesionales* (Tipton, 1988:13).

2.3.6. Práctica docente y proceso laboral: la satisfacción profesional

El estudio del trabajo docente es un tema también recurrente que tiene de significativo el ser lugar de encuentro de los diferentes paradigmas sociológicos: unos en el sentido profesionalista, otros en el interaccionista y los marxistas en el sentido del proceso laboral. Precisamente, es Willard Waller, en los inicios de estos trabajos, el que llama la atención sobre su interés, cuando analiza la práctica profesional del docente a través de las relaciones entre los diferentes sectores de la comunidad educativa y, en especial, entre los padres y el profesorado. Es bastante rotundo al afirmar que padres y profesores son *enemigos naturales* (*y el conflicto entre ellos es natural e inevitable* (Waller, 1932:68). Insatisfecho con el resultado del análisis y quizás con afán de compensación, el remedio que Waller plantea es la necesidad de profesionalización del profesorado, a la que se llega mediante la autonomía, la elaboración de un código profesional y una motivación moral positiva.

Becker también analiza la posición del profesor en el sistema de autoridad de la escuela pública, a través de las relaciones con los padres, los directores y sus propios colegas. Desde una posición de profesional, con unos conocimientos y una formación especializados, los padres son vistos como legos incapaces de comprender adecuadamente lo que sucede en la escuela. Los problemas de autoridad aparecen, pues, tan pronto los padres inciden en el funcionamiento de la escuela. Es por ello que: *la escuela es para el profesor un lugar en el que la entrada de los padres en escena es siempre potencialmente peligrosa. (...) La organización interna de la escuela se puede ver como un sistema de defensas contra la intrusión paterna* (Becker, 1953:473). El sentimiento de compañerismo desarrollado entre el profesorado, por sus posiciones y peligros comunes, se expresa en la regla de no intromisión ni cuestionamiento de la autoridad del compañero, a lo que ayuda la estructura celular y separada de las aulas, redundando además en la organización de *un sistema secreto de defensas* frente a padres y alumnos, en el sistema de autoridad.

El sector de la enseñanza es para Lortie, un espacio en el que las recompensas *extrínsecas*, aquéllas que tienen una cualidad objetiva e independiente del individuo que las disfruta, como el salario, el status o el poder social, se caracterizan porque tienden a ser negadas y están, en todo caso, distribuidas de forma igualitaria. Las recompensas *intrínsecas* o *psíquicas*, sin embargo, claramente subjetivas y relativas a cada individuo particular, son las más favorecidas, existiendo

⁵ En este concepto de carrera aparecen de una manera implícita lo que señala Hoyle (1965), para quien la carrera es tanto el *proceso* por el que un individuo se mueve a través de una jerarquía de roles profesionales, como el *compromiso* con una forma de vida y trabajo o *vocación*. Ambas connotaciones, sin embargo, revelan una fuente importante de conflicto en el desempeño del trabajo docente, ya que son, hasta cierto punto, incompatibles: la movilidad ascendente implica dejar el aula por puestos administrativos (carrera administrativa) o en otro nivel (carrera docente). De forma más sintética, Dreeben (1988) define la carrera como la secuencia de posiciones ocupadas por un trabajador según criterios de méritos

una marcada tendencia de los profesores a conectar sus recompensas importantes con acontecimientos en el aula (Lortie, 1975:103). Junto a ellas, las subordinadas, como las vacaciones, el horario o las condiciones de trabajo, a la vez objetivas y subjetivas, obtienen su valor en relación a otras ocupaciones: Su función es más de disuasión ante la idea de abandono de la docencia que de reforzamiento a la hora del esfuerzo cotidiano⁶. Todo eso lleva al presentismo, consistente en el predominio del presente sobre el futuro; conduce a un reforzamiento de la experiencia personal que lleva al aislamiento en el aula y a una separación entre compromiso y satisfacción en el trabajo. El sistema de recompensas opera de modo más satisfactorio para los que se comprometen menos y no favorece ni el compromiso ni la retención de sus mejores facultativos, por lo que es una ocupación que carece de una élite profesional. De resultas, se debilita la solidaridad de la profesión y, al restarle poder como colectivo, contribuye a su subordinación dentro del sistema.

2.3.7. La feminización docente: aritmética, geometría y género

Un rasgo peculiar del profesorado como grupo de status es la feminización, en una primera aproximación, el proceso por el que la mujer se ha ido incorporando a la docencia, hasta sobrepasar en número al hombre. Un análisis más serio del tema permite ver, sin embargo, como esa superioridad aritmética femenina se ve contrarrestada por su inferioridad geométrica: son más las mujeres profesoras, pero ocupan las posiciones inferiores del sistema educativo; existen más profesoras que profesores, pero de forma mayoritaria en la enseñanza infantil y primaria; siendo menor su presencia en la enseñanza secundaria y en la Universidad. Las consecuencias objetivas de esa desigual distribución aritmética por género van más allá del mayor o menor prestigio que tengan los ciclos en sí; y se observan en la intensificación en el trabajo, el salario promedio y el poder.

Por el lado laboral, el que las profesoras estén en mayor número en las etapas infantiles, significa que son, en mayor medida, profesoras encargadas de cursos completos, con lo que su trabajo es más intenso, con menos interrupciones y descansos. Igualmente, deben asumir en mayor medida las pedagogías invisibles propias de las primeras edades escolares que implican también una mayor intensidad en el trabajo (mayor y continua atención, ritmos continuados, etc.) Por el lado económico y estadísticamente hablando, la mujer profesora tiene sueldos promedio inferiores al profesor varón, ya que los salarios son más altos en los ciclos con mayor presencia de profesores y es mayor el porcentaje de mujeres con períodos largos de excedencias que solicitan para atender a la familia, con la consiguiente reducción en el componente de antigüedad en la nómina. Las diferencias también se dan en la participación en los cargos unipersonales y colectivos de gestión de los centros.

El proceso de feminización se inserta en una serie de dinámicas sociales, como el acceso de la mujer a la enseñanza, la edad de ingreso en el sistema educativo, el nivel económico del país y factores demográficos como las tasas de natalidad y de mortalidad infantil. Por otro lado, la tesis largamente sostenida de que el proceso de feminización va unido a la desprofesionalización de una ocupación, a la que llega la mano de obra femenina como más barata, no cuenta con suficiente evidencia, puesto que si algo ha hecho la enseñanza desde sus comienzos ha sido profesionalizarse y ganar salarialmente hablando, mientras el proceso de feminización no ha dejado de crecer.

La enseñanza ha sido el sector que ha utilizado la mujer para entrar en el mercado de trabajo, siendo la incorporación a la docencia la llave para que la mujer saliera del ámbito doméstico en que la recluía el modelo de familia patriarcal, a partir de la vía que le ha facilitado una determinada

⁶ Jennifer Nias (1981), estudiosa de las causas de satisfacción e insatisfacción en el trabajo docente, establece también una distinción entre las causas *intrínsecas* o procedentes del trabajo en sí y las causas *contextuales* o procedentes de las relaciones personales, las condiciones físicas del trabajo docente o de las perspectivas de promoción.

concepción de la docencia. Carolyn Steedman (1986) apunta que los comienzos de la feminización tuvieron lugar en la enseñanza primaria y en el marco de la pedagogía natural procedente de Rousseau, Pestalozzi y Froebel, para quienes amor y educación eran conceptos centrales, al extenderse la pedagogía del cariño, atributo de las mujeres, frente a la rígida y atemorizante autoridad de los hombres. De esa manera, las mujeres empezaron a ser caracterizadas como "madres concienciadas" y reclutadas como profesoras por sus atribuidas capacidades para la crianza. Desde la enseñanza primaria, la expansión ha sido paulatina a todos los niveles del profesorado y, desde ahí, al resto de las profesiones.

3. EL PROFESORADO COMO AGENTE EDUCATIVO

El colectivo que forman los profesores y profesoras de primaria, secundaria y universidad constituye un componente esencial del sistema educativo, del que surge y donde se configura como su agente más estable, por su permanencia a lo largo de toda una vida: la carrera docente. Pero su importancia no es sólo temporal, ya que, además de su estabilidad, el ejercicio profesional representa un papel protagonista; tanto en la organización escolar, donde el profesorado ocupa los puestos directivos y tiene un peso corporativo decisivo en la gestión de los centros; como en la relación educativa, en la que tiene el papel dinamizador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El estudio del profesorado, dejado tradicionalmente en manos de las otras ciencias de la educación, cobra importancia en el campo sociológico, a partir de las *new directions* marcadas por la llamada *nueva sociología de la educación*, surgida de Michael Young (1971) y colegas en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, y que significaron la inclusión del *curriculum*, entendido como construcción social, como objeto de estudio sociológico. Desde entonces, diversos trabajos, la mayoría desde una perspectiva etnográfica, se han ocupado de conceptualizar y explicar el papel del profesor como agente educativo.

El papel protagonista del profesorado en la gestión de los centros escolares se debe a que son los profesores quienes desempeñan los diferentes cargos unipersonales de gestión, especialmente en aquellos centros sostenidos con fondos públicos. Tanto la dirección, la jefatura de estudios, como la secretaría son desempeñadas por profesores que constituyen, junto a sus posibles ayudantes (vice-directores o vice-secretarios), el equipo directivo de los centros educativos. El papel del profesorado es igualmente central en los órganos colegiados, tanto en el claustro de profesores, órgano corporativo por excelencia, que reúne a la totalidad de profesores del centro; como en los diferentes mecanismos de gestión democrática (como los Consejos Escolares en España) u órganos de participación de los distintos agentes educativos en la gestión del centro escolar y en el que el profesorado suele tener asegurada la mayoría en la toma de decisiones, sobre padres, alumnos o personal de administración.

Esta situación protagonista en la organización escolar, que puede ser entendida como el reconocimiento legal de su preparación y dedicación profesional, dota al profesorado de una serie de instrumentos administrativos y de recursos organizativos que sustentan y facilitan su función docente. El nuevo sesgo gerencialista que diferentes autores denuncian hoy en día en las políticas públicas respecto a la educación (Carter, 1997 y Nixon *et al.*, 1997), introduce una variable importante, que es preciso considerar. No sólo, como se verá más adelante, desde la perspectiva del profesionalismo docente, sino en lo que respecta a las expectativas de rol derivadas de su función como agente educativo, pues supone una debilitación evidente de tal función, desde el punto de vista corporativo.

La iniciativa docente en la relación educativa va unida al rol del profesor en el aula, también central en la interacción educativa, por el carácter único de su posición, tanto por los atributos reales y simbólicos que le concede su mandato, como por ser la única persona adulta en el aula, especialmente en los niveles de educación obligatoria. El poder del profesor se hace sentir de manera protagonista en la relación pedagógica; bien sea como actividad de imposición e inculcación del arbitrario cultural, en las pedagogías visibles o pasivas; o bien a partir de la posición de ventaja que posee en la negociación de la transmisión cultural en las pedagogías invisibles o activas. En esa relación, el profesor encuentra muchos apoyos y defensas de la misma institución: las particularidades del espacio (su posición central en el aula, su control de los medios auxiliares

de la transmisión y, en muchos casos todavía, su posición elevada en la tarima o el estrado) y el uso de un lenguaje elaborado, difícil y distante para una mayoría del alumnado. Los diferentes aspectos del protagonismo del profesorado llegan a condicionar de forma decisiva la relación de enseñanza-aprendizaje con el alumnado y, muy en especial, todo lo relacionado con el llamado rendimiento escolar (éxito y fracaso), hasta producir toda una serie de efectos sociales; atravesados por las dinámicas de género, etnia o cultura y clase, de ambos colectivos.

Algunas de las formas que adquiere el protagonismo docente se referencian en trabajos como el que, desde la perspectiva conductista, realizaron Rosenthal y Jacobson (1969), sobre las expectativas que el profesorado tiene sobre el alumnado y su incidencia significativa en su rendimiento escolar. La idea central que subyace en el estudio resalta la importancia de la estima y de la valoración positiva del profesorado en el desarrollo intelectual del alumnado. Es, como se suele decir, la profecía que se cumple a sí misma, una versión psicológica del teorema de Thomas: si un profesor considera que un alumno o alumna puede ir bien, irá bien. La explicación de tal efecto descansaría en la modelación conductual del profesor, que transmite al alumno sus expectativas mediante una serie de actitudes, valoraciones o expresiones verbales o corporales positivas.

También la teoría del etiquetado aporta un modelo de la influencia del profesor en el rendimiento educativo. Más sociológica, desde el momento en que parte de considerar los procesos interactivos, aparece como una manifestación del protagonismo del profesorado en la relación educativa y sus efectos en forma de estereotipos y consecuencias imprevistas en el rendimiento escolar. De esta manera, permite conocer el tipo de alumnos (su género, etnia, clase o aptitud) que los profesores consideran como proclives al éxito o al fracaso; las diversas reacciones que tienen los profesores ante las distintas categorías y grupos de alumnos, en función de sus expectativas; y los efectos de las reacciones del profesor en los resultados del alumnado.

Una tercera manifestación del protagonismo del profesor en la relación educativa consiste en lo que Parsons (1990) y Lacey (1970) llaman diferenciación y polarización, respectivamente, siendo la base explícita de las funciones sociales de selección y clasificación, en cada cohorte o promoción de estudiantes del sistema escolar, que tienen lugar en los primeros años de la escuela secundaria.

La *diferenciación* es el proceso de separación y ordenación de los alumnos por sus profesores mediante la aplicación del sistema de valores normativos y académicamente orientados de la institución escolar. Las escalas que se utilizan para ello son la académica y la actitudinal; ambas interdependientes, por cuanto la conducta y el comportamiento en clase afectan a los valores académicos, tanto por la predisposición favorable del profesor hacia los alumnos que se portan bien y trabajan, como por la predisposición de esos alumnos a aceptar el sistema de valores escolares. De los estudios etnográficos en las aulas, se deduce que la diferenciación se va produciendo de una forma dicotómica y gradual, de manera que los mejores y peores alumnos son reconocidos e identificados en primer lugar y los mediocres e intermedios, a continuación. La *polarización* tiene lugar como resultado de la diferenciación originada por el profesorado, y es el proceso por el que los alumnos/as se agrupan en torno a alternativas subculturales y dan origen a la formación de grupos y subculturas opuestas a la cultura escolar dominante. La *sala de profesores* juega un papel muy relevante en todos estos procesos, como lugar privilegiado que es de reunión de profesores y profesoras, y donde manifiestan y liberan, mediante la risa y el humor, las tensiones acumuladas en el trabajo docente, al tiempo que intercambian información sobre el alumnado y otros temas relacionados con su trabajo profesional y la sociedad en que se insertan. Desde esta perspectiva, la sala de profesores es un ámbito de socialización docente, tiene una función de válvula de escape y actúa como espacio de difusión informativa en los diferentes ámbitos de intervención en que se mueve el profesorado: profesional, sindical, académico y social (Barton y Walker, 1981).

Hasta aquí llega el repaso somero y compendiado de lo más significativo de la literatura sociológica sobre la profesión docente, como soporte teórico y marco conceptual idóneo para el desarrollo ulterior de desarrollos docentes e investigaciones. Si hubiéramos de realizar un intento de síntesis, diríamos que el doble encuadramiento interno y externo con que aparece emplazado el profesorado en la sociología, como agente educativo y categoría social, está pidiendo a voces el

establecimiento de una síntesis superadora de tal dualidad, de manera que se pueda establecer en qué medida la posición social del profesorado implica su posición en el interior del sistema educativo y viceversa. El reto lanzado no cae ni en bueno ni en mal momento, que no los hay a priori: cuando se trata, como aquí de trabajar en la unificación en unas mismas personas de perspectivas que acaban con esa suerte de escisión que conduce, lo dicen psicólogos, incluso al burnout. Desde la perspectiva del estudio sociológico del profesorado, la solución pasa por buscar un modelo que prescindiendo de los modelos holísticos o globalizadores, plantea un diálogo que revitalice a los agentes y agencias, atienda a la diversidad en sus múltiples acepciones de clase, género, etnia y cultura, y profundice en las perspectivas fenomenológicas.

En ese sentido, quizás sea conveniente releer a Freidson, para quien una profesión es una ocupación y no una clase y *el profesionalismo representa el método deseable de organizar su posición en el mercado laboral, para quienes llevan a cabo un trabajo complejo y discrecional (siendo entre todas las formas de organización del trabajo) la mejor de las tres alternativas* (Freidson, 1994:10). Es decir, mejor que el mercado libre de Adam Smith o de Friedman y que la burocracia racional-legal de Weber. En torno a la profesionalización del profesorado se hace necesario normalizar su tratamiento y desarrollar, como dice Freidson, una guía para su estudio empírico, cuyo éxito sólo puede derivarse de la construcción sistemática de un tipo-ideal a partir de los conceptos básicos del trabajo, las formas en que éste puede ser organizado y controlado y las instancias básicas para obtener y mantener su organización. Construir ese modelo en torno a las circunstancias y características necesarias para que las ocupaciones ganen y mantengan ese control sobre la realización del trabajo, supone prestar atención a los métodos de controlar el reclutamiento y la formación, al acceso y a las diferentes situaciones que existen para ganarse la vida en el mercado de trabajo, así como los procedimientos y criterios de organizar su ejercicio y su evaluación.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

- APPLE, M. (1989). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós.
- BALL, S. J. (ed.) (1993). *Foucault y la educación*. Madrid: Morata/Fundación Paideia
- BARTON, L. y WALKER, S. (Eds.) (1981). *Schools, Teachers and Teaching*. Lewes: The Falmer Press.
- BECKER, H. S. (1952). "The career of the Chicago public schoolteacher". *American Journal of Sociology*, num. 57, 470-477.
- BECKER, H. S. (1953) "The teacher in the authority system of the public school". *Journal of the Educational Sociology*, num. 27, 128-141.
- BERGEN, B.H. (1988). "Only a schoolteacher: gender, class and the effort to professionalize elementary teaching in England, 1870-1910", OZGA, J. (Ed.). *Schoolwork*. Milton Keynes: The Open University Press.
- BURBULES, N. C. y DENSMORE, K. (1992). "Los límites de la profesionalización de la docencia". *Educación y Sociedad*, núm. 11, 67-83.
- CARTER, B. (1997): "The Restructuring od Teaching and the Restructuring of Class". *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 18, n. 2, 201-215.
- DREEBEN, R. (1988). "The School as a Workplace", OZGA, J. (Ed.). *Schoolwork*. Milton Keynes: The Open University Press.
- ELEJABEITIA, C. (1983). *El maestro. Análisis de las escuelas de verano*. Madrid: EDE.
- ELLIOT, P. (1975). *Sociología de las profesiones*. Madrid: Tecnos.
- ENA, G. (1980). "Estudio sobre el profesorado y la calidad de la enseñanza en EGB y BUP en Aragón". Madrid: FIES, Mimeo.
- ETZIONI, A. (1960) (Ed.). *The semi-professions and their organization*. New York: Free Press.

- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.
- FREECHMAN, S. (1988). "Teacher' burnout and institutional stress", OZGA, J. (Ed.). *Schoolwork*. Milton Keynes: The Open University Press.
- FREIDSON, E. (1978) *La profesión médica*. Barcelona: Península.
- FREIDSON, E. (1994). *Professionalism Reborn: Theory, Prophecy and Policy*. Cambridge: Polity Press.
- GUERRERO, A. (1992). "Perspectivas teóricas sobre la profesión docente". *Revista Complutense de Educación*, Vol. 3, 1 y 2, 43-72.
- GUERRERO, A. (1993). *El Magisterio en la Comunidad de Madrid*. Madrid: C. A. M.
- GUERRERO, A. (1997). "El perfil socio-profesional del profesorado de media y su actitud ante la reforma". *Revista de Educación*, núm. 314, 247-268.
- HARGRAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- HOYLE, E. (1965). *The Role of Teacher*. London: Routledge and Kegan Paul.
- JONES, D. (1994). "Genealogía del profesor urbano", en S. BALL (Ed.) (1993). *Foucault y la educación*. Madrid: Morata.
- LACEY, C. (1970). *Hightown Grammar*. Manchester University Press.
- LAWN, M. (1996). *Modern Times? Work, Professionalism and Citizenship in Teaching*, London: The Falmer Press.
- LAWN, M. y OZGA, J (1988). "Trabajador de la enseñanza? Una nueva valoración de los profesores". *Revista de Educación*, nº 285, 191-217.
- LERENA, C. (1987). "El oficio de maestro", LERENA, C. (Ed.). *Educación y sociología en España*. Madrid: Akal.
- LORTIE, D. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MASJOAN, J. M. (1974). *Els Mestres de Catalunya*. Barcelona: Nova Terra.
- NIAS, J. (1981). "Teacher satisfaction and dissatisfaction". *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 2, núm. 3, 235-247.
- NIXON, J. et allii (1997). "Towards a Learning Profession: changing codes of occupational practice within the new management of education". *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 18, n. 1, 5-28.
- ORTEGA, F. y VELASCO, A. (1991). *La profesión de maestro*. Madrid: CIDE.
- PARKIN, F. (1984). *Marxismo y teoría de clases. Una crítica burguesa*. Madrid: Espasa-Calpe.
- PARSONS, T. (1990). "El aula como sistema social". *Educación y Sociedad*, nº 6, 173-196.
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. F. (1968). "Teacher expectation for the disadvantaged", en *Scientific American*, vol. 18, n. 4, april, 19-23.
- SANTAMARIA, E. y GONZALEZ PLACER, F. (Coords.) (1998). *Contra el fundamentalismo escolar*. Barcelona: Virus.
- SHARP, R. y GREEN, T. (1975). *Education and Social Control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- SMITH, R. y WEXLER, P. (Eds.) (1995). *After Post-modernism. Education, Politics and Identity*. London: The Falmer Press.
- STEEDMAN, C. (1986). "La madre concienciada': el desarrollo histórico de una pedagogía para la escuela primaria". *Revista de Educación*, nº 281, 193-213.
- SYKES, G. (1992). "En defensa del profesionalismo docente como una opción de política educativa". *Educación y Sociedad*, núm. 11, 85-96.

TIPTON, F. (1988). "Educational Organizations as Workplaces", OZGA, J. (Ed.). *Schoolwork*. Milton Keynes: The Open University Press.

TROPP, A. (1957). *The School Teachers. The growth of teaching profession in England and Wales from 1800 to the present day*. London: Heinemann.

USHER, R. y EDWARDS, R. (1994). *Post-modernism and Education*. London: Routledge.

VARELA, J. y ORTEGA, F. (1984). *El aprendiz de maestro*. Madrid: MEC.

VEIGA NETO, A. J. (1997). *Crítica pos-estructuralista y educación*. Barcelona: Laertes.

WALLER, W. (1932). *The Sociology of Teaching*. New York: Wiley.

WILLIS, P. (1977). *Learning to labour*. Farnboroug: Saxon House.

WRIGHT, E. O. (1985). *Classes*. London: Verso.