

REVISTA DE EDUCACION

285

PROFESIONALIDAD Y PROFESIONALIZACION DE LA ENSEÑANZA

MARK B. GINSBURG; ROBERT J. MEYENN;
IRIS KHANNA; HENRY D. R. MILLER; LINDA
SPATIG: El concepto del profesionalismo en
el profesorado. Comparación de contextos
entre Inglaterra y Estados Unidos.

EUSTAQUIO MARTIN RODRIGUEZ: Profe-
sión docente y autoevaluación institucional.
ANTHONY HARTNETT y MICHAEL NAISH:
¿Técnicos o bandidos sociales? Algunos
aspectos morales y políticos de la forma-
ción del profesorado.

PATRICE RANJARD: Responsabilidad y
conciencia profesional de los enseñantes.

HEINZ-ELMAR TENORTH: Profesiones y
profesionalización. Un marco de referencia
para el análisis histórico del enseñante y
sus organizaciones.

TERESA MARIN ECED: Influencias euro-
peas en la formación «profesional» de los
docentes españoles durante la II República
española.

JOAQUIN GARCIA CARRASCO: La profe-
sionalización de los profesores.

THOMAS S. POPKEWITZ: Ideología y forma-
ción social en la formación del profesorado.
Profesionalización e intereses sociales.

MAGALI SARFATTI LARSON: El poder de
los expertos. Ciencia y educación de mas-
as como fundamentos de una ideología.

MARTIN LAWN, JENNY OZGA: ¿Trabajador
de la enseñanza? Nueva valoración de
los profesores.

NARCISO DE GABRIEL: Maestras, escuelas
mixtas y moralidad en la Galicia del siglo XIX.

MARTA JIMENEZ JAEN: Los enseñantes y
la racionalización del trabajo en educación.
Elementos para una crítica de la teoría de
la proletarianización de los enseñantes.

ENERO-ABRIL

1988

CONSEJO DE DIRECCION

CONSEJO DE REDACCION

PRESIDENTE:

Alfredo Pérez Rubalcaba
Secretario General de Educación

VICEPRESIDENTE:

Enrique Guerrero Salom
Secretario General Técnico

VOCALES:

Alvaro Marchesi Ullastres
Director General de Renovación Pedagógica

Concepción Toquero Plaza
Directora General de Centros Escolares

José Segovia Pérez
Director General de Promoción Educativa

M.ª Dolores Molina de Juan
Directora del Centro de Publicaciones

Alfredo Fierro Bardají
Subdirector General de Programas
Experimentales

Santiago Gutiérrez Vázquez
Subdirector General de
Formación del Profesorado

Carmen Maestro Martín
Subdirectora General de Ordenación Acadé-
mica

Climent Giné i Giné
Subdirector General de Educación Especial

DIRECTOR:

Angel Rivière Gómez

SECRETARIO:

Miguel A. Pereyra-García Castro

CONSEJEROS:

Inés Alberdi

Julio Carabaña

César Coll

Juan Delval

José Gimeno Sacristán

Manuel de Rielles Benítez

EQUIPO DE REDACCION:

José Marí Costa y Costa

Martina Sastre Hernangómez

Mercedes Díaz Aranda

ASESORES:

Gonzalo Anaya Santos

Blas Cabrera Montoya

Ernesto García García

M.ª Dolores González Portal

Adolfo Hernández Gordillo

Pilar Palop Jonqueres

José María Rotger

Revista cuatrimestral

Publicaciones de la Secretaría General de Educación.
Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)
del Ministerio de Educación y Ciencia
Edita: Centro de Publicaciones del MEC

Depósito Legal: M. 57/1958

NIPO: 176-87-008-2

Imprime: AGISA (Artes Gráficas Iberoamericanas, S.A.) Tomás Bretón, 51. 28045 Madrid.



Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia

ISSN: 0034-8082

La revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos
en los trabajos firmados

Número 285 ● Enero-Abril 1988

SUSCRIPCIONES EN EL CENTRO DE PUBLICACIONES
DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
CIUDAD UNIVERSITARIA - 28040 MADRID (ESPAÑA) Teléfono 449 67 22

S U M A R I O

ESTUDIOS

Pág.

| | |
|--|-----|
| MARK B. GINBSBURG; ROBERT J. MEYENN; IRIS KHANNA; HENRY D. R. MILLER; LINDA SPATIG: <i>El concepto de profesionalismo en el profesorado. Comparación de contextos entre Inglaterra y Estados Unidos</i> | 5 |
| EUSTAQUIO MARTÍN RODRÍGUEZ: <i>Profesión docente y autoevaluación institucional</i> .. | 33 |
| ANTHONY HARTNETT y MICHAEL NAISH: <i>¿Técnicos o bandidos sociales? Algunos as- pectos morales y políticos de la formación del profesorado</i> | 45 |
| PATRICE RANJARD: <i>Responsabilidad y conciencia profesional de los enseñantes</i> | 63 |
| HEINZ-ELMAR TENORTH: <i>Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones</i> | 77 |
| TERESA MARÍN ECED: <i>Influencias europeas en la formación «profesional» de los docentes españoles durante la II República española</i> | 93 |
| JOAQUÍN GARCÍA CARRASCO: <i>La profesionalización de los profesores</i> | 111 |
| THOMAS S. POPKEWITZ: <i>Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales</i> | 125 |
| MAGALI SARFATTI LARSON: <i>El poder de los expertos. Ciencia y educación de masas como fundamentos de una ideología</i> | 151 |
| MARTIN LAWN; JENNY OZGA: <i>¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores</i> | 191 |
| NARCISO DE GABRIEL: <i>Maestras, escuelas mixtas y moralidad en la Galicia del Siglo XX</i> | 217 |
| MARTA JIMÉNEZ JAÉN: <i>Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica de la teoría de la proletarización de los enseñantes</i> .. | 231 |

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

| | |
|---|-----|
| EMILIO GARCÍA GARCÍA: <i>Condición social y feminización del profesorado de educación básica</i> | 249 |
| E. MUÑOZ DE MIGUEL; J. A. NAVÍO; A. R. GONZÁLEZ-ELIPE y G. MUNUERA: <i>Consi- deraciones sobre las pruebas de acceso a la Universidad a partir de algunos resulta- dos estadísticos</i> | 267 |
| MARÍA DOLORES GALERO GARCÍA: <i>Programas de mejora de habilidades cognitivas: Una revisión crítica</i> | 277 |

INFORMES Y DOCUMENTOS

Pág.

| | |
|---|-----|
| ULF P. LUNDGREN: <i>Nuevos desafíos para los profesores y para la formación del profesorado</i> | 291 |
|---|-----|

BIBLIOGRAFIA

| | |
|--------------------------------|-----|
| <i>Reseñas de libros</i> | 329 |
|--------------------------------|-----|

E S T U D I O S

E S T U D I O S

EL CONCEPTO DE PROFESIONALISMO EN EL PROFESORADO: COMPARACION DE CONTEXTO ENTRE INGLATERRA Y ESTADOS UNIDOS

MARK B. GINSBURG (*)
ROBERT J. MEYENN
IRIS KANNA
HENRY D. R. MILLER
LINDA SPATIG

INTRODUCCION

¿Es el ejercicio de la enseñanza una profesión? ¿Sirven las organizaciones de profesores como ejemplo de organización y actuación profesional o sindical? ¿Se consideran los profesores a si mismos como profesionales? Estas preguntas reflejan algunas preocupaciones que los profesores, los responsables de su formación, los dirigentes de las organizaciones de profesores y los sociólogos tienen desde hace mucho tiempo. El debate y la investigación de estas cuestiones han adolecido de dos defectos. En primer lugar, estos debates e investigaciones sobre el profesionalismo de la enseñanza se han venido realizando sobre la base de un modelo de rasgos, procedimiento que ha sido criticado en la literatura sociológica por ser poco dinámico, excesivamente determinista, anhistórico, descontextualizado y poco crítico (véase Dingwall, 1976; Johnson, 1972; Klegan, 1978 o Roth, 1974, por ejemplo). En segundo lugar, y no sin relación con lo anterior, tales debates e investigaciones se han venido centrando en una sociedad determinada, en lugar de tener una perspectiva internacional (Ginsburg and Chaturuedi, 1987), crítica que también se ha hecho a los estudios sobre las «profesiones» en general (Orzak, 1978).

Nuestro análisis, que trata de explicar las semejanzas y diferencias entre los conceptos que sobre el profesionalismo tienen algunos profesores de Inglaterra y Estados Unidos, se basa en una serie de supuestos teóricos. Estos supuestos se derivan de dos posturas teóricas generales desde las que se ha criticado la perspectiva de los modelos de rasgos: la teoría de la fenomenología/interacción y la teoría del conflicto. En primer lugar, coincidimos con Becker (1970, p. 90) en dar por sentado que el término

(*) Universidad de Pittsburg - Pennsylvania (Estados Unidos).
Riverina College of Advnced Education Nueva Gales del Sur (Australia).
Universidad de Houston. Texas (Estados Unidos).
Universidad de Aston. Birmingham (Inglaterra).
Universidad Marshall. Huntington (Estados Unidos).

«profesión no es propiedad exclusiva del sociólogo. Quienes desempeñan una ocupación lo utilizan para referirse a sí mismos... Los profanos lo utilizan habitualmente al referirse a unos determinados tipos de trabajos, para diferenciarlos de otros... »

Por ello suponemos (de acuerdo con Dingwall, 1976, p. 331) que al estudiar el profesionalismo se deben «llevar a cabo investigaciones empíricas sobre el concepto que comúnmente se tiene de las estructuras sociales en el conjunto de la sociedad» (por ejemplo la idea que los profesores tienen del profesionalismo) y tratarlas, al menos en principio, «como fenómenos por derecho propio, que se deben estudiar en sus propios términos».

En segundo lugar, suponemos que las ideas que los profesores (y otras personas) se forman del profesionalismo reflejan una serie de teorías sobre el tema, que a su vez forman parte de contextos ideológicos y estructurales más amplios. Hemos visto que es necesario situar estos conceptos comunes (por ejemplo, el concepto que los profesores tienen del profesionalismo) en su contexto histórico, social, político y económico (ideologías y estructuras institucionales), que los limitan y condicionan. Pero estas percepciones comunes tienen asimismo su propia dinámica y sus propios efectos.

«El concepto de 'profesión' no es neutro y científico, sino más bien lo que Turner (1957) ha llamado un concepto popular, una parte del aparato de la sociedad que analizamos, y que se debe estudiar observando la utilización que de él se hace y la función que desempeña en las actividades de dicha sociedad (Becker, 1970, p. 92).

A partir de estos supuestos teóricos, en este artículo nos hemos propuesto tres tareas. En primer lugar, comparar los contextos inglés y norteamericano en lo que se refiere a las estructuras de clases, los sistemas educativos y el nacimiento y desarrollo del profesionalismo. En segundo lugar, investigar sobre la manera en que entienden y utilizan los conceptos profesión, profesional y profesionalismo algunos profesores de dos zonas geográficas, las Midlands de Inglaterra y el área de Houston, Texas. Por último, establecer una comparación entre las respuestas que nos han dado estos profesores, en el marco de un análisis que pretende comprender la relación de los conceptos comunes con teorías más amplias, que a su vez se relacionan con determinadas características estructurales e institucionales de las sociedades, concretamente las estructuras de clases y los sistemas educativos. Con este fin, emprendemos un análisis de la relación entre los conceptos comunes y las teorías, referido a un grupo concreto de profesores en los contextos sociales de Inglaterra y Estados Unidos. Este análisis es totalmente experimental y exploratorio. No pretendemos establecer generalización alguna, sino, más bien, plantear interrogantes y sugerir hipótesis que puedan ser examinadas en investigaciones posteriores.

Centrándonos en las estructuras de clases, los sistemas educativos y el nacimiento y desarrollo del profesionalismo, es importante destacar que Inglaterra y

Estados Unidos tienen una herencia cultural muy semejante de la cual un elemento muy importante es el hecho de que la mayor parte de los habitantes de ambos países emplean la misma lengua, el inglés. Esta lengua compartida permite una comparación más precisa del sentido común individual en ambos contextos y culturas.

ESTRUCTURAS DE CLASES

Inglaterra y Estados Unidos tienen, en gran medida, sistemas políticos y estructuras de clases muy similares entre sí en determinados aspectos. Treiman y Terrel (1975), por ejemplo, dan cuenta de que existe una correlación entre el prestigio de que gozan las diferentes profesiones en ambas sociedades. Además, Vanneman (1980) sostiene que, en contra de lo que se supone habitualmente, el concepto que se tiene de la relación existente entre la profesión y la situación social subjetiva del individuo es prácticamente la misma en ambos países. Por el contrario, Giddens (1973, pp. 260-61) señala que

«Estados Unidos ha sido, y continuará siendo, bastante diferente en lo que se refiere a su organización sociopolítica... Las dimensiones del país; el hecho de que, hasta fechas muy recientes, ha constituido una sociedad de carácter inmigrante; la posibilidad que existía de ascender en la escala social (probablemente más hipotética que real, según recientes investigaciones) debido a la expansión de la población hacia el oeste del país, a zonas ricas en recursos materiales; el hecho de no tener un pasado feudal; la existencia de clases marginadas muy amplias (negros y mestizos), todos estos factores tienden a diferenciar la evolución de Estados Unidos de la producida en los países capitalistas de Europa Occidental y en Japón».

La ausencia de un pasado feudal, o al menos el hecho de que la revolución estadounidense contra el dominio imperialista británico (1) marcara una ruptura decisiva con el sistema aristocrático, es un elemento de gran importancia para comprender las diferencias entre ambas sociedades en lo que se refiere al profesionalismo. También es importante el punto de vista de Giddens (1972) en el sentido de

(1) La historia de los altibajos que ha sufrido el poder imperial británico es muy conocida, pero podríamos ver en los actuales acontecimientos internacionales una indicación de la decadencia del poder imperial de Estados Unidos. Su derrota militar en Vietnam; su incapacidad para garantizar el suministro de materias primas en condiciones económicas a los mercados de Extremo Oriente; las maniobras de los países productores de petróleo para controlar los precios y los beneficios, que con anterioridad estaban, en gran medida, en manos de empresas americanas; y más recientemente, los desafíos al poder de los Estados Unidos en Irán y Afganistán, permiten sostener la tesis de que Estados Unidos es en la actualidad una potencia imperial en declive y que sufrirá los mismos problemas que en su época sufrió el Imperio Británico. Los enormes costes de armamento no se pueden contrarrestar con una explotación colonial. La presión fiscal recae con mayor intensidad sobre el ciudadano medio; los economistas encuentran mayores dificultades para combatir los problemas de la inflación y el desempleo; los gobiernos, que en épocas pasadas podían aumentar el gasto público, aplicar políticas económicas de inspiración Keynesiana, proporcionar bienestar y ofrecer una legislación social progresiva y prosindicalista, se inclinan ahora hacia políticas económicas y financieras de tipo monetarista. Se llevan a cabo maniobras para frenar el gasto público y se siguen, tanto a nivel interno como externo, políticas antisindicalistas y antisocialistas.

que, a diferencia de Inglaterra, Estados Unidos carece de «una cultura de clase trabajadora característica», situación que se puede atribuir en parte a la «segmentación de la clase trabajadora en enclaves étnicos». Como resultado, «la visión de que la sociedad y la cultura americana es fundamentalmente de 'clase media' no se pone en duda de forma tan enérgica como sucede en Europa, en donde la visión alternativa y autónoma de una clase trabajadora muy politizada rechaza esta concepción» (Larson, 1977, XVIII).

La inexistencia de tal rechazo, político y cultural, por parte de una clase trabajadora unida, y la ruptura con una tradición aristocrática, se combinan para hacer que «la idea de clase media (2) sea una idea central en la historia de las actitudes sociales americanas» (Bledstein, 1976, p. 1). En Inglaterra, sin embargo, la clase media y su imagen cultural sufren los ataques tanto por parte de la clase trabajadora como de la cultura aristocrática.

El diferente contexto social de las clases medias de Estados Unidos e Inglaterra atañe a la situación de los profesores. Estos son vistos, y ellos mismos se consideran así como parte de la(s) clase(s) media(s) de ambas sociedades. Existe asimismo una controversia que se centra en las contradictorias funciones sociales y económicas que desempeñan (véase Ginsburg y cols., 1979 y 1980). Sin embargo, ese sentimiento de clase media (en cuanto se refleja sobre sus propios antecedentes sociales, generalmente más bajos) puede tener diferente significado y diferentes implicaciones para los profesores de estos países, si se tienen en cuenta las diferencias existentes entre las estructuras de clases de Estados Unidos e Inglaterra. Tales diferencias pueden tener conexión con la manera en que los profesores de cada uno de estos países ven el profesionalismo en relación con la enseñanza.

Esta comparación entre las estructuras de clases de Estados Unidos e Inglaterra nos lleva, lógicamente, a exponer las semejanzas y contrastes entre sus sistemas educativos. Cualquier análisis de las estructuras sociales de las modernas sociedades desarrolladas (tanto si se centra en el aspecto de la movilidad como en el de la reproducción) exige que se preste cierta atención a la organización docente y a la ideología que la anima. La comprensión de las semejanzas y contrastes entre los sistemas educativos y el papel que éstos desempeñan deberá guiar nuestra exposición de los conceptos que los profesores de Estados Unidos e Inglaterra tienen acerca del profesionalismo.

(2) Resulta significativo poner de manifiesto que «en Estados Unidos, el ser de clase media se relaciona con un estado mental que todo el mundo puede adoptar y hacer suyo. No se relaciona con la posición en que cada persona se encuentra confinada dentro de la estructura social, una posición que está delimitada por las oportunidades que se presentan en el mercado y por sus preferencias en materia de trabajos». (Bledstein, 1976, p. 6). Esto puede ser resultado de un «estado de cosas muy característico de Estados Unidos» en el que «los individuos cambian de trabajo con facilidad y, en cada caso, el tipo de trabajo que realizan tiene un carácter accidental y por tanto carece de importancia. El trabajo, no sólo como categoría, sino como una realidad, se ha convertido en un medio para crear riqueza en términos generales y ha dejado de ser un atributo de cada individuo» (Marx, 1970, p. 144).

SISTEMAS EDUCATIVOS

En lo concerniente a este artículo, nuestro interés en los sistemas educativos de Inglaterra y Estados Unidos es doble. En primer lugar se presenta la cuestión de cómo se relaciona el sistema educativo con la estructura de clases en cada una de estas sociedades. En segundo lugar, nuestro interés se centra en el sistema educativo como contexto institucional en el que se desarrolla la labor de los profesores.

EDUCACION Y ESTRUCTURA DE CLASES

A pesar de la rápida expansión que ha experimentado el acceso a la educación en ambas sociedades, la relación entre los antecedentes familiares de cada individuo y sus logros en materia de educación se ha mantenido bastante estable durante los últimos cincuenta años tanto en Inglaterra como en Estados Unidos (Halsey y cols., 1980 Hurn, 1978; Tyler, 1977). Más aún, las relaciones entre el estatus profesional de los padres y los logros educativos de los hijos, así como entre los logros educativos de éstos y su propio estatus profesional, son casi idénticas en Estados Unidos y en Inglaterra (Treiman y Terrel, 1975). Por ello, la medida en que se han manifestado fenómenos de movilidad y de reproducción social en el sistema educativo ha sido similar en Estados Unidos e Inglaterra durante el último medio siglo (3).

Aunque la naturaleza objetiva de las conexiones entre el sistema educativo y la estructura de clases es muy similar en ambos países, existen importantes diferencias ideológicas entre ellos. Estas diferencias a nivel ideológico han sido expuestas por Ralph Turner (1960) como «normas populares» que define como «la manera aceptada de ascender en la escala social». Observa la existencia de dos pautas ideológicas de movilidad, «concurso» y «promoción» que, hasta cierto punto, encajan con las normas populares dominantes en Estado Unidos e Inglaterra respectivamente.

«La movilidad por concurso es un sistema en el cual el estatus de élite es el premio de un concurso abierto que el aspirante gana por su propio esfuerzo... La movilidad por promoción supone que los miembros de la élite son elegidos por ésta o por sus agentes, y que el estatus de élite se concede, en virtud de un supuesto mérito, de acuerdo con determinados criterios, y en modo alguno puede obtenerse mediante un esfuerzo o estrategia personal» (Turner, 1971, p. 72).

(3) Aunque, en sociología, las perspectivas de conflicto y funcionalista hacen hincapié, respectivamente, en los aspectos de reproducción y movilidad de las relaciones entre la educación y la estructura social, Tyler (1977, p. 111) ha llegado a la conclusión de que «la educación puede actuar lo mismo como una cinta transportadora de privilegios que como promotor de talentos, pero parece que existe una gran dosis de alcatoriedad en el modo en que se ordenan los individuos dentro de la jerarquía de los trabajos».

Hasta la reciente reorganización que se ha llevado a cabo en las escuelas secundarias de Inglaterra, en una línea de integración, las normas populares quedaban reflejadas en las diferentes estructuras de los sistemas escolares. En el presente, las normas populares, que con anterioridad se diferenciaban (y que pueden haberse modificado por sí mismas en ambos países) no tienen una relación tan estrecha con las diferencias existentes en cuanto a organización. Sin embargo, y como hemos podido comprobar, las diferencias anteriormente existentes entre los sistemas no tuvieron diferentes consecuencias en las posibilidades de realización personal de que dispuso cada grupo social en concreto en los respectivos países.

Al pasar a comparar los contextos institucionales de la labor de los profesores de Estados Unidos e Inglaterra, veremos nuevamente cómo las teorías acerca de la enseñanza reflejan la práctica concreta únicamente de una manera parcial. Al igual que las teorías acerca de la relación entre el sistema educativo y la estructura de clases, también las teorías acerca de la situación de los profesores dentro de sus respectivos sistemas educativos nos ayudan a comprender mejor los conceptos que los profesores tienen acerca del profesionalismo.

CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LA ENSEÑANZA

En cierto sentido, puede decirse que los sistemas educativos de Estados Unidos e Inglaterra están descentralizados en comparación de los sistemas de Francia o Finlandia. En Estados Unidos la educación pública es responsabilidad de cada uno de los cincuenta estados. En cada uno de ellos, la administración de las escuelas se delega, en general, en los distritos locales. Cada uno de estos distritos está administrado por un superintendente que desempeña sus funciones bajo la dirección (o al menos con el beneplácito) de una junta escolar que generalmente se compone de miembros electos «independientes». En Inglaterra, las escuelas están administradas, a nivel local, por un director de la LEA, que desempeña sus funciones bajo la dirección (o al menos con el beneplácito) del Comité de Educación del Consejo Local electo. A diferencia de las juntas escolares estadounidenses, estos consejos no sólo se ocupan de la educación, sino también de otros muchos servicios, y la mayor parte de sus miembros son elegidos de acuerdo con las líneas políticas de los partidos de implantación nacional (4).

Esta referencia a los partidos políticos de implantación nacional pone de manifiesto que mientras «en Estados Unidos la educación es una función de las comunidades locales... en Inglaterra... es más una responsabilidad de ámbito nacional» (Baron y Tropp, 1961, p. 546). A diferencia de lo que sucede en Estados Unidos, las escalas salariales de los profesores ingleses se negocian y se establecen a nivel na-

(4) Es interesante poner de relieve, como lo hacen Baron y Tropp (1961, p. 574), que las juntas escolares locales fueron suprimidas en Inglaterra en 1902, al menos de forma parcial, debido al «deseo de aislar a las escuelas de la presión popular a nivel local». Por el contrario, en Estados Unidos se ha venido realizando un esfuerzo general para vincular a las escuelas con las comunidades locales y aislarlas así de la «corrupción» de los partidos políticos y de las acciones gubernamentales de carácter general.

cional y se originan más debates educativos a este mismo nivel. Aunque estos debates han traído consecuencias más para la organización escolar que para su contenido educativo, al menos hasta el reciente «Gran Debate» (véase Ginsburg y cols., 1979), su misma existencia y la legislación que de ellos resulta indican que en Inglaterra existe un mayor compromiso nacional, en temas de educación, que en Estados Unidos. En ambos países, no obstante, los fondos procedentes de los impuestos locales se complementan con fondos procedentes de los impuestos nacionales (y, en el caso de Estados Unidos, estatales).

Hasta fecha muy reciente, parecía que los educadores ejercían diferentes grados de autoridad en Estados Unidos e Inglaterra. Se ha dicho que las autoridades no estrictamente académicas tenían una mayor influencia en los Estados Unidos, debido a los estrechos vínculos que las escuelas mantienen con las comunidades locales. Baron y Tropp (1961, p. 546) observan que, a diferencia de lo que sucede en Estados Unidos, «en Inglaterra... el contenido de la enseñanza en las escuelas prácticamente no se debate sino en algunas reuniones que mantienen los profesionales de la educación». Además, los profesores ingleses han dispuesto de mayor autonomía en lo que se refiere a la enseñanza que imparten (currículo) y al modo en que la imparten (pedagogía), que sus colegas de Estados Unidos (Blum, 1969). Esta comparación parece, sin embargo, haber perdido parte de su validez en la actualidad, debido a la reciente evolución que se ha dado en Inglaterra (Ginsburg y cols., 1979). Por otra parte, la noción de que los puntos de vista extraacadémicos ejercían mayor influencia sobre las prácticas escolares en Estados Unidos está siendo puesta en duda a raíz de recientes investigaciones que revelan que los profesores (Becker, 1953) y los superintendentes (Kerr, 1964) estadounidenses han desarrollado estrategias que les permiten no sólo resistir las incursiones de los legos en el área de su autoridad «profesional», sino utilizar la autoridad extraacadémica como plataforma para legitimar decisiones que los propios educadores conciben y promueven. Tales estrategias parecen estar estrechamente relacionadas con los conceptos que éstos tienen del profesionalismo.

Otro aspecto del contexto institucional de la enseñanza lo constituyen las relaciones entre los diversos estamentos laborales de la enseñanza: profesores, «administradores» de los centros escolares y personal administrativo de diversos niveles (de distrito, estatal). En general, los profesores de ambas sociedades se encuentran relativamente aislados de sus colegas del mismo centro cuando desempeñan sus labores docentes en las aulas (Lortie, 1975). Además, tanto en Estados Unidos como en Inglaterra los profesores de enseñanza primaria o elemental no suelen identificarse con los de enseñanza secundaria, situación que hasta hace muy poco tiempo se ha visto reforzada por diferentes experiencias en el campo de la formación del profesorado, especialmente en Inglaterra. Como se ha señalado (Ginsburg y col., 1980), estas características de las relaciones entre colegas repercuten en la profesionalización del profesorado y en los diferentes conceptos de profesionalismo.

A este respecto, son igualmente importantes las relaciones entre los profesores y los administradores. Baron y Tropp (1961, pp. 550-51) señalan que existe una notable diferencia entre las relaciones que mantienen normalmente ambos estamentos en Estados Unidos e Inglaterra.

«En América, el superintendente es responsable ante la junta escolar de todos los aspectos de la educación que se imparte en las escuelas... Los directores de los centros están subordinados a él... En Inglaterra, los ámbitos del profesorado y de la administración están más diferenciados... Aunque el «Director de Educación» de una LEA inglesa es una persona extraordinariamente influyente, el centro del sistema escolar lo es, sin duda, el director o directora, a quien no se considera, como en el caso de los directores americanos, un administrador, sino un profesor».

Esta afirmación define un importante contexto histórico, aunque en los últimos tiempos los directores ingleses (5) están asumiendo funciones de carácter más administrativo. Las diferencias en las relaciones administración-profesorado se ven reforzadas por: 1) la mayor dimensión y el mayor grado de burocratización de las escuelas estadounidenses y 2) la mayor «profesionalización», en este mismo país, de los administradores educativos (en especial de los superintendentes) como grupo laboral diferenciado del profesorado (Callahan, 1962). Estos factores constituyen, sin duda, importantes razones del «por qué el avance colectivo de la enseñanza escolar considerada como una profesión con ambiciones ha dependido más estrechamente de los sindicatos o de las tácticas sindicales que en cualquier otra 'semiprofesión'» (Larson, 1977, p. 184) (6).

Aunque algunas de las características de la organización de la educación en Estados Unidos puede facilitar el desarrollo del sindicalismo entre los profesores, existen otros factores estructurales e ideológicos que actúan en sentido contrario. Nos parece interesante a este respecto hacer algunos comentarios sobre el desarrollo y la naturaleza del profesionalismo en general en Inglaterra y en Estados Unidos, comentarios que además nos proporcionan una base para comprender por qué los profesores de estos dos países mantienen conceptos ligeramente diferentes en relación con el profesionalismo.

(5) Al tratar sobre las diferentes posturas adoptadas por algunos directores que ven las medidas de fuerza, y en particular las huelgas, como una adecuada forma de protesta contra los recortes presupuestarios a la enseñanza, un profesor inglés exclamó: «parece que fueran miembros de una profesión que les es propia y que se llama 'Dirección de Centros Docentes'».

(6) En 1964, a pesar de que presentaron un frente unido, cosa nada frecuente, los profesores ingleses no pudieron lograr que el gobierno central reconociese el Teachers General Council. Archer (1979, p. 546) observa que éste fue rechazado porque «se mantuvo la tesis de que en una democracia es tarea del gobierno controlar el número, formación y titulación de los profesores en interés público, y el dejar dicha tarea en manos de una profesión cerrada y que se autogobierna supondría una negligencia». Este hecho, añade, puede haber conducido a que algunos profesores reconozcan que «su interés por unirse a las tradicionales profesiones de la clase media alta ha sido malinterpretado y que sería más adecuado unirse a los movimientos organizados de la clase trabajadora (véase también Parry y Parry, 1974).

EL DESARROLLO DEL PROFESIONALISMO (7)

El nacimiento y desarrollo del profesionalismo considerado como práctica de un conjunto de actividades laborales, como un concepto y como una ideología, están estrechamente relacionados con los sistemas educativos de las respectivas sociedades. Larson (1977, XVIII) sostiene que el moderno «modelo de profesión surgió durante la 'gran transformación' y adquirió su forma de acuerdo con la matriz histórica del capitalismo competitivo.» Explica que:

«La 'gran transformación'... cambió la estructura y el carácter de las sociedades europeas de sus posesiones de Ultramar. Esta transformación estuvo dominada por la reorganización de la economía y de la sociedad alrededor del mercado... El establecimiento de mercados de trabajo, que se inició en el siglo XIX, trajo consigo una nueva forma de desigualdad estructurada... cuya «piedra angular» es una jerarquía laboral, es decir, un sistema diferencial de competencias y recompensas; el principio básico de legitimidad se basa en la adquisición de una experiencia socialmente reconocida o, más sencillamente, en un sistema de educación y titulación» (Larson, 1977, XVI-XVIII).

Además, a partir de la «gran transformación»,

«las condiciones del trabajo profesional han cambiado, de manera que la pauta dominante no es la del profesional libre en un mercado de servicios, sino la del especialista asalariado en una gran organización. En esta era de capitalismo corporativista, el modelo de profesión aún está en vigor... La persistencia de la profesión como categoría en la práctica social sugiere que el modelo establecido en sus primeros pasos hacia la profesionalización se ha convertido en una ideología; no en una mera imagen... que inspira los esfuerzos individuales o colectivos, sino en una mistificación que... oscurece las verdaderas estructuras y relaciones sociales» (Larson, 1977, XVIII),

Por ello, la ideología del profesionalismo parece asociarse, en la actualidad, con una gran variedad de trabajos cuyas características difieren no sólo en comparación con las profesiones surgidas de la «gran transformación», sino también cuando se comparan entre sí.

La ideología del profesionalismo vigente en la actualidad recoge sus elementos de las características de tres períodos históricos y formaciones sociales: precapitalismo, capitalismo liberal-competitivo y capitalismo tardío o corporativista (Larson, 1977). Las raíces correspondientes a la fase precapitalista son: a) una ética la-

(7) Hemos tomado prestado de Larson (1977) el título y una buena parte del contenido de esta sección del artículo. En su obra, que supone una contribución de extraordinaria importancia al estudio de las profesiones, Larson recoge, sintetiza y amplía el trabajo de la mayor parte de los escritores clave en este campo, entre ellos: Calhoun (1965), Carr-Saunders y Wilson (1933), Etzioni (1969), Friedson (1970), Jackson (1970), Mills (1956), Parsons (1951), Reader (1951), Vollmer y Mills (1966) y Wilenski (1964).

boral que se deriva de los ideales del artesanado y que hace hincapié en los valores intrínsecos del trabajo y b) un ideal de servicio a la comunidad, que se acompaña de una noción de responsabilidad. El elemento que establece la idea del individuo autónomo ofreciendo sus servicios en una situación de mercado proviene de las costumbres del período del capitalismo liberal. Durante este período, la autonomía y la oferta personal de servicios en el mercado caracterizaban la práctica de las «profesiones personales» como el derecho y la medicina. Durante el período del capitalismo corporativista, más reciente, y, sin duda, en el caso del socialismo de Estado, se hace hincapié en los organismos, como fundamento del poder legítimo, y en la «totalmente moderna teoría de la experiencia».

También es importante señalar que «el modelo de profesión desarrolló sus características más distintivas, con especial énfasis en la autonomía, en los dos ejemplos supremos del 'laissez faire' en la industrialización capitalista: Inglaterra y Estados Unidos» (Larson, 1977, XVII). (Véase también Fores y Glover, 1978). Sin embargo, aunque las pautas del nacimiento y desarrollo del profesionalismo en estos países son esencialmente similares en muchos sentidos, existen algunas diferencias importantes que pueden ayudarnos a comprender por qué los profesores de ambos lados del Atlántico ven de manera diferente el profesionalismo en relación con su trabajo. En nuestra exposición de las estructuras de clases y de los sistemas educativos hemos mostrado que el moderno concepto de profesionalismo, y los movimientos sociales que con el mismo se relacionan, se han formado, en uno y otro país, en diferentes contextos culturales y de clase.

Inglaterra

A comienzos del siglo XIX, Inglaterra se caracterizaba por una sólida tradición aristocrática que se encarnaba en una clase formada por terratenientes y en un grupo compuesto por las personas que ejercían profesiones liberales, ambos relacionados con Oxbridge o, al menos, con su clásico estilo educativo. Este período está marcado por la aparición de las nuevas élites mercantil e industrial, cuyas posiciones estaban vinculadas al proceso de industrialización, y cuyos estilos de vida trataban de emular a los de las familias aristocráticas y hacendadas. La tradición se encontraba tan profundamente asentada que ni incluso la aparición, durante la revolución democrática burguesa, de profesionales abiertamente partidarios de la reforma supuso un desafío radical a su influencia. En Inglaterra, el moderno concepto de profesionalismo parece haber tomado su forma de acuerdo con el modelo aristocrático. Larson (1977, p. 80-81) observa:

«En teoría... Inglaterra debería ofrecer un claro ejemplo de la versión reformista del movimiento hacia la profesionalización... El objetivo concreto de este proyecto era, sin embargo, la obtención de rentas, seguridad y respetabilidad social. Se perseguían estos objetivos en un contexto en que los modelos e ideologías de la aristocracia estaban en vigor, no habiendo sido nunca vencidos por los ataques que la naciente burguesía lanzó contra la propiedad ociosa y el sistema de 'patronage'».

En el siglo XIX los esfuerzos encaminados a la profesionalización, que tomaron la forma de movimientos reformistas contra las élites corporativista, desafiaron el modelo aristocrático, al menos ideológicamente, al proponer que el «mérito» y la «orientación al servicio» fuesen la base para establecer las posiciones de liderazgo y de estatus en la sociedad. Los profesionales, sin embargo, institucionalizaron el carácter de recompensa del liderazgo y de estatus, en términos muy similares al modelo aristocrático. Así, por ejemplo, se minimizó el valor de las adquisiciones puramente económicas (por estar en oposición con el estilo de vida). Más importante es el hecho de que los «profesionales» buscaron la legitimación por los mismos medios y con los mismos símbolos que la aristocracia: la educación clásica de Oxbridge, en concreto (8). Como afirma Larson (1977, pp. 102-103):

«En el aspecto profesional, el movimiento reformista del siglo XIX contribuyó, en última instancia, a conservar la norma de la movilidad por promoción y una ideología de estratificación que estaba en desacuerdo con las características legitimaciones de la profesionalización orientada al mercado. La lógica de este último movimiento lleva, en efecto, al desarrollo de un sistema educativo nominalmente abierto y estandarizado... Los reformistas pertenecientes a las antiguas profesiones pudieron encajar su impulso original hacia el estatus en las estructuras previas y así mantener sus distancias con los colegas menos afortunados y con las profesiones menos 'apacibles'».

Aunque la riqueza hereditaria sustituyó, en cierto sentido, al mérito como base de los privilegios, se definió éste en términos de «promoción» y, teniendo en cuenta el carácter del sistema educativo, en términos más de adscripción que de realizaciones.

Estados Unidos

De forma paradójica, si se tiene en cuenta que la ideología imperante en Estados Unidos recibe la denominación de ideología «de concurso» o de realizaciones, los «profesionales» no tuvieron éxito inicialmente al utilizar argumentos de meritocracia/experiencia para legitimar la búsqueda de una reforma social, al igual que sucedió con la renta personal, la seguridad y la respetabilidad. Como puntualiza Larson (1977, p. 18), esta paradoja es resultado de la inexistencia de una aristocracia bien asentada, así como de un fuerte sentimiento antiaristocrático» y de una «profunda sospecha de privilegio monopolista» en los Estados Unidos (9).

(8) Larson (1977, p. 101) sugiere que:

«Desde el punto de vista de los profesionales, la interiorización de las injustas barreras que impone el estatus, personificada por la estructura educativa a dos niveles de Oxbridge, frente a otras instituciones de educación superior, es significativa; puede servir de explicación, al menos en parte, al hecho de que el profesionalismo no haya tenido tanto éxito en la Inglaterra contemporánea como antídoto a la sindicalización y a la toma de conciencia de clase de los trabajadores con estudios como lo ha tenido en Estados Unidos».

(9) Parece que en Estados Unidos aún no ha desaparecido la preocupación por las tendencias mono-

«A diferencia de lo que ocurría en Inglaterra, en los Estados Unidos de la época de Jackson no existía una aristocracia 'nacional' visible, ni instituciones que tuvieran el privilegio de conceder un estatus... Las bases tradicionales del prestigio profesional eran locales y dispersas. Paradójicamente, este hecho debilitó la importancia de las justificaciones meritocráticas a los privilegios. La ideología del mérito fue clasificada en Estados Unidos junto con la ideología política del igualitarismo. El contenido universalista y democrático de ésta reveló, de hecho, el posible monopolio que se hallaba latente en la apariencia universalista y racional de la experiencia» (Larson, 1977, p. 134).

En este contexto, los esfuerzos tendentes a la profesionalización en Estados Unidos dependían más «del establecimiento de un control del mercado por medios modernos» (Larson, 1977, p. 113). La utilización de tales medios se hizo más viable «tras la Guerra Civil, un periodo en el que el poder económico, administrativo y político se encontraba consolidado y centralizado» (Larson, 1977, p. 104). De este modo, el desarrollo del profesionalismo hizo crecer rápidamente, durante algún tiempo, la burocratización de la economía, así como en el gobierno y en la educación. Como explica Larson (1977, p. 145):

«Lejos de entrar en conflicto con el modelo de profesión, el 'fenómeno burocrático' creó un contexto estructural para el triunfo de la profesionalización».

Aunque los movimientos hacia la profesionalización se alinearon con frecuencia con los movimientos progresistas en su ataque a los excesos de las grandes empresas, expresaron sus críticas en términos que tomaron prestados de las empresas burocráticas: gestión científica y eficiencia. Asimismo, los ataques que los profesionales lanzaban contra las grandes empresas, bien en términos generales, bien dirigidos concretamente contra la subordinación «sin garantías» de los «profesionales» en las organizaciones empresariales, obtuvieron su fuerza de su coalición con un gobierno burocratizado y la legitimación de la meritocracia de su asociación con una universidad burocratizada y de proyección, cada vez más, nacional.

Todos estos factores ayudaron a los profesionales a obtener poder y estatus sin parecer antiigualitarios. Larson (1977, p. 144) sostiene que las «connotaciones de 'no clasismo' que la teoría de la gestión científica atribuye a los expertos de la empresa privada, se refuerzan con el concepto de un Estado 'neutral' y con el nacimiento y desarrollo de la universidad nacional». En lo que se refiere a las funciones de legitimación de la educación superior, Bledstein (1976, p.123-24) observa:

polistas de las profesiones. Pottinger y Paxton (1980, p. 1) dejan constancia de una conferencia celebrada el 11 de enero en la Casa Blanca sobre la Reforma Normativa a nivel local y estatal. Uno de los principales temas de esta conferencia, que el Presidente Carter destacó en un discurso, se centró en la tendencia monopolista de la titulación profesional y en la necesidad de crear una nueva normativa en este campo para potenciar la competitividad.

«Aún más que otras sociedades, las sociedades democráticas necesitan símbolos que persuadan de la credibilidad de la autoridad, símbolos en los que la mayor parte de la gente pueda confiar como justos y justificados. La legitimación de la autoridad de las clases medias (10), apelando a la universalidad y objetividad de la 'ciencia', se ha convertido en una de las funciones de las escuelas americanas».

De este modo, aunque las corrientes igualitaristas de Estados Unidos ofrecieron una gran resistencia a la lucha por el estatus que se encuentra implícita en el profesionalismo, los «profesionales» fueron capaces de hallar una base para legitimar su elevado estatus social similar a la que utilizaron en Inglaterra: asociar éste con la educación universitaria.

Debemos mencionar un último aspecto del nacimiento y desarrollo del profesionalismo, especialmente en Estados Unidos. Se refiere al apoyo mutuo que existe entre la burocracia y el profesionalismo. La burocratización sirve de «contexto estructural para el triunfo de la profesionalización» y el profesionalismo sirve para reforzar y legitimar las líneas jerárquicas de la autoridad en las organizaciones burocráticas. Larson sugiere que los altos cargos de las burocracias suelen fomentar el profesionalismo y la carrera profesional entre sus expertos subordinados como alternativa a los enfoques sindicalistas o de negociación colectiva, en especial cuando la movilidad hacia las posiciones directivas se encuentra bloqueada. Explica que:

«... históricamente, los responsables del capital monopolista muestran grandes afinidades con los expertos, de quienes depende su gestión, y con el profesionalismo, que se suele sustituir por un control burocrático en una estructura multidepartamental... Se propone la experiencia como legitimación de la estructura jerárquica de la autoridad en la organización moderna; a su vez, el profesionalismo opera como un mecanismo interno de control del experto subordinado» (Larson, 1977, p. 193)

Como veremos más adelante, algunos de los profesores entrevistados consideran el profesionalismo como un mecanismo que las organizaciones escolares utilizan para controlarles. En sus observaciones, los profesores hacen referencia asimismo a otros aspectos que ya hemos mencionado al comparar las estructuras de clases, los sistemas educativos y las pautas del nacimiento y desarrollo del profesionalismo en Estados Unidos e Inglaterra.

CONCEPTOS DE PROFESIONALISMO ENTRE LOS PROFESORES

A fin de investigar el modo en que los profesores conciben el profesionalismo, hemos llevado a cabo una serie de entrevistas semiestructuradas con profesores residentes en las Midlands de Inglaterra y en el área de Houston, Texas. Para

(10) Teniendo en cuenta que para Bledstein (1976, IX) «la cultura del profesionalismo forma... parte del proceso cultural por el que la clase media americana maduró y se autodefinió», podemos entender el término «clase media» como «los profesionales».

facilitar la exposición, hablaremos de profesores ingleses y norteamericanos, aunque de ningún modo se puede considerar que las muestras que hemos tomado sean representativas del profesorado de una y otra sociedad. Nuestro objetivo es meramente exploratorio: proponer cuestiones que puedan ser objeto de posteriores debates e investigaciones, y por ello, al tomar las muestras, hemos procurado basarnos en criterios de oportunidad y convivencia más que en una selección aleatoria.

En cierto sentido, los profesores ingleses y norteamericanos que hemos tomado como muestra pueden diferenciarse de los actuales profesores «medios» de las dos sociedades por ser más tradicionales en cuanto a su situación y, por ello, quizá también por lo que se refiere a sus puntos de vista. Ciertamente, al tomar como contexto un «Estado en el que impera el derecho al trabajo», como es el caso de Texas, los profesores de nuestra muestra de Houston estarán probablemente menos orientados hacia las alternativas «sindicalistas» del «profesionalismo» que sus colegas de Nueva York, Chicago, Detroit o Los Angeles, por ejemplo. Del mismo modo, si tenemos en cuenta que su trabajo se desarrolla en el ámbito de una autoridad educativa local de tipo rural/suburbana, los profesores de nuestra muestra de las West Midlands se diferenciarán, con toda probabilidad, de sus colegas urbanos contemporáneos de Birmingham, Londres y Manchester. Nuestras muestras, sin embargo, pueden permitirnos conocer unos puntos de vista que, hasta una época reciente, han sido característicos de la mayoría de los profesores. Estos profesores «más tradicionales» pueden proporcionarnos un enfoque más apropiado para llevar a cabo un análisis de la relación entre el conocimiento común y la ideología. Su situación es diferente a la de sus homólogos de otras zonas menos tradicionales, en donde las actuales presiones económicas y políticas pueden estar cambiando con mayor rapidez la situación de los profesores.

Durante los meses de junio y julio de 1978 entrevistamos en Inglaterra a un total de 18 profesores, como parte de un estudio más amplio de observación de los participantes que se inició en noviembre de 1976 en cinco escuelas primarias, las edades de cuyos alumnos estaban comprendidas entre los 9 y los 13 años (véase Ginsburg y cols., 1977). En la muestra se incluían directores de escuela y profesores de los que constaba que desarrollaban ciertas actividades en asuntos relacionados con la organización del profesorado (entre otros, representantes escolares y un oficial de la rama local). En la muestra se incluían asimismo algunos miembros de diferentes organizaciones de profesores, entre los que se encontraban representantes de la *National Association of Schoolmasters-Union of Women Teachers* (N. A. S. U. W. T.), de la *National Union of Teachers* (N. U. T.) y de la *National Association of Head Teachers* (N. A. H. T.). Además de establecer la manera en que los profesores conciben el profesionalismo, estas entrevistas, que se grabaron en cinta magnetofónica, se centraron en investigar las reacciones de estos profesores y colectivos/organizaciones frente a los recortes presupuestarios en la educación y al «Gran Debate» sobre ésta, temas que afectan al profesorado.

Durante el verano de 1979 se llevaron a cabo entrevistas con 13 profesores estadounidenses, nueve de los cuales se hallaban matriculados en la Universidad de Houston en cursos para posgraduados. Los dos profesores restantes estaban afiliados a las ramas locales de la *American Federation of Teachers* (A. F. T.) y de la *National Education Association* (N.E.A.). Además de investigar la manera en que los profesores conciben el profesionalismo en relación con la enseñanza, estas entrevistas, grabadas o anotadas, se interesaban por los puntos de vista de los entrevistados sobre la enseñanza como trabajo, sus experiencias laborales en el pasado y sus planes futuros dentro y fuera de la enseñanza, así como su grado de compromiso con las organizaciones de profesores.

Se analizaron los resultados obtenidos seleccionando aquellas observaciones de los profesores que hicieran referencia a los términos profesionalismo, profesional y profesión, para ordenarlas después por categorías según su contenido (es decir, observaciones relativas al estatus, a la militancia, al grado de autonomía/control, a la experiencia /formación, a la orientación de servicio y a la subordinación organizacional) (11). Se examinaron las observaciones de cada categoría en busca de semejanzas y diferencias. Al menos dos de los autores llevaron a cabo este proceso analítico de forma independiente y los restantes miembros del equipo comprobaron la validez de sus resultados. En los pocos casos en que hubo desacuerdo en relación con los resultados del contenido y de los análisis comparativos, llegamos a decisiones consensuales por medio de debates de grupo.

Más adelante presentamos algunos ejemplos de dichos procedimientos analíticos. No pretendemos ofrecer en profundidad los puntos de vista individuales, sino describir el grado de homogeneidad o heterogeneidad que existe en cada uno de los dos países y entre ellos. No se incluye la totalidad de los comentarios, pero los que ofrecemos son representativos de cada una de las categorías de contenido. Tratamos estos ejemplos en términos de comparación entre estructuras de clases, sistemas educativos e historia del nacimiento y desarrollo del profesionalismo en Inglaterra y Estados Unidos.

EJEMPLOS

Al analizar los datos recogidos encontramos algunas semejanzas entre los puntos de vista que mantienen los profesores de ambas muestras. Por ejemplo, los profesores de ambos países relacionan el profesionalismo con un *estatus social elevado* aunque no hemos evaluado de forma categórica el interés que sienten por dichos estatus. Esto parece indicar que, a pesar de que Estados Unidos no tiene una tradición aristocrática, el profesionalismo ha adquirido un significado de estatus

(11) La semejanza que los defensores de la teoría de los rasgos han señalado tradicionalmente entre las etiquetas y los elementos de los grupos no es merca coincidencia. Esto no supone, sin embargo, que hayamos adoptado de forma indiscriminada un enfoque del tipo «modelo de rasgos». Esta semejanza es más bien consecuencia de que los rasgos, supuestamente «científicos», de las profesiones que se consiguen en las publicaciones sobre el tema están tomados de los conceptos que del profesionalismo mantienen los legos en la materia (véase también Ginsburg, 1987).

de élite tanto en este país como en Inglaterra. Parece indicar asimismo que, a pesar de que las diferencias de clase se encuentran menos politizadas en Estados Unidos, no siempre resultan aceptables, en ambos países, los esfuerzos encaminados a la consecución de un estatus tal, ni siquiera por parte de personas pertenecientes a «semiprofesiones», que aparentemente podrían beneficiarse de ello. Los profesores de la muestra inglesa hicieron observaciones en el sentido de que el profesionalismo suena «curioso», constituye un «intento desesperado por adquirir un estatus» y no es «sino una ilusión que se han creado algunas personas que quieren distinguirse de la masa».

Un profesor estadounidense refirió, con aire crítico, algunos comentarios que eran bastante frecuentes entre sus colegas en una época en la que él estaba implicado en tareas de organización para la A. F. T.

«No es profesional afiliarse a un sindicato. No siento deseos de formar parte de una organización que mantiene vínculos con fontaneros, electricistas u otros miembros de las clases inferiores». (12).

Este mismo profesor vino a expresar su compromiso hacia el sindicalismo profesoral diciendo que únicamente por medio de la negociación colectiva los profesores podrán obtener un «control significativo sobre sus condiciones de empleo» para, de este modo, llegar a ser profesionales.

Sus comentarios ofrecen un contraste con los puntos de vista de otros profesores estadounidenses (que se citan a continuación).

«La militancia es básicamente buena, pero puede hacer que la enseñanza sea menos profesional. Médicos y abogados no van a la huelga. Pero el ir o no ir debe dejarse al criterio de cada uno».

«Con el cambio de los tiempos y el consiguiente cambio de la sociedad en su conjunto, el papel que desempeñan los profesores tiene cada vez menos influencia. Opino que el papel de los profesores es más profesional y creo que los sindicatos de trabajadores nos perjudican en este aspecto».

Esta variedad de puntos de vista que ofrecen los profesores estadounidenses en lo que se refiere a la *relación entre profesionalismo y sindicalismo* y en particular, a la imagen de militancia y de orientación a la huelga que ofrece este último (véase también Ginsburg, 1987), se refleja asimismo en la muestra de profesores ingleses. Esto resulta especialmente significativo por cuanto ambas muestras son más homogéneas en sí mismas que el conjunto de los profesores de los respectivos paí-

(12) Otro entrevistado estadounidense admite que existen semejanzas en algunos aspectos entre los profesores y otros trabajadores, pero afirma que dichos aspectos son problemáticos y que no es de interés para los profesores el hacer hincapié en el parecido.

«Puedo admitir el término sindicato. Simplemente no puedo estar con la AFT porque forma parte de la AFL-CIO y, llegado el caso, creo que la AFL-CIO se pondría de parte de los trabajadores de la construcción y toda esa gente, ya que tienen más medios económicos. Los profesores, sencillamente, saldríamos perdiendo».

ses. Las siguientes citas, tomadas de la muestra inglesa, ilustran esta diversidad (véase también Ginsburg y cols., 1980).

«... una de las ideas que... la gente sostiene es que si uno es profesional no puede ser sindicalista». (Entrevistador).

«Esos no son más que un puñado de zapateros!... ¿Cómo no voy a luchar yo, que me considero un profesional, por lo que es correcto?» (Profesor)

.....

«Mi opinión es que no me gustan las huelgas. Creo que debilitan aún más nuestro dudoso estatus profesional».

.....

«Creo que hubiera sido más efectivo... si todos los *profesionales* de la enseñanza hubiéramos ido a la *huelga*. »

Las muestras de ambos países presentan unas pautas de similar heterogeneidad en lo que se refiere al concepto que del profesionalismo en relación con el sindicalismo tienen los profesores. La explicación del por qué difieren los puntos de vista entre los profesores de una misma región en las respectivas sociedades, en lugar de presentarse unos conceptos homogéneos en cada país con contrastes entre ambos, puede deberse, al menos en parte, a la existencia de fuerzas contradictorias tanto en Inglaterra como en Estados Unidos. (Para conocer otras posibles explicaciones a esta heterogeneidad, véase Ginsburg y cols., 1980). Ya hemos descrito anteriormente estas fuerzas en relación con el análisis que realizó Larson (1977, p. 1) «la estructura académica de dos niveles» existente en Inglaterra, que convierte al profesionalismo en un «antídoto poco afortunado contra la sindicación... de los trabajadores con estudios», y 2) la mayor burocratización de las escuelas en Estados Unidos, a la que se une una mayor profesionalización de los administradores educativos, lo que ocasiona entre los profesores una mayor dependencia «de los sindicatos y de las tácticas sindicales».

Otro aspecto del concepto de profesionalismo, que tiene su origen en la fase liberal del capitalismo y que los profesores de ambas muestras suscriben, se refiere a la *cuestión de la autonomía y del control* en los asuntos relacionados con su actividad laboral. Tanto los rasgos comunes a ambas sociedades como la medida en que muchos de los profesores entrevistados hicieron hincapié en el aspecto autonómico, parecen apoyar la propuesta de Larson (1977) de que se da una «clara importancia» a la autonomía en estos «dos ejemplos supremos del *laissez faire* de la industrialización capitalista». Un profesor estadounidense, por ejemplo, comenta de forma un tanto contradictoria:

«Un profesional es responsable no sólo ante sí mismo, sino ante un grupo u organización más amplio. Dentro de los límites de su trabajo, es libre de

utilizar sus propias técnicas, sus propios métodos para resolver los problemas, etc.».

Otro profesor estadounidense observa:

«Me considero un profesional, pero en una escuela pública la docencia no es una profesión (13). No dispone de autogobierno como cuerpo, tan sólo existe un gobierno interno. Hay demasiadas tareas adicionales y demasiada basura».

Otro profesor de la muestra americana, tras apuntar que los profesores se diferencian de los profesionales, como los médicos y los abogados, en que no tienen control sobre las normas de admisión y continuidad en el trabajo, exclama:

«... en lugar de lo que dice ese grupo de ahí (de la Universidad) sobre lo que se necesita para ser profesor, ya que estamos en ello, tengamos un mayor control y digamos que esto es lo que puede ayudar a un individuo a convertirse en un profesor, éstas son las herramientas de que una persona debe disponer necesariamente».

Los puntos que se han expresado hasta aquí encuentran eco en los siguientes comentarios realizados por tres profesores ingleses entrevistados.

«Creo que lo más importante para mí es que te tratan... como a un profesional... Me opongo enérgicamente a que los padres me vengan enseñando cómo realizar mi trabajo» (14).

«... la enseñanza no puede compararse con ninguna otra profesión. No tenemos un cuerpo propio discriminatorio y carecemos de control sobre nosotros mismos. Simplemente, nos emplean para que desempeñemos determinadas tareas y no tenemos ningún control sobre ello».

«... una vez establecido, el cuerpo docente se mantiene. Las personas que no consiguen alcanzar unos niveles de docencia aceptables en general, en el mejor de los casos son protegidos por sus compañeros y, en el peor, se les anima a que dejen sus puestos en la escuela para buscar otro puesto... Todo esto conduce a que se mantenga una desconfianza acerca del profesionalismo de los profesores por parte de otros profesionales que se encuentran preparados para inducir y mantener su nivel profesional por sí mismos. La respuesta parece estar en los mismos profesores que, en el pasado, han carecido del coraje y de la determinación necesarios para expo-

(13) Algunos profesores de la muestra inglesa dijeron asimismo que se consideraban profesionales a pesar del hecho o de la creencia de que la enseñanza no es una profesión (véase Ginsburg y cols., 1980).

(14) Legatt (1970, p. 154) observa que se ha propuesto este «ideal de servicio» porque tanto el poder como la autonomía que los profesionales poseen o tratan de conseguir «sólo serían aceptables si los comparten personas cuya moralidad está fuera de toda duda».

nerse a la evidente desaprobación de quienes les emplean y para insistir sobre la necesidad de disponer de un consejo autónomo propio».

Aunque este último punto no es totalmente exacto ni en el caso de los Estados Unidos ni en el de Inglaterra (véase como ejemplo la nota (6)), apoya en cierta medida la idea de que (al menos por lo que respecta a los profesores entrevistados) la cuestión de la autonomía/control no sólo es de capital importancia para el concepto de profesionalismo en general, sino que forma parte de la aspiración específica del profesorado hacia la profesionalización, tanto en uno como en otro país.

Existen otros dos elementos, enlazados con la autonomía y el control y cuyos orígenes se encuentran en el período precapitalista: un *ideal de servicio*, la noción de que las tareas y responsabilidades comunitarias están relacionadas con un estatus elevado y la idea de que el trabajo posee un valor intrínseco que no debe verse «contaminado» por una preocupación indebida por obtener una recompensa financiera. Los profesores de ambas muestras parecían extraer sus conceptos de profesionalismo de este elemento. En respuesta a la pregunta, «¿Qué entiende Ud. por profesionalismo en el ámbito del profesorado?», un profesor inglés manifestó:

«Creo que abarca casi todo. Para mí, el profesor es una persona situada en lo alto de un pedestal... Para mí el profesor es, con frecuencia, un ejemplo único de norma de vida, de norma de comportamiento, de norma en el vestir, en fin, de todo tipo de norma, que el niño tiene frente a sí... Creo que esto es básicamente el profesionalismo en el profesorado. Debemos ser conscientes de nuestra responsabilidad hacia los jóvenes que están a nuestro cargo.»

A continuación, un profesor estadounidense expone una idea similar sobre el profesorado y profesionalismo:

«La enseñanza es una profesión con responsabilidades, una profesión 'a vida o muerte' como la medicina. Nos ocupamos de los cuerpos a través de las mentes y esto es la cosa más importante de este mundo.»

Los profesores de nuestras muestras conciben el profesionalismo en el sentido de que estos servicios deben prestarse de tal manera que el «profesional», aun obteniendo una recompensa intrínseca, muestre tanto un desinterés por cualquier recompensa material (15) como una preocupación por el bienestar del cliente. Un

(15) Esto no quiere decir que a los profesores, o al menos a la mayoría de ellos, no les interese percibir un salario más elevado. Concretamente, algunos de los profesores de la muestra estadounidense señalaron que la enseñanza es una «profesión mal pagada». Las soluciones que proponían para resolver esta situación eran muy variadas e iban desde la propuesta de un director inglés:

«Nosotros somos más profesionales que las personas con mentalidad sindicalista y estamos resignados a sufrir por ello... pero creo que al final saldremos ganados.»

Hasta la postura adoptada por un profesor americano, que ocupa un cargo en la rama local de la AFT:

«...la realidad económica ha forzado a los profesores a luchar a brazo partido con el hecho de que es menos profesional morir de hambre que unirse a un sindicato.»

profesor estadounidense hizo la observación de que «los profesionales dedican a su trabajo todo el tiempo necesario para que resulte agradable y consentido» (16). Otro entrevistado de Estados Unidos citó, entre otros «criterios para establecer el profesionalismo de un individuo en el campo de la enseñanza», los siguientes:

«Un auténtico interés en lo que está haciendo» y «un deseo de situar los intereses y el bienestar del estudiante por encima de los suyos, del mismo modo que cualquier profesional debe poner el interés de su cliente por encima del suyo propio».

Un profesor inglés respondió de forma similar a la pregunta, «¿Se considera Ud. un profesional?»

«De hecho, sí. Me considero como tal porque disfruto con mi trabajo, aunque me siento ligeramente desconcertado con todo este asunto de las escalas salariales y de los pagos y todo eso. Incluso me sorprende ligeramente cuando me llega el cheque de la paga a fin de mes».

Otro profesor inglés hace una distinción entre el enfoque de las asociaciones de profesionales, que se centra en «la filosofía de la educación, hacia dónde vamos y qué educación queremos que reciban nuestros hijos», y el enfoque de los sindicatos, que se centra en «la protección de los empleos y los salarios de sus miembros».

Otro aspecto del profesionalismo, que se originó en el último período del capitalismo corporativista, se centra en la *experiencia, la formación y la titulación*. Entre los profesores entrevistados en Inglaterra y Estados Unidos este aspecto incide con similar intensidad en los respectivos conceptos de profesionalismo. Comparemos, por ejemplo, este comentario de un profesor inglés:

Me considero un profesional por cuanto he seguido cursos de formación. He obtenido algunos títulos y tengo determinadas responsabilidades (17) con las que creo firmemente que debo cumplir. Esta es la única manera en que me puedo considerar un profesional».

con este otro realizado por un profesor de la muestra estadounidense:

(16) Es importante destacar que tal esfuerzo puede estar relacionado con la exigencia de un cierto grado de autonomía. Esto está implícito en el comentario que hace Seymour (1966, p. 128) en el sentido de que «cualquier profesor profesional merecedor de tal nombre... trabajará más horas de las que permanece abierta la escuela, pero no tolerará que se le imponga esta circunstancia como condición de empleo». A este respecto, hemos citado más arriba a un profesor americano que se quejaba de que en la enseñanza existen «demasiadas tareas adicionales» (o, lo que es lo mismo, trabajos que no realizan de forma voluntaria).

(17) Obsérvese la referencia que hemos hecho anteriormente acerca del elemento de «responsabilidad» o «servicio» del concepto de profesionalismo.

«Diría que sí, que somos profesionales, porque hemos tenido que asistir a un college y debemos tener un título universitario; en este sentido, nos parecemos a los doctores o a los abogados, ya que debemos poseer la educación adecuada y una habilidad especial».

Aun cuando no todos los entrevistados están de acuerdo con sus colegas citados en lo que se refiere a la importancia que los profesores conceden a esta dimensión del profesionalismo, todos están de acuerdo en considerar que es importante.

Aunque los profesores de ambas muestras hacen hincapié en que la formación inicial del profesorado es un aspecto integrante del profesionalismo, quizá sea significativo el que únicamente los profesores estadounidenses (18) mencionaran, en concreto, la necesidad de una *«formación permanente»*. Algunos entrevistados, por ejemplo, han manifestado que un profesional *«necesita una formación constante»*, *«debe seguir educándose a sí mismo»*, *«debe saber lo que hace y mantenerse al más alto nivel de conocimientos»*, *«está siempre 'a la vanguardia'»* y *«siempre trata de ampliar sus conocimientos»*. Este énfasis que se observa entre los profesores estadounidenses en lo que se refiere a la constante actualización de sus conocimientos y a deseo de ser cada vez más competentes, puede ser producto de la teoría de la *«movilidad por competición»*, que impregna la corriente de pensamiento que sobre educación y profesionalismo existe en Estados Unidos. La cuestión no es que los profesores de este país sean más competentes, o que sus conocimientos, en lo que afecta a su trabajo, estén más actualizados, ni incluso que las organizaciones profesoras estadounidenses estén más interesadas en este tema, sino que este empleo de tiempo y de esfuerzo en aprender y progresar tiene mayor importancia en la formación del concepto de estatus en Estados Unidos que en Inglaterra, donde predomina la teoría de la *«movilidad por promoción»*.

El último aspecto que expondremos en este artículo, en relación con el concepto que del profesionalismo tienen algunos profesores, indica asimismo diferencias substanciales entre Inglaterra y Estados Unidos. Este aspecto se refiere a la idea de que el profesionalismo fomenta y *legítima la subordinación de los profesionales en el marco de las organizaciones* y, de este modo, contribuye a facilitar el control de los mismos. Únicamente dos de los profesores entrevistados, ambos de Estados Unidos y ambos con cargos en sus respectivas organizaciones de profesores (ramas locales de A. F. T. y de la N. E. A.), hicieron referencia a este aspecto del profesionalismo. Como podemos ver a continuación, ambos se mostraron críticos con la concepción y utilización del profesionalismo en este sentido.

«Es decir, como nos han lavado el cerebro en el sentido de que no es profesional actuar de este modo, se supone que no debemos hacerlo. Bueno, olvidémonos de ello. Todos estos 'se supone que' están bien para las aves...

(18) El hincapié que hacen en la formación permanente gran parte de los profesores de la muestra estadounidense, que de hecho son titulados universitarios, quizá sea, en parte, una artimaña.

También se supone que debemos mejorar nuestras vidas; se supone que debemos enseñar a los estudiantes; se supone que debemos disponer de libros; se supone que debemos tener aulas agradables y limpias».

«Albert Shanker, presidente de la A. F. T., ha dicho que, por lo que él puede apreciar, la persona que se ajusta a la definición que del profesional dan los administradores es un hombre respaldado pero muerto. El profesionalismo suele identificarse con hacer lo que te dicen que hagas, no mover las cosas, no quejarte de las condiciones insatisfactorias... Este es el tipo de comportamiento que quiere dar a entender el administrador cuando dice a un profesor que debe ser profesional. No tiene nada que ver con sus capacidades o con el ejercicio de la enseñanza. La cuestión es no 'mover la barca', ser un 'buen soldado' y hacer lo que te digan».

Como hemos apuntado anteriormente en relación con el análisis de Larson (1977), era de esperar que este aspecto del profesionalismo estuviera más acentuado entre los profesores de nuestra muestra estadounidense, debido a que las escuelas y los sistemas escolares en los que desarrollan sus tareas están más burocratizados y debido también a la medida en que la burocratización conforma el contexto en el que se emprenden los proyectos de profesionalización.

CONCLUSIONES

En este artículo hemos tratado de comprender las semejanzas y diferencias existentes en los conceptos de profesionalismo que nos han expresado algunos profesores de Estados Unidos e Inglaterra. Hemos expuesto una posible explicación: que los conceptos que del profesionalismo tienen los profesores son elaboraciones de sentido común de las teorías existentes sobre el tema. Postulamos por ello que las semejanzas y diferencias existentes entre los conceptos de sentido común que del profesionalismo tienen los profesores de Inglaterra y de Estados Unidos pueden comprenderse, al menos en parte, si comparamos, en ambas sociedades, tres características que se interrelacionan: las estructuras de clases, los sistemas educativos y el nacimiento y desarrollo de la teoría y la práctica del profesionalismo.

Aunque las muestras que hemos tomado son de pequeña amplitud y no son estrictamente representativas de la totalidad de los profesores de las sociedades respectivas, los entrevistados nos han permitido hacernos una idea del modo en que los profesores de ambos países han concebido y han hecho frente tradicionalmente a las cuestiones relativas al profesionalismo. Más importante aún, dado que el profesor medio puede personificar una postura más tradicional, nuestras muestras nos permiten, quizá, enfocar de una manera más clara la relación que existe entre las ideologías y el sentido común. Es decir, la configuración ideológica, que puede extraerse del análisis teórico y práctico que Larson (1977) ha realizado sobre el nacimiento y desarrollo del profesionalismo en Inglaterra y Estados Unidos, puede haber sufrido en los últimos años una importante transformación en regio-

nes menos tradicionales de uno y otro país. Considerando la información disponible acerca de las configuraciones ideológicas, sin embargo, nuestra muestra de profesores «más tradicionales» puede constituir un foco adecuado para el análisis del modo en que el conocimiento común se moldea a partir de formaciones ideológicas y culturales más amplias, formaciones que a su vez se relacionan con otras características estructurales e institucionales de las sociedades (entiéndase estructuras de clases y sistemas educativos) (19).

Los ejemplos extraídos del análisis de contenido de las entrevistas que hemos llevado a cabo apoyan en gran medida la idea de que los conceptos que los profesores (y otros) tienen del profesionalismo se forman (incluso cuando se critican estas nociones) a partir de las teorías, tanto del profesionalismo como de la organización, que se relacionan con las estructuras de clases y los sistemas educativos. En los casos en los que los conceptos que mantienen los profesores de las muestras de Estados Unidos e Inglaterra son similares, podemos encontrar asimismo similitudes entre ambas sociedades. Donde difieren los conceptos podemos identificar ciertas diferencias entre los dos países, en cuanto a organización y/o ideología, que aparentemente influyen, al menos en parte, en la disimilitud que existe entre los conceptos.

Hemos observado que tanto en la muestra inglesa como en la estadounidense los conceptos existentes sobre el profesionalismo relacionan a éste con un estatus social elevado. Esta precisa observación no es nueva ni sorprendente. Lo interesante, sin embargo, es que algunos profesores, que al menos forman parte de una «semiprofesión» y que parece que podrían beneficiarse de este aspecto del profesionalismo, no encuentran deseable esta distinción del estatus. Estos profesores tal vez hayan visto a través de la mística de las ideologías que contribuyen a legitimar las estructuras sociales existentes, o hayan «profundizado parcialmente» (Willis, 1977) en esas ideologías.

Los profesores de las muestras de cada uno de los dos países parecen tener la misma variedad de puntos de vista en lo que se refiere a la relación existente entre profesionalismo y sindicalismo. En ambos países estos dos tópicos se consideran a veces contradictorios, a veces compatibles, e incluso algunos opinan que se refuerzan mutuamente. Tal diversidad de puntos de vista puede deberse, al menos en parte, a la existencia de fuerzas ideológicas y estructurales contradictorias que actúan tanto en Estados Unidos como en Inglaterra (véase también Ginsburg, 1977).

Como cabría esperar, de acuerdo con el análisis realizado por Larson (1977), los profesores de los dos países hacen «un claro hincapié» en el elemento de «autonomía». Se ha encontrado una identificación similar con el elemento «ideal de servicio» en ambas muestras. Es interesante poner de manifiesto que ninguno de

(19) Como hemos destacado en diversas partes de este artículo, en Inglaterra ha cambiado tanto la organización formal de la escolarización como las relaciones entre los educadores y el gobierno.

los entrevistados comentó de manera explícita el modo en que este elemento puede ser utilizado para legitimar situaciones de mayor autonomía, de estatus y de monopolio en la prestación de determinados servicios.

Hemos encontrado algunas diferencias en la manera en que los profesores de Estados Unidos e Inglaterra exponen el aspecto del profesionalismo que se relaciona con la experiencia, la formación y la titulación. Aunque ambas muestras establecen la importancia que tiene el poseer una amplia formación «inicial» como elemento del profesionalismo, únicamente en la muestra estadounidense hubo algún profesor que estableció alguna relación entre la formación «permanente» y el profesionalismo. Esto puede ser producto de la teoría de la «movilidad por competición» dominante en Estados Unidos, en contraste con Inglaterra, donde impera la «movilidad por patrocinio». De nuevo merece la pena poner de manifiesto que ningún profesor sugirió la posibilidad de que esta formación permanente pudiera servir para legitimar, desde un punto de vista ideológico, las situaciones de estatus, autonomía y monopolio de este grupo ocupacional, por cuanto una formación complementaria no supone una garantía de mayor habilidad.

Finalmente, y como cabría esperar de la comparación que hemos realizado, concretamente entre los sistemas educativos y el nacimiento y desarrollo del profesionalismo en Inglaterra y Estados Unidos, hemos observado que únicamente algunos miembros de la muestra estadounidense han apuntado que de alguna manera podría utilizarse ideológicamente el profesionalismo para contribuir a controlar y legitimar la subordinación de los profesores en los organismos educativos. Los dos miembros de organizaciones de profesores estadounidenses que comentaron este tema parecían «profundizar parcialmente» la ideología del profesionalismo y por ello enjuiciaron críticamente tal circunstancia.

Esperamos que este repaso a algunos ejemplos extraídos de nuestro análisis muestren la utilidad del mismo. Aunque sin duda podremos disponer en el futuro de otros enfoques que permitan comprender las semejanzas y diferencias existentes entre los puntos de vista de los profesores de las muestras que hemos extraído en Inglaterra y Estados Unidos, al llegar a este punto quisiéramos dejar en otras manos la tarea de demostrar su valor.

Para terminar, quizá fuera interesante especular sobre la manera en que la reciente evolución puede afectar a los profesores «más bien tradicionales» de nuestras muestras, así como a otros profesores de ambos países que pueden haber experimentado ya, en mayor medida, estos fenómenos (véase Ginsburg y cols., para conocer más datos sobre este punto). Ambos países son capitalistas, a pesar de que el Estado británico interviene en gran medida (si bien ésta ha disminuido últimamente) en diversos sectores de la economía, algunos de los cuales controla. Esto significa que se ven afectados por los problemas con los que en la actualidad se enfrenta la economía del mundo capitalista, especialmente en Occidente, en lo que se refiere al nivel de desempleo. Los problemas relativos a la inflación y al de-

sempleo son especialmente graves en Inglaterra, debido al legado de su menguado imperio (sin embargo, véase la nota (1)).

Por lo que respecta a los profesores de ambos países, tanto a nivel local como nacional, esto significa que se enfrentan con problemas similares. Entre éstos se encuentran los altos índices de inflación y de desempleo, que afectan a sectores cada vez más amplios dentro de la enseñanza. Además, tanto a nivel local como nacional están disminuyendo los recursos asignados a la educación como consecuencia de recortes, más generales, en el apartado de servicios humanos del gasto público. La evolución que paralelamente se ha producido en el campo de las ideologías, ha puesto en duda el concepto de que la educación es 'algo bueno' que lleva al crecimiento económico. En ambos países se están llevando a cabo maniobras encaminadas a que los profesores sean responsables, en cierto sentido, ante diferentes grupos de interés. Por ello, su estatus sufre constantes ataques (véase Ginsburg, Wallace y Miller, 1982).

En esta situación, no hay modo de saber qué postura deberían adoptar los profesores en relación con el profesionalismo y con un campo relacionado con éste, el sindicalismo. Las agrupaciones profesionales, y/o sus miembros individualmente, deberían, en defensa propia, tratar de desarrollar algunos de los aspectos del profesionalismo, por ejemplo el de la autonomía, como medio para proteger su(s) posición(es) y su(s) estatus. En contrapartida, los profesores han recurrido, y aún pueden hacerlo con mayor intensidad, a medidas de fuerza, llegando incluso a la huelga, de acuerdo con el modelo sindical. En el trabajo que hemos llevado a cabo sobre el terreno, en el contexto de la muestra inglesa, hemos observado indicios de que cada día existen más profesores «tradicionales» que mantienen ambas opiniones (Ginsburg y cols., 1978 y 1982). Teniendo en cuenta que los profesores de las zonas menos «tradicionales» de ambos países muestran una mayor inclinación al sindicalismo y a la adopción de medidas de fuerza, cabría esperar que se produjese un movimiento hacia un enfoque más próximo al modelo «sindicalista», aunque ésto tampoco debe suponer una renuncia total a la ideología del profesionalismo.

REFERENCIAS

- ARCHER, M. *Social Origins of educational Systems*. Beverly Hills, Sage, 1979.
- BARON, G. y TROPP, A. «Teachers in England and America». *Education, Economy and Society*, A. H. Halsey, J. Floud y C. A. Anderson (eds.), pp. 545-57. Nueva York, Free Press, 1961.
- BECKER, H. «The Nature of a Profession». *Sociological Work*, Londres, Routledge y Kegan, Paul, 1970, pp. 87-103. (Aparecido originalmente en las páginas 27-46 de *Education for the Professions*, LXIV Anuario de la national Society for the Study of Education, Chicago: University of Chicago Press, 1962).

- BECKER, H. «The Teacher in the Authority System of the Public Schools.» *Journal of Educational Sociology*. 1953, n.º 37, pp. 128-141.
- BLEDSTEIN, B.: *The Culture of Professionalism: The Middle Class and the Development of Higher Education in America*. Nueva York, W. W. Norton, 1976.
- CALHOUN, D.: *Professional Lives in America: Structure and Aspirations, 1750-1850*. Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press, 1960.
- CALLAHAN, R.: *Education and Cult of Efficiency*. Chicago, University of Chicago Press, 1962.
- CARR-SAUNDERS, A. y WILSON, P.: *The Professions*. Oxford: Clarendon Press, 1933.
- DINGWALL, R.: «Accomplishing Profession.» *Sociological Review*, n.º 24 (mayo), pp. 331-349.
- ETZIONI, A. (ed.): *The Semi-Professions*, Nueva York: Free Press, 1969.
- FORES, M. y GLOVER, I.: «The British Disease: Professionalism.» *Times Higher Education Supplement*, 24 de febrero de 1978, n.º 15.
- FRIEDSON, E.: *Profession of Medicine*. Nueva York: Dodd & Mead, 1970.
- GIDDENS, A.: *The Class Estructure of Advanced Societies*. Londres: Hutchinson, 1973.
- «Introduction.» *The Hidden Injuries of Class*, Sennett, R. and Cobb, T. (eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 1972.
- GINSBURG, M.: «Reproduction, Contradiction and Conceptions of Professionalism: The Case of Preservice Teachers.» *Critical Studies in Teacher Education: its Folklore, Theory and Practice*, T. Popkewitz (ed.), pp. 86-129. Nueva York, Falmer Press, 1987.
- *Reproduction, Contradictions and the Socialization of Teachers: A Critical Sociology of Teacher Education*. Nueva York, Falmer Press, 1987.
- GINSBURG, M. y CHATURVEDI, V.: «Teachers and the Ideology of Professionalism in India and England: A Comparison of Cases in Colonial/Peripheral and Metropolitan/Central Societies.» *Comparative Education Review*, 1987.
- GINSBURG, M.; MEYENN, R.; MILLER, H. y RANCEFORD-HADLEY, C. *The Role of the Middle School Teacher*. Aston Educational Enquiry Monograph n.º 7, Birmingham, Inglaterra. The University of Aston, 1977
- GINSBURG, M.; MEYENN, R. y MILLER, H.: «Teachers' Conceptions of Professionalism and Trades Unionism: An Ideological Analysis.» *Teacher Strategies*, P. Woods (ed.), pp. 178-212. Londres, Croom Helm, 1980.
- «Teachers, the 'Great Debate' and Education Cuts.» *Westminster Estudios in Education* 1979, n.º 16, pp. 91-98.
- GINSBURG, M.; WALLACE, G. y MILLER H.: «Teachers, Economy and the State: An English Example.» Revisión de una ponencia presentada en el 10.º Congreso Mundial de Sociología de la International Sociological Association, México D.F., 16-21 de agosto de 1982. Recogida en *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*.
- HALSEY, A.; HEATH, A. y RIDGE, J.: *Origins and Destiny: Family, Class and Education in Modern Britain*. Oxford: Clarendon Press, 1980.
- HURN, C.: *The Limits and Possibilities of Schooling*. Boston: Allyn and Bacon, 1978.
- JACKSON, J. (ed.): *Professions and Professionalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1970.
- JOHNSON, T.: *Professions and Power*. Londres: Macmillian, 1972.
- KERR, N.: «The School Board as an Agency of Legitimation.» *Sociology of Education*, 1964, n.º 38, pp. 34-59.
- KLEGAN, D.: «The Sociology of Professionalism: A Emerging Perspective.» *Sociology of Work and Occupations*. 1978, n.º 5, pp. 259-83.
- LARSON, M.: *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*. Londres: University of California Press, 1977.
- LEGATT, T.: «Teaching as a Profession.» *Professions and Professionalization*, J. Jackson (ed.) pp. 153-177. Londres: Cambridge University Press, 1970.

- LORTIE, D.: *School Teacher: A Sociological Analysis*. University of Chicago Press, 1975.
- MARX, K.: «Introductions to a Critique of Political Economy.» *The German Ideology*, C. Arthur (ed.). Londres: Lawrence and Wishart, 1970.
- MILLS, C.: *White Collar*. Nueva York: Oxford University Press, 1956.
- ORZAK, L.: «Professions in Different National Societies.» Ponencia presentada en el 9.º Congreso de Sociología, Upsala, Suecia, 14-19 de agosto de 1978.
- PARRY, N. y PARRY, J.: «The Teachers and Professionalism: The Failure of an Occupational Strategy.» *Educability, Schools, and Ideology*, Flude, M. and Ahier, J. (eds.), pp. 160-85. Nueva York: Wiley, 1974.
- PARSON, T. *The Social System*. Glencoe, Illinois: Free Press, 1951.
- POTTINGER, P. y PAXTON, A.: «White House Challenges States of Reform Occupational Regulation: Presiden Carter Criticizes Lack of competition in Professions.» *Proforum*, 1980, n.º 2 (agosto), pp. 1-2.
- READER, W.: *Professional Men*. Londres: Weidenfield & Nicholson, 1966.
- ROTH, J.: «Professionalism: The Sociologists Decoy.» *Sociology of Work and Occupations*, 1974, n.º 1 (enero), pp. 6-23.
- SEYMOUR, F.: «Occupational Images and norms: Teaching.» *Professionalization*, H. Vollmer and D. Mills (eds.), pp. 126-129. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1966.
- TREIMAN, D. y TERREL, K.: «The process of status attainment in the United States and Great Britain.» *American Journal of Sociology*, 1975, n.º 81 (marzo) pp. 563-83.
- TURNER, R.: «Sponsored and Contest Mobility and the School System.» *Readings in the Theory of Educational Systems*, *sociological Review*, E. Hooper (ed.), pp. 71-90. Londres, Hutchinson, 1971. (Aparecido originalmente en la *American Sociological Review*, 1960, n.º 25 (diciembre), pp. 855-67).
- «The Normative Coherence of Folk Concepts.» *Research Studies of the State of Whashington*. 1957, n.º 25, pp. 127-36.
- TYLER, W.: *The Sociology of Educational Inequality*. Londres Methuen, 1977.
- VANNEMAN, R.: «U. S. and British Perceptions of Class.» *American Journal of Sociology*, 1980 n.º 85 (abril), pp. 769-90.
- VOLLMER, H. y MILLS, D. (eds.): *Professionalization*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1966.
- WILENSKI, H.: «The professionalization of Everyone.» *American Journal of Sociology*, 1964, n.º 70 (febrero), pp. 137-58.
- WILLIS, P.: *Learning and Labour: How working Class Kids Get Working Class Jobs*. Westmead: Saxon House, 1977.

E S T U D I O S

PROFESION DOCENTE Y AUTOEVALUACION INSTITUCIONAL

EUSTAQUIO MARTIN RODRIGUEZ (*)

INTRODUCCION

Dentro del área didáctico organizativa la autoevaluación institucional es uno de los temas más recientes, y por tanto, con menor tradición. Sin embargo, el auge actual que tienen los estudios sobre este campo es en parte una consecuencia lógica del desarrollo de las teorías críticas del curriculum que inevitablemente debían poner en cuestionamiento el nivel institucional y la forma de evaluarlo. Por otra parte, el creciente status teórico que ha adquirido esta dimensión de la evaluación, proviene de la necesidad de sobrepasar los enfoques reduccionistas de la organización escolar, que bien desde un punto de vista empresarial, o bien desde un punto de vista burocrático, hacían caso omiso de los sujetos más directamente implicados en la práctica educativa, es decir los profesores, alumnos, padres. En pocas palabras, puede decirse que mientras en los antiguos enfoques de la evaluación de los centros escolares, el énfasis residía en el papel supervisor de los directivos, en la autoevaluación el eje se ha desplazado a la integridad de la institución.

Esta co-responsabilidad tiene, como veremos más adelante, importantes consecuencias para la dinámica de las relaciones interpersonales dentro de la escuela, consecuencias que trascienden en mucho el campo visible, consciente y estructurado de la organización.

Aunque la auto-evaluación institucional tiene actualmente como principal marco de referencia a los desarrollos teóricos derivados de la investigación-acción, es preciso hacer dos precisiones importantes. En primer lugar si bien este es el enfoque más interesante en tanto implica el compromiso y desarrollo profesional de los docentes, no es ni mucho menos el único posible. Como señala Elliot (1), la autoevaluación puede adoptar formas irreflexivas, deliberativas, técnicas o de con-

(*) Universidad Nacional de Educación a Distancia.

(1) Elliot, John. «Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad». En Galton, M. y Moon, B.: *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Martínez Roca. Barcelona, 1986, p. 258.

cienciación. y «sólo es un proceso de investigación en la acción cuando lleva aparejada la deliberación (investigación en la acción práctica) o la concienciación, o ambas cosas a la vez, por medio de la investigación en la acción emancipatoria).

En segundo lugar, si bien en el mundo anglo-sajón esta temática ha adquirido un mayor grado de sistematización en lo que hace a la evaluación, también es cierto que existe una tradición europea que no debe ser subestimada. Nos referimos entre otros intentos de desburocratización de la escuela, a la Pedagogía Institucional, a la Autogestión Pedagógica, al Movimiento Cooperativo, y más recientemente a los aportes que pueden derivarse de la «Microfísica del Poder» de Foucault. Al respecto cabría destacar que resulta sorprendente el desconocimiento mutuo entre las distintas tradiciones nacionales cuando muchos de los planteamientos podrían ser afines y hasta complementarios.

En este sentido, y puesto que la evaluación institucional debe enmarcarse dentro del contexto histórico de cada sociedad, pensamos que es necesario recuperar y sistematizar las experiencias democráticas de la educación española, máxime en circunstancias donde la puesta en marcha de las reformas exige un esfuerzo de reflexión crítica sobre nuestras instituciones pasadas y presentes. La teoría puede iluminar muchos aspectos, pero sólo podremos calibrar la viabilidad y profundidad del cambio si nuestras instituciones son capaces de confrontar sus propios méritos y debilidades.

1. LA EMERGENCIA DE LA AUTOEVALUACION INSTITUCIONAL

En el mundo anglosajón, y particularmente en el Reino Unido, la conciencia acerca de la necesidad de la autoevaluación institucional se desarrolló paralela al movimiento de la accountability. Este movimiento, que sólo puede entenderse dentro del contexto cultural británico, con su larga tradición de pragmatismo y autocrítica, surgió a mediados de los años 70, como un intento de llevar a la conciencia pública los problemas educativos que hasta entonces estaban restringidos al ámbito profesional. El detonante que abrió el llamado «Gran Debate» fue el tantas veces citado discurso del primer ministro Callaghan en Ruskin College, Oxford, en octubre 1976. Aunque allí no se usó el hoy corriente concepto de «accountability», fueron sentadas las principales premisas del mismo, esto es: a) la escuela debe dar cuenta de su acción, b) los no profesionales de la educación tienen que tener la oportunidad de intervenir en la política educativa local e institucional (2).

El discurso del ministro Callaghan fue inmediatamente reconocido como una señal de cambio de la actitud oficial en el sentido de que cuestionaba el control exclusivo de los docentes sobre el curriculum. Como es lógico, tanto los sindicatos docentes como muchas autoridades locales vieron amenazada la larga tradición de autonomía y de alguna forma u otra tomaron partido en el debate. En 1977, el

(2) Becher Tony-Naclure, Stuart: *Accountability in education. Introducción*. NFER Publishing Company, Inglaterra. 1978. pp. 9-25.

gobierno británico publica el Green Paper, donde el término «accountability» se utiliza por primera vez en un informe gubernamental. Desde entonces, el concepto ha sido potenciado y ampliado por la administración conservadora de la Sra. Thatcher con un creciente énfasis en los aspectos de control y centralización. En la práctica esto significa la neutralización creciente de las Autoridades Locales de Educación, (L.E.A.S.) y en los últimos meses la propuesta de un curriculum básico obligatorio a nivel nacional (Core Curriculum).

Sin embargo, el movimiento de la accountability no suscitó exclusivamente resistencias frente al control. A diferencia de los programas de tests de evaluación y rendimiento institucional aplicados en muchos estados federales de los Estados Unidos, en el Reino Unido la evaluación institucional adoptó un gran espectro de formas, hecho que sin duda contribuyó a la creciente aceptación de su necesidad. Por supuesto que en pocos casos se desarrolló lo que propiamente puede caracterizarse como auto-evaluación institucional; más bien el punto de partida estaba en las iniciativas que tomaron las autoridades locales, pero de una forma mucho más indicativa que coercitiva.

Un ejemplo representativo de esta postura es el folleto editado por las autoridades educativas de Londres (I.L.E.A.) donde se insiste que el listado de temas para la evaluación de cada centro escolar no debe ser tomado taxativamente, sino como una base de reflexión acerca del rendimiento de cada institución. Las respuestas individuales de los profesores tenían carácter voluntario y podían ser orales (3). En otros casos la evaluación de los centros estuvo impregnada por una filosofía productiva, donde la eficacia de la escuela se medía en términos empresariales de costo-beneficio en relación a los resultados (siempre discutibles) de un rendimiento cuantitativo.

A pesar de la variedad de respuestas, lo cierto es que a partir de 1977 se reforzaron tres tendencias muy claras: a) el incremento del personal destinado a la inspección, b) la aplicación de programas de tests y pruebas standarizadas para medir el rendimiento y c) el aumento de la participación y responsabilidad de los padres en los cuerpos colegiados (4).

Estas tendencias repercutieron en una mayor demanda externa para evaluar el desempeño de los centros, pero también, y quizá de forma reactiva, se planteó como alternativa la auto-evaluación institucional, cuya motivación y razón de ser surgen de las necesidades internas de la escuela más que de las presiones del exterior. Aunque este enfoque surgió en el debate sobre la «accountability» y sus principales promotores afirman que ciertamente esta evaluación provee una base razonable para dar cuenta de los resultados de la actividad institucional, su principal función consiste en la promoción del desarrollo profesional del docente y en la mejora de su práctica. En otras palabras, los autores e investigadores que suscri-

(3) Inner London Education Authority. *Keeping the school under review*. I.L.E.A., 1977.

(4) The Open University. *Accountability and evaluation*. The Open University Press, 1984, pp. 11-14.

ben la auto-evaluación institucional no eluden el tema del control, ni creen que la escuela deba estar exenta de informar y rendir cuentas a la sociedad de su quehacer, pero al mismo tiempo sostienen que este proceso debe ser conducido democráticamente en beneficio de la institución y de los profesores.

2. LAS CONDICIONES DE LA AUTO-EVALUACION DEMOCRATICA

La evaluación basada en la propia escuela es mucho más que una reacción defensiva frente al control externo, pero a pesar de todas sus ventajas, no puede negarse que su puesta en marcha no podrá eludir conflictos. En casi todos los casos donde se ha aplicado alguna forma de auto-evaluación, los participantes han llegado a un relativo consenso en cuanto a sus fines generales, esto es la mejora de la práctica profesional, y por tanto de la calidad de la enseñanza. Pero, los objetivos intermedios, pueden ser muy diferentes de un centro a otro e incluso afectar las propias percepciones que los docentes tienen acerca de su desarrollo profesional (5).

En un excelente documento del programa de auto-evaluación del School Council británico se señalaron objetivos intermedios tales como revitalizar la institución y liberar energía para su desarrollo, clarificar la comprensión acerca de lo que la escuela está tratando de lograr, mantener la moral, permitir la comparación con otras escuelas sobre una base más documentada de lo que podría proporcionar la comparación cuantitativa de los resultados de pruebas, etc.. Sin embargo, como el propio documento reconoce, aun cuando hubiera consenso acerca de estos u otros objetivos, las tensiones dentro del profesorado no podrían eludirse, máxime cuando los resultados de la evaluación pueden ser conocidos fuera de la escuela. En última instancia la evaluación institucional no significa evitar o ignorar el problema del docente individual, especialmente en los centros de dimensiones reducidas (6).

Conscientes de estos problemas, diversos autores dentro de la corriente de la investigación-acción han tratado de estructurar una dinámica de la evaluación que respete tanto los principios de rigor de la investigación como de una ética de la acción, principios que en definitiva tienden a morigerar el conflicto del crecimiento de la conciencia institucional y a canalizarlo constructivamente (7).

Helen Simons sostiene que una evaluación democrática debe asegurar tanto una discusión franca y abierta acerca de la institución como el derecho de los individuos a la privacidad. La compatibilización de estas premisas es una cuestión

(5) Elliot, John: «The case for school self evaluation. *Forum*, 1979. Vol. 22. I, MacDonald, Barry: «*Accountability in education*, *op. cit.*, pp. 127-151, Simons, Helen, «Suggestions for a school self evaluation based on democratic principles», en McCormick, R. et.al. (eds.): *Calling Education to account*. Heinemann -The Open University Press, 1982. pp. 286-295.

(6) Nuttal, Desmond: *School self evaluation. Accountability with a human face?* Schools Council Programme 1. Report and commentary on a school council conference held at Stake Rochford Hall, 23-36 febrero 1981, pp. 21-22.

(7) MacDonald Barry: «Who's afraid evaluation?» *Education*. Vol. 2. N.º 4 octubre 1976, pp. 3-13. Simons, H. *op. cit.*

muy delicada cuando la evaluación se lleva a cabo en un edificio donde todos conviven y el principal investigador es (o son) el director o los mismos profesores. En vista de esta situación sugiere los siguientes principios que deben ser explícitos y tenidos en cuenta tanto por los investigadores como por los miembros del centro (8):

a) Imparcialidad: es necesario que el investigador-evaluador tome recaudos contra las opiniones o percepciones sesgadas, empezando por las propias. Su rol es exponer las distintas alternativas que pueden presentarse en la política de la escuela sin oponer los propios juicios o recomendar determinados cursos de acción.

b) Confidencialidad - Control: la información que puede considerarse como privada del individuo debe ser tratada confidencialmente. Aquella que tiene un estado de conocimiento público dentro de la escuela debe ser controlada en cuanto a su difusión al exterior de la institución. Es importante por una parte evitar el cotilleo y por otra que los participantes tengan control sobre sus propios datos. En ese caso existen más posibilidades de que estén predispuestos a ofrecer percepciones más exactas y responder honestamente acerca de los problemas que están en discusión. Por otra parte el evaluador no debe acceder a los documentos, informes o reuniones sin la autorización de los implicados. Los informes deben ser orientados hacia el problema en cuestión, siempre debe conservarse el anonimato de los informantes de modo que la evaluación tenga un carácter despersonalizado.

c) Negociación: este principio es central en la evaluación democrática ya que protege a los participantes en el uso y control de la información. La negociación debe establecer: 1) los límites del estudio, 2) la relevancia de las necesidades institucionales y de las innovaciones curriculares, 3) el contenido, audiencia y alcances de la difusión del o los informes de la evaluación, 4) control de los posibles sesgos o distorsiones de la información. En síntesis, debe fomentar una evaluación justa y participativa.

d) Colaboración: Las prevenciones iniciales, fundamentalmente basadas en la supuesta amenaza a la privacidad del desempeño del profesor en su clase pueden superarse si se asegura el compromiso de compartir la información relevante para discutir honestamente la política de la institución. La información confiable debe servir para proporcionar una base de autoreflexión a aquéllos que deseen colaborar, sin presiones de ningún tipo. La información debe ser contrastada por uno o dos profesores o también por uno o dos observadores externos.

e) Dar cuenta de la acción de la escuela (accountability). Deben encontrarse vías para incrementar la información al exterior de la institución, pero teniendo en cuenta que la evaluación y crítica interna es mucho más importante. La información al exterior debe proporcionarse con ciertos recaudos, dependiendo del

(8) Simons, Helen. *op.cit.*

ambiente local y de la naturaleza de los problemas que fueron objeto de la evaluación.

3. LA NATURALEZA CONFLICTIVA DE LA AUTO-EVALUACION

Hemos visto algunas condiciones para la auto-evaluación democrática propuestas por Helen Simons que sin duda pueden morigerar o anticipar tensiones pero, a menos que tengamos una imagen idílica de la escuela no es dable suprimirlas. El problema, desde nuestro punto de vista no consiste en negar los conflictos reales o potenciales, sino asumirlos como parte normal de la vida y del crecimiento de una institución.

Generalmente la puesta en marcha del proceso de auto-evaluación pone en evidencia las distintas perspectivas que subyacen en las categorías usualmente consideradas unívocas y que subyacen en la vida escolar. Definiciones de lo que es «buen alumno», «conocimientos útiles», «disciplina», «participación», y muchas más, no resultan tan obvias ni son consensualmente compartidas cuando son confrontadas entre los distintos profesores. El contraste posiblemente sería mucho mayor si se toma en cuenta el contenido que pueden adjudicarle los alumnos o los padres.

Las representaciones que cada individuo pueda tener en torno a estas categorías nunca son fortuitas puesto que forman parte de una constelación ideológica más amplia acerca de la educación, el control social y el papel de la escuela en general. Una vez explicitadas, el espectro de perspectivas resultará necesariamente pluralista y este pluralismo deberá ser asumido, a veces costosamente por todos aquellos implicados en la evaluación de la institución. Tal como ha mostrado la Sociología interpretativa, muchas de estas definiciones son etiquetas necesarias para simplificar la complejidad de la vida cotidiana, eludiendo la forma en que han sido construidas socialmente.

En la medida en que son vividas como categorías naturales, rara vez son cuestionadas por los propios sujetos, en parte porque han sido socializados institucionalmente dentro de ellas, y en parte porque su revisión entraña el propio auto-análisis como persona y como profesional, tarea nada sencilla de asumir.

Por otra parte si se toman en consideración los objetivos institucionales de la escuela, generalmente expresados en afirmaciones tales como «potenciar el desarrollo individual», «mejorar la calidad de la enseñanza», «desarrollar el espíritu crítico», «lograr la participación responsable» y muchos otros semejantes, se podrían encontrar serias incompatibilidades entre ellos, por ejemplo, entre la exaltación del mérito individual y la formación de una conciencia solidaria. Mucho más grave aún son las contradicciones entre las convicciones pedagógicas que suelen expresar los docentes y lo que efectivamente hacen, es decir, entre la retórica y la cruda realidad de las aulas.

El desarrollo del proceso de auto-evaluación obliga de alguna manera a deconstruir las categorías que funcionan como parte del sentido común institucional, hecho que conduce a replantear las relaciones de jerarquía y burocracia que operan detrás de muchas definiciones. Una vez evaporada la supuesta «normalidad» de estas definiciones es necesario aceptar la existencia de visiones competitivas y antagónicas que pueden existir en torno a un programa. Al mismo tiempo la elusiva inconsistencia entre la retórica de la innovación, la calidad, etc. y la rutinización de las actividades escolares, exige observar in situ la dinámica de la práctica docente, alterando de este modo la tradición de su privacidad.

Los límites de lo que va a ser auto-evaluado son muy variados, puede limitarse a un departamento o un programa particular de desarrollo curricular o extenderse a la globalidad de la institución. Pero en cualquier caso se presentarán problemas análogos a los descritos anteriormente. Lo que nos interesa destacar es que un proyecto genuino de reflexión no podrá dejar de ir contra las reglas consagradas en la institución escolar reglas que Helen Simons sintetiza en los valores de intimidad, competencias y jerarquías (9).

Además de estas tensiones inherentes a todo proceso de auto-evaluación, pueden existir situaciones específicas dentro de cada centro que sean fuente de conflicto permanente. Pueden, por ejemplo, existir grupos organizados con intereses divergentes, tendencias corporativas, lealtades personales, adhesiones a las jerarquías establecidas, que de hecho interfieren en el proceso de clarificación y reflexión conjunta que requiere la autoevaluación. Se plantea en estas circunstancias si es aconsejable la intervención de evaluadores o asesores externos o si por el contrario esa intervención desvirtuaría la misma naturaleza del proceso.

Al respecto nos parece razonable la posición de Kemmis (10) quien cree que la asesoría puede proporcionar herramientas adicionales para potenciar el debate crítico aportando el conocimiento de los intereses y valores en juego, pero que no debe pensarse en ella como alternativa a la autocrítica, sino como una aportación más. Menos moderada parece la posición de Stenhouse (11) quien cree que la existencia de un evaluador externo crea un territorio independiente en el que él tiene derechos exclusivos y de este modo desalienta las alternativas de investigación—evaluación de los miembros del equipo—. Para él la ilusión de la evaluación independiente es propia de la ciencia social positivista en el sentido de que la verdad tiene una existencia autónoma y desinteresada, ningún evaluador es más «independiente» que un investigador del curriculum.

(9) Simons, Helen, «Against the rules. Procedural problems in self evaluation» *Curriculum Perspectives*. Vol. V. N.º 2. 1985 pp. 1-6.

(10) Kemmis, Stephen. «Seven principles for programme evaluation in curriculum development and innovation». En House, Ernest (ed.) *New directions in educational evaluation*. The Falmer Press, 1986, p. 129.

(11) Stenhouse, Lawrence «Evaluating curriculum evaluation», en Adelman, Clem: *The politics and ethics of evaluation*. Croom Helm, Londres, 1984. p. 85.

4. ¿QUE PUEDE APORTAR LA AUTO-EVALUACIÓN DE LA INSTITUCION A LOS PROFESORES?

En las páginas precedentes hemos tratado de poner énfasis en la complejidad y conflictividad que son inherentes al desarrollo del proceso auto-evaluativo. Ello no significa que no ofrezca ventajas sobre otros tipos de evaluación que también conllevan una carga de ansiedad y tensión, aunque éstas se presenten de forma oculta. De alguna manera, siempre el profesor y la escuela son evaluados, de lo que se trata es de que la evaluación tenga consecuencias en la mejora de la calidad de la educación. Para ello es decisivo que la escuela y los profesores rompan el aislamiento, no por presiones externas o burocráticas sino por un interés genuino en detectar sus debilidades y reforzar sus méritos. La auto evaluación crítica no tiene en sí misma existencia propia. Su inteligibilidad está dada por un proyecto de innovación curricular y de organización institucional que necesariamente suscita en todas sus etapas el debate crítico. En otras palabras, no constituye un momento particular que observa los resultados al final de un proceso, porque a diferencia de una evaluación productivista, ésta es por definición inacabada.

La autoreflexión de la comunidad escolar no tendría sentido alguno si se trata-se de un grupo insularizado que se auto-alimenta en sus propias perspectivas. En este caso, además de considerar la patología del grupo como tal, cabría considerar su incapacidad profesional para generar iniciativas de cambio.

Es precisamente desde la perspectiva del cambio donde creemos que la evaluación crítica puede aportar mucho al docente, especialmente en lo que hace a la satisfacción y sentido vital de su tarea. Mirado con escepticismo, puede pensarse que una gran parte de los profesores no están dispuestos a cuestionarse como profesionales y que se sienten más cómodos en una organización jerarquizada donde son evaluados burocráticamente por directivos o supervisores sin necesidad de alterar sus rutinas ni verse comprometidos en proyectos de innovación.

En parte esto es verdad, pero también es necesario contar con la dimensión gratificante del trabajo que necesita todo ser humano. Una enseñanza así planteada, aislada, segmentada en una parcela del conocimiento, sin el afecto de los alumnos ni la solidaridad de los compañeros, reiterada año tras año sin la convicción de que representa un esfuerzo útil, no puede resultar a la larga satisfactoria para cualquier persona con una mínima sensibilidad. No es casualidad que las enfermedades profesionales de los docentes estén cada vez más difundidas, y, sin caer en casos extremos la apatía o el desencanto tampoco suenan como alternativas atrayentes para nadie.

Por otra parte, si bien no podemos partir de un optimismo voluntarista, no se puede dejar de tener en cuenta que muchos docentes caen en estas conductas porque son funcionales al contexto institucional en que se hallan inmersos. Un proyecto de innovación, que exija la participación reflexiva, puede despertar las potencialidades creativas de profesores que hasta ese momento estaban aislados y constreñidos a sus parcelas asignaturescas.

El cambio más significativo que tendrán que afrontar los docentes interesados en la investigación reflexiva es el cuestionamiento de su propia formación y preguntarse hasta qué punto no reproducen los patrones en que ellos mismos fueron socializados. Si se piensa que el modelo dominante en la formación del profesorado ha sido la racionalidad tecnocrática, que implica una actitud conformista frente a las formas de escolarización vigentes, es difícil pensar que con semejante bagaje a-teórico, esencialmente instrumentalista, los docentes puedan plantearse una tarea de auto-evaluación institucional. Porque como señalan Adelman y Alexander (12):

«La evaluación sólo comienza a justificar el tiempo y los recursos invertidos en ella si cuestiona, o provee las bases para cuestionar las prácticas y ortodoxias existentes, si considera análisis alternativos o soluciones a los problemas existentes de la enseñanza y del aprendizaje. En otras palabras, ella parte de las premisas de que tanto la enseñanza como el aprendizaje son en sí mismos problemáticos y de que la mejora de la práctica profesional requiere un clima de compromiso crítico, conduciendo a lo que hemos denominado «la institución teorizante».

La «institución teorizante» que Adelman y Alexander dan como sinónimo de la «institución pensante», tiene como horizonte de reflexión todos los procesos cotidianos de toma de decisiones, pero no solamente los que implican acciones directas, sino también aquéllos que justifican las acciones educativas a nivel político, filosófico o psicológico. El contraste entre esta evaluación que busca los fundamentos y la formación «utilitaria» que normalmente reciben los docentes, en que la teoría siempre ocupa un lugar ad-hoc, tiene necesariamente que resultar impactante para ellos (13), pero al mismo tiempo el ir tomando un control paulatino de los conocimientos fundantes de su práctica, debe necesariamente proporcionar seguridad profesional y un sentimiento de gratificación personal por estar implicados en un proyecto colectivo de formación.

En momentos en que la literatura reciente habla tanto de la creciente descualificación profesional de los docentes, en la pérdida de control sobre el propio trabajo, pensamos que un proceso de auto-evaluación reflexiva puede seriamente contrarrestar esta tendencia. Más aún: creemos que es la alternativa más seria y consistente de educación permanente del profesorado.

(12) Adelman, Clem y Alexander, Robin. *The self evaluating institution*. Methuen. Cambridge, 1982. p. 28.

(13) Ver por ejemplo: Popkewitz, Thomas, «Ideology and social formation in teacher education» y Beyer, London-Zeichner, Ken: «Teacher education in cultural context». Ambos ensayos en Popkewitz, T. (ed.) *Critical Studies in Teacher Education. 1st folklores, theory and practice*. The Falmer Press, Inglaterra, 1987, pp 2-33 y 298-343 respectivamente.

5. REFLEXIONES PARA EL CONTEXTO ESPAÑOL

La evaluación de los profesores y la evaluación de los centros escolares no son prácticas corrientes en nuestro medio. Mucho menos la autoevaluación institucional de las características que hemos estado describiendo en este ensayo.

En cuanto a los docentes la situación o aspiración al funcionamiento ha obstaculizado la necesidad de renovación pedagógica que entraña siempre una reflexión autocrítica sobre las propias carencias. Por otra parte, el perfeccionamiento siempre, o casi siempre, se ha encarado como tarea individual, con fuertes connotaciones meritocráticas y credencialistas, al margen de las condiciones sociales de las escuelas.

Históricamente, tampoco la Administración ha potenciado programas institucionales susceptibles de ser evaluados por los propios participantes. Existen unos pocos estudios de caso, generalmente realizados por supuestos expertos, que rara vez han sido discutidos con los propios docentes y mucho menos con padres y alumnos.

La escasa literatura en castellano sobre la organización y supervisión escolar está mayoritariamente informada por una concepción empresarial, productivista y hetero-dirigida de la escuela, donde la evaluación queda restringida a los aspectos manifiestos, cuantificables y quizá menos relevantes de una institución educativa.

Dado este panorama, es presumible que la mayor parte de nuestros docentes, aun aquellos con un interés genuino por superarse profesionalmente, tengan una perspectiva individualista y escasamente reflexiva de su práctica. La conciencia, sea profesional o política, no se dan en un vacío histórico, y dada las condiciones en que se ha desarrollado la existencia social de los enseñantes en España, no es factible que exista una predisposición positiva hacia el trabajo en equipo y hacia la auto-reflexión crítica, que son las pre-condiciones para la evaluación institucional.

Tal vez la afirmación anterior sea precipitada puesto que no contamos con investigaciones empíricas específicas que la avalen. Pero aun a nivel de conjeturas, algunos resultados de la amplia encuesta realizada en el curso 1985-86 por la entonces Subdirección de Perfeccionamiento del Profesorado parecen apoyar esta posición (14).

En dicha encuesta, una de las de mayor alcance realizada en nuestro país y que cubría la jurisdicción perteneciente al Ministerio de Educación y Ciencia, aparecía una pregunta relativa a la evaluación del profesor. Nada menos que un 41 por cien de las respuestas indicaba que nadie puede evaluarlo, lo cual revela que para este amplio sector su actividad está autojustificada por sí misma, y supuestamente debe permanecer dentro del ámbito privado e individual que ellos mismos delimitan. Para el resto, la tendencia general es que los docentes consideran que

(14) Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado. *Encuesta al profesorado de los niveles de Educación General Básica y Enseñanzas Medias*. Curso 1985-1986.

deben ser evaluados por las personas más próximas y que más directamente pueden conocer su práctica, alumnos, compañeros y directivos, en ese orden. Coincidiendo con una tendencia casi universal, los representantes de la Administración son vistos con recelo, sean asesores o inspectores.

Aunque una encuesta no es un medio adecuado para apreciar los aspectos cualitativos de la enseñanza algunas respuestas son sugerentes para apreciar la distancia entre la retórica y la realidad de las aulas que definíamos como uno de los cometidos de la evaluación institucional. Por ejemplo, muchos profesores declaran las bondades del trabajo en equipo de los alumnos, y les gustaría planificar sus actividades de forma interdisciplinar con otros compañeros, pero en la realidad declaran que ello ocurre muy contadas veces y muchos son por principio reticentes a toda acción colectiva dentro y fuera de la escuela. En cuanto a las actividades de perfeccionamiento, la gran mayoría de los profesores está preocupada por su práctica inmediata, los temas generales referidos a la organización y política escolar no suscitan interés, ni siquiera entre los directores de centros.

Aunque estos resultados son meramente indicativos, no deja de preocupar que en un país que está abocado a la empresa de las reformas educativas como las que estamos presenciando, tenga una parte importante del profesorado tan poco preparado, y en algunos casos hostil, para encarar un trabajo cooperativo y crítico que haga factible el cambio.

En última instancia una reforma educativa es mucho más que disposiciones legales. Si hemos de hacerla viva, es necesario que el debate se generalice y que los conflictos se canalicen creativamente. Desarrollar la auto-evaluación crítica de nuestras instituciones puede ser una contribución.

E S T U D I O S

¿TECNICOS O BANDIDOS SOCIALES? ALGUNOS ASPECTOS MORALES Y POLITICOS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

ANTHONY HARTNETT Y MICHAEL NAISH (*)

«El profesor explicó a los niños que los buenos párvulos eran callados y cooperantes. Una mañana, una niña llevó a la escuela dos muñecas de trapo y las sentó en su asiento. Durante el primer período de clase en grupo amplio, el profesor se refirió a ellas diciendo: '¡La Andrajosa Ann y el Andrajoso Andy qué bien ayudan!: No han dicho una sola palabra en toda la mañana'». (Citado por Apple, 1977, p. 350).

«Chewie palmoteó a Luke en la espalda con tanto entusiasmo, que casi lo derriba. Sólo Threepio estaba triste. Su pequeño amigo Artoo había quedado muy malparado por uno de los disparos de la nave de Luke.

'Artoo', exclamó, ¿puedes oirme?. Quiero que estés bien'. Aseguraron a Threepio que Artoo sólo necesitaría unos pocos circuitos nuevos. Estaría otra vez en funcionamiento en nada de tiempo». (*Star Wars Story Book*, 1978).

«La analogía del aprendiz en clase con un 'dispositivo procesador de información de capacidad limitada' [...] parece ser un modelo con limitaciones tan graves que podríamos contemplar su adopción para inculcar destrezas elementales, pero no para la 'educación'». (Desforges y McNamara, 1977).

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años hemos estado interesados en tres amplios aspectos de la formación del profesorado. El primero de ellos se refiere a las relaciones entre la teoría y la práctica de la educación, y en especial, al déficit existente entre lo que los enseñantes con frecuencia esperan de la teoría y lo que razonablemente se les puede ofrecer (Naish y Hartnett, 1975; Hartnett y Naish, 1976). El segundo aspecto es el de la metamorfosis que experimenta el trabajo académico en su trayecto desde su génesis hasta el mundo de la teoría y práctica educativas (Barrat, 1974; Hartnett y Naish, 1976; P. Taylor, 1978). El tercer aspecto trata del papel del

(*) Universidad de Liverpool.

sistema educativo tanto de sistema de recepción como de sistema de producción de teorías, ideas e ideologías. Surgen en este contexto cuestiones sobre intentos de compensar el déficit antes citado mediante la creación de pseudo-conocimiento y de la ideología (Hartnett y Naish, 1977; Hartnett y Naish, 1978; P. Taylor, 1978).

Este capítulo, que es de índole especulativa, plantea algunas cuestiones preliminares relativas a la profesionalidad de los profesores, a la luz de los trabajos antes citados. Su intención básica es sugerir cuatro formas de ver la formación de profesores, llamadas *perspectivas*; las perspectivas se han titulado así: 'ideológica', 'tecnológica', 'de oficio' y 'crítica'. Aunque son diferentes entre sí, cualquier programa de formación del profesorado puede contener elementos de más de una de estas perspectivas.

Las perspectivas se diferencian entre sí según las respuestas que aporten a tres interrogantes: el primero se centra en la naturaleza de la educación, sus objetivos y metas y el problema de los intereses de 'clientes'; el segundo, en la índole y alcance del conocimiento al que los profesores y otras personas pueden (o creen que pueden) recurrir para ayudarlos en su labor; y el tercer interrogante es el de la legitimación profesional. Estudiaremos cada uno de estos interrogantes y luego las cuatro perspectivas.

LOS ASPECTOS EDUCATIVOS

Dos características esenciales de los problemas educativos son su complejidad empírica y moral. Su complejidad moral se deriva de forma directa del hecho de que los problemas sobre lo que es educativamente valioso son de índole moral y plantean en contextos en los que hay, o justificadamente podría haber, muchas opiniones divergentes respecto a la naturaleza de la educación y sus objetivos y metas (Hartnett y Naish, 1976, vol.1, pp.73-94). El concepto mismo de la educación se pone así en tela de juicio. Además, surgen otras cuestiones morales relativas tanto al orden de prioridades entre las finalidades, cualesquiera que éstas sean, identificadas como educativas, como a las prioridades entre las exigencias educativas y otras exigencias planteadas a las escuelas (por ejemplo, proporcionar una mano de obra dócil para trabajos aburridos en fábricas).

Esta complejidad probablemente signifique que los problemas relativos a cuáles son los intereses educativos (y de otro tipo) de los niños a quiénes han de identificarlos, son especialmente intratables. Ambos problemas plantean cuestiones respecto a los fundamentos sobre los que pueden basarse las reivindicaciones de experiencia profesional en esta área de los profesores. Sharp y Green (1975, p. 87) registran los comentarios de un profesor a un grupo de padres: 'deben ustedes tener confianza en nosotros, dejen todo a nuestro cargo y permitan al profesor que sea el mejor juez de qué es lo que conviene al niño'. ¿Es esto meramente un ejemplo de imperialismo profesional impuesto no simplemente a los niños (quienes seguramente no son capaces de articular sus propios intereses ni su percepción de los mismos) sino también a los padres y demás personas?. (cf. Sharp y Green, 1975, Cap. 10). Esta cuestión adquiere especial relevancia a la luz del aspecto *deformation professionnelle* en la que los intereses de los profesionales y de otros con frecuencia usurpan subrepticamente los intereses de los 'clientes'. Titmuss (citado

por Robinson, 1978, p. 31) señala al respecto que «uno de los nuevos problemas es el peligro de que la gestión del hospital se lleva cada vez más pensando en los intereses de quienes trabajan en él y no en los de los pacientes». Waddington (1975, p. 48) sugiere que la ética médica no se desarrolló principalmente para proteger a los pacientes, sino para resolver conflictos y disputas entre los médicos y los profesionales relacionados con la medicina. Dice que «se ha exagerado mucho la importancia de la relación médico-paciente para la comprensión de la deontología médica», y que «el desarrollo de la deontología médica puede estar mucho más estrechamente relacionada con la necesidad de regular las relaciones entre los médicos». Karier (1974, p. 314) argumenta que «el profesional experto en educación del siglo veinte con frecuencia ha sido y es una figura trágica. Mientras se declara repetidamente servidor de los intereses de los alumnos y de la humanidad, suele servir a los intereses del poder colectivo».

Además, existen motivos para pensar que cuando se permite a los grupos que expresen por sí mismos y de forma directa sus opiniones, éstas serán bastante diferentes de las que quienes, por una causa u otra, afirman hablar en su nombre. Entre tales grupos tenemos a amos/esclavos, hombres/mujeres, blancos/negros, partido comunista/clase trabajadora, heterosexuales/homosexuales, mentalmente sanos/mentalmente enfermos y oficinas municipales de vivienda/inquilinos (Pearson, 1975; Bailey y Brake, 1975). A esta lista bien podrían añadirse profesores/niños y padres/niños (Wilson, 1976).

La complejidad empírica de los problemas educativos puede reducirse a una serie de factores. En primer lugar, existen en las ciencias sociales dificultades intelectuales generales respecto a los tipos de explicaciones que pueden darse al comportamiento humano. Estas dificultades pueden verse no sólo en las ciencias sociales mismas, sino también en la metodología y filosofía en este área. En segundo lugar, el investigador de ciencias sociales se enfrenta a las dificultades insuperables de la enorme cantidad de variables a las que da lugar su especialidad. Puede no ser capaz de identificar o incluso, si las ha identificado, de tener debidamente en cuenta muchas variables importantes. En tercer lugar, es probable que todo trabajo sobre un tema concreto de las ciencias sociales carezca de consistencia y sea confuso, sin entidad inequívoca. Por ejemplo, cuando se emplean métodos diferentes para estudiar lo que se considera que es el mismo problema, se pueden obtener respuestas diferentes e incompatibles. Una consecuencia de todo ello es que no parece que las ciencias sociales puedan suministrar las predicciones fundamentales necesarias para hallar soluciones a los problemas prácticos de la educación (cf. Feldman, 1971; Lighy y Smith, 1971; Shipman, 1972; Goodson y Walker, 1979).

Cada una de las clases de complejidad bosquejadas anteriormente pueden ser por sí mismas suficientes para generar inseguridad respecto a la adecuación de las soluciones propuestas para los problemas educativos. Sumadas, aumentan esa inseguridad.

LOS ASPECTOS EPISTEMOLOGICOS

Las cuestiones epistemológicas se refieren a la base de conocimiento de la teoría y práctica educativas y, en consecuencia, a las bases de la legitimación profesio-

nal. El debate se limita a tres vertientes: el conocimiento que los profesores (y otros) creen que pueden legítimamente reivindicar; la supuesta relación entre las disciplinas académicas y la teoría y práctica educativas; y las categorías sociales (tales como expertos, intelectuales y profesionales) que se considera que son fuentes de conocimiento.

CONOCIMIENTO DE LOS PROFESORES

Cada una de las perspectivas entraña una visión respecto a los tipos de conocimiento y destrezas que necesitan los profesores, las fuentes de tales conocimientos y la forma en que pueden argumentarse. El conocimiento de los profesores puede incluir:

Conocimiento de fines educativos. Esto conlleva consideraciones políticas y morales sobre los intereses de los niños y los demás.

Conocimiento de materias (arte, francés, matemáticas, etc.).

Conocimiento sobre medios. Aquí interviene lo que podría llamarse «conocimiento pedagógico» y se refiere a los métodos de enseñanza, diseño y desarrollo curricular, evaluación y gestión de aulas y escuelas. Este tipo de conocimiento, incluye elementos teóricos y elementos prácticos.

Conocimiento profesional que intenta organizar los tres tipos de conocimiento anteriormente bosquejados en ideologías congruentes.

Cada perspectiva tendrá algo que decir respecto a cada uno de estos componentes del conocimiento del profesor, el equilibrio ideal entre los mismos, y el grado de certeza con el que se pueden reivindicar conocimientos en cada área.

DISCIPLINAS ACADEMICAS

Esta sección plantea cuestiones respecto a la forma en la que el entorno político influye sobre la índole de los estudios educativos y de la investigación educativa, así como sobre el contenido y la estructura de la formación del profesorado (Shipman, 1976). Este debate debe situarse dentro de contextos históricos, políticos y culturales específicos para demostrar cómo los aspectos específicos de las disciplinas académicas asumen sus características particulares dentro del entorno político de los estudios educativos (Barrat, 1974; Feinber, 1975; Apple, 1976; W. Taylor, 1978). Contemplamos las disciplinas académicas en tres categorías:

Disciplinas básicas. Consideramos como tales las disciplinas como la antropología, la sociología, la filosofía y la historia puras. A primera vista, estas disciplinas desempeñan un papel relativamente pequeño en los estudios educativos que tienden a cargar el acento de las disciplinas aparentemente más importantes y considerar las disciplinas básicas como demasiado académicas y demasiado apartadas del problema práctico de los profesores y de las demás personas involucradas en la práctica educativa.

Disciplinas intermedias. Estas disciplinas parecen surgir con la finalidad de complementar o sustituir parcialmente a las disciplinas básicas. Así, además de la filo-

sofía, la psicología o sociología puras, existen la filosofía de la educación, la psicología de la educación y la sociología de la educación (Banks, 1976, pp. 1-3). Estas disciplinas reivindican el dar a la educación su apoyo específico propio y bien pueden reivindicar también parte de la fama intelectual asignada a sus correspondientes disciplinas básicas (W. Taylor, 1969, pp. 94-143). Pero aunque la certeza justificada de que tales disciplinas intermedias pueden ofrecer educación no puede ser superior a la ofrecida por las disciplinas básicas, aquellas, sometidas a las presiones de relevancia respecto al mundo de la práctica, pueden llegar a adquirir una certeza epistemológica injustificada y excesiva.

Disciplinas aplicadas. Estas disciplinas pueden contener elementos adecuadamente seleccionados y modificados, procedentes de las disciplinas básicas e intermedias, pero serán más abiertamente prescriptivas y estarán orientadas hacia lo que se considera que son problemas educativos bastante específicos (1). Estarán más dirigidas a resolver problemas que a plantear interrogantes. Ofrecerán a los estudios educativos un cuerpo de trabajo teórico que les es más o menos singular. Pueden tener analogías (y parcialmente deben sus orígenes a esas analogías), con áreas de estudio, en otras profesiones orientadas de modo similar. Áreas tales como la teoría de currículum, estudios de lectura, gestión de aulas y escuelas y modificación de la conducta, podrían constituir ejemplos de disciplinas aplicadas. Estas áreas son susceptibles de reivindicar «certidumbre», dado que su tema central es indicar a la gente cómo debe hacer las cosas (Apple, 1976).

Una consecuencia esperada de tales disciplinas puede ser el proporcionar a los profesores y a los formadores de profesores lo que se considera que es el lenguaje y conocimiento esotérico, afianzando, así sus reivindicaciones de «status» profesional. Esto puede ser especialmente importante en áreas tales como la lectura, en las que los profesores desean diferenciarse claramente de los padres, o en la elaboración de currículum para niños («por debajo de la media», donde el vocabulario estándar de la teoría de currículum puede enmascarar ignorancia sobre lo que debe hacerse).

CATEGORIAS SOCIALES

Cada perspectiva tendrá probablemente asociada a ella una o más categorías sociales (expertos, profesionales e intelectuales), que son los papeles sociales relacionados con las premisas epistemológicas de los cuatro enfoques (cf. Schutz, 1946). A continuación trataremos brevemente de cada uno de estos papeles.

Expertos. Un experto, según Parekh (1970, p. 461), es «alguien que sabe, o cree saber, o que los demás creen que sabe, todo respecto a una actividad particular. Quiere y se espera que lo haga, ofrecer 'soluciones' a los problemas». Además, la actividad del experto es «puramente técnica y no plantea...interrogantes amplios». Para el experto, el «conocimiento es percibido... como una colección de téc-

(1) Este debate está relacionado con lo que convencionalmente se considera que son los estudios sobre la educación. Procesos sociales y políticos similares pueden influir en el conocimiento *subjetivo*, de modo que, por ejemplo la 'física' puede legitimar actividades muy diferentes en sectores distintos del sistema educativo a través del desarrollo de versiones intermedias y aplicadas de la disciplina básica (cf. Young, 1977).

nicas a aplicar para resolver problemas» y es «un ser puramente cerebral en el que se han secado las emociones humanas innecesarias y que sólo se orienta por la lógica de sus técnicas; es el espíritu sustentador de la era tecnológica». Apple (1974, pp. 15-17) sugiere que los expertos pueden desempeñar un papel importante en la educación y señala que «están sometidos a una considerable presión para presentar sus hallazgos, como información científica, como conocimiento que tiene una justificación científica significativa y, por ello, plausibilidad inherente». También argumenta que «la formación de expertos en educación generalmente es profunda, pero bastante estrecha. Han sido formados para creer en la eficacia de su pericia técnica»; y «con frecuencia no se tienen en cuenta otros modelos de examinar problemas, modelos que pueden proceder de tradiciones conceptuales claramente diferentes». Continúa diciendo que el experto en educación trabaja dentro de parámetros muy limitados, y debido a la «institución burocrática [...] el tipo de conocimiento que el experto debe aportar está *predeterminado* [...] se espera que el experto trabaje sobre los problemas prácticos tal como los ha definido la institución y no que presente recomendaciones fuera de estos límites».

La categoría social del experto está estrechamente relacionada con la perspectiva tecnológica que produce expertos (con reivindicaciones de pericia diferentes y contradictorias) disponibles para su concentración. Esta categoría también tiene algunas conexiones con las perspectivas «ideológica» y «de oficio».

Profesionales. Consideramos que los profesionales son los que reivindican una pericia para todo un grupo de ocupación, por ejemplo, médicos abogados o profesores. Esta pericia generalizada generalmente incluye reivindicaciones de conocimiento técnico, y también de conocimiento moral sobre lo que es bueno para los clientes. Generalmente se supone que este conocimiento, (y destrezas ajenas) se adquieren durante un período de formación profesional (2). Como dice Johnson (1972, p. 51), «la profesionalidad aparece cuando las tensiones inherentes a la relación productor-consumidor son controladas mediante un marco institucional basado en la autoridad ocupacional». Esta categoría tiene implicaciones para todas las perspectivas, pero la índole, característica y justificación del «status» profesional serán muy distintos para cada perspectiva.

Intelectuales. Para Parekh (1970, p. 464), un intelectual es alguien que «manifiesta un interés sostenido y bien informado sobre los problemas de la sociedad y la civilización y que ve a esta sociedad 'globalmente'». Esta categoría está relacionada de cerca con la perspectiva crítica porque los intelectuales (al contrario que los expertos) no están vinculados de ninguna forma directa con la estructura del poder dominante de una sociedad (Mannheim, 1936). Por ello, serán más capaces de ofrecer un comentario radical, sobre políticas y prácticas actuales aunque, como es probable, no reivindiquen el conocimiento.

(2) No nos ocupamos aquí en el desarrollo histórico y sociológico de la profesión docente ni en el tema escolástico de si enseñar es o no es una profesión. Algunos de estos aspectos se tratarán en una versión más larga de este trabajo.

LOS ASPECTOS DE LEGITIMACION

«Eddie: Los profesores creen que son superiores y poderosos porque son profesores, pero en realidad no son nadie, no son más que gente corriente, ¿no es cierto?». (Citado en Willis, 1977, p. 11).

«El niño, en cierto sentido es *propiedad* de otros. El poder, lo concomitante de la propiedad, radica en los padres, escuelas, iglesias, terapeutas, y es celebrado y guardado como una reliquia por las leyes mediante el principio *in loco parentis*». (Lang, 1974, p. 183).

El aspecto de la legitimación tiene que ver con lo que Loukes (1976, p.139) llama «el programa diseñado para hacer que los profesores sean respetados como superiores», y cada perspectiva presenta una base diferente para la reivindicación de la superioridad. El tema específico de las reivindicaciones de grupos profesionales para legitimar su posición es parte de una de las cuestiones más amplias relativas a la distribución del poder dentro de la sociedad (Friedson, 1970; Johnson, 1972; Pearson, 1975).

LAS PERSPECTIVAS

Examinamos aquí las diferentes respuestas que las cuatro perspectivas dan a los aspectos educativos, epistemológicos y de legitimación identificados anteriormente.

PERSPECTIVA IDEOLOGICA

Consideramos que una ideología es un «sistema de conceptos, creencias y valores» que caracteriza a un grupo social, y en términos de la cual los miembros del grupo «ven y comprenden su propia posición dentro del entorno social y del mundo en su totalidad y en sus relaciones con los mismos, y explican, evalúan y justifican sus acciones» (Mackie, 1975, p. 185). Una característica clave de la ideología, así definida, es que generalmente constituye una perspectiva *obvia* adoptada por un grupo concreto. La perspectiva no necesariamente es falsa, pero necesariamente es parcial e incompleta, de igual modo que es limitada toda perspectiva aceptada» (Apple, 1974, p. 11, subrayado añadido).

Aspectos educativos. Las ideologías se generan en parte por las considerables disputas respecto a los fines de educación y respecto a los intereses de los niños y alumnos. Intentan quitar hierro a estas disputas tanto mediante un dogmatismo insistente en que sus soluciones a las mismas son correctas, como afirmando sus soluciones en términos muy generales y vagos a fin de aumentar el máximo atractivo, con riesgo mínimo de desacuerdo (Naish *et al.* 1976).

Las ideologías pueden subrayar la importancia del control y la certidumbre y minimizar el valor del conflicto y el desorden (Apple, 1976, pp. 22:3). En la medida en que las ideologías dominan el pensamiento de las instituciones educativas, corren el riesgo, como señala Apple (1976, p. 21) de «sustituir el debate críticamente importante sobre las finalidades y medios de la institución por la búsqueda de un *taller de funcionamiento suave*».

Aspectos epistemológicos. Esta perspectiva bien puede adoptar (y no de forma totalmente congruente) una visión relativista del conocimiento y puede considerar a gran parte del conocimiento como manchado ideológicamente, como resultado de luchas entre grupos de interés de disciplinas, áreas de investigación y en otras áreas (Bernbaum, 1977). Como señala Gouldner (1976, p. 36), la perspectiva ideológica «funciona como una epistemología de la vida cotidiana» y un ideólogo es como «un hombre que corre por la calle gritando:

«Tengo una respuesta, ¿quién tiene una pregunta?» (citado por Westland, 1978, p. 126).

Las ideologías harán hincapié en las reivindicaciones de certidumbre y buscarán un consenso firme respecto a los medios y fines de la educación. Serán epistemológicamente cerradas por cuanto contendrán mecanismos para reducir o bloquear, una retroalimentación desfavorable, y refutaciones preparadas de ideologías competidoras. También serán poco escrupulosas y muy selectivas en la utilización de los hallazgos de investigación que, según ellas, puede servir de apoyo a sus opiniones.

Aspectos de legitimación. La legitimación en esta perspectiva simplemente consistirá en el dominio de una ideología educativa concreta y de una habilidad para refutar ideologías competidoras. La formación del profesor consistirá pues en contestar preguntas, más que en plantearlas. El «status» profesional estará reflejado en respuestas dogmáticas a los interrogantes educativos más importantes. Todo reconocimiento de ignorancia o incertidumbre se considerará que socava el «status» profesional, del mismo modo que cualquier crítica de escolares o profesores.

PERSPECTIVA TECNOLÓGICA

Aspectos educativos. En esta perspectiva se considera a la educación muy semejante a la ingeniería o medicina convencionales. Las cuestiones relativas a sus fines se consideran resueltas por no pertinentes o algo que puede ser ignorado por quienes trabajan en ella.

Un ejemplo de esta retirada de los fines lo da Stones (1978, p. 6), al decir que «es consciente de las cuestiones previas sobre qué destrezas y actitudes deben ser enseñadas», pero no trata esta cuestión «en medida mayor que ninguna otra del campo de la enseñanza práctica». Ciertamente, menciona cuestiones sobre fines (p. 17), pero cree que se ha liberado la necesidad de pensar en ella asignándolas a otro lugar. Su psicología es la del técnico que puede ser moralmente indiferente a la índole de la empresa en la que está involucrado.

Algunos de los costes morales de un tal enfoque pueden verse en la implicación norteamericana en Vietnam, y puede hacerse una comparación útil entre el tipo de psicología educativa que prepara a los profesores para las hendiduras en el sistema educativo y la psicología militar utilizada en el sistema para la guerra. En ambos casos se hace hincapié en temas tales como el liderazgo, técnicas de modificación de conducta, dinámica de grupos pequeños, selección, teoría del aprendizaje y teoría de las comunicaciones. Un ejemplo de investigación de este tipo es la del psicólogo Dr. Narut, quien intentó convertir a los soldados en «homicidas» más efi-

caces (3). Watson (1978, p. 249) dice que esto comportó mostrar escenas de personas a las que se mata o hiere de forma violenta y haciendo que los hombres disocien sus emociones de tal situación». Otros procesos fueron la selección de tipos particulares de hombres (incluyendo a quienes presentaban respuesta a manchas de tinta coloreadas, sobre la base de que ello mostraba una preocupación por la violencia); entrenamiento de reducción de *stress* (mediante la proyección de películas horribles); y por último, la deshumanización del enemigo. Una lectura atenta del escrito de Pinar sobre lo que algunas escuelas pueden provocar en algunos niños, sugiere que no es totalmente forzada la analogía con algunos tipos de psicología educativa (Pinar, 1975, pp.359-83). El intentar preparar a los alumnos para hacer frente al mundo educativo tal como se considera que es (mediante la simulación, juego de papeles, microenseñanza, etc.) puede constituir un soporte del *status quo*. Como señala Apple (1974, p. 99, puede ser satisfactorio «preparar a los profesores para enfrentarse a lo que realmente son las escuelas, de forma que no se vean totalmente abrumados», pero esto significa que «esta realidad debe ser aceptada sin cierta preocupación grave». Apple (1974) también sugiere que en muchas escuelas «hay algo básicamente incorrecto» y que «tal vez tengamos que enfrentarnos al hecho de que los 'remiendos realistas' pueden no ser suficientes para convertirlos en entes educativos eficaces».

Aspectos epistemológicos. Las reivindicaciones de certidumbre y de conocimiento son características importantes de la perspectiva tecnológica. La base de conocimiento de la perspectiva, al igual que gran parte de la teoría educativa, se toma de áreas académicas tales como la psicología y la sociología, a las que se ve como fuentes de conocimiento, directamente aplicable, referente a fines. El sistema educativo actúa como «sistema de recepción» para ideas y enfoques cuya fuente está fuera de él, y también como «sistema generador» para satisfacer las expectativas de estudiantes, funcionarios y demás personas involucradas en la educación, relativas al conocimiento y destrezas (Hartnett y Naish, 1977). Sin embargo, Apple (1976, p. 24) sugiere que al tomar prestadas construcciones explicativas de áreas como la teoría del aprendizaje, «los educadores las sacan de su contexto autocorrector. Corren por ello el riesgo de reificarlas y abusar de ellas, y el riesgo aún mayor de apropiarse de conceptos y técnicas desgastados, superficiales o problemáticos». La teoría del aprendizaje, es un buen ejemplo de ello, y centramos nuestra discusión en el trabajo de Stones (1978) antes citado.

Stones subraya el valor de la psicología educativa en general y del estudio del aprendizaje en particular, para la enseñanza práctica en el aula. Se refiere a «los principios teóricos de la psicología y la aplicación práctica de dichos principios en la enseñanza» (p. 1); «principios psicológicos» (p. 3); la necesidad de «una comprensión teórica de los principios generales pertinentes» (p. 4); «la necesidad de que algunos alumnos adquieran un conocimiento seguro de los principios psicológicos relativos al aprendizaje humano y la capacidad de aplicarlos en el aula» (p. 4); «factores importantes en el aprendizaje humano» (p. 5); «análisis sistemático desde el punto de vista teórico centrado en el aprendizaje de los alumnos» (p. 6); «princi-

(3) El Pentágono ha negado que se haya realizado tal investigación (Watson, 1978, p. 250) y todo este tema es complejo. Se encontrarán detalles en Watson, pp. 248-50.

pios pedagógicos pertinentes» (p. 7); «principios relativos al aprendizaje humano» (p. 8); «conocimiento útil sobre parámetros del aprendizaje humano» (p. 8); «influencias muy reales en la forma en la que la gente aprende y en la forma en que se desarrolla el comportamiento de grupos» (p. 13).

Es probable que tengamos aquí una reivindicación de conocimiento, aunque en un momento dado Stones (1978, p. 17) contempla la posibilidad de que simplemente esté ofreciendo una marca de basura [...] superior a la mayoría». Pero es dudoso que la reivindicación de conocimiento de Stones esté bien fundamentada. Chomsky (1972, pp. 14 y 16), sugiere que «actualmente no tenemos prácticamente ninguna prueba científica ni el germen de una hipótesis interesante sobre cómo viene determinada la conducta humana [...] a una persona que afirme que tiene una tecnología de comportamiento que resolverá los problemas del mundo y una ciencia del comportamiento que le sirva de base y que revela los factores que determina la conducta humana, no se le exige que demuestre nada. Esperamos en vano que los psicólogos divulguen de forma clara los límites reales de lo que se conoce». Koch (1974, p. 24) afirma que «todavía no existe un acuerdo amplio, ni siquiera al mínimo nivel descriptivo, sobre las condiciones empíricas en las que se realiza el aprendizaje, ni siquiera sobre la definición del aprendizaje o de sus relaciones [...] empíricas con otros procesos o fenómenos psicológicos. Considérese también que después de todos estos esfuerzos científicos, nuestra *visión* real del proceso de aprendizaje (tal como se refleja en todo contexto humanamente importante en el que interviene el aprendizaje) no ha mejorado un ápice». Además, Westland (1978, p. 147) afirma que está confundido por todo lo que se dice respecto a la aplicación de los principios psicológicos, dice que «el mundo con frecuencia genera [...] una expectativa equívoca, por lo menos en la mente de alguien formado en las ciencias físicas. No es infrecuente que el «aplicar un principio psicológico» termine siendo la toma de una decisión sobre el resultado de un determinado elemento de investigación empírica».

Así pues, la base de conocimiento reivindicado de esta perspectiva es un conocimiento de medios, aunque no está claro que esta reivindicación tenga fundamento.

Los aspectos de legitimación. Según esta perspectiva el conocimiento de medios es la base de la profesionalización y de la legitimación. Se considera que el profesor es un técnico cuya labor incuestionable es alcanzar metas que le son fijadas desde arriba (Scheffler, 1968). Esta puede ser la perspectiva aprobada tanto en estados totalitarios como en sociedades como la norteamericana. Como señala Peters (1966, p.253), en los Estados Unidos los profesores pueden ser contratados «con frecuencia con duraciones de contrato precarias para fomentar fines sobre los que los padres consideran que saben por lo menos tanto como los profesores. Se exige a los profesores que se ajusten a las normas de la comunidad local tanto dentro de la escuela como fuera de ella».

En suma, esta perspectiva, con la importancia que asigna a los medios y su indiferencia respecto a fines, es en el mejor de los casos amoral. No generará una puesta en tela de juicio radical respecto a las metas del sistema ni respecto a la identificación de los intereses de «clientes».

Las perspectivas ideológica y tecnológica tienen algunas características comunes. Ambas tratan de minimizar los temas relativos a los fines de la educación, pero de formas diferentes. Ambas pueden reivindicar certidumbre, para proporcionar una base de acción, así como pertinencia práctica en un sentido bastante restringido de este término. Ambas son flexibles. Las ideologías viejas pueden cambiarse por nuevas y aparentemente pueden darse siempre respuestas a cualquier interrogante que planteen las políticas o prácticas educativas. La perspectiva tecnológica puede adaptarse para servir a cualesquiera fines de quienes detentan el poder.

PERSPECTIVA DE OFICIO

Aspectos educativos. Esta perspectiva asigna una importancia capital a la experiencia práctica en las escuelas, la que —según— conduce al conocimiento tanto de fines como de medios de la educación, y al interés de los «clientes».

Aspectos epistemológicos. Para ilustrar algunos de los aspectos a tratar aquí, pueden utilizarse algunas publicaciones de Desforges y McNamara. Estos autores creen que es posible y deseable «desarrollar una ciencia de la instrucción basada en las realidades de la práctica en el aula» (McNamara y Desforges, 1978, p. 17), y que el entorno en el que trabajan los estudiosos de la educación considera que los «informes inexactos de experiencias científicas de segunda mano» como «más dignos de crédito que el análisis cuidadoso de la experiencia profesional» (Desforges y McNamara, 1977, p. 29). Los principales puntos de argumentación, tal como han sido presentados en diversas publicaciones (Desforges y McNamara, 1977; McNamara y Desforges, 1978; y Desforges y McNamara 1978) pueden resumirse del modo siguiente:

En primer lugar, la teoría educativa derivada de las disciplinas académicas (sean básicas, intermedias o aplicadas) no proporciona conocimientos ni creencias bien fundamentadas. En segundo lugar, la teoría educativa (así definida) no es «prácticamente útil» (o al menos ésta es la opinión de los estudiantes sobre ella) y es «lavada» rápidamente. En tercer lugar, la formación del profesorado sólo debe ocuparse en lo que es «especialmente útil». En cuarto lugar, lo importante en la formación de profesores es fomentar la competencia práctica y la capacidad de los estudiantes para analizar, evaluar y comprender bien la práctica. En quinto lugar, objetivización del *conocimiento del oficio* y de su análisis según las líneas descritas por Desforges y McNamara (conversación/charla/discusión, etc.) conducirán a una teoría que evita debilidades de la teoría educativa convencional. Esta nueva teoría proporcionará conocimientos o creencias bien fundamentadas y será útil en la práctica. En sexto lugar, dicha objetivización/análisis/educación, etc., del conocimiento del oficio conducirá a una mejora en las áreas indicadas en el anterior punto cuarto, y esto es lo que las justifica.

Nos parece que no está delimitado aún si el enfoque bosquejado por Desforges y McNamara conducirá al tipo de conocimiento que ellos creen y si conducirá a opiniones distintas a las de los conservadores respecto a los fines y medios de

la educación (4). El enfoque puede conducir a algunas ideas valiosas sobre lo que los profesores hacen, aunque no dé la perspectiva global que parece requerir la complejidad de los temas educativos. Por ejemplo, no parece tener conciencia del conocimiento de oficio de los alumnos (Furlong, 1977). Puede constituir un ejemplo de la opinión de Apple (1974, p. 96) de que «el pensamiento educativo se ha aferrado en gran medida a perspectivas inadecuadas. Ha sido apto para buscar medios sencillos para tratar problemas no sencillos.

Wilson (citado por W. Taylor, 1978, p. 119) llama la atención sobre otro punto débil de esta perspectiva. Tal como sugiere, la «experiencia puede ser mala; o sea, en vez de hacer a la persona más consciente, competente, etc. puede producir lo contrario: [...] parece ser generalmente cierto que los méritos de la 'experiencia' son en gran medida una función de la persona 'que experimenta': la edad puede conducir a un buen juicio, pero también puede conducir a la locura». Y tal como sugiere W. Taylor (1978, p. 18) no existen motivos por los que «la práctica como tal conducirá necesariamente a generar ciertas cuestiones en la mente del estudiante [...]. El estudiante no tendrá nada que informar, si no adquiere algunos conceptos mediante los cuales pueda ordenar su experiencia». Eliot (1959, p. 26) ofrece una crítica más penetrante de la experiencia cuando escribe:

«Nos parece, que en el mejor de los casos, el conocimiento derivado de la experiencia sólo tiene un valor limitado. El conocimiento impone una pauta, y falsifica, porque la pauta es nueva en todo momento, y cada momento es una valoración nueva y chocante de todo lo que hemos sido».

Aspectos de legitimación. Esta perspectiva puede ser indiferente a la teoría que no se genere de forma bastante directa a partir de la práctica y, así, ser indiferente a las disciplinas básicas, intermedias e incluso a las aplicadas. Es probable que subraye el componente tácito de las destrezas y la importancia del aprendizaje mediante un *período de prácticas* (ambos aspectos han sido subrayados por pensadores como Oakeshott y Polanyi). La experiencia es el aula y el conocimiento directo derivado de la misma se empleará para justificar el ejercicio del poder y de la autoridad de los profesores y los enseñantes o sus representantes se convierten en custodios del conocimiento y de la pericia, que legitiman a la profesión. Esto incluso puede ser cierto para puestos de poder tales como los inspectores o directores educativos, cuyos papeles pueden verse legitimados en parte debido a que han trabajado en escuelas. Esta perspectiva puede tener el máximo atractivo para los enseñantes que trabajan en la pizarra. Estos profesores pueden ser escépticos respecto a la perspectiva tecnológica que, en su opinión, no tiene bastante en cuenta el componente tácito y el amplio elemento de juicio que exige la enseñanza, teniendo en cuenta las complejidades de las aulas. También puede creer que la perspectiva crítica (expuesta más adelante) no es pertinente para su competencia profesional para enfrentarse a las innumerables y continuas exigencias prácticas de la vida cotidiana en las aulas, o es destructiva de la misma (Woods, 1977).

(4) Por analogía, una investigación similar podría estudiar el «conocimiento de oficio» y de los funcionarios de prisiones (que probablemente sea tan bueno como el de los profesores). Sin embargo, está menos claro que este conocimiento pueda dar respuesta a las cuestiones morales y políticas planteadas por la existencia de prisiones y prisioneros. (Cohen, 1971; Bailey y Brake, 1975).

LA PERSPECTIVA CRÍTICA

Esta perspectiva subraya las complejidades morales y empíricas de la práctica educativa, la importancia de los elementos tácitos en las actividades humanas complejas y la importancia de conocer cuan poco se conoce. Contempla el papel de los profesores y de los formadores de profesores como idealmente análogo a la noción de Mannheim sobre los intelectuales (Mannheim, 1936).

Aspectos educativos. Esta perspectiva explicita los complejos temas morales y de otra índole sobre fines y medios que surgen en la educación. Al contrario que algunas versiones de la perspectiva tecnológica, subraya una diferencia importante entre las organizaciones educativas y algunas de otro tipo que radica en que las primeras se ocupan en el desarrollo y el bienestar de las personas. Presta especial atención a las dificultades que comporta la identificación de intereses, especialmente por referencia a nociones históricamente tan frágiles como la infancia, a la capacidad reivindicada por los profesionales de hablar en nombre de los niños en este tema y a la alegada congruencia entre los intereses de los profesionales y de los «clientes». La perspectiva crítica no considera obvia la opinión del sistema sobre lo que son intereses de los niños (Dumont y Wax, 1969), ninguna compatibilidad alegada entre los intereses de los mismos y de los profesionales.

Aspectos epistemológicos. Esta perspectiva subraya la importancia de una evaluación desinteresada sobre el alcance, naturaleza y pertinencia del conocimiento disponible; de la introducción de innovaciones cuyo alcance e índole no ignoren las limitaciones del conocimiento actual, la búsqueda de errores, su reconocimiento y el aprendizaje a partir de ellos; y de la investigación cuyo fomento y utilización son independientes de los intereses de quienes ocupan puestos de poder dentro del sistema educativo. Considera especialmente importante lo que Westland (1978, p. 14), siguiendo a Koch, llama «conocimiento negativo». Westland (1978) señala que «mostrar que hechos supuestos o teorías no resisten seguir siendo investigados, determinar lo que *no es*, hallar lo que *no puede hacerse*, comprender las *limitaciones* del conocimiento, es ciertamente tan importante como tratar de aquellos aspectos de nuestro mundo sobre los que podemos tener certeza, precisión, exactitud [...] si la controversia educativa estuviera más informada por concienciación respecto al carácter negativamente significativo de la investigación educativa, podríamos ahorrarnos algunas de las agrias confrontaciones entre intuiciones que pretenden aparecer como conocimiento real» (véase asimismo Goodson y Walker, 1979) El enfoque crítico del conocimiento (como lo llama Popper) que apunta a esta perspectiva, asigna un alto valor a la reflexión (5). Esto puede ser especialmente importante en contextos educativos en los que prevalecen a todos los niveles, políticas elaboradas *ad hoc* y no razonables (Gluck, 1977, p. 271).

Aspectos de legitimación. El «status» profesional en esta perspectiva consistía en el logro de algunas competencias prácticas y alguna pericia intelectual derivada, al menos en parte, de una consideración desinteresada en las teorías competentes

(5) También subraya la distinción entre *percepciones* y destrezas. Las percepciones estarían caracterizadas como provisionales, parciales, particulares y singulares de individuos y contextos sociales específicos y estarían basadas en elementos parcialmente no especificables (Polanyi, 1962).

que existan tanto educativas como de otro tipo: el producto final de la pericia puede no ser (ni necesita ser) el conocimiento, sino más bien una comprensión de cuán poco se comprende, de las limitaciones de lo conocido y de las complejidades morales, empíricas y de otra índole inevitablemente vinculadas a los temas educativos. Así pues, no se ve a los profesores como técnicos y sirvientes del poderoso, ni como artesanos-maestros con aprendices que les son asignados, ni como ideólogos, sino como a un grupo de personas que, debido a su trabajo en la práctica y a su pericia intelectual, están especialmente cualificados para ofrecer vías para estudiar y analizar los temas educativos y proporcionar un comentario informado sobre las prácticas y políticas en vigor y una crítica de los mismos.

Un problema que plantea esta perspectiva es el riesgo político de intentar legitimar de esta forma la profesión docente, y las implicaciones que tal legitimación de profesión tendría en la forma en que debe ser llevada la sociedad general (cf. Popper, 1961, ch. 3; de modo más general, Rawls, 1972, y Nozick, (1974). Este enfoque tiene, por ejemplo, implicaciones importantes sobre cómo ha de distribuirse y usarse el poder. El enfoque crítico del conocimiento fragiliza la legitimación del poder haciendo que sólo sea posible mediante procedimientos democráticos.

La perspectiva crítica (aunque indudablemente es utópica, dada la forma en que actualmente se crean y aplican las políticas y prácticas educativas) parece ofrecer una base más sana para una legitimación genuina que el pseudo-conocimiento y la ideología, que lo que visto de cerca puede sólo ser pseudo-tecnología y que el conocimiento del oficio, con su escotoma y tendencias conservadoras. Y esto es así porque sólo ella parece reconocer plenamente las complejidades morales y empíricas que son parte inseparable de las cuestiones educativas. No es servidora de un sistema ni defensora de un *status quo*, por cuanto plantea interrogantes críticos sobre la naturaleza del sistema, sus metas, su «status», su reparto del poder y sus recursos. En suma, su escepticismo informado de esta perspectiva tiene implicaciones políticas bastante radicales. Uno de los motivos, entre muchos otros, por el que es poco probable que se adopte, es que las demás perspectivas pueden adaptarse para que sirvan al *status quo* y son, en gran medida, conservadoras. Esto es especialmente cierto para las ideologías supuestamente radicales; porque una vez que se convierten en dominantes e institucionalizadas, su dogmatismo, unido a su tenaz indiferencia frente a la retroalimentación, las convierte en particularmente conservadoras.

Según la perspectiva crítica, la formación de profesores y su legitimación profesional están intelectualmente desvinculadas de las *idéas reçues* de las teologías educativas actuales, y esto puede generar una controversia fructífera entre los profesores así formados y un sistema educativo jerárquico, centralizado y de ocultación.

POST SCRIPTA

«Hace medio siglo aproximadamente, vivía en Edimburgo un conocido excéntrico que solía interpelar a los peatones en Princes Street preguntando: 'es usted cuerdo?'. Si alguien le contestaba 'sí', replicaba: 'Ah pero, ¿puede usted demostrarlo?'. Y como no podían, continuaba triunfante mostrándoles

que él si podía demostrar su cordura presentando su propio certificado de alta en un manicomio» (Gellner, 1975, p. 431).

«La educación elemental está diseñada, en su aspecto intelectual, para conferir mediante instrucción de masas un nivel mínimo de capacitación, y en su aspecto social, para generar una población ordenada, cívica y no convenientemente revoltosa, con educación suficiente para comprender un orden y no demasiada para no ponerla en tela de juicio» (Tawney, citado en Loukes, 1976, p. 143).

«Mientras que la vida se caracteriza por el crecimiento en una forma estructurada y funcional el necrófilo ama todo lo que no crece, todo lo mecánico. El necrófilo se mueve por el deseo de transformar lo orgánico en inorgánico, considerar a la vida mecánicamente, como si las personas vivas fueran cosas [...]. El necrófilo sólo puede relacionarse con un objeto (una flor o una persona) si lo posee [...]. Le encanta el control, y al controlar mata la vida». (Fromm, citado por Pinar, 1975, p. 380).

AGRADECIMIENTOS

Deseamos agradecer en especial a Graham Dawson, Patsy Taylor, Vic Wright y Dave Robertson sus comentarios sobre versiones anteriores de este artículo, así como a nuestro colega Christopher Shenk, quien fue el primero en sugerirnos la idea de una 'perspectiva de oficio'.

BIBLIOGRAFIA

- APPLE, M.W. (1974). «The process and ideology of Valuing in Educational Settings» y «Faculty Critique», en M.W. APPLE, M.J. SUBKOVIAK y H.S. LUFLE (Eds.) *Educational Evaluation: Analysis and Responsibility*, Berkeley, California. (McCHUTCHAN), pp. 3-34 y 96-101.
- (1976). «Rationality as ideology». *Educational theory*, 26.1. Winter, pp. 122-31.
- (1977). «What Do Schools Teach?», *Curriculum Inquiry*, 26, 4 pp. 341-58.
- BAILEY, R y BRAKE, M. (1965) *Radical Social Work*, London (Edward Arnold).
- BANKS, O. (1976). *The Sociology of Education*, London (Bastford), 3 ed.
- BARRATT, D.J. (1974). *An Analysis of the Use Made of the Work of Basil Bernstein in Studies of the Language of Cultural Deprived Children*, Tesis de Master of Education sin publicar (University of Liverpool).
- BERNBAUM, G. (1977). *Knowledge and ideology in the Sociology of Education*, London. (Macmillan).
- CHOMSKY, NOAM (1972). «Psychology and ideology», *Cognition*, 1, 1, p. 11-46.
- COHEN, S. (1971). *Images of Deviance*, Harmondsworth, Penguin.
- COMROE, J. y DRIPPS, D. (1976) «Scientific Basis for the Support of Biomedical Science». *Science*, 192, Núm. 4.235, 9 Abril, pp. 195-11.
- DESFORGES, C. y McNAMARA, D. (1977) «One Man's Heuristic in Another Man's Blindfold: Some Comments on Applying Social Science to Educational Practice», *British Journal of Teacher Education*, 3, 1 pp. 27-39.

- (1978) «Educational Theories from Practice» comunicación defendida en la 4th International Conference on Higher Education, University of Lancaster, septiembre 1978.
- DUMONT, R. V. y WAX, M. L. (1969). «Cherokee School Society, and the intercultural Class.
- ELIOT, T.S. (1959) *Four Quartets*, London, (Fabery Faber). (*Cuatro cuartetos*, Barcelona, Banal, 1971).
- FEINBERG, W. (1975), *Reason and Rhetoric*, New York (Wiley).
- FELMAN, K. (1971). Using the work of Others: Some Observations on Reviewing and Integrating», *Sociology of Education* 44, pp. 86-102.
- FRIEDSON, E. (1970). «Anancy Goes to School, a Case Study of Pupils Knowledge of Their Teachers, en P. Woods y M. Hammersley (Eds) *School Experience*, London. (Croom Helm) pp. 162-85.
- GELLNER, E. (1975). «Ethnomethodology: The Re-enchantment industry of the Californian Way of Subjectivity», *Philosophy of the Social Sciences*, 5, 4, diciembre, pp.431-50.
- GLUCK, P.G. (1977). ««Values clarification»: The engineering if consensus», *Teachers College Record*, 79, 2 pp. 267-74.
- GOODSON, J. y WALKER, R. (1978), «Telling Tales», *Teacher and Pupil Strategies Conferencie*, Oxford.
- GOULDNER A. V. (1976). *The Dialectic of ideology and Technology*, New York (Seabury Press). Traducido como la dialéctica de la ideología y la técnica, Madrid, Alianza, 1978.
- HARTNETT, A. (Ed.) (1975). *The Sociology of Education: an Introductory Guide to the Literature*, Library Publication Num. 3 (University of Liverpool School of Education). Nueva Edición como, *Educational Studies and Social Science: a Selective Guide to the Literature* London. (Heinemann Educational). 1979.
- y NAISH, M. (Eds) (1976). *Theory and the Practice of Education*, vol. 1 *Theory Values and the Classroom Teacher*, vol. 2, *Academic Disciplines, Educational policy and the Education of Teachers*, London. (Heinemann Educational).
- y NAISH, M. (1977). «Educational Theory: Bromide and Barmecide», *Journal of Further and Higher Education*, 1, 3. Invierno, pp. 63-75.
- y NAISH M. (1978), «Knowledge and Methods of Legitimation: Some Speculations about Professional Status with Particular Reference to Teachers of Physical Education. *Physical Education Review*, 1, 2, pp. 76-88.
- y NAISH M. (Eds.) *Scepticism, Ideology and Educational Practice*, (manuscrito).
- HOBBSAWM, E. J. (1972). *Bandits*, (Hardmondsworth, Penguin, *Bandidos*, Barcelona, Ariel, 1976).
- JOHNSON, T. J. (1972). *Professions and Power*, London: (Macmillan).
- KARIER, C. J. (1974). «Ideology and Evaluation, in *Quest of Meritocracy*», en M. W. Apple, M. J. Subkoviak y H. S. Lufler (Eds.), *Educational Evaluation* (1974), pp. 279-330.
- KOCH, S. (1974). *Psychology as Science*», en S.C. Brown (Ed.) *Philosophy of Psychology*, London. (Macmillan) pp. 3-40.
- LANG, T. (1974). «Alienated Children: The Psychologies of School Phobia and Their Social and Political Implications», en n. Armistead (Ed.), *Reconstructing Social Psychology*, Harmondsworth, Penguin, pp. 174-88.
- LIGHT, R.J. y SMITH, P.V. (1971). «Accumulating Evidence: Procedures for Resolving Contradictions Among Different Research Studies», *Harvard Educational Review*, 41, pp. 429-71.
- LOUKES, H. (1976). «Morality and the Education of the Teacher», *Oxford Review of Education*, 2, 2, pp. 139-47.
- MACKIE, J. L. (1975). «Ideological Explanation», en S. Korner (Ed.), *Explanation*, Oxford. (Basil Blackwell), pp. 185-216.
- MANNHEIM, K. (1936). *Ideology and Utopía*, London. (Routledge & Kegan Paul).
- McNAMARA, D. y DESFORGES, C. (1978). «The Social Sciences, Teacher Education and the Objetification of Craft Knowledge», *British Journal of Teacher Education*, 4, 1, pp. 17-36.
- NAISH, M. y HARTNETT, A. (1976). «Bartholomew's Fare: or Theory and Practice Regurgitated», *Education for Teaching*, Núm. 101, Otoño, pp. 66-9.

- y FINLAYSON, D. (1976). «Ideological documents in Education: Some Suggestions Towards a Definition», en A. Hartnett y M. Naish (Eds.) (1976), vol. 2, pp. 55-117.
- NOZICK, R. (1974). *Anarchy, State, and Utopia*, Oxford. (Basil Blackwell).
- PARECKH, B. (1970). «Scholarship and Ideology», *Cross Currents*, Fall, pp. 455-75.
- PEARSON, G. (1975a). *The Deviant Imagination*, London. (Macmillan).
- (1975b). «Making Social Workers: Bad Promises and Good Omens», en R. Bailey y M. Bra-
ke (Eds.) (1975), pp. 13-45.
- PETER, R. S. (1966). *Ethics and Education*, London. (Allen & Unwin).
- PINAR, W. (1975). «Sanity, Madness, and the School», en W. Pinar (Ed.), *Curriculum Theori-
zing: the Reconceptualists* (McCutchan Publishing, Berkeley, California), pp. 359-83.
- POLANYI, M. (1962). *Personal Knowledge*, London, (Routledge & Kegan Paul).
- POPPER, K. (1961). *The Poverty of Historicism*, London. (Routledge & Kegan Paul). Trad. al castel-
lano como *Miseria del historicismo*, Madrid, Alianza 1973.
- RAWLS, J. (1972). *A Theory of Justice*, Oxford, (Oxford University Press; trad. al castellano
como *Teoría de la Justicia*, México, F.C.E., 1979).
- ROBINSON, T. (1978). *In World Apart: Professionals and Their Clients in the Welfare State* (Bed-
ford Square Press of the National Council of Social Service).
- SCHEFFLER, I. (1968). «University Scholarship and the Education of Teachers», *The Record*,
70, pp. 1-12. (Reimpreso en A. Harnett y M. Naish (1976), vol. 2, pp. 128-39).
- SHUTZ, A. (1964). «The Well Informed Citizen: and Essay on the Social Distribution of
Knowledge», *Social Research*, 13, diciembre, pp. 463-78.
- SHARP, R. y GREEN, A. (1975). *Educational and Social Control: a Study in Progressive Primary
Education*, London, (Routledge & Kegan Paul).
- SHIPMAN, M. (1972). *The Limitations of Social Research*, London. (Longmans).
- (1976). *The organisation and Impact of Social Research*, London. (Routledge & Kegan Paul). *Stars
Wars Story Book* (1978), London, (Collins Armada).
- STONES, E. (1978). «Psychopedagogy: Theory and Practice in Teaching», *British Educational
Research Journal*, 4, 2, pp. 1-19.
- TAYLOR, P. (1978). *Behaviour Modification: a Case Study in the Sociology of Knowledge*, Tesis de
Master of Education, sin publicarse. (University of Liverpool).
- TAYLOR, W. (1969). *Society and the Education of Teacher*, London. (Faber y Faber).
- (1978). *Research and Reform in Teacher Education*, Windsor. (NFER Publishing Co.).
- WADDINGTON, I. (1975). «The Development of Medical Ethics – a Sociological Analysis»,
Medical History, 19, 1, Enero, pp. 36-51.
- WARSON, P. (1978). *War on the Mind: the Military Uses and Abuses of Psychology*, London (Hut-
chinson).
- WESTLAND, G. (1978). *Current Crises of Psychology*, London. (Heinemann Educational).
- WILLIS, P. E. (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, London.
(Saxon House).
- WILSON, P. S. (1976). «Plowden Children», en R. Dale et al, (Eds.), *Schooling and Capitalism*,
London. (Routledge & Kegan Paul), pp. 158-62.
- WOODS, P. (1977). «Teaching for Survival», en P. Woods y M. Hammersley (Eds.), *School Expe-
rience*, London. (Croom Helm), pp. 271-93.
- YOUNG, M. (1977). «The Schooling of Science», en G. Whitty y Whitty y M. Young (Eds.),
Exploration in the Politics of School Knowledge, Driffield. (Nafferton Books), pp. 47-61.

Originalmente publicado en *Teacher Strategies: Explorations in the Sociology of the School*, edi-
tado por P. Woods y publicado por Croom Helm Ltd. de Kent (Gran Bretaña) en 1980. Se
traduce y reimprime con la autorización de la editorial.

Traducido por Pablo Grosschmid.

E S T U D I O S

RESPONSABILIDAD Y CONCIENCIA PROFESIONAL DE LOS ENSEÑANTES

PATRICE RANJARD (*)

No podemos dejar de lado un problema delicado: el de la responsabilidad y conciencia profesional. Estas dos nociones están ligadas entre sí y ligadas a las garantías del estatuto del funcionario por un juego de deslizamientos conceptuales e ideológicos que vamos a tratar de aclarar.

UNA VIRTUD IDEOLOGICA

No podría acometer aquí un estudio en profundidad de la noción de responsabilidad y, por lo tanto, adoptaré un punto de vista subjetivo, aunque teórico y general.

En mi vida profesional me siento responsable: antes de actuar sopeso las consecuencias previsibles del acto previsto y, si me parece que puedo asumirlas, procedo... Si más tarde surgen consecuencias que no había previsto, pero que resultan de aquel acto, me obligo a asumirlas también. Tal es mi sentido de la responsabilidad.

Ahora bien, advierto que en las organizaciones en general, y en la administración en particular, la palabra recibe un uso diferente. Se habla de responsabilidad en plural, de «puesto de responsabilidad», y se dice: «tiene grandes responsabilidades», se me invita a «aceptar las responsabilidades»... Entonces percibo que aceptarlas consiste en admitir que haya personas sometidas a mis órdenes.

Se dice «bajo mi responsabilidad». Dentro de las organizaciones, ser «responsable» es ser jefe. «Un responsable» es un jefe. Me resisto a relacionar este uso con mi sentido de la responsabilidad personal, porque me siento responsable de *mis* actos, pero ¿cómo puedo ser responsable de los actos de los demás? Puedo entenderlo si se trata de niños demasiado pequeños como para preveer las consecuencias de sus actos, pero dentro de una organización no se trata de eso. La única relación que encuentro es que «el responsable» deberá asumir las consecuencias de los actos realizados «bajo su responsabilidad», es decir, los actos de sus subordina-

(*) Institut National de Recherche Pédagogique, París.

dos. Si las consecuencias son positivas, se progresará; si son negativas, surgirán problemas y, si son realmente graves, se puede llegar incluso a perder el empleo.

Dada esta situación el responsable puede asustarse de las posibles consecuencias. Entonces deseará controlar estrechamente todos los actos del personal; trabajar con él «¿para él?», se convertirá en un suplicio para los subordinados, quienes no lo harán bien; las consecuencias de sus actos no serán negativas, pero tampoco buenas. Este «responsable» es un «mal» jefe y no progresará.

Por el contrario, puede tener confianza en sus subordinados y darles amplia autonomía, «delegar en ellos» o «confiar responsabilidades»; será un «buen jefe». Pero al hacerlo corre un *riesgo*, lo cual es muy distinto de la responsabilidad. El riesgo de tener que responder por un acto que no cometió ni ordenó ni siquiera pudo prever.

De hecho, pues, lo que se le transfiere con el nombre de «responsabilidades» (en plural) es otra cosa; es el goce del poder de mando que va con su puesto. y este goce el responsable lo paga con riesgo. De vez en cuando, después de alguna catástrofe, un directivo que había hecho su trabajo normalmente tienen que soportar grandes molestias porque uno de sus subordinados algún día cometió un disparate. Es el precio del poder de mando.

Tomemos nota, desde ya, que este es un riesgo que los profesores no corren: no tienen que asumir las consecuencias si sus alumnos trabajan mal. Hablando con propiedad, no son jefes.

Cuando el jefe «confía responsabilidad a un subordinado» le dice: «usted será responsable ante mí». Ser responsable ante el jefe me parece algo muy distinto de lo que entiendo por responsabilidad en mi vida personal, ya que el subordinado no asumirá —bien lo sabe— las consecuencias de sus actos. Si realiza un trabajo excelente, será su jefe y no él quien lo irá a presentar en el próximo congreso internacional. Y si ofrece conclusiones que más tarde conduzcan a un accidente, será su jefe quien deba responder.

Para el subordinado, las únicas consecuencias que deberá asumir con seguridad se dan en la relación con su jefe: si ha trabajado bien, será felicitado y si ha trabajado mal, será reprendido. Eso no tiene nada que ver con la responsabilidad. Nos situamos, pues, en el universo de la Autoridad, fundada en el amor y en la privación del amor (1). Para el subordinado, se trata de culpabilidad, y no de responsabilidad. No está tan lejos del niño irresponsable al que me he referido antes. Si está «bajo la responsabilidad» de otro, está en la *posición* de un niño irresponsable, es decir, se le considera incapaz de prever y de asumir por sí mismo las consecuencias de sus actos.

No se puede hablar de responsabilidad sin libertad de decisión. Para ser responsable, hay que poder hacer y poder no hacer; poder saber por qué se hace algo; poder evaluar de antemano, en la medida de lo posible, las consecuencias de

(1) En cuanto se trata del Fenómeno Autoridad y de «descondicionamiento» a la autoridad, se refiere aquí a las obras de Gérard Mendal casi todas traducidas al castellano. Véase particularmente *Pour décoloniser l'enfant*, París, Payot 1971.

lo que se va a hacer y después hacer un seguimiento en el tiempo, etc. En pocas palabras, no es responsable quien no tiene poder sobre sus actos. El sentido de responsabilidad no puede separarse del sentimiento de poder.

De ahí que la responsabilidad sea lo que motive la realización de un buen trabajo. Para dar un ejemplo «puro», hay que recurrir al trabajo noble: el trabajo manual del artesano que transforma los materiales brutos en objetos útiles al hombre: madera, hierro, piedra o piel en muebles, herramientas, vivienda, vestidos, etc. En nuestra sociedad, el placer que produce este tipo de trabajo, placer tan antiguo como la humanidad, ya sólo lo experimentan quienes hacen bricolage los fines de semana y algunos privilegiados que logran vivir de la fontanería o carpintería. Entonces el *homo faber* sólo responde de su trabajo ante sí mismo o sus clientes.

Ante sí mismo o, más exactamente, ante aquella parte de sí mismo que es la imagen interiorizada del padre (natural o espiritual) de quien aprendió el oficio. Si el artesano trabaja bien, se proporciona un placer a sí mismo. Mediante un proceso psíquico inconsciente, ha hecho suyos los requerimientos de un «buen trabajo» de quienes le ayudaron a formarse. Y «responde» de su trabajo ante quien se ha convertido en parte de sí mismo, pero no lo era originalmente. Se trata de una responsabilidad «inactual» que surge del fenómeno autoridad y del sentimiento de culpabilidad.

Si nos conformásemos con un análisis puramente psicológico del concepto de conciencia profesional, podríamos decir que la conciencia profesional no es más que eso: el sentimiento de culpa que sentirá la persona ante sí misma si trabaja «mal».

En el caso del artesano, su responsabilidad *actual* ante los clientes facilita la interiorización de las exigencias del «buen» trabajo. Si trabaja mal, pierde sus clientes. Está obligado a responder por su mal trabajo. Es realmente responsable.

Hay que distinguir, pues, dos niveles: un proceso psíquico individual de interiorización de unas exigencias de «buen» trabajo y el nivel social de las consecuencias actuales de los actos realizados.

Uno y otro son independientes entre sí. Si un arquitecto amante de su profesión sólo propone hacer edificios de muy buena calidad, se arriesga a perder clientes por ser «demasiado caro». Para ganarse la vida, deberá renunciar a satisfacer su exigencia interior de «buen» trabajo y soportar esa satisfacción, cuyo verdadero nombre es «sentimiento de culpa». Pero seguirá siendo responsable de su trabajo: una vez aceptadas las reglas del mercado, deberá soportar las consecuencias de la calidad de su trabajo sobre su nivel de vida.

A la inversa, si un empresario no experimenta ninguna culpabilidad por hacer que sus obreros fabriquen productos de mala calidad, también puede, gracias a los acuerdos entre empresas, a la desinformación de los consumidores y a la publicidad, entre empresas, continuar vendiendo sus productos sin sufrir las consecuencias de su mal trabajo. Ciertos casos de productos peligrosos investigados por las asociaciones de consumidores han demostrado la energía que es capaz de liberar una empresa para *no responder* de sus actos.

Siendo inasequible a la observación directa el nivel del proceso psíquico, sólo debe considerarse el segundo: el «social»; ¿está o no la persona en situación de asumir por sí misma las consecuencias de sus actos profesionales? Si la respuesta es afirmativa, es responsable y sus procesos psíquicos carecen de importancia. Al cliente poco le importa que el artesano trabaje bien para conservar sus clientes o para experimentar un placer.

El ejemplo del arquitecto muestra, además, que el primer nivel puede ser dejado de lado. La interiorización de un requerimiento de «buen» trabajo es un fenómeno puramente individual, sin significación social, sobre el cual no es necesario hablar. Sólo cuenta el resultado, puesto que la persona es responsable, es decir, asume las consecuencias de sus actos.

De no ser así, todo será diferente. Entonces, lo único que puede sostener el esfuerzo de la persona por trabajar «bien» es el primer nivel (la exigencia interiorizada). Si esta exigencia no se ve reforzada por la experiencia actual del segundo nivel (asunción de las consecuencias de los propios actos), pierde fuerza con el tiempo (es un proceso de descondicionamiento). Por otra parte, la mayoría de las tareas profesionales no producen hoy en día ningún placer a quienes las realizan: hacerlas bien o mal no produce grandes diferencias por lo que al placer respecta. De manera que, si se ha interiorizado una exigencia de «buen» trabajo (lo que no es seguro), no hay gran motivo para mantener dicha exigencia.

Entonces, ¿qué puede estimular a un subordinado, carente de poder sobre su trabajo, más o menos fragmentario, a trabajar «bien»? Sólo su relación *actual* con el jefe. Es decir, el fenómeno autoridad y no la responsabilidad. Pero he aquí un riesgo importante para las organizaciones: quien no es visto no es cogido. Si el jefe controla todo y vigila de cerca al personal, el subordinado que trabaje mal será visto, cogido y sancionado (para mantener los reflejos de obediencia a los «mayores» y los de sus colegas). Pero... ¡quien no es visto, no es cogido!

Con todo, no se puede vigilar continuamente a todo el mundo. Y es ahí donde entra en juego la noción *psicosocial* de «conciencia profesional». De lo que no era más que un proceso psíquico de constitución de la personalidad (la interiorización de una exigencia) se va a hacer una cualidad profesional del buen empleado; a lo que no era más que una vivencia personal incommunicable se le va a dar un alcance social, convirtiéndola en una *virtud*: la «conciencia profesional». Una virtud especial para subordinados irresponsables.

Hacer una virtud del condicionamiento a la autoridad es valorizarlo, darle un sentido positivo y, al mismo tiempo, devolver al «sujeto» su dignidad. Es transformarlo nuevamente (en apariencia, sólo de palabra) de mano de obra en sujeto libre que actúa según su conciencia. No se vacila en decir que un sujeto es «responsable». Al aislar al sector profesional del campo global de la autoridad, se le puede proteger parcialmente de un posible descondicionamiento.

Pero es un arma de doble filo, ya que, si bien permite al empleado obtener un buen trabajo sin necesidad de control, permite al asalariado ocultar el mal trabajo o el trabajo mínimo: esgrimirá su conciencia profesional como defensa. Al haberla convertido en una virtud, la mera sospecha de que carece de ella será conside-

rada un insulto. No se puede acusar a nadie sin prueba. E incluso si se tienen pruebas, aún hay que elegir entre callarse o llevar la acusación insultante hasta las últimas consecuencias. La empresa privada despidió casi sin vacilar, pero la pública es diferente.

Un profesor puede haber interiorizado una exigencia de «buen» trabajo. Pero contrariamente al artesano, no tiene clientes: si trabaja mal, no tendrá menos alumnos ni verá que su sueldo se reduce. Las garantías del estatuto del funcionario no favorecen demasiado el mantenimiento de una exigencia interior de «buen» trabajo, sobre todo en un período histórico de descondicionamiento con respecto a la autoridad. Es normal que esta exigencia interior se debilite. La virtud pública e inatacable, llamada «conciencia profesional», sirve entonces para ocultar el decaimiento de la exigencia interior.

Un buen ejemplo puede encontrarse en un tema tabú de la «Educación nacional» el absentismo de los profesores.

Estos, como cualquier persona, pueden caer enfermos. Como todos los asalariados, sólo están obligados a presentar un certificado médico a partir del tercer día de ausencia. Al igual que en otras profesiones, hay quienes nunca enferman ni faltan. Pero también hay quienes, con mayor o menor frecuencia, sufren breves indisposiciones que no requieren certificado médico.

He aquí un caso real. Para una reunión del consejo de dirección de un *collège* [centro de enseñanza secundaria de primera etapa] en el que se va a hacer un balance del año escolar, el director ha preparado un cuadro que presenta a la vez el número de profesores ausentes, el número de ausencias en cada caso (sin dar nombres) y uno de los tres motivos siguientes: enfermedad, formación, varios. De cincuenta y cinco profesores, diez no habían faltado nunca, siete habían estado enfermos (con certificado), treinta y ocho habían tenido una o más ausencias de corta duración sin certificados médicos y aparecían en «varios». En total trescientas ocho jornadas/profesores no sustituidos, apareciendo ochenta y una dentro de «varios».

En lugar de destacar que ochenta y una jornada sin justificación, de un total de trescientas ocho para cincuenta y cinco profesores, es bastante poco, los profesores protestaron y reclamaron su «derecho de enfermedad» (sic.). En última instancia pueden aceptar «ya que es obligación administrativa» que se de el número total de días que han faltado para hacer ver que se necesita crear más puestos (i), pero no pueden tolerar que se saquen a la luz sus ausencias por motivo «varios». Tanto más cuanto que saben a que se deben muchas de esas ausencias; saben que muchos de ellos aprovechan hasta el último «derecho» a cualquier clase de ausencia; saben que el director sabe; y sospechan que los padres saben también (por lo menos en algunos casos de entierros frecuentes o repetidas averías del coche).

¿Por qué este comportamiento defensivo? ¿Imaginan que la Administración va a enviarles un médico de control a la segunda mañana de ausencia? Ciertamente no, pues sería un escándalo, casi sería ir contra el estatuto de la función pública. Nadie las acusa explícitamente, y la reacción mejor sería no decir nada, como si fuese *evidente* que la rúbrica de «varios» sólo se refiere a ausencias justificadas.

das. Pero bien se lo sospechan: con «varios», el director del centro da a entender que al menos cierto número de estas ausencias son injustificables. Por poco les acusa de falta de conciencia profesional. Acusación que hay que evitar a toda costa puesto que tiene fundamento. De ahí las protestas reivindicando «el derecho a la enfermedad».

Ciertos profesores del *collège* citado tenían un sentimiento de culpabilidad latente en materia de ausencias, como lo atestigua el siguiente incidente; un día, un profesor irrumpió, furioso, en el despacho del director:

«¿Qué hacen todos esos alumnos en el patio? El ruido es insoportable».

—Tienen tres horas de clase, respondió el director, con un recreo en la mitad. Los encargados de los externos no pueden vigilar el patio porque las permanencias están completas: hay tres profesores ausentes.

—¡Eso!, vociferó el profesor. ¡Encima es culpa *nuestra!*

El director no había dicho eso, ni siquiera lo había insinuado. La acusación partió del profesor, expresando con ello una culpa latente, pero fue «proyectada» sobre el director: el profesor tenía la impresión de que la acusación procedía del director (reacción de «perseguido»).

Veamos lo que ocurre en otro centro: en un liceo. El director ha contado simplemente las horas de clase no cubiertas (ausencias sin sustitución) y proyecta darles un tratamiento estadístico. Los profesores se oponen: «es una caza de brujas». Idea típica del sentimiento de persecución y expresión transparente de culpabilidad hecha no consciente por la proyección. En realidad, lo que temen es que parezca que hay más «enfermedades» en ciertas disciplinas que en otras. Puede ser que teman también (aunque de eso no se habla, ni siquiera en privado) que aparezcan diferencias de salud entre auxiliares y titulares. Se adivina en que sentido. En todo caso, no existe el grupo de «varios». Nadia osaría decir algo que permitiese suponer que una ausencia de uno o dos días pudiera deberse a otra cosa que a una enfermedad auténtica. Y ninguno se atrevería a pronunciar la palabra absentismo por temor a verse arrojado fuera a golpes de conciencia profesional.

Como virtud pública, la conciencia profesional permite también respetar obligaciones y derechos/proprios al «pie de la letra». Una clase de un «collège» debe ir una tarde al teatro, cuando su profesor de francés no tiene clase. Por tanto, se niega a ir con ella. El director le propone «devolverle» dos horas de clase con ese mismo grupo: dos veces una hora a cambio de esa tarde. El profesor mantiene su negativa: quiere una tarde a cambio de una tarde. Según él, es posible quitándole dos horas de clase a otro grupo. Los alumnos, pues, fueron al teatro sin su profesor de francés.

Pero no le vayan a hablar de conciencia profesional: para él, no tiene nada que ver con esto. Su preocupación es impedir que el director, la administración, etc., se «aprovechen de él» (persecución). Su conciencia profesional está intacta.

El caso muestra además cuán importante les parece a los profesores su «tiem-

po escogido» (2), y cuanto lo viven como un tiempo «libre» y no como un tiempo «de trabajo». Este profesor no tiene en realidad ningún «derecho» a la tarde, pues es parte de su tiempo «de trabajo». Tiene derecho, según los estatutos, a no dar más de dieciocho horas de *clase* por semana. Pero acompañar a los alumnos al teatro no es dar clase, no exige una preparación. No se le pide que trabaje dos horas más, sino que, dentro de sus horas de trabajo «fuera de clase», pase dos horas en el teatro con sus alumnos. Es muy libre de poner un ejercicio menos, equivalente a dos horas de corrección, para no exceder sus... digamos cuarenta y cinco horas (véase capítulo 5). Pero estén tranquilos: está muy lejos incluso de las treinta y cinco horas... «le pauvre homme!» (3).

La noción de la conciencia profesional es una especie de «goma de mascar», tan elástica y dúctil que puede hacerse con ella lo que se quiere: cede a la menor presión. Uno cree tener algo y... ¡pfffft! desaparece. Pero se nos taponan la cerradura con tremenda eficacia.

Los profesores no tienen ningún poder dentro de su profesión: por tanto no tienen ninguna responsabilidad.

Hay que distinguir entre irresponsable y no. Se puede ser «no responsable» de un acto determinado, pero se es irresponsable en todo un campo de actividad. Si se me pide que asuma las consecuencias de un acto en el que no he participado, puedo negarme a ello diciendo que no soy responsable de ese acto. Irresponsable significa que, en todo un campo de actividad, uno no tiene que asumir las consecuencias de sus actos. En general, se quiera o no, uno es responsable en su vida privada, pero se puede muy bien ser irresponsable en la vida profesional.

Los profesores están en esta situación: no tienen que asumir las consecuencias de sus actos profesionales, ni individuales ni colectivamente. En lo individual, hemos visto anteriormente (en particular, en el capítulo 6, del libro del que se extrae este estudio, en el tema de las calificaciones) muchos ejemplos de actos de los profesores más o menos perjudiciales para los alumnos y de los cuales es evidente que no tienen que responder. En lo colectivo, para que fuesen responsables sería necesario que tuviesen poder dentro de su profesión, que tuviesen la posibilidad de *no hacer* lo que hacen o hacerlo de otra manera, a fin de que sus actos fueran libres y deliberados, el resultado de una elección y de una decisión. Pero ese no es el caso: no tienen ningún poder.

¿Pueden influir sobre los objetivos? No. Los objetivos no están fijados en ninguna parte y no se les pide su opinión. Si la tienen, no tienen donde manifestarla.

¿Pueden investigar y probar métodos para que los alumnos aprendan mejor? No. La organización del horario escolar, con la ayuda de la arquitectura y el mobiliario, sólo puede emplearse en clases; la semana escolar sólo permite poner «deberes» que el alumno pueda hacer en el tiempo de prueba de examen. El año es

(2) Sobre este tema, véase el capítulo 5 del libro del que se extrae este estudio.

(3) «El pobre hombre» expresión de Molière muy conocida de los franceses: así habla de Tartuffe, el hipócrita, su víctima Orgón.

colar impone períodos de esfuerzo intenso y de relajamiento; los exámenes imponen la calificación cifrada, la evaluación unidimensional y aleatoria, etc.

¿Pueden influir sobre la evaluación de los resultados? La primera preocupación de quien está en una situación responsable es la de «seguir» las consecuencias de sus actos, de observarlas, de *evaluarlas*. Pero no: no se hace la evaluación de los resultados. En las reuniones de los consejos de clase, los profesores evalúan a los alumnos y no los resultados de su propio trabajo. Los exámenes no evalúan el trabajo de los profesores: el aumento del número de aprobados no significa que el «nivel» ha mejorado. Se puede calificar a los liceos según el porcentaje de éxitos en el bachillerato, pero, ¿a qué se debe este porcentaje?. Se sabe que la selección inicial (el paso de primero a segundo) tiene un papel importante que las cifras pueden reflejar, pero ningún dispositivo de evaluación permite afirmar que el trabajo de los profesores influya en algo. Para el grupo de profesores que tiene a su cargo durante un año la formación intelectual de un grupo de alumnos no existe ningún medio de evaluar el resultado de su trabajo.

¿Pueden influir sobre la determinación de los contenidos (lo que los alumnos deben aprender)? No. Fijados en París, para toda Francia, los contenidos escapan totalmente a los profesores que están en contacto cotidiano con la juventud.

Decir que los profesores no tienen ningún poder dentro de su profesión equivale a decir que son irresponsables.

El informe Legrand aporta (4), en lo referente a los colegios, elementos nuevos, abriendo la puerta a las iniciativas de los centros.

Critica el «carácter nacional y jerárquico» de nuestra enseñanza: «El profesor es (...) el representante de una disciplina, la cual está codificada a escala nacional por programas e instrucciones detallados para cada nivel de clase, concretados en los manuales nacionales».

Según el método propuesto por el Informe, «la heterogeneidad de la población de alumnos se considera normal, así como la gran diversidad de centros. Conviene, pues, adaptar los programas nacionales a las realidades locales, sea agrupando a los alumnos a efectos de una pedagogía diferenciada, sea emprendiendo actividades interdisciplinarias que se ajusten los intereses, actitudes y aptitudes constatadas entre los alumnos.

«Grupos diferenciados, adaptación de los programas, determinación de actividades interdisciplinarias, sólo pueden decidirse localmente (...)» (I.L. 113).

Estas líneas son extractadas del capítulo sobre el equipo pedagógico, que relaciona explícitamente el funcionamiento del equipo con el ejercicio del poder (véase anexo).

Pero quien dice «poder» dice también «responsabilidad» y no me parece seguro que los profesores, en conjunto, anhelan vivamente asumir ningún poder dentro de su profesión, convirtiéndose en verdaderos responsables de su trabajo y respondiendo ante los «usuarios» del servicio que prestan los alumnos y los padres.

(4) Este paréntesis, como otros muchos, ha sido añadido al libro después de publicarse el «Rapport Legrand» en 1983.

Los equipos que emprendan este cambio, que elaboren proyectos y los pongan en práctica, encontrarán en ello un gran placer, vivido de modo colectivo. Pondrán empeño en evaluar los resultados de su trabajo en una evaluación multidimensional, realizada con los alumnos y, sobre todo, destinada a mejorar el proyecto siguiente. Estos equipos no se sentirán para nada molestos de tener que responder por sus actos (y hasta por sus errores) ante alumnos y padres, porque, por fin, serán pagados para que los alumnos aprendan. Y los alumnos aprenderán).

Por ahora, no se les paga para que los alumnos aprendan. Se les paga para que den tantas horas de clase por semana y, si las dan, se les paga, hayan o no aprendido los alumnos. De todas formas, con las estructuras actuales, tengan buena o mala conciencia, no pueden hacer gran cosa. El discurso actual en el mundo de la enseñanza, incluyendo al empleador-pagador, es el siguiente:

No importa que los alumnos hayan aprendido con tal de que los profesores hayan enseñado.

Es el discurso de la conciencia profesional.

El discurso de la responsabilidad sería este:

No importa que los profesores hayan enseñado con tal de que los alumnos hayan aprendido.

No poder y omnipotencia.

LA «LIBERTAD PEDAGOGICA»

Hemos señalado que los profesores tienen un poder absoluto sobre las notas que ponen, y a través de ellas sobre la selección, así como sobre la organización cotidiana de su trabajo y, en particular, sobre la forma de dar clases.

¡Qué extraña situación la que une un poder absoluto sobre las clases que imparte y sobre los alumnos a un no-poder no absoluto sobre la enseñanza y el aprendizaje! Esta contradicción no-poder/omnipotencia hace «regresar» la vivencia de la situación «de lo político a lo psicofamiliar», como dice Gerard Mendel en *Sociopsychanalyse*. Es decir, que el no-poder se vive como impotencia de niño frente a la omnipotente administración y que, en compensación, se le confiere una «omnipotencia» sobre la clase. Omnipotencia bautizada, para conservar la conciencia limpia, de «libertad pedagógica» y defendida con uñas y dientes como el bien máspreciado.

Los profesores tienen libertad de organizar su enseñanza como les parezca mejor. Como los automovilistas tienen, en un enbotellamiento, la libertad de elegir las cassettes que les gustaría oír mientras tanto. Si le decimos a uno de ellos que en el metro ya habría llegado, subirá el cristal, y hasta puede que nos insulte. Si le decimos a un profesor que su famosa libertad pedagógica es una ilusión, un fantasma, un concepto ideológico para enmascarar su omnipotente impotencia, nos mirará con ojos de sorpresa y creará que estamos locos. Si le amenazamos con tocar su «libertad pedagógica», montará en cólera.

Pero ¿libre de qué, si no es responsable?

LA NEGATIVA A RESPONDER

En la vida de un alumno de liceo se alternan con frecuencia semanas vacías, en las que no tiene mucho trabajo para casa, con otras tan llenas de tareas que, por muy rápido que sea, no puede realizarlo todo. Eso le empuja a copiar y a hacer trampas para salvar la cara. Tendrá también una acumulación de deberes al final del trimestre (cuando está muy fatigado), algunos de los cuales incluso no se le devuelven antes de la reunión del consejo de clase. Es evidente que esto no es bueno. Son los alumnos quienes asumen (sufren) las consecuencias de los actos de los profesores. Estos no tienen que responder a ello. No son responsables.

Pero, se dirá en nuestros días que los alumnos pueden defenderse: tienen «delegados de clase». Cierto, y con delegados o sin ellos, los alumnos nunca se han privado de protestar contra estas prácticas que no tienen nada de nuevo. Protestar, en este caso, es tratar de conseguir que los profesores respondan de sus actos ante los alumnos, que sean responsables con sus alumnos. ¡Qué desfachatez! He aquí algunas respuestas que han dado los profesores a los delegados de clase o a clases enteras que protestaban:

- ¡Ni hablar! De eso no quiero saber nada.
- «Es falso. Exageráis». (Basta con mirar los cuadernos de deberes para comprobar que no hay exageración alguna).
- «Os pongo el deber esta semana porque la semana próxima debo corregir una serie de deberes en *mi terminale* [último curso del «ciclo largo» del liceo]. ¡Arregláoslas como podáis!».
- «Es que vosotros no sois capaces de continuar vuestros estudios». (Seguir protestando es convertirse en candidato a la eliminación).

Esta negativa a responder, a reconocer su responsabilidad es la plasmación por un adulto de la omnipotencia imaginaria del niño.

EL MONOPOLIO

La escuela es obligatoria y gratuita. La competencia privada no es gran cosa y, por lo demás, tienen los mismos programas, y, —salvo algunas excepciones— los mismos métodos, las mismas evaluaciones, los mismos profesores. La «Educación Nacional» está en situación de monopolio y abusa de él, sin darse cuenta, con la conciencia totalmente limpia. El conjunto de los funcionarios de la educación tiene el monopolio de la enseñanza de nuestros hijos y no reconoce a nadie (ni a alumnos ni a padres) el menor poder sobre dicha enseñanza. Todo lo deciden los funcionarios, siendo así que las consecuencias las sufren alumnos y padres.

Con relación a la formación intelectual de nuestros hijos, encontramos normal una situación que juzgaríamos absolutamente inadmisibles si se trata de su salud. Imaginemos lo que ocurriría si nos viéramos obligados a consultar exclusivamente al médico de nuestro barrio. Claro que no es fácil imaginar otra cosa, pero, con todo, una persona ecuaníme no puede considerar «natural» la falta total de poder de los usuarios sobre la enseñanza.

Semejante situación no favorece la comunicación. Hace que quienes detentan el monopolio se defiendan contra cualquier tentativa de intrusión o de debilitamiento del monopolio. La mayoría de los sindicatos de profesores se preocupan mucho más de esa defensa que de los beneficios que podrían obtener si cambiara su profesión. El combate por la enseñanza «laica» no está sólo dirigido contra la escuela confesional, sino contra toda la escuela privada. Si se desarrollase ésta, podría convertirse en una competencia verdadera, que obligaría a asumir las consecuencias de los propios actos.

La competencia lleva *de la omnipotencia al poder*, al verdadero poder hacer, que no es nulo ni absoluto. Y de ahí a la responsabilidad.

Poder absoluto e irresponsabilidad son las condiciones ideales para la resistencia frente al cambio. La fuerza de la inercia de un monopolio irresponsable es enorme, y su resistencia al cambio supera la de cualquier otra organización obligada a tener en cuenta al exterior (es decir, a asumir, las consecuencias de sus actos).

Aún, si los profesores pudieran sacar de ese poder monopolístico sobre la formación intelectual de la juventud, un placer que compensase su malestar colectivo. Pero no es así. Es posible que los empleados de una multinacional en situación de monopolio obtengan, por identificación con su organización, algún placer del poderío de aquélla. Pero los profesores no experimentan nada parecido: tales placeres son extraños a su ideología. Para una organización comercial, el monopolio es el resultado de una política de poderío, coherente con sus fines y su naturaleza. Para el ministerio de «Educación Nacional», el monopolio es sólo el resultado no buscado de un ideal de servicio público. Y la virtud llamada «conciencia profesional» está ahí, en principio, para limitar los excesos potenciales del monopolio y proscribir todo placer (consciente) en el ejercicio del poder absoluto.

Una profesión estructuralmente infantilizante.

Cuando está bloqueada la vía para modificar la realidad, es necesario que la energía se manifieste de otra manera. Según la antropología diferencial de Gérard Mendel, hay dos vías posibles: en las civilizaciones «de la exterioridad», en las que las madres llevan a los hijos a la espalda, la vía que se abre es la corporal. ¡Si no puede uno actuar... le resta el bailar!. En las civilizaciones «de la interioridad», en las que se mete a los niños en cajas llamadas «cunas», la energía circulará por el cerebro: es la vía del fantasma. ¿Qué puede hacer un niño reducido a la impotencia por los adultos? Soñar.

Pero en el soñar ninguna realidad opone su resistencia a los actos en el sueño somos omnipotentes. El niño se crea así, en nuestra civilización, una doble vida: la real, en la que es impotente para cambiar las cosas, las cuales se deciden por otros y son impuestas por los «mayores», y la imaginaria, donde es omnipotente.

Eso no es más que un esquema. La vida del niño no es homogénea: tiene diversas experiencias y descubre, a pesar de todo, una relación eficaz con la realidad. A través de todas sus experiencias, descubre que la realidad no hace regalos. ¡Si escupes al aire, el salivazo te volverá a la cara!. Los artesanos y los aficionados al bricolage: las leyes de la materia son más fuertes que el deseo, y es necesario

ceder a ellas si se quiere hacer algo. La realidad social reacciona más despacio y de forma más compleja, permite que se recurra a ardides y trampas durante más tiempo, pero al final no es menos inexorable.

Frente a esta realidad, los niños, cuando crecidos y adultos, se sitúan entre los extremos siguientes. Hacia un extremo los que aceptan la resistencia a la realidad: se someten a sus leyes para hacerla ceder, seguros de hallar placer en modificarla aunque sea muy poco. Para abreviar, llamémosles «hacedores». Son quienes, al crecer, han abandonado la doble vida del niño y buscan un lugar donde disfrutar el enfrentamiento con la realidad.

Hacia el otro extremo los que no soportan que la realidad tenga siempre razón, que se niegue a obedecer los deseos del hombre y siempre le haga pagar por sus errores. A éstos, la «doble vida» les va bien y no desean abandonarla. Llamémoslos los «no hacedores».

No hace falta decir que cada uno es más o menos «hacedor» o «no hacedor» y que también puede haber diferencias según los sectores de la vida. No es uno totalmente de una manera o de otra.

A toda esta gente, la sociedad les propone un amplio abanico de actividades profesionales. En la periferia del abanico un gran número de actividades en las que es inútil o imposible comprometerse, en las que se es un simple ejecutante sin responsabilidad sobre los propios actos. Acercándose al centro del abanico, actividades cada vez menos numerosas en las que, por el contrario, es necesario, comprometerse en la acción, afrontar la realidad y, por lo general, asumir las consecuencias de los propios actos. Y... fuera del abanico, una actividad totalmente especial: la enseñanza.

Según su origen social las personas se sitúan en lugares diferentes del abanico. Si un «hacedor» se encuentra con un trabajo en cadena, en su casa por ejemplo, donde satisfacer su anhelo de trabajar la realidad. Si un «no hacedor» se encuentra en el sillón de Presidente y Director General de papá, acabará por venderse a los americanos y será dado de lado. Para los «no hacedores» de clase media, la enseñanza ofrece la posibilidad... de no abandonar nunca la doble vida del niño.

Recordemos que nadie es del todo «hacedor» o «no hacedor»: todos estamos en algún punto intermedio y llevamos dentro un poco de los dos. Sin embargo, por regla general los que se encaminan hacia la enseñanza son «no hacedores». Los más «hacedores» de entre ellos tendrán que actuar fuera de la enseñanza, consagrandos su tiempo libre a cualquier actividad técnica, deportiva, social, política, etc. En su vida profesional, deberán sufrir como los demás, la presión infantilizante de las estructuras profesionales.

En efecto, la enseñanza es la doble vida de la infancia: una realidad donde todo se decide fuera y donde se es irresponsable de los propios actos; un mundo imaginario donde se es omnipotente. Se califica con un 2/20 una prueba de bachillerato porque habla de psicoanálisis; se calibra con 9,5 a una alumna que tiene la media de la clase en todas las asignaturas y se la obliga a repetir (5); uno permanece en casa y no es necesario decir que se está enfermo; no puede ser de otra manera.

(5) Véase el capítulo 6 del libro del que se extrae este estudio.

Por desgracia, este mundo imaginario no es para nada imaginario. Es una realidad bien concreta. El ejercicio que ha recibido un 2/20 lo escribió para el bachillerato una chica real. La alumna a quien se hace repetir pasa un año de vida humana real. En ausencia del profesor, los alumnos van a una sala de estudio real con un vigilante real.

Sin embargo, es una realidad que se ajusta al mundo imaginario del niño: una realidad que no reacciona, que se pliega a los deseos, que no echa en cara los actos. En la enseñanza, cuando se escupe al aire, la saliva no cae en la cara.

En una situación profesional estructurada como el universo del niño, es más difícil que en otras hacerse adulto. Y a poco que le apetezca, puede uno seguir siendo un niño durante toda su vida profesional sin saberlo nunca.

Originalmente publicado como parte del libro del autor *Les enseignants persécutés* publicado por Robert Jauze editeur de París en 1984. Se traduce y reimprime con la autorización del autor y del editor.

Traducido por María Isabel Reverte.

E S T U D I O S

PROFESIONES Y PROFESIONALIZACION UN MARCO DE REFERENCIA PARA EL ANALISIS HISTORICO DEL ENSEÑANTE Y SUS ORGANIZACIONES

HEINZ-ELMAR TENORTH (*)

En este estudio me propongo investigar y debatir el tema «el enseñante y sus organizaciones» dentro del marco de referencia de las profesiones y la «profesionalización», tal como lo entienden las ciencias sociales. Los conceptos de «profesión» y de «profesionalización» —así dice la tesis central— pueden iluminar históricamente el sentido de las organizaciones docentes en un triple sentido. En primer lugar, en cuanto a estas mismas organizaciones profesionales ofrecen criterios para clasificarlas por razón de su génesis, de los fines de su actividad, de las expectativas de sus miembros y de los medios de política organizativa, elegidos entre otros puntos. En segundo lugar, el concepto de «profesión» le ofrece al enseñante criterios para la descripción de la situación profesional, incluso eliminándola respecto de grupos similares, y de las condiciones que la determinan de modo concreto. En tercer lugar, más allá de la actividad de política profesional que la organización desarrolla para sus miembros, el análisis de la propia organización y de la situación profesional del enseñante se relaciona con las condiciones sociopolíticas concretas que caracterizan, por un lado, el nacimiento de las organizaciones docentes, sus fines y sus funciones, y por otro su estructura compositiva o las posibilidades e imperativos de acción que tienen las organizaciones actuales.

Me propongo exponer en primer lugar (1) los elementos de este marco de investigación. Esta primera parte hace referencia al enseñante y a sus organizaciones de modo indirecto: el enseñante forma parte de los trabajadores altamente cualificados a los que cabe aplicar el concepto de «profesión» con todas sus implicaciones esclarecedoras. Después de estas nociones relativamente generales, me propongo examinar y debatir (2) los elementos del marco de referencia en su utilización historiográfica y en las implicaciones teóricas.

1. PROFESIONES Y PROFESIONALIZACIÓN: EL MARCO DE REFERENCIA

Los términos «profesión» y «profesionalización» son de uso frecuente en sociología del trabajo y en la ciencia de la educación; pero tropezamos con notables ambigüedades sobre su significado. Se puede aplicar a la ciencia de la educación lo que Sprondel constató en sociología: «La bibliografía sociológica en sentido estricto sobre las profesiones, sobre la profesionalización, sobre el profesionalismo y conceptos afines ha aumentado enormemente desde que apareció el interesante

(*) Universidad Joham Wolfgang Goethe. Frankfurt del Main.

estudio de Carr-Saunders y Wilson (*The Professions*, Oxford, 1933), y constituye un síntoma de unos planteamientos quizá demasiado amplios y heterogéneos, que no es fácil sistematizar» (1968, 75). Este diagnóstico severo obligó a realizar un largo esfuerzo teórico (cf. Daheim, 1967; Kairat, 1969; Moore, 1970), pero supuso una ventaja para el análisis de orientación histórica: un conjunto de características sin un estricto rigor teórico, pero de suficiente claridad conceptual y parcialmente verificable en la historia, por una parte, y un conjunto de procesos típicos de profesionalización, por otra, dan como resultado una serie de hipótesis cuya confirmación empírica y utilidad analítica se puede constatar y examinar mediante investigaciones históricas. Para el empleo historiográfico de este marco de referencia basta catalogar con fines heurísticos las características de las profesiones y los modelos de profesionalización y poner de relieve sus posibles implicaciones para orientar diversos estudios sobre educación en una perspectiva histórica.

1.1. Características de la profesión

Para la exposición y esclarecimiento del variado catálogo de características que pueden encontrarse en la bibliografía sobre sociología de la profesión, utilizo el esquema de Wilbert. E. Moore. Este esquema (Moore, 1970, 5-16) permite integrar otras definiciones sin examinar el número de características de la profesión, (como hace Liebermann, 1958; cf. Michael, 1961, 32 y ss.) ni reducir en exceso sus notas (p. ej. Daheim, 1967, 42 y s/s; Döring, 1973), ni considerarlas tampoco irrelevantes, salvo unas pocas, a la espera de nuevas investigaciones (Kairat, 1969). Dicho catálogo no pretende reunir las características de la profesión ya averiguadas empíricamente, sino llamar la atención sobre ciertas dimensiones inexploradas del rol profesional del enseñante y de sus organizaciones.

a) Ocupación: Las profesiones son actividades de jornada completa que constituyen la principal fuente de ingresos del sujeto. No suelen ser accesibles a los profanos. Esta categoría inserta, pues, las profesiones en el ámbito de la sociología del trabajo y permite, en consecuencia, plantear las cuestiones y los supuestos sociológicos corrientes, relativos por ejemplo, al reclutamiento, la formación o la función, a la actividad profesional como punto de referencia de la identidad personal y social del individuo (Schelsky, 32), a su articulación vertical (status) y horizontal (situs), o al proceso de movilidad intra e interprofesional. En estas dimensiones, las profesiones se presentan como actividades profesionales (en alemán *Beruf*): se definen, en parte, conforme a los criterios vigentes para otras actividades también profesionales; por ejemplo, en su «capacidad para determinar una identidad e imprimir una mentalidad» (Luckmann/Sprandel, 1972, 17). Es indudable que los enseñantes se integran en una estructuración vertical (Bernbaum, 1969; Hoyle, 1969; entre otros); se observan en ellos ciertos procesos de movilidad, aunque casi únicamente a nivel intraprofesional... ; con estas categorías, sin embargo, las profesiones sólo difieren de otras actividades profesionales en el relieve de las características.

b) Vocación: Contrariamente a otras actividades profesionales, las profesiones no se orientan sólo hacia el lucro, sino que se guían también por una serie de expectativas de conducta que se van reforzando durante la formación y que se superponen y acaban por imponerse a otras motivaciones de la actividad (Hartmann, 1968).

c) Organización: Esta característica define las profesiones por las formas específicas de organización de sus miembros y las delimita frente a otras actividades profesionales (cf. especialmente Goode, 1957). Siendo mi intención en el presente artículo estudiar el proceso de profesionalización a partir de las organizaciones basadas en la actividad profesional, parece conveniente analizar expresamente la estructura de las organizaciones profesionales.

Todas las organizaciones basadas en la actividad profesional «confían a sus miembros funciones 'políticas', 'económicas', de 'control' y de 'motivación'» (Daheim, 1967, 235). Sin embargo, las organizaciones profesionales difieren de las meras asociaciones de interés por cuanto asumen tareas en el ámbito de la actividad laboral (Hesse, 1975, 205). Controlan, por ejemplo, el acceso a la profesión, vigilan el ejercicio de la misma y cuidan de la competencia profesional de sus miembros. Desempeñan, pues, funciones que en otras actividades profesionales son ejercidas por el grupo de trabajo, por instancias alejadas del lugar de trabajo (empresarios) o por la formación profesional. Tomando como criterios la función desempeñada, los principios de reclutamiento, la estructura de la integración de los miembros y las formas utilizadas para influir en miembros y en la vida pública, cabe distinguir con Daheim (1967, 232 y ss., siguiendo a Millerson, 1964) estos cuatro tipos básicos de organizaciones basadas en la actividad profesional:

– «asociación de prestigio»: por ejemplo, una academia científica, que dirige mediante un derecho de cooptación la elección de sus miembros, establece diferentes grados de pertenencia y se ocupa sustancialmente de la cualificación de sus miembros (y de su «autopresentación» científica) en instituciones y publicaciones científicas.

– «asociación de estudio»: por ejemplo, una sociedad científica que recluta sus miembros, a veces recomendados, basándose en el interés que éstos demuestran por la especialidad correspondiente. Su método de trabajo es similar al de las «asociaciones de prestigio».

– «asociación de capacitación»: busca la «supresión de los exámenes y títulos de los profesionales en activo dentro de la especialidad correspondiente» (Daheim, 1967, 232). Influye además como instancia que imparte el saber.

– «asociación ocupacional»: como «asociación coordinadora» que defiende a los profesionales que trabajan en un sector científico, intenta influir en las condiciones laborales, incluyendo la cualificación, pero sin utilizar ningún recurso sindical (huelga, etc.).

Como «asociación protectora» no recluta a sus miembros con tanto rigor como las asociaciones coordinadoras y tampoco desdén los procedimientos sindicales. A propósito de los sindicatos, es importante tener presente la diferencia entre sindicatos «restrictivos» —organizaciones abiertas sólo a trabajadores cualificados, que pueden llegar a controlar parcialmente (p. ej. en los Estados Unidos) el acceso profesional— y los sindicatos «expansivos». Estos últimos organizan a los trabajadores sin tener en cuenta su status dentro de la empresa o su formación; por ejemplo, en Alemania, conforme al principio de la rama de ocupación: «metal», «madera»...

La forma organizativa típica de las profesiones se corresponde a la «asociación de estudio» y a la «asociación de capacitación». Hay que hacer notar en este punto que con el aumento de profesionales que trabajan por cuenta ajena —cuya inclusión en las profesiones es tema controvertido (cf. abajo apartado f)—, las organizaciones se aproximan al tipo de asociación coordinadora (cf. también Moore, 1970, 64 y ss.).

d) Formación: Las profesiones se ejercen sobre la base de un saber especializado, adquirido sistemáticamente, en un largo proceso de aprendizaje. La formación universitaria, apoyada en profesiones tradicionales consideradas como modelo —teólogos, médicos, abogados (cf. Parsons, 1968)—, constituye la operacionalización de esta característica(1). Es cuestión a debatir hasta qué punto cabe distinguir dentro de este «saber» entre el saber doctrinal, institucional o científico, por una parte, y el saber práctico, por otra (Kairat, 1969, 29 y ss.). Sobre el carácter científico del saber propio de las profesiones tradicionales no existe, ni mucho menos, una coincidencia que permita la clara delimitación de estos tipos del saber. Parece claro, históricamente, que la importancia del saber institucional va decreciendo. Sin embargo, las distinciones en el concepto de cualificación permiten alcanzar una mayor claridad sobre la estructura de este saber y sobre la cualificación profesional. Según estas interpretaciones (cf. p. ej. Offe, 1970), los procesos de formación facilitan la capacitación funcional y las operaciones normativas al mismo tiempo. Estas últimas son en parte funcionales para el éxito en la actividad laboral y en parte se limitan a apoyar las condiciones-marco y las condiciones de dominio de la actividad laboral. Valga como ejemplo el hecho de que los médicos no sólo aprenden las habilidades técnicas para el ejercicio de la profesión, sino que tienden, por su socialización profesional, a interpretar la organización específica del sistema sanitario como algo funcional para el ejercicio de su actividad (cf. Naschold, 1967; Sewering, 1976).

e) Orientación del servicio: Las profesiones difieren de otra actividad por el objeto de su quehacer laboral. Orientan su actividad hacia un cliente (individual o colectivo), más en general, resuelven problemas de «gran relevancia para los valores sustanciales de la sociedad» (Kairat, 1969, 20, siguiendo a Rüschemeyer, 1964). La función de servicio suele interpretarse también, desde la estructura de los problemas, en el sentido de que los profesionales no deben poseer sólo un saber funcional, sino también una competencia innovadora para la modificación de su rama de actividad (p. ej., Krüger, 1973, 126). Se han deducido de esta característica ciertos supuestos sobre las principales motivaciones de la actividad profesional. La orientación de la actividad hacia el cliente o hacia la colectividad, guiada por un código o una ética profesional, se contraponen a la actividad guiada primariamente por las gratificaciones y, en consecuencia, por sanciones externas. A esto suele acompañar la idea de que la remuneración de la actividad profesional debe derivar únicamente de un juicio normativo sobre la importancia de esta actividad. Al margen de la dificultad para distinguir las profesiones, dada la creciente imbricación de los sectores vitales, con arreglo a su relevancia para resolver los proble-

(1) Hesse (1968) incluye también las actividades menstrales en un análisis comparativo de la profesionalización entendida como lucha política por el reconocimiento social.

más básicos de la sociedad, cabe preguntar si existe un consenso tan amplio sobre los valores básicos atendidos por una profesión de modo que el control externo, debe limitarse a definir el contenido del valor y a velar por su realización mediante la actividad profesional. La autoorientación de la profesión (cf. también Rüschemeyer, 1973) se reduciría entonces a la mera adaptación a normas prefijadas cuyo incumplimiento acarrea sanciones (Kairat, 1969, 18 y ss.). Esto no excluye que los profesionales hayan interiorizado de tal modo la definición vigente que crean actuar por su propio criterio.

f) Autonomía: Tiene tres dimensiones. La autonomía de la profesión se refiere en primer lugar a las relaciones con el cliente. La profesión, apoyada en el saber específico, define la manera en que el cliente concreta sus aspiraciones a la justicia, a la salud, a la formación, etc. El profesional está protegido, como experto, contra las objeciones del cliente. Este podrá cambiar de médico o de abogado (apenas de profesor), pero nunca podrá, socavar los fundamentos de las actividades profesionales.

La autonomía hace referencia, en segundo lugar, al conjunto del grupo profesional y de su organización. Sólo el grupo valora la actividad profesional y defiende a sus miembros de todo control profano. Tampoco las instancias de control externo, como el Estado, pueden dar ningún veredicto contra miembros de una profesión, a menos que esa instancia utilice el visto bueno de miembros de la propia profesión.

Esta interpretación de la autonomía parece significar que el status de empleado y la profesionalización se excluyen entre sí. Las escasas posibilidades de iniciativa de los profesionales en organismos burocráticos y jerarquizados parecen confirmar este juicio (cf. sin embargo Hall, 1968). Se requiere, no obstante, alguna precisión. Esta precisión se puede obtener teniendo en cuenta las características de la actividad profesional: el trabajo de alta cualificación implica situaciones de una «actividad laboral indeterminada» (cf. Lutz/Krings, 1971). La complejidad de la tarea, las variadas demandas y las situaciones ambientales en los objetivos globales exigen que los empleados mismos estructuren la situación mediante la interpretación de dichos objetivos globales. En esta «autonomía interpretativa» (Sprondel, 1968) de los trabajadores altamente cualificados no existe diferencia alguna entre profesionales liberales y empleados propiamente dichos. Unos y otros se encuentran con un «margen disposicional» (Herz, 1975, 159) de actividad laboral definido por la estructura del trabajo a realizar. Distinto del margen disposicional es el «margen de acción» (Herz, 1975, 159; Huber, 1974, 6 y ss. Hoffmann, 1974, 35 y ss.). Los márgenes de acción permiten la estructuración de la actividad laboral sobre la base de la competencia profesional y de cara a la optimización del rendimiento, incluso contra los objetivos internos de la organización; p. ej., innovaciones en interés del cliente. Este margen parece relativamente escaso para trabajadores altamente cualificados (cf. p. ej., Böhnische/Lösch, 1973); y sólo existe para los profesionales liberales cuando su organización puede fijar las condiciones-marco de la actividad.

1.2. Profesionalización: actores y formas de desarrollo

Entendemos por profesionalización el conjunto de procesos históricamente analizables mediante los cuales un grupo de profesionales logra demostrar su competencia en una actividad de relevancia social y es capaz de transmitir a otros tal competencia y de imponer su modelo frente a otros profesionales y profesiones concurrentes con la ayuda del Estado; es decir, es capaz, a juicio de éste, de conservar el monopolio y las gratificaciones en orden a una solución de los problemas, aceptada socialmente.

La bibliografía existente sobre el tema propone una explicación funcional de este proceso (Daheim, 1967, 51 y ss.) (2). Según esta explicación, las profesiones son necesarias por razón de las demandas sociales y de sus características en un determinado período del desarrollo tecnológico, sociocultural y socioeconómico. Estos servicios, por ejemplo, la «salud», la «justicia», la «legitimación» (religiosa), dada su complejidad e inconcreción, sólo pueden prestarse y garantizarse a la larga encargando la tarea a expertos, otorgando a éstos una autonomía (relativa), sometiénolos por tanto a controles exclusivamente internos, dando satisfacción a sus expectativas de cualificación mediante la institucionalización de su carrera y remunerando adecuadamente el servicio que prestan.

No podemos detenernos aquí en el examen del acierto o no de esta interpretación cuando se trata de las profesiones tradicionales (cf. Moore, 1970, 52 y ss.). Pero, tratándose de la situación actual, el análisis meramente funcional no tiene en cuenta que la profesionalización no se basa tan sólo en las motivaciones de los profesionales y en las expectativas de la sociedad o de un cliente, sino también en los intereses del status profesional. La función social de las profesiones relativamente privilegiadas, que destacan por su prestigio y sus ingresos económicos, hace que todos los grupos basados en la actividad profesional aspiren a un status similar mediante la profesionalización. Por eso es quizá más significativo para la explicación de los procesos de profesionalización preguntar quiénes son los actores de este proceso e indagar sus motivaciones, en lugar de buscar sólo una explicación funcional que apenas es ya una explicación de política profesional.

Esta lucha en torno a la identidad basada en la actividad profesional (Kairat, 1969, 128) y en torno a su reconocimiento hacia el interior y hacia el exterior presenta, en síntesis, dos actores: los miembros de la profesión, que aspiran al reconocimiento social de su labor, y el Estado, en parte como representante del cliente, que estima necesarios y dignos de protección los servicios que aquéllos prestan, los protege efectivamente otorgando los títulos y los prestigia con la concesión de gratificaciones o del derecho a los honorarios.

Desde la perspectiva de los resultados, este proceso (cf. Wilensky, 1964; Hesse, 1968, 151 Daheim, 1967, 51 y ss.) puede referirse al catálogo de características y puede llevar a una plena y «auténtica» profesionalización, a una «semiprofesionalización» o a una «desprofesionalización» que rebaja el *status* social. Si se analiza el

(2) El propio Daheim ha relativizado su juicio anterior; mantiene, sin embargo que la profesionalización puede imponerse, aparte las actividades de política profesional, «al menos en las fases iniciales del proceso... sin estar dirigida... como una función latente de la división del trabajo» (Daheim, 1973, 235).

proceso desde la perspectiva de los profesionales, puede calificarse de autodirigido cuando los miembros de la profesión (o su organización) influyen decisivamente en el proceso; éste no es dirigido si los profesionales se ven privados, fundamentalmente por el legislador, de la iniciativa y del control sobre la profesionalización. Intentaré exponer las variantes posibles desde la perspectiva de los resultados.

1.2.1. Profesionalización

El servicio a prestar (p. ej. la «salud») es un valor social relevante. Un grupo basado en la actividad profesional logra demostrar su competencia para la solución de problemas y para transmitir esta capacidad mediante procesos de formación. Ese grupo funda una asociación para el control del ejercicio profesional, asociación que puede imponer, para la protección de sus miembros, los modelos de dicho ejercicio, regular el acceso gracias al apoyo estatal, y controlarlo conforme a normas y dimensiones de actividad, y puede imponer también el reconocimiento social de la profesión. A diferencia de este proceso autodirigido de profesionalización, en la heterodirección es el Estado mismo el actor que fija el proceso de formación, generalmente mediante un sistema completo para la prestación de servicios en determinados sectores, pero confía el control a un grupo (relativamente) autónomo.

En ambos casos cabe hablar de profesionalización, porque sólo se puede describir globalmente la situación de cada actividad profesional mediante, las mencionadas características de las profesiones. La categoría de «profesionalización aparente» introducida por Wilensky (1964) no permite, en cambio, establecer desde la noción de grupo basado en la actividad profesional una delimitación frente a una profesionalización auténtica (cf. Daheim, 1973, 235). Pero esta categoría sugiere que en el proceso de profesionalización intervienen opciones sociales externas al grupo (p. ej., sobre la importancia de una actividad laboral, sobre la necesidad de una formación científica o de larga duración), opciones que resultan diferentes para los no pertenecientes al grupo (p. ej., los sociólogos o el cliente) que para el grupo que aspira al prestigio social. Si su interpretación encuentra un reconocimiento social, no existe ninguna posibilidad, a mi juicio, para recusar el criterio de profesionalización... a menos que se trate de una crítica a las opciones de valor implícitas. Pero esta crítica no tendrá consecuencias para los profesionales mientras la supercualificación (cf. Daheim, 1967, 59, siguiendo a Schütte) o la autonomía profesional encuentren un reconocimiento social. El reconocimiento social resulta ser, así, tan importante para la situación profesional de un grupo como la prestación de servicios (cf. Kairat, 1969, 129, y ss.).

1.2.2. Semiprofesionalización

El grupo, basado en la actividad profesional, dirigido por la asociación o por las autoridades que confieren los títulos, sólo alcanza autonomía profesional en algunas dimensiones del esquema antes perfilado. O bien les falta a las organizaciones de este grupo la competencia para el control de su actividad, o bien la autonomía interior se limita al margen disposicional, o bien la cualificación preprofesio-

nal no es suficiente para el ámbito laboral, como ocurre p. ej., en los trabajadores sociales (Otto/Utermann, 1973; Etzioni, 1969).

1.2.3. Desprofesionalización

Estos procesos suelen ser escasamente autodirigidos. Parecen ser muy pocas las profesiones que renuncian a los privilegios adquiridos para optimizar, por ejemplo, el proceso de prestación de servicios. El Estado puede intentar, como ha ocurrido en Gran Bretaña con la sanidad, limitar la autocompetencia administrativa de la profesión o la autonomía del puesto de trabajo mediante la participación de la opinión pública o del cliente (cogestión).

1.3. Características profesionales, profesionalización y organización basada en la actividad profesional

Combinando las formas de desarrollo de la profesionalización y las características de la profesión cabe estimar, en síntesis, la relevancia de las distintas características para la clasificación de las profesiones. Ha quedado claro que sería demasiado simplista interpretar el proceso de profesionalización únicamente por el servicio prestado (cualificación, «servicio»). Apenas suele haber consenso sobre las opciones de valor implícitas en este tema: independientemente de las cualificaciones exigibles para una actividad profesional, o para juzgar su relevancia dentro del sistema social, una actividad laboral, puede carecer de reconocimiento social. En el catálogo de características, este reconocimiento aparece expresado por la dimensión de autonomía. Partiendo de esta dimensión, sin embargo, algunas actividades pueden ser profesionales sin aportar o exigir prestaciones a nivel realmente funcional en las dimensiones de formación o de orientación del servicio según el modelo de las profesiones clásicas. El análisis de los procesos de profesionalización ha puesto de relieve la importancia de una dimensión de actividad profesional que reduce el catálogo de características a un problema marginal: la inserción de determinadas actividades en el grupo de profesiones suele ir ligada a su pertenencia a los rangos superiores de la escala de ingresos y de prestigio social. Se ha visto que este reconocimiento social es el móvil decisivo para las aspiraciones a la profesionalización. Pero si el reconocimiento social no puede justificarse frente a sus fundamentos normativos a nivel meramente funcional, por ejemplo, mediante el «principio de prestación de servicios» (cf. Offe, 1970) y, en consecuencia, es preciso definir la relevancia de una profesión a nivel público, en las luchas de política profesional, entonces la política de profesionalización es también, necesariamente, una defensa de intereses sociopolíticos (cf. Hesse, 1968).

Este análisis de tareas pone de manifiesto el papel que desempeña la organización basada en la actividad profesional en el proceso de profesionalización. Esa organización actúa hacia el «interior» como instancia de cualificación y de control social de la actividad. En correspondencia a estas tareas se distinguen dentro de la organización gremios específicos que conducen, en el caso de las actividades docentes, a la fundación de comités especiales para enseñantes de la misma especialidad y la unificación de enseñantes de idéntico *status*: por ejemplo, profesores suplentes, directores, etc. La organización general asume hacia «el exterior» tareas

de salvaguarda de interés y de definición de la tarea laboral, defendiendo e intentando imponer ante las instancias político-administrativas las expectativas de remuneración de los enseñantes y formando a la vez, frente a las expectativas de clientes, grupos profesionales y sistema político-administrativo, en representación de sus miembros, su interpretación de la actividad profesional, de sus elementos y sus objetivos. Según el grado de acentuación de sus intereses, cabe designar la actividad de la organización basada en la actividad profesional como una «política de status» si se orienta primariamente hacia expectativas de remuneración, y como «política de profesionalización» si prevalece la prestación de servicios en interés del cliente y la correspondiente optimización de las condiciones del ejercicio profesional.

2. DISCUSIÓN DEL MARCO DE REFERENCIA

La utilización del marco de referencia aquí propuesto se advierte ya fundamentalmente en la investigación histórica; conviene, sin embargo, examinar primero algunas objeciones obvias contra la propuesta aquí desarrollada. Estas posibles objeciones pueden arrancar de dos planos: se refieren, por una parte, al papel que desempeña un concepto teórico en las investigaciones históricas y por otra, a la utilidad del modelo de profesionalización para el análisis de la figura del enseñante y de sus organizaciones.

2.1. «Teorización» de la historia

A la vista del debate metodológico sostenido entre las ciencias sociales y las ciencias históricas sobre el tema «teoría e historia» (cf. p. ej., Schulze, 1974; Baumgartner/Rüsen, 1976), no parece necesario justificar la elección del marco de referencia, sino más bien la propuesta de una teoría concreta. El deber de justificación afecta más bien a esas investigaciones que se guían únicamente por la «sana razón», y se limitan al examen y clasificación completa de las fuentes y a su interpretación inmanente. Un consumo sobre el «hecho evidente» de que las fuentes se abordan siempre desde una «precomprensión» (IZEBF, H. 3, 1975. 23) es metodológicamente ineficaz para las investigaciones sobre la historia de la educación mientras que no se analice esa precomprensión y se pueda examinar así su relevancia para la investigación concreta y para las categorías empleadas por el autor. Pero una vez que se pone de manifiesto esta precomprensión, a cualquier nivel de desarrollo sistemático y se utiliza de modo consciente en la investigación histórica, ya ha comenzado la «teorización» de la historia.

El debate actual no versa sólo sobre el problema de la teorización, sino además sobre el análisis de los marcos de referencia adecuados. En las ciencias de la educación, la controversia estuvo centrada durante algún tiempo en la oposición entre historia de las ideas e historia social (3). No obstante, la preparación, realización y análisis de los planes concretos de investigación demostraron la escasa fecundidad de esta contraposición. Se entiende por «historia de las ideas» tanto una

(3) Sobre la ciencia de la educación, cf. p. ej. las Sesiones de la Comisión Histórica de la DGFE, Heinemann; IZEBF, H 3, 1975, cf. también Böhm/Schriewer (1975).

historia de las normas educativas como los programas de teoría de la educación, tanto una declaración de intención sobre política educativa como la reflexión sobre filosofía educativa; la «historia social» incluye proyectos de investigación y exposiciones que describen la combinación o la dependencia entre «ideas» y situaciones reales en la historia de la educación, o aquellos trabajos que utilizan en el análisis de los distintos fenómenos los conceptos teóricos de las ciencias sociales; o aquellos otros, en fin, que investigan e interpretan también, dentro de una «teoría de la sociedad» o «de la historia», el pasado de la educación. Ya esta enumeración incompleta de posibles variantes conceptuales hace ver el escaso sentido que tendría distinguir entre problemáticas legítimas y problemáticas no justificables partiendo de tal contraposición global. Las investigaciones relacionadas con la educación no pueden dedicarse a la búsqueda de constructos de una teoría de la historia o de la sociedad todavía inexistentes (4); su tarea es mostrar y examinar en la praxis investigadora si el empleo explícito de teorías puede eliminar los límites inmanentes y las deformaciones de las investigaciones históricas anteriores.

Esto significa, en la práctica, partir de teorías específicas (Meier, 1976) y dejar de lado la teoría general del conocimiento histórico como tema de estudio de los principios metodológicos (cf. también Kocka, 1975). El marco de referencia aquí propuesto se presenta como una teoría específica. Su capacidad operativa no consiste en reproducir sin más lo que dicen las fuentes, sino en posibilitar la formación de una trama de enunciados rigurosos. Las teorías deben servir para fundamentar una trama interpretativa no intuitiva, pero verificable, y para orientar de modo sistemático la investigación histórica. Las teorías pueden contribuir a medir el alcance de lo que ha dicho la historia acerca de la educación, para evitar falsas conclusiones y tomar distancia frente a las autointerpretaciones de los actores que aparecen consignadas en las fuentes. La teorización de la labor historiográfica permite además ordenar en las fuentes las múltiples formas fenoménicas del objeto y relacionar las normas e intenciones, las estructuras y los procesos entre sí. Las teorías pues, pueden prestar servicios análogos a los que aportan los «tipos ideales» («Max Weber) o «los modelos» (Roessler, 1970). Esta alusión a determinados intentos, bien conocidos y practicados, de una teorización de la historia (Cf. Hempel, 1952) demuestra que la estructura de las teorías disponibles puede ser muy heterogénea. Hay que tener en cuenta, para un análisis de fenómenos sociales, que actualmente suele apelar a «teorías de alcance medio» (Merton). Los análisis históricos pueden utilizar estas teorías, pero es preciso que las desarrollen y las revisen. No hay que olvidar, en fin, que la exposición de historia educativa, a diferencia de la investigación, no elimina ya este doble aspecto del uso de teorías. Las teorías y los ingredientes teóricos entran en exposición como elementos de una trama narrativa; la labor sistemática de análisis y el examen y desarrollo de la teoría, o su reelaboración, se producen, sin embargo, al margen de esta trama narrativa, y no suelen ser tarea del historiador.

(4) La defensa de la praxis investigadora no significa la renuncia al debate teórico. Pero este debate no debe sostenerse, a mi juicio, a un nivel abstracto, sino en el contexto de los proyectos concretos de investigación.

2.2. La historia del enseñante y de sus organizaciones como proceso de profesionalización

Este segundo paso está destinado a examinar hasta qué punto el concepto de profesiones/profesionalización es adecuado y establecedor para el tema «el enseñante y sus organizaciones». Este constructo se utiliza ya en la investigación anglosajona sobre sociología de la profesión, y tanto el catálogo de características como los criterios de distinción entre los diversos procesos de profesionalización, dejan ver, en el fondo de la interpretación, el modelo de las profesiones clásicas, la mayoría de ellas profesiones liberales. Los enseñantes, en cambio, son sin duda «únicamente» semiprofesionales. El análisis histórico corre, así, el peligro de utilizar el constructo contra la realidad de esta historia del enseñante, y de entender definitivamente el desarrollo real partiendo del concepto de profesionalización, de deformar las intenciones de los sujetos o de infravalorar, por ejemplo, las circunstancias concretas del curso histórico.

El concepto incluye, en efecto, una opción previa, susceptible de revisión, que con referencia al análisis histórico puede calificarse de prejuicio. El concepto de teoría que aquí he propuesto es idóneo, por su anterior aplicación y verificación en las ciencias sociales, para expresar los elementos básicos de la situación profesional del enseñante y las formas de su organización y política profesional. La historia concreta del enseñante en Alemania, sólo se puede narrar (y así se ha narrado hasta ahora de modo implícito) haciendo referencia a aquellas profesiones que trabajan en la solución de importantes problemas sociales, mediante la cualificación especial de una situación laboral concreta y apoyados en formas organizativas especiales de sus miembros. Los catálogos de características y los modelos de profesionalización no incluyen este aspecto comparativo. Pero este enfoque se puede apoyar también en el material existente. La historia de los enseñantes demuestra claramente, también en Alemania, que aquéllos, apoyados en sus organizaciones, y en respuesta a las expectativas de la sociedad sobre el sistema educativo y sobre sus enseñantes, concibieron su tarea profesional dentro de una situación histórica concreta y formularon los problemas del *status* y del reconocimiento social recurriendo a la situación de otros grupos. Los filólogos, por ejemplo, se referían a los juristas, y los maestros de escuela a los filólogos o, en épocas más antiguas, a determinados grupos de funcionarios, a la hora de reivindicar un *status* social y una remuneración.

La conexión entre la dimensión de servicio de la actividad profesional, verificable en los modelos de profesionalización, y la actividad de política profesional de sus miembros y de sus organizaciones permite observar las condiciones de la profesionalización y, tratándose de enseñantes, las condiciones que impidieron la profesionalización de su actividad, por ejemplo, en las dimensiones de la formación o de la autonomía del quehacer laboral. El modelo que he propuesto indaga, en todas estas características y procesos, la participación del Estado y el papel desempeñado por los profesionales y por su organización en la valoración y definición de su actividad y en su reconocimiento social.

El marco de referencia no constata, pues, primariamente el carácter semiprofesional de los enseñantes, sino que orienta el análisis histórico hacia la cuestión

de las condiciones que dieron origen a las tareas profesionales, a su concreción histórica mediante el enseñante y su organización y a la política de profesionalización, como base para la formación concreta de estas características semiprofesionales..., aunque otros grupos, también en Alemania, pudieron alcanzar o estabilizar un grado superior de profesionalización, si se toma como punto de comparación el mencionado catálogo de características. La función metodológica del marco de referencia para la historiografía del enseñante y de su organización, es pues, fundamentalmente heurística, no normativa. Señala las cuestiones a las que el análisis debe dar respuesta en este campo si aspira a explicar las complejas relaciones existentes en la formación del rol y de las organizaciones de enseñantes; pero el marco de referencia no anticipa las respuestas (y tampoco juzga a los actores, distinguiendo intemporalmente entre definición o política profesional «correcta» o «errónea»).

2.3. Los límites analíticos del marco de referencia

Dos importantes cuestiones del actual debate sobre la profesión de enseñante ponen de relieve unos límites del marco de referencia que he propuesto y que conviene examinar expresamente. Pero esos límites afectan a las posibilidades teóricas de las investigaciones históricas en general.

Una primera limitación aparece con particular claridad en los diferentes procesos de profesionalización mencionados más arriba. Habría que ampliar primero notablemente, para el análisis concreto, la distinción típica de dos actores: el Estado y la organización basada en la actividad profesional. Los trabajos históricos deberían distinguir en la categoría de «Estado» al menos las dimensiones de gobierno, administración y partidos/grupos sociales conforme a los tres niveles típicos de Alemania («Federación, Länder, municipios»). Hemos mencionado ya las posibles formas fenoménicas de *organización*. Habría que analizarlas en sus implicaciones mútuas, en su estructura interna (jerarquías, élites, problemas planteados, etc) y en su unión o confrontación con otras asociaciones docentes y con los grupos sociales al margen del ámbito educativo.

Los distintos profesionales pueden influir también, lógicamente, como miembros de gremios de planificación o de instancias político-administrativas, en las condiciones de la actividad docente, o dirigir su organización. Estas posibles mejoras de una propuesta elemental, que pueden profundizarse mediante trabajos empírico-históricos, no elimina sin embargo, el problema fundamental. No hay que incluir en este planteamiento aquellas restricciones sistemáticas de la capacidad operativa de los actores que se han puesto de relieve, por ejemplo, en investigaciones sobre la capacidad planificadora de los sistemas actuales (cf. Ronge/Schmieg, 1973). En este sentido, el marco de referencia revela las limitaciones de su capacidad explicativa. Necesita un complemento mediante una teoría de las condiciones de desarrollo social, o de lo contrario tendrá la consecuencia, para la investigación histórica, de poder captar tan sólo los problemas sociales en el espejo de su percepción política o profesional. Los problemas macrosociales no quedan excluidos, pues, mediante el marco de referencia elegido, frente a otras posibles alternativas analíticas; por ejemplo, un marco analítico de clases sociales; pero se enfocan y analizan aquí de otro modo. Frente a las controversias sobre teorías ma-

rosociales, nada cabe decidir a este nivel sobre si el modelo que he propuesto es compatible con todas esas teorías. Pero entiendo que puede admitirse actualmente, tratándose de investigaciones históricas concretas, el ejemplo del marco de profesionalización, reconociendo sus límites, precisamente por su capacidad analítica para el objeto en sentido estricto. Estas investigaciones pueden contribuir incluso a determinar con más claridad que hasta el presente los factores (p. ej. datos de estructura social, condiciones político-administrativas y económicas, política organizativa de los enseñantes) que son responsables de las restricciones de la capacidad operativa (5). Los trabajos aislados sobre la historia del enseñante y de su organización no pueden explicar hasta qué punto estas restricciones típicas de la profesión docente revelan condiciones sistemáticas, por ejemplo, las de las sociedades capitalistas tardías; esto sólo puede aclararse en un análisis teórico ulterior.

Una segunda cuestión está latente en las investigaciones históricas y también en el empleo del marco referencial aquí propuesto, y merece un análisis teórico; la cuestión de conveniencia (y de los problemas subsiguientes) de una profesionalización de la actividad docente. Los trabajos históricos sobre educación permiten aclarar en todo caso, dentro del marco referencial, de qué modo influyeron las constelaciones histórico-sociales (en los tres niveles de la actividad docente y según las condiciones sociales) en la configuración concreta del rol de enseñante y de las asociaciones docentes, y qué consecuencias han implicado estas modalidades concretas para la autonomía profesional del enseñante, para la capacidad operativa de su organización y para las pretensiones de los «clientes» (padres, alumnos, sociedad).

El modelo no favorece determinadas modalidades de rol docente o de política organizativa, pero exige la descripción de las consecuencias de determinadas formas de asociación de enseñantes para su situación docente y para sus clientes. La importancia, que puedan tener estos procesos históricos en los debates actuales sobre las formas óptimas de organización de los enseñantes (en sindicatos o en asociaciones estamentalistas) o de normas de su acción (orientadas a los alumnos o a su propio *status* social) depende, sin embargo, de las consecuencias históricamente observables de la política organizativa anterior y de las orientaciones normativas actuales. La cuestión de si se puede partir de una «incompatibilidad radical» entre el fin de democratización de los subsistemas sociales, en este caso la escuela, y la profesionalización de las actividades (Daheim, 19, 1973, 248), o sólo de un efecto ambivalente de la profesionalización para los procesos de democratización o de innovación de la escuela en interés de los alumnos y los enseñantes (H. Dauber, 1975, 257), no puede tener, a mi juicio, una respuesta teórica, a pesar de los argumentos aducidos por los mencionados autores (cf. también Carlson, 1976); es una cuestión empírica que sólo puede obtener respuesta en investigaciones históricas concretas (6).

(5) Georg Weber (1972) ha mostrado, en lo que respecta al trabajo social, cómo la interpretación de la tarea profesional por las organizaciones de los trabajadores sociales ha impedido la profesionalización.

(6) Dahrendorf (1968, 157 y ss.) considera que la profesionalización prematura ha obstaculizado el progreso científico en la sociología americana. Giesecke (1973, 58 y ss.: «oposición de intereses entre enseñantes e hijos de trabajadores») estima que una creciente profesionalización acarrea consecuencias ne-

BIBLIOGRAFIA

- BAUMGARTNER, HANS MICHAEL/RÜSEN (Eds.), *Seminar: Geschichte und Theorie*. Frankfurt a. M., 1976.
- BERNBAUM, GERALD (y otros), «Intra-occupational Pestige Differentiation in Teaching», *Pedagogica Europaea*, 5, 1969, pp. 41-59.
- BÖHM, WINFRIED/JÜRGEN SCHRIEWER (eds.), *Geschichte der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft*. Festschrift Albert Reble zum 65. Geburtstag, Stuttgart, 1975.
- BÖNISCH, LOTHAR/HANS LÖSCH, «Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination», en H.-U. OTTO/S. SCHNEIDER (Eds.), *Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit*, vol. 2, Neuwied, 1973, pp. 21-40.
- DAHEIM, HANSJÜRGEN, *Der Beruf in der modernen Gesellschaft*, Colonia, 1967 (cit. como Daheim, 1967).
- «Professionalisierung. Begriff und einige latente Makrofunktionen». en G. Albrecht y otros (eds.), *Sociologie*. René König zum 65. Geburtstag. Oplade, 1973, pp. 232-249 (cit. como Daheim, 1973).
- DAHRENDORF, RALF, *Die angewandte Aufklärung*. Frankfurt a. M., 1968.
- DAUBER, HEINRICH, «Innovation und Professionalisierung», en M. Charlton y otros, *Innovation im Schulalltag*. Reinbek, 1975, pp. 256-295.
- DÖRING, KLAUS, W., *Lehrerverhalten und Lehrerberuf. Zur Professionalisierung erzieherischen Verhaltens*. Weinheim/Basilea (5), 1973.
- ETZIONI, AMITAI (Ed.), *The Semi-professions and their Organization*, Nueva York, 1969.
- GIESECKE, HERMANN, *Bildungsreform und Emanzipation*. Munich, 1973.
- GOODE, WILLIAM J., *Professionen und die Gesellschaft. Die Struktur ihrer Beziehungen* (1. ed., 1975), cit. según T. Luckmann/W. M. Sprondel, pp. 157-167.
- GREINERT, WOLF-DIETRICH, *Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen*, *Der Beitrag der Berufsschule zur politischen Erziehung der Unterschichten*. Hannover (etc), 1975.
- HALL, RICHARD H, «Professionalization und Bureaucratization», en *American Sociological Review*, 33. pp. 92-104.
- HARTMANN, HEINZ, ARBEIT, BERUF, *Profession* (1. ed., 1968), cit. según Luckmann/W. M. Sprondel, pp. 36-52.
- HEINEMANN, MANFRED (Ed.), *Sozialization und Bildungswesen in der Weimarer Republik*. Stuttgart, 1976.
- HEMPEL, CARL G., *Typologische Methoden in der Sozialwissenschaften* (1. ed. 1952); cit. según E. Topitsch (Ed.), *Logik der Sozialwissenschaften*. Colonia/Berlin, (6), 1970, pp. 85-103.
- HERZ, OTTO (y otros), «Arbeitsgruppe Handlungsspielräume», en idem (Eds.), *Praxisbezug im Hochschulstudium* (Blickpunkt Hochschuldidaktik 35). Hamburgo, 1975, pp. 156-166.

gativas para los clientes. Esas consecuencias negativas aparecen constatadas por Greinert (1975, 112-120) en los alumnos de la República de Weimar. Las características que Greinert asigna a la profesionalización coinciden con las de Liebermann (1958). Adoptando la distinción que arriba he propuesto entre autonomía interpretativa y autonomía de acción, y de cara a la separación entre expectativas del cliente y expectativas profesionales, yo calificaría los procesos descritos por Greinert de política de *estatus social* (cf. 1.3.). He conocido el trabajo de Greinert después de haberse publicado mi ponencia de Bad Homburg; en ese trabajo, Greinert hace referencia a la propuesta de Lempert (Deutsche Beruf und Fachschule, 1968, 320, en una recensión de Hesse, 1968) de investigar «el desarrollo de las profesiones docentes» partiendo del modelo de profesionalización. Pero Lempert no desarrolla esta propuesta. Sugiere que el modelo puede implicar «el peligro de una relegación de los intereses públicos en favor de los intereses de política corporativista» (*Ibid.*).

- HESSE, HANS ALBRECHT, *Berufe im Wandel. Ein Betrag zum Problem der Professionalisierung*. Stuttgart, 1968 (cit. como Hesse, 1968).
- «Qualifikation und Professionalisierung», en Karl Frey y otros (Eds.) *Curriculum-Handbuch*, vol. 3 Munich, 1975 (cit. como Hesse, 1975).
- HOFFMANN, LUTZ, «Zum Problem des Handlungsspielraums-Thesen», en G. Faltin/O. Herz (Eds.) *Berufsforschung und Hochschuldidaktik*, vol. 2 (Blickpunkt Hochschuldidaktik 33) Hamburgo, 1974, pp. 35-41.
- HOYLE, ERIC, «Professional Stratification and Anomie in the Teaching Profession», *Paedagogica Europaea* 5, 1969, pp. 60-71.
- HUBER, LUDWIG, «Berufsforschung und Hochschuldidaktik. Handlungsspielräume als Zielkategorie», en G. Faltin/O. Herz (eds.), *Berufsforschung und Hochschuldidaktik*, vol. 2 (Blickpunkt Hochschuldidaktik 33). Hamburgo, 1974, pp. 3-8
- IZEBF, Informationen zur Erziehungs- und Bildungshistorischen Forschung. Número 3. 1975. Congreso de otoño de 1975 (de la Comisión histórica de la DGfE), *Aufgaben und methodologische Probleme historischer Forschung im Erziehungs- und Bildungswesen*.
- KAIRAT, HANS, «Professions» oder freie Berufe, *Professionales Handeln im sozialen Kontext*, Berlin, 1969.
- KOCKA, JÜRGEN, «Theorien in der Sozial- und Gesellschaftsgeschichte», en *Geschichte und Gesellschaft* 1, 1975, pp. 9-42.
- KRÜGER, HELGA, «Professionalisierung und Innovation in pädagogischen Berufen», en H. Lüdtke (Ed.), *Erzieher ohne Status?* Heidelberg, 1973, pp. 110-130.
- LIEBERMANN, MYRON, *Education as a profession*. Englewoods Cliffs, N. J. 1958.
- LUCKMAN, THOMAS/WALTER MICHAEL SPRONDEL (Eds.), *Berufssoziologie* (Neue Wissenschaftliche Bibliothek 55). Colonia, 1972.
- LUTZ, BURKART/INGE KRINGS, *Überlegungen zur soziökonomischen Rolle akademischer Qualifikation*, Munich, 1971.
- MEIER, CHRISTIAN, «Der Alltag des Historikers und die historische Theorie», en H. M. Baumgartner/J. Rüsen, pp. 36-68.
- MICHAEL BERTHOLD, «Bemerkung zu Myron Liebermans Buch 'Education as a Profession'», *Soziale Welt*, 12, 1961, pp. 30-37.
- MILLERSON, GEOFFREY, *The Professions: Roles and Rules*. Nueva York, 1970.
- MOORE, WILBERT E., *The Professions Roles and Rules*. Nueva York, 1970
- NASCHOLD, FRIEDER, *Kassenärzte und Kranteherversicherungsreform. Zu einer Theorie der Statuspolitik*. Stuttgart, 1968.
- OFFE CLAUS, *Leistungsprinzip und industrielle Arbeit*. Frankfurt a M., 1970.
- OTTO, HANS-UWE/KURT UTERMANN (eds.), *Sozialarbeit als Beruf. Auf dem Weg zur Professionalisierung?*, Munich, (2), 1973.
- PARSONS, TALCOTT, «Professions», en *International Encyclopedia of the Social Sciences*, vol. VII, pp. 536-547 (trad. al castellano por Aguilar, Madrid, 1975).
- ROESSLER, WILHELM, «Bildung von Modellen in der Schulgeschichtsschreibung», *Zeitschrift für Pädagogik* 16, 1970, pp. 467-481.
- RONGE, VOLKER/GÜNTER SCHMIEG, *Restriktionen politischer Planung*. Frankfurt a. M., 1973.
- RÜSCHEMEYER, DIETRICH, «Ärzte und Anwälte: Bemerkungen zur Theorie der Professionen», en T. Luckmann/W. M. Sprondel, pp. 169-181 (1. ed., 1964) (cit. como Rüschemeyer, 1964).
- «Professions. Historisch und Kulturell vergleichende Überlegungen», en G. Albrecht y otros (Eds.), *Soziologie. René König zum 65. Geburtstag*. Opladen, 1973, pp. 250-260 (cit. como Rüschemeyer, 1973).

- SCHELKY, HELMUT, «Die Bedeutung des Berufs in der modernen Gesellschaft». T. Luckmann/W. M. Sprondel, pp. 25-35 (1.ª ed. 1965).
- SCHULZE, WINFRIED, *Soziologie und Geschichtswissenschaft*. Munich, 1974.
- SEWERING, WALTER JOACHIN, «Einfrieren oder Lohnstop-Das lehnen wir ab» *Der Spiegel*, 30, 1976, 10, pp. 52-62.
- SPRONDEL, WALTER MICHAEL, *Elemente des Zuweisungsprozesses sozialer Positionen. Die Professionalisierung der Lehrer der Höheren Schulen*. Tesis. Munich, 1968 (cit. como Sprondel, 1968).
- «Bildung, Ungleichheit und die professionalisierte Lehrerschaft». *Soziales Welt* 21/22, 1970/71, pp. 73-89.
- WEBER, GEORG, «Sozialarbeit zwischen Arbeit und Profession», *Soziale Welt* 23, 1972, pp. 432-446.
- WILENSKY, HAROLD L., «Jeder Beruf eine Profession?», en T. Luckmann/W. M. Sprondel, pp. 198-215 (1.ª ed., 1964).

Originalmente publicado en *Der Lehrer und seine Organisation* editado por Manfred Heinemann y publicado por Ernst Klett de Stuttgart en 1977. Se traduce y reimprime con la autorización del autor y de la editorial.

E S T U D I O S

INFLUENCIAS EUROPEAS EN LA FORMACION «PROFESIONAL» DE LOS DOCENTES ESPAÑOLES DURANTE LA II REPUBLICA ESPAÑOLA

TERESA MARIN ECED (*)

Desde finales del siglo XIX y principios del XX, sobre todo gracias a la Institución Libre de Enseñanza y a la Junta para la Ampliación de Estudios, se despertó en España una fuerte preocupación por la preparación científica de los profesionales de la enseñanza. Se buscaron fuera de España modelos de formación docente, se modificó el Plan de las Escuelas Normales, se creó el Instituto-Escuela, encaminado especialmente a la preparación profesional de los profesores de Enseñanza Media, se fomentaron cursos de perfeccionamiento del profesorado, se impulsó la actividad del Museo Pedagógico, institución específicamente encargada de mejorar la preparación y puesta al día del profesorado en ejercicio (bajo la tutela de la ILE en la persona de su Director, M.B. Cossío), se promovió la salida, casi masiva, de profesores de todos los niveles educativos al extranjero para adquirir una mayor profesionalización en su tarea docente, salida que se llevó a cabo gracias a un magnífico sistema de becas de posgraduados desde el Ministerio de Instrucción Pública a través de la Junta para Ampliación de Estudios. Todo ello daría como resultado el llamado «Plan profesional» de formación de maestros en la II República española.

LA CULTURA «PROFESIONAL» DEL DOCENTE

Uno de los ingredientes principales del plan de formación del profesorado para los responsables de la política educativa española, y más concretamente para el Departamento ministerial: Junta para Ampliación de Estudios, fue la elevación de su *cultura general*. Podría decirse que ésta constituyó uno de los objetivos del *currículum* en la preparación profesional de los docentes, según las corrientes imperantes en Europa en el primer tercio del siglo XX. De ahí que, cuando, a partir de 1909, grupos de maestros, inspectores, profesores de Escuelas Normales y otros profesionales de la enseñanza visitaron las instituciones educativas francesas, belgas, inglesas o alemanas, no dejaron de asistir a cursos sobre cultura general que se impartían en la Sorbona, en la Universidad Libre de Bruselas o en el Instituto J. J. Rousseau, etc. Acudieron a sus bibliotecas y a las conferencias allí impartidas, ya

(*) Universidad de Castilla-La Mancha

fueran pedagógicas o no pedagógicas (de arte, de historia, de filosofía, o de pensamiento en general). La cultura de los países visitados, la lectura en sus bibliotecas, la visita a Museos o la asistencia a cursos monográficos universitarios de diversos temas, fueron actividades obligadas en la preparación profesional de nuestros docentes. Todo ello respondía a una política de «culturización» del profesorado español propugnada por la ILE a través de las becas de la JAE.

«No es posible —puede leerse en una de las Memorias colectivas de viaje, en 1911—, en tan poco tiempo, rectificar la formación de nuestros maestros, aunque sí iniciarla, reforzando la *cultura general* con visitas a Museos e Instituciones sociales y científicas (entre las que destaca La Sorbona); pues sabido es que al profesional, mecanizado en el oficio, las cosas ajenas a la especialidad son las que *adentran más su espíritu*; aparte de que, para el maestro de primera enseñanza, la preparación en las cosas de arte y otras constituye algo esencial a su labor diaria» (1).

Las facultades, pues, como focos de cultura, fueron puntos de atracción para los docentes españoles. Sin embargo, un segundo elemento de su curriculum, la *preparación pedagógica*, fue lo que más valoraron del extranjero nuestros profesionales de la enseñanza. De ahí que los Institutos de Pedagogía, los Laboratorios, los Museos Pedagógicos y las Facultades de Paidología se convirtieran en verdaderos santuarios de peregrinación para ellos. En los laboratorios realizaban trabajos de investigación, aprendían el manejo de aparatos, la aplicación de tests, la utilización de técnicas de medida, etc. En definitiva, aprendían las últimas corrientes en pedagogía.

«Es indudable que la *Pedagogía* tradicional ha procedido hipotéticamente —se lee en los *Anales de la JAE*— al fijar las condiciones del sujeto de la educación, al cual sólo conocía de un modo empírico. Hoy, por fortuna, se la ve seguir otros *métodos más científicos*, y cada día ensancha su esfera de acción con nuevas experiencias que si no decisivas, auguran grandes conquistas para el porvenir en materia educativa. Así la Pedagogía clásica ha roto sus estrechos moldes, y estudiando al niño y sus condiciones de desenvolvimiento en todos sus períodos, ha puesto sobre el tapete problemas trascendentales y sentados las bases de una nueva ya importante ciencia: la Paidología.

Fruto natural e inmediato de estas nuevas corrientes son: 1.º, la creación de gabinetes y *laboratorios de Paidología*; 2.º, el establecimiento de clases especiales para niños anormales» (2).

Estos gabinetes y laboratorios, el aprendizaje de sus técnicas y la aplicación de sus resultados a la práctica escolar, se convirtieron en el elemento clave de la formación del profesorado en el primer tercio del siglo XX. De esta forma los Laboratorios de Psicología Experimental, Fonética, Psicología Fisiológica, el llamado labo-

(1) «Primer grupo de maestros (junio, julio y agosto de 1911)» en *Anales* de la JAE, t. XII, 1913 p. 9. El subrayado es nuestro.

(2) «El Congreso de Paidología» en *Anales* de la JAE t. XII, 1913, pp. 122-123. El subrayado es nuestro.

ratorio de la Palabra y el de Psicología aplicada, fueron, para los enseñantes que visitaban París o realizaban estudios en la Sorbona, piezas fundamentales en su formación profesional. Los nombres de Marichelli como director del Laboratorio de Psicología Experimental, del Abate Rousselot, director del Laboratorio de Fonetica, de E. Meyerson en el de Psicología aplicada, Delacroix, Lalande y, sobre todo, H. Simon y Th Pieron, se repetían una y otra vez en los escritos de los españoles que habían ido a estudiar a Europa, en concreto en la Sorbona (3).

Hasta los maestros de primera Enseñanza los visitaban para tomar contacto con las «nuevas corrientes de la pedagogía», según manifestaban en sus cartas a José Castillejo, Secretario de la JAE. En las visitas a los laboratorios, y para que pudieran aprovechar al máximo, los maestros eran acompañados de otros profesionales de más categoría y de mejor preparación. En una de las *memorias* colectivas de maestros de 1912, puede leerse:

«La visita al laboratorio de Psicología Experimental que dirige M. Pieron, hubimos de realizarla muy deprisa, y apenas pudimos darnos cuenta de tantos aparatos como vimos. Nos acompañó el profesor Hoyos, de la Escuela Superior del Magisterio» (4).

Así pues, la cultura general y el aprendizaje de las técnicas de experimentación en los laboratorios pedagógicos, eran los dos pilares fundamentales donde se sostenía el edificio curricular de la formación docente en Europa. Ellos fueron los focos de atracción de nuestros enseñantes cuando salían a perfeccionar sus conocimientos al extranjero.

INSTITUCIONES FRANCESAS PARA FORMACION DE DOCENTES

Los 229 profesionales de la enseñanza primaria y media que acudieron a Francia, becados por la JAE para su perfeccionamiento docente, estudiaron en la Sorbona, centro de cultura francesa por antonomasia. En sus *Facultades de Letras o Ciencias* realizaron cursos largos o cortos según fuera la categoría de la beca anual o trimestral. Desde sencillos maestros, como Carmen Abela y Espinosa de los Monteros, hasta profesores de Escuela Normal como Rodolfo Llopis Ferrándiz o de la Escuela Superior del Magisterio como Rafael Blanco Yuste, por dar algunos nombres, asistieron a clases o siguieron cursos de perfeccionamiento profesional con destacadas autoridades: Lalande, Delacroix, H. Pieron, Th Simon, Buisson, Binet (antes de 1911 en que murió), Lahy, Janet, Durkheim (antes de 1917), Abel Rey, Poincaré (hasta 1912) o Martonne fueron los profesores franceses de la Sorbona más cotizados por nuestros profesionales (5).

(3) Cfr. Capítulo 5 de la tesis doctoral, inédita, de T. MARIN ECED, especialmente las páginas dedicadas a los que fueron a visitar o realizar estudios en la Sorbona, cuyo título es: *Los pensionados en educación por la JAE y su influencia en la pedagogía española*.

(4) «Segundo grupo de maestros (octubre, noviembre y diciembre de 1912)» en *Anales* de la JAE, t. XII, 1913, p. 209.

(5) M.^a Luisa Navarro Margati, Jacobo Orellana Garrido, Rodolfo Llopis Ferrándiz, Luis de Hoyos Sáinz, Lorenzo Luzuriaga Medina o Víctor Masriera Vila, por citar a los más significativos, realizaron cursos con alguno de los profesores franceses citados.

Los *Laboratorios y Gabinetes de Paidología*, dependientes algunos de la propia Sorbona y otros de instituciones privadas, fueron también lugares de perfeccionamiento del profesorado español. Se ha dicho ya en este artículo cómo los Laboratorios de Psicología Experimental, de Fonética, donde se realizaban estudios de dificultades del lenguaje para poder ayudar a los niños con anormalidades lingüísticas (el llamado Laboratorio de la Palabra concretamente, subsección del de Fonética), de Psicología Fisiológica, etc., todos ellos a base de la Pedagogía Experimental y de la Paidología, constituyeron centros de atracción para los profesionales españoles.

Las *Escuelas de Altos Estudios*, donde se preparaban los profesores franceses para obtener plazas en letras o en ciencias de los distintos niveles educativos, fueron otras tantas instituciones visitadas y admiradas por los profesores españoles. A ellas pertenecían las Escuelas Normales Superiores y las Escuelas Politécnicas, que a su vez dependían de alguna manera de la Sorbona. En todas estas Escuelas de formación de docentes, nuestros profesionales de la enseñanza estudiaron su organización, sus métodos, sus programas, etc. Destacó de entre ellas la Escuela Normal de Saint Cloud, de la que se hablará más adelante en este artículo, pero parece correcto nombrar al menos otros centros de formación de profesores existentes en Francia y que influyeron considerablemente en el proyecto español republicano para la preparación profesional de los maestros. Eran esos centros: el Colegio de Francia y el Museo Pedagógico de París.

El *Colegio de Francia* era el centro de altos estudios especializados donde se impartían enseñanzas no regladas en forma de cursos monográficos. En él explicaban profesores eméritos ya jubilados y aunque dedicado principalmente a estudios científicos, también se impartían otras materias como lo prueba el hecho de que un nutrido grupo de profesores españoles siguieran seminarios o cursos monográficos de Psicología Experimental, Pedagogía, Psicología Fisiológica para anormales, etc. Allí explicaron temas de su especialidad, entre otros, Bergson, Ribot, Rousselot, Janet, etc. Con ellos estudiaron los españoles Fernando Aguirre Gato, Jacobo Orellana Garrido, Rafael Blanco Yuste, Miguel Herrero García, etc. Todos ellos centraron su interés en aspectos educativos y didácticos para perfeccionarse en su propio campo pedagógico.

El *Museo Pedagógico de París*, con su gran biblioteca especializada en temas educativos y su buena filmoteca didáctica —a juzgar por la correspondencia de los becados, Angel Llorca por ejemplo con el Sr. Castillejo— fue otro de los centros neurálgicos para la formación y el perfeccionamiento del profesorado. Allí acudían los profesionales franceses y los becados españoles a ponerse al día de las revistas de educación y de la bibliografía pedagógica. Muchos de ellos hicieron continuas referencias a los estudios en el Museo.

LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE SAINT CLOUD

De entre todas las instituciones para la formación del profesorado francés destacaba una: Saint Cloud, que se constituyó en modelo no solamente para toda Francia sino para otras naciones europeas y, sin duda, para los profesionales españoles, hasta el punto de que fue esta institución la que sirvió de punto de referen-

cia a las autoridades republicanas cuando, en 1931, emprendieron la reforma de las Escuelas Normales en España. Se impone una descripción de esta Escuela tal y como fue vista por los que la visitaron.

Estaba situada la Escuela en el parque del mismo nombre, en uno de los lugares más hermosos del extrarradio de París, a una hora del centro yendo en vapor desde Pont-Royal. Su misión era la de preparar a los profesores de Escuelas Normales y a los maestros de Escuelas Superiores. Había internado y un ambiente de libertad, confianza y responsabilidad digno de encomio. Así lo manifestaban continuamente los becados españoles en sus cartas al Secretario de la Junta para Ampliación de Estudios.

La organización interna de la Escuela correspondía a su objetivo principal que era formar al profesorado en todas las áreas del saber. De ahí que hubiera tres secciones: Ciencias, Ciencias aplicadas y Letras. Poseía un buen sistema de becas y un magnífico profesorado «de lo más distinguido de los Centros oficiales de París» al decir de muchos visitantes españoles. La proyección social y cultural de la Escuela de Saint Cloud era digna de elogio puesto que a ella acudían a pronunciar conferencias los mejores profesores de la Sorbona o del Colegio de Francia y los científicos de más renombre: Durkheim, Wallon, H. Pieron, Vaney, Th. Simon, Bergson, Buisson, Ferry, Pécaut, Lavissee, Castex, Compayré, Poincaré, Toulouse, etc. fueron algunos de los nombres que aparecen más repetidos entre los numerosos españoles que visitaron Saint Cloud para poder tomar de este centro el modelo de enseñanza que estaba requiriéndose en la formación del profesorado.

Las *notas curriculares más sobresalientes* de esta institución, a los ojos de los maestros, profesores de Escuelas Normales, profesores de Institutos de Enseñanza Media o inspectores de Enseñanza Primaria, fueron el equilibrio entre cultura general y especialización pedagógica en los programas, el carácter práctico de sus enseñanzas, la importancia que se daba a las Ciencias aplicadas y la metodología activa con la que se impartían todas las materias. Estas notas curriculares, junto con su magnífico profesorado, hacían de Saint Cloud el centro modelo en la formación del profesorado.

La *metodología activa* era una de sus glorias. La instrucción libresca y puramente teórica estaba proscrita de sus aulas. En cambio las manipulaciones y ejercicios prácticos, los trabajos experimentales en las aulas y gabinetes, espléndidamente dotadas de material, eran constantes. Los españoles Jacobo Orellana Garrido, Antonio Gil Muñiz, Angel Llorca García, Rodolfo Llopis Ferrándiz y con ellos la práctica totalidad de becados españoles que visitaron esta Escuela, ponderaron repetidas veces el antiintelectualismo y el sentido práctico de las enseñanzas que se impartían en Saint Cloud: Los *gabinetes* de Física, Química y Ciencias Naturales, en los que cada alumno tenía su mesa, su colección de frascos con los principales reactivos y su instrumental de experiencias (probetas, tubos de ensayo, matraces, tijeras, mecheros...), amén de los aparatos más modernos en una y otra ciencia, despertaban las más entusiastas alabanzas en propios y extraños. Los *talleres* de ciencias aplicadas, con sus máquinas eléctricas, motores, tornos y herramientas (juegos de llaves, destornilladores, martillos, cables, etc.), donde los alumnos traba-

jaban el hierro o arreglaban dinamos y motores eléctricos como hábiles mecánicos, fueron también ponderados por los docentes españoles. La *Biblioteca*, en la que alumnos y profesores estudiaban y preparaban sus trabajos de grupo, con más de 8.000 volúmenes y donde se recibían multitud de revistas y periódicos no sólo especializados en temas educativos sino en otras ramas del saber. Las *salas de dibujo* donde se realizaban trabajos artísticos de gran calidad, auténticas aulas de experimentación pictórica en las que se empleaban técnicas modernas de collages, de diseño, de color, de composición, de vanguardismo en suma. Próximos a las salas de dibujo se encontraban los *talleres de trabajos manuales* en madera y en hierro, verdaderos centros de actividad de alumnos y profesores, donde con los serruchos, punzones, pegamentos y demás instrumentos de bricolage se realizaban todo tipo de trabajos artísticos con las manos para que éstas adquirieran agilidad y para que se desarrollara el gusto artístico, que deberían transmitir después a los niños franceses en las escuelas del Estado. Las *salas de recreo*, con piano, billar y muchos juegos de esparcimiento, completaban los elementos didácticos para desarrollar la actividad del alumno normalista de Saint Cloud. El ambiente general de trabajo, silencio, disciplina, higiene, compañerismo, participación en las tareas generales del centro, el activismo en suma, era la columna vertebral de la preparación profesional de los docentes en este centro, docentes llamados a realizar después en sus escuelas la renovación pedagógica de la enseñanza francesa. Todas las materias se enseñaban en régimen de *Laboratorio*:

«En Historia, como en Geografía, Literatura e Idiomas —puede leerse en una de las «Memorias» de un grupo de becados por la JAE—, caben asimismo los *Laboratorios*, la acción viva, las prácticas que con la teoría se hermanan, y pueden muy bien ir a comprobarlo a Saint-Cloud quienes piensen que el Laboratorio es cosa únicamente de Física y Química. Las letras son algo más que los signos muertos de los libros: son vida sobre la cual caben estudios y experiencias» (6).

Si el activismo, entendiéndolo éste como la conversión en laboratorios y talleres de todo el aprendizaje de las distintas materias, fue la columna vertebral de la formación del profesorado francés en la Escuela Normal de Saint-Cloud, no fue menos pieza clave el *carácter profesional* que este centro tenía. Y no sólo él sino, en general, todas las Escuelas Normales francesas, ya fueran Superiores o no. Por ejemplo, las Escuelas Normales de Auteuil (para maestros), la de Fontenay-aux-Roses (para maestras) o la Escuela Normal Superior de Batignole, visitadas repetidas veces por nuestros profesionales de la enseñanza, estaban encaminadas a formar docentes con un alto nivel de profesionalidad, entendiéndola ésta como formación en materias específicamente pedagógicas más que en conocimientos de cultura general. Es decir había en Francia, y en general en Europa, una conciencia fuerte de profesionalizar al enseñante, haciéndole técnico de la metodología, de la Paidología, de la didáctica de las distintas materias, de la Psicología infantil, de los tests para el diagnóstico de las anormalidades, etc. Este aspecto de la formación del docente, que se dió en llamarlo «profesionalización» era muy positivamente valora-

(6) «Escuela Normal Superior de Saint-Cloud» en *Anales* de la JAE, t. XII, 1913, p. 201.

do por los enseñantes de todos los países, y naturalmente por los españoles. No es difícil intuir cómo este enfoque de los Centros de preparación de maestros dio lugar en España al «Plan profesional» de la II República (7).

«El secreto de que las Normales francesas puedan ponerse hoy como modelos de Centros formadores de maestros, está en su *carácter puramente profesional*. Este es el modelo a imitar en nuestro país. Sólo así tendremos profesionales preparados para llevar a cabo la tan soñada reforma de la escuela pública» (8).

Gracias a este enfoque profesional, en cada asignatura se impartía su Metodología correspondiente y se hacían prácticas en la escuela aneja actuando los alumnos como agregados. Pero donde el carácter profesional de las Escuelas Normales en Francia se manifestaba más era en la magnífica planificación de las *prácticas pedagógicas*. He aquí el tercer elemento vertebral, a su vez derivado del carácter profesional de las Escuelas de formación de profesores, que diseñaban el modelo de centro preparatorio para la carrera docente.

Las prácticas pedagógicas tenían su máxima expresión en las llamadas «lecciones de los jueves». La admiración por esta actividad realizada en Saint-Cloud era unánime entre los visitantes. Era, según todos los testimonios, una preparación excelente para la vida profesional, «empleada con gran éxito en las Escuelas Normales francesas y que en las nuestras fácilmente podrían seguirse» aseguraba Ballesteros Usano, uno de los elementos más activos en las reformas republicanas, pasado el tiempo. De las «lecciones de los jueves» de Saint-Cloud escribía este inspector español en 1924:

«Pero donde las prácticas de enseñanza tienen su expresión más perfecta y más efectiva es en las solemnes lecciones de los jueves.

A dichas prácticas se dedica toda la mañana del día expresado y asisten la mayor parte de los profesores, presididos por el Director y todos los alumnos de la Escuela. Ante ellos, uno de los del curso tercero o cuarto da una lección modelo a un grupo de niños de la escuela práctica, en la que emplea todos los recursos didácticos, todas las habilidades profesionales que sus conocimientos pedagógicos le aconsejen» (9).

Terminada la práctica, dos alumnos compañeros del que realizaba la lección, y previamente designados por la clase con el profesor, hacían la crítica severa, documentada y razonada, pudiendo intervenir en la discusión los alumnos de los últimos cursos que lo desearan. Después el maestro de la clase donde trabaja el practicante, el Director de la escuela de niños donde realiza las prácticas el alumno normalista, y el profesor de Pedagogía de la Escuela Normal, hacían las oportunas

(7) Los nombres de Lorenzo Luzuriaga Medina, Dionisio Prieto Fernández, Rodolfo Llopis Ferrándiz, Virgilio Hueso Moreno, Angel Llorca García, Pedro Loperena Romá, Visitación Puertas Latorre y un largo etc., fueron fervientes defensores de la «profesionalización» a la manera francesa.

(8) Ballesteros Usano, A.— «Características de la enseñanza primaria en Francia, Bélgica y el cantón suizo de Neuchâtel» en *Anales de la JAE*, t. XIX, 1924, p. 222.

(9) *Ibidem*, p. 223.

observaciones. El alumno practicante podía contestar a ellas y detenderse de las críticas. El Director de la Normal cerraba la jornada de exposición y discusión con un resumen y con las enseñanzas metodológicas y didácticas que pudieran deducirse de la labor realizada.

«Fácilmente se comprende el valor práctico de estas lecciones, en que se utilizan las doctrinas pedagógicas y se discuten y depuran todos los procedimientos» (10).

La formación práctica del futuro profesor se completaba, para obtener el *certificado de aptitud pedagógica*, con un período de prueba de dos años de duración, en los que permanecía al frente de una clase como aspirante o «stagiair». Su situación era semejante a la de «profesor interino» y al finalizar los dos cursos de prácticas, el inspector de la circunscripción, junto con dos maestros nombrados por la Comisión escolar del Departamento, comprobaban si el aspirante poseía suficiente capacidad, habilidad y preparación para dirigir con éxito una escuela. No era infrecuente que el informe desfavorable, resultaran suspendidos en su período de prácticas y tuvieran que comenzar un nuevo período de «stage».

Con este buen funcionamiento teórico-práctico, las Escuelas Normales francesas, y especialmente la Escuela Normal Superior de Saint-Cloud, proporcionaron los más grandes beneficios a la enseñanza y a la cultura pública en Francia, según testimonio de la mayoría de los becados españoles para temas educativos. En sus aulas se formaron los maestros y los que iban a enseñar en las Escuelas Primarias Superiores, que eran algo así como los Institutos de Segunda Enseñanza para los pobres y para la clase media, Institutos donde estudiaban quienes no habían de seguir ninguna carrera superior, jóvenes entre doce y quince o dieciseis años que se preparaban para la industria, los oficios y los modestos cargos de funcionarios públicos (11). En Saint-Cloud se preparaban también los profesores de Escuelas Normales y de ella se beneficiaban otros sectores de la enseñanza.

«Con el personal formado en este Establecimiento, las Escuelas Normales primarias francesas y las Escuelas Primarias Superiores se han ido nutriendo de un profesorado ilustradísimo —escribía en el año 1924 F. Sáinz Ruiz—. Las inspecciones de Primera Enseñanza y otras funciones docentes han ganado notablemente dando sus cargos a los que han terminado, con éxito, sus estudios en dicha Escuela. Con ello se ha elevado el nivel cultural del Maestro de instrucción primaria y éste ha llevado también un progreso mayor al saber y a la educación del pueblo donde ha prestado sus servicios. La savia nueva, vigorosa y sana, elaborada en Saint-Cloud, se ha derramado por todo el cuerpo social, desde la raíz al tronco, y desde el tronco a las ramas y a los brotes más lejanos (12).

Con esta imagen casi ecológica se quería plasmar la influencia de la Escuela Normal de Saint-Cloud, modelo no sólo francés sino europeo, como se ha dicho

(10) *Ibidem*, p. 244.

(11) Loperena Romá, P.— *Estudio de las Escuelas Normales de Francia, Bélgica y Suiza*. Trabajo inédito. Archivo del CSIC (Sección JAE), p. 53.

(12) Cfr. *Ibidem*, p. 171.

ya en este trabajo, para la formación de los profesionales de la enseñanza. Así estuvo diseñada a principios de siglo en el país vecino, la preparación de los docentes, alrededor de estos pilares: cultura general científico-literaria activa, cultura profesional teórico pedagógica y un magnífico sistema de prácticas de enseñanza.

INSTITUCIONES BELGAS

En Bélgica, fiel a su modelo descentralizado, los tipos de escuelas eran casi infinitos, la iniciativa privada contaba con una amplia gama de instituciones escolares y las Sociedades protectoras de la infancia se contaban por centenas. Así pues, las Escuelas Normales para formar maestros en las múltiples modalidades, eran también diversas. Había centros que preparaban a los maestros de trabajos manuales, a los maestros de anormales, agrícolas, de taller, de preescolar, de escuelas primarias, de cuarto grado o preaprendizaje, etc. Había Institutos y Laboratorios médico-pedagógicos, sin faltar las Universidades o la Facultad Internacional de Paidología. Sería interminable clasificar y más todavía enumerar las instituciones educativas belgas para la formación docente. A continuación se destacan aquéllas que atrajeron más la atención de las personas que las visitaron y que, en consecuencia, influyeron más en el proyecto educativo español de la II República que se llamó, según es de todos conocido, plan profesional.

La *Universidad Libre de Bruselas*, con su Escuela de Pedagogía, sus facultades y laboratorios, sus escuelas e institutos de altos estudios, era un foco de atracción para la culturización y la especialización pedagógica de cuantos profesionales de la enseñanza la visitaban. El rango universitario que tenía la Pedagogía en Bélgica creemos que pudo influir para la creación en España de las Facultades de esta materia en 1932.

En la Universidad Libre de Bruselas, en sus Institutos, Laboratorios y Centros dependientes de ella, colaboraron figuras de la talla del Dr. Decroly, Buyse, Boon, Demoor, Jonkheere, Sluys, Christiaens, Vermeylen (que llegó a ser Rector de la Universidad de Gante), Dra. Joteyco, Faria de Vasconcelos (que a su vez era director de un campo escolar), Heger, Shapers, Herlin, Mlle. de Hamaïde, etc.

Dentro de la Universidad, la *Escuela de Pedagogía*, los institutos de altos estudios para anormales y los laboratorios de Psicología Experimental, Fisiología y Sociología, eran los puntos neurálgicos de donde emanaba la formación profesional de los enseñantes. De ahí que nuestros maestros, inspectores y profesores de los distintos niveles educativos, sintieran gran admiración por el prestigio y por el buen lugar que ocupaban las materias pedagógicas en la Universidad Libre de Bruselas. En ella se palpaba el interés por la enseñanza de los niños, hasta de los más pequeños. En ese país todas las instituciones ponían un empeño especial por elevar la educación popular, por fortalecer la salud de los niños, por crear en el pueblo hábitos de higiene, trabajo, cultura. No fue coincidencia que el primer Congreso Internacional de Paidología se celebrara en Bruselas en 1911. Allí se habían dado cita las personalidades más prestigiosas en el campo de la «ciencia del niño» (13).

(13) Al I Congreso Internacional de Paidología de Bruselas asistieron los Sres. Altamira Crevea y Vincenti Reguera, como delegados del Gobierno español, a propuesta de la Junta para Am-

En la *Facultad Internacional de Paidología*, cuya alma era la Dra. Joteyco, funcionaba un Laboratorio de Paidología y se estudiaba: Paidología general, Antropometría, Biología e Higiene escolares, Psicología infantil normal y anormal, Pedagogía para normales y para anormales, Sociología infantil, Organización escolar, Historia de la educación, Didácticas o Metodologías de las distintas materias, etc. He aquí diseñado el curriculum para la formación profesional de los docentes de los diversos niveles, desde la más alta consideración científica, esto es, desde la Universidad. Una nota, por otra parte también presente en el diseño curricular francés, era la unión teoría-práctica. La doctora Joteyco era una especialista en Paidología científica, pero sus teorías médico-pedagógicas estaban basadas y contrastadas en la experiencia. Trabajaba en la universidad, pero realizaba sus estudios experimentales en las Escuelas Normales de Hainaut, Mons y Charleroi. En ellas aplicaba sus métodos de examen psicológico, realizaba sus aplicaciones sociológicas y pedagógicas, sacaba sus conclusiones que luego explicaba en las clases teóricas. El *Laboratorio* y el *Seminario* que dirigía, con asistencia de pedagogos y médicos escolares, las Escuelas Normales donde aplicaba sus investigaciones y de donde obtenía datos para ellas, constituían un todo en la naciente Paidología por parte de la Dra. Joteyco y, en general, para la inmensa mayoría del profesorado belga. Esta forma de entender la ciencia del niño era foco de interés para el profesorado español, que estudió en la Facultad internacional de Paidología en Bélgica y para todos aquellos que la visitaron.

Las *Escuelas Normales* de maestros, sobre todo la dirigida por M. Slyus en Bruselas, la de Amberes, Gante y Lieja, la de Laeken para maestros de economía doméstica y agrícola y la Froëbeliana para maestros de preescolar, fueron otros tantos Centros de formación del profesorado belga. La profesionalización de los enseñantes era concebida en estas instituciones partiendo del concepto autonómico de educación belga. Acogidas las Normales a la política general del país, la variedad de organización, programas, actividades y líneas curriculares era la nota característica. No obstante puede hablarse de *rasgos comunes* en todas ellas, algunos de los cuales, según hicieron observar los que a ellas acudieron, podrían ser: el cultivo del buen gusto, el trabajo con las manos, los deportes y ejercicios físicos, la pedagogía práctica, la duración de cuatro años en cualquiera de las modalidades en que se especializara el maestro, el severo examen de ingreso a los quince años, la libertad de conciencia no obligando al estudio de la religión a todos aquellos que pidiesen ser dispensados de ella, el bilingüismo, la formación profesional teórico-práctica, la no obligatoriedad del internado como ocurría en Francia y la preocupación por la cultura física. Esto último lo conseguían introduciendo, junto a las materias clásicas, la gimnasia, los deportes, la práctica de la natación, excursiones, duchas y cuidado higiénico del cuerpo en el horario habitual. La *formación profesional teórico-práctica*, al igual que ocurría en Francia, ocupaba un lugar destacado en las Escuelas Normales belgas. A ello respondían las *prácticas pedagógicas*. Estas se ha-

pliación de Estudios, como becados de la misma, Rufino Blanco Sánchez y A. Anselmo González y Fernández. También el grupo de maestros, con Luis A. Santullano como director, que por aquellas fechas se encontraban en Bruselas y participaron de las sesiones de trabajo del Congreso. El ruso Bechterew, el italiano de Sanctis y el grupo de profesores belgas: Dra. Toteyco, Decroly, etc., fueron algunos nombres famosos del Congreso.

cían gradualmente en los dos últimos años. Los alumnos realizaban visitas a escuelas primarias y jardines de infancia, a escuelas-taller y a escuelas agrícolas, según se tratase de una forma u otra de preparación para ser maestro de distintas clases de escuelas. Además asistían a *lecciones-modelo* que daban los profesores de Pedagogía y los maestros de la clase en la escuela de aplicación. Hacían trabajos para iniciarse en la preparación de las lecciones, que después impartirían a los niños. Por último, permanecían quince días en una escuela de la ciudad para completar su preparación pedagógica. También en las Normales belgas se realizaban las prácticas pedagógicas semanales, a semejanza de las «lecciones de los jueves» en Francia. El sistema era parecido: exposición de una lección a los niños en presencia del Director de la Normal, profesor de Pedagogía y maestro de la clase correspondiente, crítica razonada de la exposición con acta minuciosa de la práctica redactada por un alumno, discusión y conclusiones de la lección impartida.

Lejos del centralismo francés, en las Escuelas Normales belgas no había internado obligatorio, ni enseñanza gratuita (en 1911 por ejemplo pagaba cada alumno 100 francos por curso), aunque muchos gozaban de becas creadas por las «comunidades» o por Sociedades filantrópicas o culturales, muy numerosas en este país (14).

Cabe añadir como notas destacadas, al menos para los admirados visitantes españoles, sus magníficos edificios y su prestigioso profesorado. En cuanto a *edificios*, dado el interés del pueblo belga por la elevación de la cultura del pueblo, destinaba a la preparación de su profesorado lo mejor de sus construcciones. La mayoría de ellos eran monumentales:

«En este punto —se puede leer en una de las Memorias colectivas de un grupo de maestros españoles— llevamos gratas sorpresas, pues siempre creemos que el último edificio visto es ya inmejorable y aún falta otro que le sobrepasa en riqueza y grandiosidad» (15).

Algunas Escuelas Normales, como la de Brujas, eran auténticos palacios, como lo demuestran estas palabras tomadas de la misma «Memoria» colectiva de un grupo de maestros que la visitaron en 1913:

«Ante esta monumental y artística construcción cree hallarse el visitante frente a uno de los muchos palacios históricos que dan nombre y fama a la interesante ciudad. Pero una inscripción en la fachada le saca de su momentáneo error al advertir que se encuentra ante la Escuela Normal de maestras sostenidas por el Estado. Al subir la amplia y señorial escalera, al atravesar el grandioso vestíbulo, sentimos orgullo y vergüenza a la vez. ¿Qué vamos a contestar cuando nos pregunten por nuestras Escuelas Normales?»

(14) La Asociación femenina de utilidad pública, la Sociedad de Pedotécnica, la Sociedad de pedagogía, la Obra Nacional de la Infancia, la Obra mutualista de mujeres socialistas belgas, el Instituto de Caridad de Amberes, etc., concedieron becas para sufragar los gastos de los futuros maestros en las Escuelas Normales.

(15) «Excursiones pedagógicas al extranjero» en *Anales* de la JAE, t. XII, 1913, p. 112.

El interior impone aún más que la fachada en elegancia, en suntuosidad, y sobre todo en higiene, ninguna de nuestras Universidades podrían resistir la comparación. Salas de juego, salón de conferencias de actos oficiales y públicos, duchas y baños, jardines y campos de juego y aulas, todo de una gran riqueza» (16).

Además de las Escuelas Normales para la formación de maestros y maestras de primera enseñanza, había en Bélgica, como ya se ha dicho en este artículo, una gran variedad de Escuelas para formación de otros tantos tipos de maestros: de escuelas agrícolas, de escuelas «guardianas», de escuelas profesionales, de escuelas-taller, de escuelas domésticas para la mujer, de preescolar, etc. etc. Es decir, que la especialización en este país era grande a la hora de conseguir una profesionalización de los docentes. Por ejemplo, la *Escuela Froëbeliana*, las *Escuelas Normales agrícolas* de Herve, Wavre (Brabante) o la *Escuela Normal Superior de economía doméstica* de Laeken, respondían a la formación de maestros de preescolar, de escuelas agrícolas o de escuelas domésticas respectivamente. Así formaba Bélgica a sus maestros a principios de siglo, con una gran variedad y autonomía, cosa alabada una y mil veces por nuestros maestros, inspectores, profesores de distintos niveles educativos, autoridades ministeriales y cuantas personas se pusieron en contacto con la pedagogía belga.

EL INSTITUTO J. J. ROUSSEAU

El principal centro europeo de perfeccionamiento del profesorado, en ejercicio, al menos para los españoles, fue sin duda el Instituto J.J. Rousseau de Ginebra fundado y dirigido por E. Claparède en 1912, como es de todos conocido.

Del programa de diez puntos, redactado por el propio Claparède con la colaboración de Bovet, los referentes a «Estudios de Psicología infantil con trabajos de Laboratorio» (punto tres del programa), la «Pedagogía de anormales» (punto siete) y las «Obras post-escolares y complementarias de la escuela: colonias y museos escolares, excursiones y bibliotecas escolares, etc.» (punto nueve), fueron los que mayoritariamente atrajeron el interés de los profesionales españoles. Los nombres de los colaboradores del Instituto (desde Calaprède a Dr. Piaget, pasando por Descoedres, Audermars y Lafendel, A. Ferrière, Bovet, Meilli, Baudouin, Antipoff, André Rey, Walther, Dottrens y un largo etc.) elevaron el nivel de la Institución pedagógica a cotas jamás alcanzadas por ningún otro país ni Centro alguno.

Los estudios sobre niños retrasados, sobre el dibujo infantil, Escuelas Nuevas, técnicas de orientación profesional, investigaciones sobre el psicoanálisis aplicado a la educación, las técnicas de individualización por fichas, la gim-

(16) *Ibidem*, p. 114. La existencia de baños y duchas, campos de juego, gimnasios y en muchas ocasiones piscinas, era muy frecuente en la descripción de los centros de enseñanza belgas. Es posible que la influencia de los pedagogos médicos surtiera su efecto. De hecho, la inspección médico-escolar estaba muy bien organizada, al menos así lo juzgaron los becados españoles.

nasia rítmica, educación moral, pacifismo en la escuela, etc. eran algunos de los temas educativos que los españoles fueron a buscar a este Centro de perfeccionamiento profesional de docentes. La eficacia de esta Institución radicó siempre en que el grupo que en ella trabajaba era un todo compacto, lleno de ideales y de fe en la educación. Como su objetivo fundamental era la elevación cultural y científica de los profesionales de la enseñanza, coincidente perfectamente con el de la ILE, en los círculos intelectuales ginebrinos se valoró muy positivamente la labor llevada a cabo por la Junta para Ampliación de Estudios.

«A esta Junta —comentaba Bovet en 1932— debemos desde el primer año de funcionamiento del Instituto, los alumnos becarios que se han contado entre nuestros mejores estudiantes... Fue un gran privilegio para los profesores de nuestro Instituto Rousseau el conocer este puñado de hombres y de instituciones de la Junta que, sin hacer una política de partido, preparaban lo que la nueva España tiene de mejor y más rico de promesas» (17).

Puede decirse que las relaciones entre el I. J. J. Rousseau y los españoles que a él asistían fueron distintas a las establecidas en otros Centros europeos. Los becados españoles pronunciaban con frecuencia conferencias en el Instituto y en la Universidad, colaboraban en revistas (en el Boletín del Instituto, *L' Educateur*, colaboraron Víctor Masriera Vila, Lorenzo Luzuriaga Medina, Mercedes Rodrigo Bellido, Pedro Rosselló, etc.). Por otra parte, profesores del Instituto Rousseau, entre ellos el propio Claperède, viajaron repetidas veces a España. Es decir, el planteamiento del Centro pedagógico ginebrino fue más bien fomentar el intercambio entre los profesionales. Su organización era más flexible que la de las Universidades. Escuelas Normales Superiores, Facultades de Psicología, etc. de otros países europeos. Entre el núcleo central del Instituto Rousseau y los profesionales que acudían a él para su perfeccionamiento, y más concretamente con los españoles, se establecían relaciones no de mera receptividad sino de reciprocidad. Era una concepción más moderna de perfeccionamiento profesional. Se trataba de *intercambiar experiencias pedagógicas* donde todos aprendían y todos enseñaban. Se trataba de otro modelo de profesionalización docente.

Aneja al Instituto funcionaba «*La Maison des Petits*», dirigida por dos colaboradores del Dr. Claperède: las profesoras Audemurs y Lafendel. Allí los españoles acudían a observar la organización del trabajo y del material. Allí los que estudiaban la teoría pedagógica en el Instituto J.J. Rousseau hacían sus prácticas observando el sistema de enseñanza, el programa, la metodología, la disciplina, basada en el autocontrol, etc. En esta escuela, en suma, se experimentaban los trabajos de Laboratorio del Instituto, era una escuela de la motricidad, de las sensaciones y de la satisfacción intelectual, según exigencia de los tres momentos del desarrollo infantil mantenidos por los teóricos de la escuela ginebrina de Claperède. Los que asistían a la práctica de la

(17) Bovet, P.—*Vingt ans de vie. L'Institut J.J. Rousseau de 1912 a 1932*. Delachaux-Niestlé. CAP, 1932, p. 156. La traducción es nuestra.

«Maison des Petits» eran los mismos que estudiaban la teoría educativa en el Instituto J.J. Rousseau. Una vez más, como se ha podido observar en los Centros de formación del profesorado de Francia y Bélgica, la *teoría y la práctica caminaban juntas*. Quizá sea ésta la constante más común de los Centros europeos tanto de formación como de perfeccionamiento profesional para enseñantes.

LA PROFESIONALIZACION DOCENTE EN LA II REPUBLICA ESPAÑOLA

Con las observaciones llevadas a cabo por los españoles durante los 25 años anteriores a 1931, en España se tenían datos suficientes para iniciar dos importantes reformas relacionadas con la formación y el perfeccionamiento del profesorado: el llamado «Plan profesional» de las Escuelas Normales y la nueva concepción de la Inspección de Enseñanza Primaria. A estas dos reformas habría que añadir otra gran aportación de la República a la profesionalización de sus enseñantes: la creación de las Secciones de Pedagogía en las Universidades de Madrid y Barcelona.

Los responsables de la política educativa republicana, apoyados en Luis de Zuñeta y Escolano, Antonio Ballesteros Usano, Fernando Sáinz Ruiz, M. Bartolomé Cossío, Rodolfo Llopis Ferrándiz y tantos otros profesionales españoles, que habían salido a visitar los Centros europeos donde se formaba a los docentes y que habían escrito sobre la necesidad de una mejor preparación de los maestros y de una inspección más tecnicada, emprendieron la tarea de reformar las estructuras de las que dependía la profesionalización de los docentes.

«Y nosotros entendemos —había escrito Antonio Ballesteros Usano— que el éxito en la *preparación de los maestros* en el extranjero, no radica en la instalación de las Normales, que funcionan en magníficos edificios; ni en el régimen de internado, que permite una intervención decisiva en la educación de los alumnos; ni siquiera en el carácter práctico y racional de la enseñanza; a nuestro parecer, el secreto de que las Normales francesas puedan ponerse hoy como modelos de centros formadores de maestros están en su *carácter puramente profesional*» (18).

La preocupación por una mayor preparación de los maestros, la profesionalización de las Escuelas Normales *convirtiendo las distintas asignaturas en didácticas de las mismas*, la elevación del nivel cultural del futuro maestro exigiendo el Bachillerato para ingresar en las Normales, la planificación de las *Prácticas*, etc. fue legislado por el Ministerio de Instrucción Pública el 29 de septiembre de 1931. Ocupaba la Subsecretaría del Ministerio, Domingo Barnés Salinas, y la Dirección General, Rodolfo Llopis Ferrándiz, los dos habían sido becados por la Junta para Ampliación de Estudios años atrás.

Las revistas profesionales se congratularon con la medida ministerial. Por ejemplo en la *Revista de Pedagogía*, dirigida por Lorenzo Luzuriaga y una de

(18) Ballesteros Usano, A.— *Op. cit.* p. 222.

las de mayor tirada, se podía leer, apenas aprobado el nuevo plan: «La reforma, en suma, constituye un avance considerable y coloca a España a la cabeza de los países de Europa».

Por lo que se refiere a *la inspección*, uno de los mejores colaboradores del nuevo enfoque dado por la República a esta institución, Fernando Sáinz Ruiz, había escrito en 1924:

«En Francia, como en todas partes, nació la inspección escolar de la necesidad de ejercitar un control por delegación de las autoridades que tenían la responsabilidad de la enseñanza. Poco a poco ha ido surgiendo la idea de poner junto al maestro, mediante el inspector, un estímulo de perfeccionamiento y una dirección y una colaboración (...).

La inspección se ejerce en Bélgica por *vía de consejo*. No tiene nada que ordenar, sino que sugerir, persuadir. La influencia del Inspector es cosa que depende de la autoridad científica de cada funcionario.

Los Inspectores tienen una misión casi exclusivamente pedagógica y de un gran valor. (Por ello) el maestro, que no ve en el Inspector otro agente que el colaborador y el consejero, recibe una actitud de paz y confianza que garantiza el éxito de aquélla» (19).

Los intereses del Sr. Sáinz Ruiz coincidían con los de la República: mejorar la Inspección, crear nuevas plazas, hacerla *menos burocrática y más pedagógica* como ocurría en Bélgica. Este nuevo concepto se recogió en el Decreto 2 de diciembre de 1932. En ese mismo decreto se estructuró la Inspección Central de Primera Enseñanza para coordinar la actividad de las Inspecciones Provinciales con las exigencias del Ministerio. La misión de este Organismo Central sería puramente pedagógica y se encargaría de orientar e informar técnicamente a los inspectores y a los profesores de Escuelas Normales.

No es casualidad que el decreto de reforma de la Inspección se hiciera con Fernando de los Ríos Urruti como Ministro de Instrucción Pública, Domingo Barnés Salinas en la Subsecretaría y Rodolfo Llopis Ferrándiz en la Dirección General. Tampoco es casualidad que los Inspectores Centrales nombrados directamente por el Ministerio fueran Antonio Ballesteros Usano y Fernando Sáinz Ruiz y que, entre los diez maestros que accedieron por turno restringido a la inspección —según estaba previsto en el Decreto— se encontraran Angel Llorca García, Teófilo Azabal Molina, Marbía Barbeito Cerviño y Jesús García Candel. Las autoridades ministeriales que redactaron el Decreto, los Inspectores Centrales que debían ponerlo en práctica y casi la mitad de los maestros-inspectores beneficiados, habían sido becados por la Junta para Ampliación de Estudios años antes y habían observado en Europa las tendencias modernas de la inspección.

(19) Sáinz Ruiz, F.— «La escuela y la inspección primaria», en *Anales de la JAE*, t. XIX, pp. 111 y 123-124. Sáinz hace en esta Memoria de su viaje por Francia y Bélgica una dura crítica a la Inspección francesa puesto que su centralismo la tiene todavía muy burocratizada. Sin embargo, la belga está más lograda, más tecnificada.

La República no descuidó la Universidad. Buena prueba de ello fueron los distintos Decretos sobre reforma universitaria, participación estudiantil, jubilación del profesorado para la renovación de las Universidades, creación de la Universidad Internacional de Santander, etc.

Pero, en relación con el tema que nos ocupa, cabe destacar en la política universitaria republicana —aunque en frase del doctor Lozano «renqueante y alicorta»—, un aspecto importante de ella: la incorporación de los estudios pedagógicos a la Universidad.

Cuando el 15 de septiembre de 1931, por Decreto del Ministerio de Instrucción Pública, se fijaron los planes académicos de las Facultades de Filosofía y Letras se ganó una de las batallas que la ILE había planteado años atrás: dar a la Pedagogía rango universitario. Era Subsecretario del Ministerio un antiguo profesor de la Escuela Superior del Magisterio y becado de la JAE, Domingo Barnés Salinas. Con el Decreto de 15 de septiembre de 1931 se había dado el primer paso para la creación de la Sección de Pedagogía, dentro de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central, que se creó finalmente por Decreto de 27 de enero de 1932. El Ministro de Instrucción Pública en esta fecha era un institucionista y exbecado también de la JAE, Fernando de los Ríos Urruti. Seguía en la Subsecretaría, Domingo Barnés Salinas, y al frente de la Dirección General de Enseñanza Primaria estaba un tercer becado, Rodolfo Llopis Ferrándiz.

Lorenzo Luzuriaga Medina y Manuel Bartolomé Cossío habían trabajado años atrás, con sus escritos y sus actividades, a que se diera este paso. Hacía ya tiempo que, desde el *BILE*, desde la *Revista de Pedagogía* y desde la *Revista de Escuelas Normales*, no sólo el Sr. Cossío o el Sr. Luzuriaga, sino también los Sres. Llopis, Barnés, Zulueta y, en general, el equipo de estas revistas, habían creado un estado de opinión sobre el asunto. Era lo que habían visto en Europa.

También las Asociaciones profesionales, por ejemplo, la Asociación Nacional de Profesores Numerarios de Escuelas Normales (en cuya Junta directiva figuraban antiguos becados como Mariano Sáez Morilla, secretario, y los vocales Pedro Chico Rello y Juana Ontañón Valiente) y la Asociación Nacional de Inspectores de Primera Enseñanza (con Juvenal de Vega Relea, presidente, y Juan Comas Camps, secretario, también exbecados) influyeron en el tema *antes y en* la República.

La creación de la Sección de Pedagogía en la Universidad era, pues, una necesidad sentida por casi todos los sectores profesionales, especialmente por aquellos que habían tenido alguna relación con Europa. La Escuela Superior del Magisterio, que había dado espléndidos frutos en los veinte años de existencia (fue creada en 1909), no respondía a las exigencias del momento:

«Por cariño a la Escuela —escribía Rodolfo Llopis Ferrándiz en 1933— había que cerrarla. Cerrarla y que surgiera otro centro en su lugar más en consonancia con las exigencias de la hora. No había más remedio

que confiar a la Universidad lo que hasta entonces hizo la escuela» (20).

La nueva Sección nació como centro de investigación pedagógica y como centro de formación del profesorado de nivel medio y superior. Es decir, en ella se impartiría el Certificado de estudios pedagógicos a los licenciados para opositar a cátedras de Instituto. Los profesores de Escuelas Normales necesitarían una licenciatura en Ciencias o Letras y el mismo Certificado. Para las cátedras de Pedagogía de las Escuelas Normales, Inspección y Direcciones de escuelas graduadas era necesaria la licenciatura en Pedagogía (título que se obtendría también en la propia Sección) y para ocupar una cátedra en la propia Sección se necesitaba el título de Doctor en Pedagogía. En el artículo primero del Decreto de creación se especificaban las funciones de esta nueva Sección de Pedagogía de la siguiente forma:

«Para el cultivo de las ciencias de la educación y el desarrollo de los estudios superiores pedagógicos y para la formación del profesorado de la segunda enseñanza y Escuelas Normales, Inspección de Primera Enseñanza y directores de grandes escuelas, se crea en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid una Sección de Pedagogía» (21).

La consideración de la Pedagogía como disciplina universitaria no era nuevo. Cossío había ocupado, desde 1904, la Cátedra de Pedagogía Superior en los estudios de doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid. Pero la nueva Sección significaba algo más que una cátedra. Era conceder la mayoría de edad a los estudios pedagógicos, como lo habían hecho ya Alemania o Estados Unidos y los españoles habían tenido ocasión de observar en la Universidad Libre de Bruselas y en la Facultad Internacional de Paidología en Bélgica.

Otro tanto puede decirse de la creación, al año siguiente, de la Sección de Pedagogía en la Universidad de Barcelona. Ya no era Ministro de Instrucción Pública Fernando de los Ríos Urruti, pero ocupaba la cartera precisamente Domingo Barnés Salinas, persona igualmente sensibilizada al problema de la elevación de la Pedagogía a categoría universitaria, relacionado con la Universidad de Barcelona como vocal del Patronato y también exbecado. Fue él quien firmó la Orden Ministerial, aparecida en la *Gaceta de Madrid* el 11 de diciembre de 1933, por la que se creaba una nueva Sección de Pedagogía en la Universidad de Barcelona.

Igual que había ocurrido en Madrid, se aprovechó para la nueva Sección el aparato institucional ya existente. Joaquín Xirau y Palau, que había sido becado por la Junta, fue uno de los pilares de la nueva Sección. El había iniciado el Seminario de Pedagogía, institución creada oficialmente en 1930. Muchos de los profesores y colaboradores del Seminario formarían parte del Claustro de la Sección de Pedagogía y, su estructura (cursos monográficos, conferencias, trabajos de Seminario y Laboratorio, etc.), a imagen de los Seminarios alemanes o del Instituto J. J. Rousseau, se incorporaron a ella.

(20) Llopis Ferrándiz, R.— *La revolución en la escuela*. Madrid, 1933, p. 143.

(21) Artículo 1.º del Decreto de 27 de enero de 1932, por el que se crea la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central de Madrid.

LA PROFESIONALIZACION DE LOS
PROFESORES

JOAQUIN GARCIA CARRASCO (*)

Profesión es un concepto que en el campo de las acciones sociales, alude a un modo particular de ejercitarlas. No es un término que tenga claros los límites de su aplicación. Dentro de él se cuelan las más variadas ocupaciones.

Pero, si tenemos en cuenta el amplio catálogo profesional y atendemos a aquellos representantes para quienes la opinión pública reserva las más altas valoraciones, descubrimos varios componentes que reiterativamente se manifiestan.

(i) La actividad profesional se concentra en torno a un cuerpo más o menos amplio de *conocimientos y destrezas*, independientemente de su naturaleza y validez (de la naturaleza de su validez). En las ocupaciones más altamente profesionalizadas, tales conocimientos se garantizan y validan mediante el empleo del método científico: por más que no sean únicamente las acciones que ese método pueda garantizar, las únicas que ejecutan esos profesionales, en tanto que tales. En otras profesiones, los conocimientos se concentran en meras generalizaciones de la experiencia y en conjuntos de reglas técnicas; la expresión de los mismos toma sus códigos del lenguaje coloquial incorporando elementos específicos que recuerdan términos científicos. En otros casos, finalmente, el conocimiento se manifiesta en la exhibición de destrezas perceptivo-motóricas y se define la habilidad ostensivamente como en muchos casos de profesiones artesanales o en el caso de los deportistas, o de los artistas.

En el caso de la Pedagogía y de las acciones sociales cuyo proyecto es la diseminación del conocimiento sin entrar en otras discusiones es mucha la experiencia y el conocimiento acumulado a lo largo del tiempo, y que proviene de distintas procedencias. No podemos echar en olvido que los grandes ámbitos de acción vital son tres: (a) la procreación y la crianza, (b) la búsqueda del alimento y los modos culturales de sobrevivencia, (c) la determinación del espacio vital y las formas culturales de determinarlo y vivenciarlo. Sobre todos ellos se dan escalas de desarrollo y progreso cultural en cuyos tramos extremos se sitúan conductas y cultura para vivir y cultura para el «más vivir» de la gente, según Ortega. Ello quiere decir que el modo de vida humano, racionalmente equipado y lingüísticamente expresable, al tiempo que se desenvuelve y cambia históricamente se carga de patrones

(*) Universidad de Salamanca.

de comportamiento, entre los que ocupa un lugar muy relevante el conjunto de aquellos, mediante los cuales se implantan o enseñan patrones entre unos actores sociales a otros. Queremos decir que siempre que aprendemos algo, por el mismo hecho de aprenderlo, aprendemos lo que se nos enseña y la manera de enseñarlo. El discurso educacional se posibilita e instituye en el mismo acto en el que se aprende. De ahí que buena parte de ese discurso sea discurso social y no meramente discurso de, o entre, profesionales. Y así debe ser, porque la cultura, en cuanto tal como decimos contiene como parte relevante los modos y maneras mediante los cuales las gentes se comunican y persuaden respecto a sistemas de comportamientos, como también en cuanto a la aceptación y validación de conocimientos, opiniones y pareceres.

En particular, el modo de ser del conocimiento pedagógico es el de un conocimiento que no se contenta con las explicaciones, sino que intenta como objetivo, dirigir el curso de la acción dentro de las posibles influencias a llevar a cabo en el ámbito educacional: es más el conocimiento propio de una tecnología que el de una ciencia convencional. No obstante, conviene advertir que la idea que de la tecnología una persona o grupo se forme no esté en función de opiniones epistemológicas inadecuadas. Entre los elementos que pueden llevar a la inadecuación de planteamientos se encuentra la imagen de máquina, o sistema mecánico que como analogado inconsciente/consciente esté dirigiendo y restringiendo la reflexión sobre la acción técnica. Si la imagen mental es la de la máquina «neutonia», las secuencias se plantearán como lineales, los cursos de acción serán del tipo proceso producto, se concentrará en tipos de causalidad cuasimecánica, el plan de acción tendrá los rasgos de un protocolo (receta), los programas de investigación aislarán variables... Si el modelo que soporta el discurso es la máquina cibernética, las secuencias poseerán circularidad, el curso de acción será reflexivo mediante re-orientación, los programas de acción —para un mismo objetivo— serán múltiples aunque equifinalísticos, la elección entre uno u otro incluirá elementos de estimación «estética», el plan de acción al no poder prever todos los efectos en el tiempo y al tomar constancia de la ideosincrasia de las reacciones entre los interlocutores tendrá las características de un diseño de estrategias, «inspirado» por principios generales propuestos por el conocimiento mejor fundado sobre el comportamiento y su configuración y sobre los modos y maneras de adquisición del conocimiento, toma constancia de la relatividad histórica de las propuestas culturales. Finalmente, si el modelo que guía el discurso tecnológico es el que se condensa en los sistemas altamente complejos de carácter ecológico, entonces la acción tecnológica toma forma del hecho predominante de la autoregulación y la acción se construye más sobre la forma de «vertidos» que sobre la forma de diseño; «echamos» componentes al sistema para que se incluyan en los ciclos y cadenas del tráfico cultural de los grupos humanos, se introducen componentes energéticos en el ecosistema. De ahí que hablemos, p.e., de dinamización cultural de zonas rurales. Pero también hablamos de diseños de educación básica de adultos de zonas rurales; como también podemos perfecta y justificadamente hablar de protocolos alternativos para conseguir aumentar la participación oral en un grupo de adultos, reunido con la intención de conseguir cumplimentar un diseño de educación básica en un Aula de Cultura.

Estos conocimientos se aplican en muy variadas situaciones educativas y por personas de muy distinta extracción, muchos de los cuales, ni siquiera se consideran a sí mismos pedagogos, tan sólo profesionales de la enseñanza.

(ii) En segundo lugar, el catálogo profesional, implica la existencia de *un gremio o colectivo de personas*, los cuales asumen el papel social de cultivar y desarrollar los conocimientos de su propio campo y de llevar a cabo las intervenciones sociales que se derivan de tales saberes. El criterio con el que se justifica tal corporación de individuos estribaría en el principio de la repartición de ocupaciones y de la autonomía de la acción social. Este criterio estimaría que la insuficiente estructuración y organización de las personas ocupadas en tareas homogéneas sería un indicio de insuficiente profesionalización. El criterio da importancia a las asociaciones de profesionales de la enseñanza de una misma área, a los grupos de trabajo que fomentan la indagación sobre programas de acción de diferentes tipologías y diseño, a la departamentalización de las intervenciones en los Centros de enseñanza.

(iii) El tercer elemento de la configuración social de las profesiones corresponde al conjunto de *estipulaciones sociales* mediante las cuales se estiman las condiciones de pertenencia al gremio, se proporciona sanción social a los servicios que el colectivo presta y se establecen las garantías mediante las cuales las prestaciones se mantengan dentro de los ámbitos que expresa la demanda social. En muchas profesiones estas estipulaciones se reducen a la prueba misma de destreza, a la eficacia real del servicio, a la calidad ostensiva del producto... En otras, se establecen *garantías institucionales* que ofrezcan crédito sobre los conocimientos poseídos —tales son, p.e., los títulos académicos pudiendo llegar a la confección de estatutos profesionales que reciben sanción mediante leyes. Nadie puede, por ejemplo, ejercer la medicina, sin poseer título, actuar de manera contraria recibe pena legal.

Tal sistema de garantías, funciona internamente en el gremio como un conjunto de medidas de *protección contra el intrusismo* y en defensa del ámbito ocupacional y funciona ante la sociedad como una garantía formal de la calidad socialmente exigible a la prestación del servicio.

Plantearnos la profesionalización de la función docente implica, según este criterio, la estipulación de requisitos que expresen formalmente que tuvo lugar la preparación correspondiente estimada para el ejercicio profesional. En el caso de los profesionales de la enseñanza entrarían aquí los requisitos propios de la formación inicial del profesorado. En las profesiones que nos encontramos por ahí, los requisitos de la formación inicial son *exigibles* en tanto que los que corresponden a la formación permanente parecen sólo *recomendables*.

(iv) Como consecuencia de las anteriores características sociales de las profesiones, y en la medida y grado en que las posean, el colectivo profesional adquiere y exige *estatus* dentro del sistema social. Tal estatus se manifiesta en dos órdenes de cosas: el *poder* que el gremio obtiene para el establecimiento de los niveles de prestación, ámbito de las mismas, y calidad de los estándares en los servicios que pudieran ser ofertados profesionalmente. Pudiendo, incluso, llegar el caso de que sea el propio gremio quien consiga el poder para estipular esos mismos estándares para la colectividad social. Además del poder, la prestación se convierte en obje-

to de intercambio, de quasimercancía, por la que se adquiere una *contrapartida económica*. Tal contrapartida económica tiende a nivelarse con el estatus poseído y a situarse relativamente a su mismo nivel. De tal forma que parecería raro un estatus profesional alto, simultáneo a nivel de renta bajo para los profesionales de tal ocupación. Este carácter hace jugar a la profesión, al menos en parte, con las leyes que rigen en el mercado de trabajo y con las del sistema económico.

Finalmente, estos gremios profesionales, han tendido, por razones que no son del momento comentar, a la *autoperpetuación* y la autorreproducción. A veces, incluso, a crear disonancias entre los intereses corporativos y los ideales profesionales.

LA PROFESION DOCENTE

En el caso de los profesionales de la enseñanza, también se les llama de la educación, en cuanto a la profesionalización aparecen problemas. Hay ámbitos de la educación a los que no se les califica de profesionales, no obstante poder participar de todos los requisitos anteriores, menos el de los títulos y el de cuasimercancía. También aquellas personas que se dedican a la función docente directa o la de apoyo a la enseñanza aparecen con dificultades para su profesionalización. Hasta se da el caso de presentar resistencia a la denominación de profesionales de la enseñanza o trabajadores de/en la enseñanza. Cuando, si de algo estamos seguros, es que con tal actividad pretenden ganarse la vida.

El cuerpo de conocimientos se cultiva, aun cuando existan instituciones académicas que los promueven y otorgan titulaciones, se encuentran, a efectos de la Sociología del Conocimiento, como en estado naciente. Tal ocurre porque en la aplicación de los criterios epistemológicos, muchas veces se trabaja con aquellos que se obtienen en la vida y desarrollo de las ciencias formales o de las factuales que se ocupan de los fenómenos físicos. Sin embargo, tenemos que afirmar que es mucho más el conocimiento aprovechable acumulado en estos espacios de actividad, que el que se conoce, que el que se aplica, y que el que se emplea realmente en la preparación de los profesionales. En algunos países padecen indiferenciación institucional, p.e., los profesionales de la enseñanza directa (profesores) y los de actividades de apoyo, no es homogénea comparativamente su situación en todos los ámbitos geográficos. En España la situación es, por el momento, clara: existen las instituciones académicas que otorgan las titulaciones correspondientes para la habilitación académica (Facultades de las distintas áreas), y existen instituciones que cultivan los conocimientos pedagógicos.

El sentido común indica que la habilidad para producir discurso en un ámbito científico determinado, no implica lógicamente la destreza en la creación de diseños para diseminar ese conocimiento entre grupos humanos, cuya edad, conocimientos disponibles... no permiten, sin acomodación, la transferencia.

En algunos planteamientos la reflexión es exclusivamente metafísica. Con ese discurso se acrecientan las buenas intenciones y la habilidad para decir bonito sobre estas cosas (y hay que tener en cuenta que muchas categorías mentales no dependen de conceptos, sino de sentimientos); también se afila por aquí la sensibili-

dad, y puede que hasta se afile un sexto sentido para la decisión sobre lo que puede ser hecho en cada caso. Pero, he de confesar que me machacaba la cabeza con el título de aquella obra de Bruno Bettelheim: *Con el amor no basta*.

Al tiempo de que estoy convencido de la necesidad de profesionalizar la función docente, también lo estoy de que conviene filtrar un poco los propósitos que se asignan en muchas partes a estos profesionales. No pasa nada en el mundo, sin que se atribuya a la mala educación recibida en las escuelas.

El principal cambio a generalizar en los docentes, en vistas a un mayor grado de profesionalización, es el de la percepción de la propia actividad, para que cambie al mismo tiempo el contexto en el que la actividad se realiza. Ni el contexto ni la actividad pueden quedarse donde en este momento las tenemos.

Empezaré por el contexto. Hoy, son muchos los que están escribiendo libros sobre lo que se ha dado en llamar el malestar docente. Ya estamos lejos de los tiempos en los que quien andaba sin oficio ni beneficio optaba por pasar hambre maestreando. Pero a lo largo de la historia se ha mantenido constante la coincidencia de dos opuestos juicios sobre tales menesteres de enseñanza. De un lado lo que, en otra ocasión dí en llamar *mito bello*, algo que ya resumió el Crisóstomo, con su pico de oro, al calificar la enseñanza y la educación como *el arte de las artes*, la más sublime de las ocupaciones. He rastreado ese mito en la literatura, en el género de la novela pedagógica («*bildungue roman*»), en tal género de imaginaciones se figura al maestro como Fénix, héroe y el rey de la Iliada en un solo hombre, maestro de Aquiles. Para qué les voy a contar tan divinas palabras de amor, misterio, presencia, desenvolvimiento del espíritu... De otro lado aparece constantemente el *mito siniestro*, el de las razones de un personaje que Ivan Bunin quería llegar a ser un hombre, cuando para entonces ya era un maestro. Este otro mito contiene las razones por las que no se orientan hacia el magisterio las clases más privilegiadas, o los cerebros más potentes, o los hombres de mayor ingenio..., según dicen, es el que inspira el ridículo con que aparecen muchos docentes en secuencias de cinematógrafo. En películas y novelas modernas no hay héroes docentes, no es un oficio que épicamente en nuestras sociedades dé mucho de sí. Permítaseme que condense la opinión de un arabista español que tituló su obra *La superstición pedagógica* (1910). Me refiero a Julián de Ribera y lo hago porque no encontré en ningún otro sitio tan condensadas ni tan ordenadas las posibles razones para negar rol social a la función docente.

Nos dice, ante todo, que aquellas aspiraciones y proyectos educacionales que nos venían de la filosofía y la poesía, por lo general terminan a nuestros ojos en fracasos tremendos. Añade que habitualmente, los padres quedan contentos con la educación dada a sus hijos, sin que hayan mediado pedagogías. A partir de sus indagaciones históricas concluye que (i) en dos mil años apenas se han notado progresos realmente prácticos en la enseñanza... y los progresos no han correspondido a las esperanzas que se fraguaron; (ii) las instituciones con vitalidad pedagógica aparecen por presión exterior y posteriormente se hunden sin remedio; (iii) los mayores ingenios de la humanidad se formaron a sí mismos; (iv) ninguna nueva dirección científica tiene origen pedagógico; (v) en todo país y cultura, ha sido popular y vulgarísima la creencia en la necedad e ineptitud de los pedagogos (llama

pedagogos a los maestros). Podría copiarles el par de cientos de páginas en este tono. Les traigo sólo la que contiene el enunciado cardinal: «Los sistemas pedagógicos tienen un vicio esencial, no temo afirmar en redondo que todo sistema de enseñanza en que se utiliza exclusiva o principalmente al pedagogo o profesor, es absurdo, vano perjudicial y desastroso, y el arte que sobre eso se funde ha de ser pura alquimia»... «El día en que los padres pudieran considerar cumplidos los deberes de su paternidad entregando sus hijos a un pedagogo, para que este los críe por un puñado de pesetas, ya está copado el oficio de padre en el mundo»... Por todo esto, entiende Julián Ribera que «despreciar al maestro de la escuela, deriva de un saludable y vital instinto que encierra una gran sabiduría».

Esta actitud, combinada con otros elementos, late profunda e inconsciente —lo he comprobado mediante juicios proyectivos sobre imágenes sugiriendo enseñanza— entre los mismos docentes. Proyectada una transparencia de un señor de mediana edad, vestido según el estilo normal en su grupo de referencia, e interrogado el observador (futuro docente, docente en ejercicio... no he ensayado muchas veces) sobre «¿qué tipo de persona es y de qué da clase?», la segunda parte de la pregunta fuerza inconscientemente la respuesta de la primera. Generalmente se afirma que se trata de una persona autoritaria, que da clases magistrales, intelectualmente poco flexible, serio, riguroso... Una vez que se ha proyectado el patrón cultural (mito siniestro) se rechaza mediante el mecanismo de que cada uno observado estima que da clase de materias que, casi en ningún caso (la coincidencia es sorprendente) coincide con su propia especialidad.

A los restos de imágenes culturales se añade la forma como el docente afronta el flujo del conocimiento. En todas las profesiones se da un indicador del prestigio social, este es, entre otros, el conjunto de exigencias cognitivas para el ejercicio profesional. Exigencias que, a veces (médicos, abogados, arquitectos...) deben quedar testimoniadas mediante títulos académicos, y protegidas de intrusismos mediante la ley y la corporación gremial. En el amplio sector de docentes que más presentes están en el sistema, infantiles, básicos y secundarios o los requisitos son de grado medio (hasta hace poco), o el carácter universitario aún es muy endeble por circunstancias conocidas o, aunque el nivel de estudios sea universitario, deja la Universidad para entrar en la enseñanza media tras haber perdido, en muchos casos definitivamente, la ilusión por ser científico. Realmente son pocos los que todavía alimentan esperanzas de ciencia en una guardería, en una escuela, o en un instituto de enseñanza media. Antes veíamos que la gente hablaba mal del maestro. Ahora vemos que ha sido mal educado. La Universidad dibujó a los mejores como aquellos que podían seguir urgando en los libros o enredando en los laboratorios. Pero el enseñar, lo que se dice el enseñar, nunca fue objeto de indagación o estudio; en pocas Universidades hay grupos de trabajo que se consideren pioneros en cuanto a los diseños instruccionales, porque les preocupe que, por motivos de currículo de actividad de aprendizaje, se estén constantemente dilapidando ingenios, perdiendo miserablemente un tiempo precioso o convirtiendo en sofocón la maravillosa y atractiva labor de estudio. En la Universidad se grita a diario lo que se quiere conseguir, al tiempo que paramos poco en pensar cómo. Yo para mí tengo que son un mecanismo de fuga las comparaciones sobre número de alumnos por profesor en nuestras universidades y la proporción que se observa en otras partes

del mundo. Con los materiales que tenemos es todavía mucha la calidad que podemos obtener, para demostrarlo hay un medio muy sencillo: evaluemos al profesor. Si ofende la propuesta, digámoslo de otra manera: evaluemos la acción pedagógica. El futuro profesor, que vive tal estado de cosas mientras se forma, cuando tiene que enseñar, se agarra frecuentemente al modelo que mejor conoce: aquél que durante tanto tiempo padeció y que criticó con tanto rigor.

Por lo tanto, se dan dos tareas urgentes: hay que modificar el contexto que rodea la actividad del profesor (parece que en ello se está), y hay que reconciliar al profesor con su propia actividad.

FORMACION PROFESIONAL DE LOS PROFESORES

Bajo este epígrafe caben dos tipos de cuestiones: las del planteamiento de diseños concretos de formación inicial sobre todo y de formación permanente, respondiendo a preguntas del tipo: cuándo, dónde, por quienes, con qué medios, de qué manera... cuestiones como qué debe cambiar del medio escolar para que cambie de carácter la profesión de profesor.

Respecto a las primeras cuestiones diré lo siguiente, dado que corren ríos de tinta en este momento y este cauce mío es muy estrecho.

Vaya por delante un principio general, contra los J. Ribera que anden sueltos. En estas culturas del mundo de hoy no se pueden evitar los profesores. El notable arabista contrapone en su obra el acto magistral al acto pedagógico. El primero es el acto modélico de quien posee la pericia para realizar la obra y que la ejecuta de oficio: dentro del contexto real en el que tiene sentido. (P.e. el carpintero que hace un dormitorio para que sirva para dormir y para unos clientes que lo compran. Ahí es donde se puede recibir la enseñanza, en un tiempo real, sobre lo que debe ser hecho.) El aprendiz no recibe lecciones, sino que recibe asignación de tareas en cuya secuencia sólo interviene el maestro cuando es imprescindible. Este aprendizaje tiene recompensa intrínseca por la labor bien hecha, recompensa social por oficio aprendido, recompensa económica... Julián Ribera dice que así es como se aprende.

El acto pedagógico consiste, para él, en la lección aprendida fuera de oficio, por un maestro que no perito en fabricar lo que explica; si habla de química, ya no es eso; si es profesor de música, enseña a tocar la flauta. Con crueldad resumía, que quien sabe hace y el que no sabe enseña.

No se trata únicamente de un autor corrosivo y un libro cáutisco. No podemos reaccionar con ira arrinconándolo. Este autor construye una aporía de mucho interés. La mejor manera de aprender el oficio de enseñar es aprenderlo enseñando; el mejor estudio de pedagogía consistiría en la reflexión sobre la acción pedagógica en tiempo real y tomando decisiones sobre ella. La condición de aprendiz se correspondería con la tutoría de un maestro ducho, o con la colaboración reflexiva de equipos de compañeros. Algunos autores lo denominan investigación en la acción. Esto dicho entre pedagogos produce un efecto renovador fulminante de los usos en la formación de los profesores. Pero, la aporía no termina ahí. Cuando

se defiende que la acción formativa auténtica es la que tiene lugar al filo de la circunstancia y acción para la que se forma, caso de los profesores, se debe generalizar el principio, porque vale para todos los oficios. Y al hacerlo extensivo a todos los oficios lo que sobra no es un modo particular de enseñar pedagogía, sino que los que sobran son todos los profesores. La acción pedagógica sería el subterfugio social para no tener en cuenta en los sistemas de producción la formación de aprendices y su costo. El sistema productivo obtiene la mano de obra cualificada ya del sistema social, abaratando los costos finales de producción, adjudicando el valor monetario de la formación sobre la totalidad del sistema social en forma de carga impositiva.

Desde que se hominizó el mamífero, bajo el árbol y recorrió la pradera, se produjeron notables innovaciones comportamentales: perdió importancia el olfato en favor y predominio de la visión, pudo desarrollarse el cerebro como consecuencia de la postura erguida... y habló y escribió. En el ámbito del aprendizaje se configuraron tres tipos de aprendizaje, alguno prefigurado en otros vertebrados. Estos tres modos de aprendizaje, que bien pudieran considerarse tres sistemas diferentes de relación con la realidad son: el aprendizaje por imitación, aprendizaje dentro de contexto y aprendizaje fuera de contexto. Estos aprendizajes evolutivamente se han ido recubriendo con la ventaja que entraña aumentar el margen potencial de eficacia en la configuración comportamental, al mismo tiempo con el inconveniente de efectos secundarios de ir formalizando las situaciones y ritualizando los comportamientos, creando destrezas fuera de uso.

El aprendizaje por imitación, sin que mediara tiempo para enseñar uno a otro, debió prevalecer en la horda primitiva con lenguaje semielaborado, aunque con actividad cooperativa. El aprendizaje dentro de contexto con exclusividad se ha observado en algunas culturas en las que no existe nada parecido a lo que nosotros llamamos maestros, ni siquiera acción magisterial. Son los adultos en general los que cumplen el rol de ejercitar en las tareas que componen la cultura sobrevivencial.

Finalmente el aprendizaje fuera de contexto es consecuencia de sobrepasar la cultura hablada y entrar en la cultura escrita. Entendemos que se trata de la extensión concéntrica de los contextos de aprendizaje; los tres modos se complementan de manera constante. En el seno de este aprendizaje fuera de contexto se disemina el conocimiento y aprendemos sobre las estrellas sin ser astrónomos, o nos cuentan sobre la circulación de la sangre sin haber realizado bisecciones.

La formación del profesorado en estos tiempos también plantea el mismo problema. Pretender una formación pedagógica del profesorado exclusivamente al filo de la acción lo creemos un exceso por los motivos anteriormente indicados. Aprender no es solamente reflexionar sobre la actividad práctica que en cada momento se nos dispara a quemarropa, sin poder esperar a lo que nos diga la ciencia. Por cierto que toda la ciencia disponible no es más que un desvelamiento tímido de la infinita realidad, siempre emergente, sobre la que podemos interrogarnos. De otro lado la ciencia, con sus representaciones conceptuales, solo alcanza sistema de cierto nivel de complejidad. Cuando los sistemas se hacen inmensamente complejos la ciencia tiene muchas limitaciones.

El aprendizaje fuera de contexto es un auxilio imprescindible para todo tipo de formación que no quiera volver a recorrer los meandros de la ciencia disponible. Aunque aprendamos a partir de la reflexión en la acción, aquello que adquiere la condición de aprendido significativamente lo será en la medida en que pueda ser transferido a nuevas situaciones. Lo que llamamos reflexión sobre la acción o sobre el acontecimiento es la combinatoria de los aportes perceptivos directos con los restos cognitivos de experiencias y aprendizajes anteriores. Desde este punto de vista, parte del producto reflexivo en la propia acción se produce por la intervención de elementos descontextualizados.

Con ello queremos indicar que estamos convencidos de que en cada caso y circunstancia el que menos ve es el que menos sabe, aquel que dispone de menos información.

Tengo, pues, que afirmar no encontrar razones por las que la formación pedagógica de los profesores no deba tener una componente magistral, sistemática, teórica, escolar, académica... o como se la quiera llamar. Entiendo que en toda ciencia factual, en todo saber práctico, en toda búsqueda de racionalidad práctica, en toda aportación técnica a las acciones, se plantea la cuestión de proporción que en la formación ha de tener la teoría y la práctica. Queremos que el problema se entienda en sus términos más directos: proporción entre lecciones y prácticas y relación entre las prácticas y las lecciones. En el caso de las ciencias factuales que estudian fenómenos físicos o biológicos, los elementos para la práctica pueden contenerse en laboratorios. El continente de los elementos prácticos de las ciencias humanas es el propio sistema social, o subsistema social sobre el que se actúa. Fuera de él solamente podemos afrontar simulaciones. Y aquí las simulaciones, son menos que simulacros. Pensemos en la situación simulada de respuesta a la ansiedad frente a alumnos con conducta de disfunción en el aula. Fuera del aula y sin alumnos reales, la situación se carga de paliativos. En muchas escenas de simulaciones ni los alumnos incitadores, ni el actor de profesor pueden ocultar la risa.

Evidentemente, desde el punto de vista de que sean los datos y problemas del aula los que directamente se iluminen y aclaren con la teoría, los textos y materiales de esa porción académica de la formación —no nos adentramos por los variados procedimientos didácticos para llevarla a cabo—, deben cambiar. No entendemos cómo los textos pedagógicos no contienen *problemas*.

Por ejemplo: si la información allega conocimientos acerca del denominado aprendizaje significativo, el aprendiz de profesor puede afrontar el problema de justificar teóricamente ¿por qué espontáneamente los alumnos subrayan, hacen esquemas, controlan las palabras clave...; ¿y por qué en las denominadas técnicas de estudio se introducen tales estrategias? Los problemas de clase que pueden analizarse de esta manera son innumerables. El procedimiento exclusivo de la denominada investigación en la acción puede obligar a los aprendices de profesores a recorrer muchos de los meandros que, en su momento recorrió la ciencia psicopedagógica disponible.

Por lo mismo, creo que uno de los problemas que presenta la formación del profesorado consiste en decidir acerca de qué, cómo, dónde y cuándo van a ser

iniciados los futuros profesores en los conocimientos psicopedagógicos imprescindibles para la actividad en el aula. Determinar cuáles puede inicialmente resolverse consultando con profesores en ejercicio, cuáles son las situaciones problemáticas más frecuentes, más inquietantes, más desestabilizadoras... de los procesos escolares y otras cuestiones que los enmarquen y les den sentido. Por todo lo anterior estimo que existen motivos para diferenciar los procedimientos mediante los que se lleva a cabo la formación profesional para la docencia de carácter inicial y aquella que tenga lugar durante el ejercicio de la profesión; tanto si tiene las notas de la formación profesional permanente, como si tiene el sentido de la recurrente. Esta última la he visto practicar a grupos de profesores de un mismo área, reunidos a tiempo completo durante tiempo lectivo, mientras en sus clases fueron dispuestas las correspondientes sustituciones.

LOS CENTROS DE FORMACION DE PROFESORES

Estos centros pueden ser varias clases o atender a diferentes funciones. Deben considerarse los centros para la formación inicial y los centros de coordinación para la formación permanente y recurrente.

La adecuación institucional de estos centros para la formación de profesores pasa por medidas que afectan a varias instituciones diferentes. Sin que exista *a priori* un criterio único para la atribución de funciones.

La principal innovación a introducir, para todos aquellos que curricularmente estudian cuestiones pedagógicas, es considerar la clase en la que se explica pedagogía como laboratorio de las situaciones que se explican teóricamente. De ahí que si algún espacio docente debe ser pedagógicamente bien cuidado es aquél en el que se explica Pedagogía. Explicar Pedagogía y explicarla pedagógicamente son dos destrezas que se cultivan por separado. El principal medio para la cualificación profesional de los docentes es la calidad pedagógica de las situaciones en las que se aprende pedagogía. Las instituciones para el cultivo y la enseñanza de las Ciencias de la Educación. En ellas, el equipamiento debe posibilitar el que los diseños de aprendizaje pedagógico ejemplifiquen los modos y maneras mediante los que es conveniente, hoy, enseñar. Estimo que deben ser introducidas tres innovaciones básicas: (a) Adscripción de Centros cuya organización y legislación permita la observación y la aplicación experimental, la colaboración interdisciplinar con los Departamentos universitarios y la colaboración por parte de sus profesores en las clases prácticas a los estudiantes que se preparan profesionalmente para tareas pedagógicas. En esos centros se debe poder observar tanto la actividad docente como los modos de llevar a cabo las actividades de apoyo a la enseñanza por parte de diferentes tipos de profesionales.

(b) En los Centros Universitarios deben instituirse laboratorios en los que se ensayen y valoren materiales pedagógicos, se simulen situaciones, se colabore con los profesionales de los Centros adscritos en la confección y seguimiento de recursos pedagógicos...

(c) Por último, aunque evidentemente no todo se deba reducir a esto que propongo, los textos y materiales con los que se aprende pedagogía, deben organizar-

se sobre cuestiones problemáticas reales de las situaciones educacionales, añadiendo a la componente teórica propuestas de resolución de casos prácticos o de aplicación de la teoría a la interpretación de situaciones posibles; los planes de estudio deben llevar mayor proclividad hacia la actividad profesional.

El segundo Centro de formación profesional que debe quedar afectado es la propia Universidad y sus Departamentos, por cuya enseñanza se forman los docentes en las diferentes disciplinas. De hecho, creo que las cosas están de la siguiente manera:

(i) La enseñanza de muchos profesores, en sus respectivas especialidades, fue metodológicamente mala —en muchos casos—, observaron y se criaron con malos modos. A ello pudo sobreponerse su propia estructura cognitiva, como se sobrepone el organismo a las dietas desequilibradas. Sólo una vez en mi vida tuve oportunidad de colaborar con un equipo de profesores que intentaban diseñar un plan de estudios en el que la configuración de las disciplinas de estudios tenía lugar después de haber elaborado un listado orgánico de temas, metas profesionales, campos de conocimiento... No se respetaban las unidades convencionales de distribución dentro de su gremio. Entendía que la distribución del conocimiento en disciplinas académicas siempre tiene lugar con criterios pragmáticos y no epistemológicos; por más que los profesores nos empeñemos al inicio de nuestra enseñanza en demostrarlo. El *«trivium y el cuadrivium»*, es un testimonio histórico; la organización de las enseñanzas en el nivel básico y secundario, es un testimonio institucional. Las disciplinas universitarias se pueden pragmáticamente ofrecer de manera que atiendan a los diversos destinos profesionales de los destinatarios. Ello debiera indicarse por el hecho de que la oferta disciplinar de una Facultad pudiera ser seleccionada por el alumno en función de su interés investigador futuro, o docente. En este último caso, un tutor podría aconsejarle que su «menú» curricular cubriera las áreas de docencia en las que después habría de insertarse. Se evitaría en parte el problema de muchos profesores que se ven en la obligación de enseñar, dentro de un marco disciplinar secundario, campos que nunca estudió. P.E. Historia, Economía, demografía, geografía... para el área de Ciencia Social. No parece avenirse bien en la formación profesional de los docentes la globalización secundaria con la rigidez curricular universitaria.

(ii) Lo que se les enseñaba en los Centros de Formación no tuvo nunca, como referente, las situaciones potenciales posteriores de enseñanza en centros que no fueran del mismo nivel que aquellos en los que aprendían. La Universidad lo dice: intenta formar investigadores, pero en la química, física... no en enseñanza de materias. Luego la formación científica no puede entenderse, sino remotamente e indirectamente dispositiva para el ejercicio profesional de docente, a menos que el proceso mediante el cual se aprende al tiempo que da conocimientos, se pueda constituir en modelo para su propia reproducción. Es decir que formar el profesorado implica cambiar los modos mediante los cuales se aprende en la Universidad. Aquí un cambio pertinente es el de que se instituyan áreas universitarias de didácticas disciplinares que permitan la oferta docente, la investigación del profesorado y la posibilidad de que los títulos realicen investigaciones para la obtención del grado en torno a tales problemas. Porque los Departamentos científicos admi-

tan estas investigaciones no se van a contaminar ni reducir la capacidad investigadora de los Departamentos.

(iii) No consideran la actividad de enseñar como algo que tiene que ser indagado metológicamente bien. Observar, anotar, consultar, construir equipos de trabajo, redactar informes... El profesorado en ejercicio no prepara sus recursos con la seriedad que justifique su conservación o su pública demostración en reuniones de profesionales. Tan poco analiza minuciosamente las causas por las que se producen masivos y sorprendentes éxitos o fracasos. Un profesional de la enseñanza afronta dos tareas: la de introducir en un conocimiento y la de iniciar en las actitudes y valores culturales que tal conocimiento promueve, enseña química e inicia en las actividades del químico para generar «vocaciones» de químico. Para conseguirlo no tiene más instrumento que el conjunto de tareas que propone en la clase, con ellas debe convencer. No termino de entender por qué ha de ser el trabajo intelectual un reventadero.

(iv) Las relaciones entre los enseñantes no son las de un gremio que cultiva cuerpos de conocimientos. Es la de unos funcionarios que comparten Centros y niveles de enseñanza. La ventaja de los llamados movimientos de renovación pedagógica es la de que, de hecho, introduce modos de agrupamiento profesional que no son *ésindicales?* sino cognitivamente gremiales. Esto favorece a la actividad profesional desde el punto de vista actitudinal de la gratificación en la tarea, del autoconcepto profesional... y hace progresar en el conocimiento de la actividad. Ya es bastante.

El otro centro para la formación profesional es el mismo en el que se actúa profesionalmente: el Centro escolar. Aquí también hay mucho que hacer. Para profundizar en el oficio, añadido a todo lo anterior, es necesario disponer el espacio adecuado de trabajo. La percepción del espacio condiciona la percepción de la actividad. Hay que acomodar al sentido profesional de la profesión docente los recursos materiales disponibles por el profesor (además del de la palabra), los sistemas de acceso a la función, la institucionalización de las posibilidades de la formación permanente, los sistemas de agrupamiento, los sistemas de evaluación del profesorado.

Aquellas personas que ya se han ocupado, dentro del sistema social y en ámbitos en los que ejercitan habilidades o aplican conocimientos pedagógicos, deberían encontrar estructuras asociativas en las que hagan públicos los progresos en sus prestaciones, hagan patentes los productos sociales que ofrecen y posibiliten contrastes y críticas sobre calidad. La vía pública de la Pedagogía es, a veces, demasiado exclusivamente universitaria, en su tribuna, en el interés de los asuntos y problemas que estudia... Debe orientar más directamente su foco hacia la ocupación y la intervención social. Ello ocurre porque, quizás los pedagogos que hacen más vida pública sean precisamente los universitarios, corregir tal situación supone crear estructuras asociativas para el gremio, donde puedan hacerse oír y respetar socialmente también otros modos de ejercitar la profesión, diferentes a los de enseñar académicamente Pedagogía.

Se mire por donde se mire, contra lo que puedan opinar otros, del estado real del conocimiento pedagógico disponible, se pueden derivar ventajas para muchos

servicios sociales que, a las veces se adjudican a personas que deben, a partir de la experiencia, iniciar un proceso de información, en parte ya recorrido por el gremio de los pedagogos. No ofrecer esas oportunidades a estos profesionales es un procedimiento, difícil de contabilizar por el que se encarecen también mucho los costos.

EPILOGO NECESARIO

Yo no quiero decir, porque no es verdad, que no pueda tener lugar acción educativa sin ciencia pedagógica. La vida tiene lugar, tuvo lugar, con tanto poder creador aunque sin ciencia que fue incluso capaz de modular algo tan magnífico como la misma presencia del hombre en el mundo. Y en esto sigue. Pero, luego que el hombre fue, ya la vida no se encuentra en manos de las leyes que rigieron la evolución, sino en manos de las decisiones que el hombre toma, mediante el ejercicio de la razón y los correctivos que introduce la comunicación y el contraste público de pareceres. La ciencia para parcelas pequeñas, y sin que podamos aspirar a que todas sean por ella gobernables, proporciona elementos para que, en cada ocupación y servicio, puedan ser más alcanzables aquellos proyectos que se demuestran posibles. Cuando digo ciencia, no digo la ciencia, sino todo lo que se asimila de una manera y otra a ella. El mito era protociencia porque sus preguntas eran decisivas y sus problemas vigorosos ¿por qué el rayo, por qué el nacimiento, por qué la muerte, por qué la vida...?; las generalizaciones de la experiencia son imprescindibles, porque dan cuenta de la existencia de regularidades en el mundo de las cosas y de las acciones, las reglas técnicas están en todos los oficios, y no hubieran sido posibles los grandes monumentos de la cultura arquitectónicos, artísticos, literarios, civilizatorios... sin los oscuros talleres de artesanos, las estrategias de los menestrales o las iniciativas de los maestros. Y hoy, puesto el silogismo entre paréntesis, o lo que hemos llegado a saber y que contienen muchos libros, nos volvemos de nuevo a la pradera a pegar gritos y a darnos porrazos. El conocimiento es un instrumento para que cada quien pueda crear, la razón es instrumental: un instrumento mejor que el pico de las aves, la garra de la fiera o el cuerpo en uso de los delfines.

IDEOLOGIA Y FORMACION SOCIAL EN LA
FORMACION DEL PROFESORADO. PROFESIONALIZACION
E INTERESES SOCIALES

THOMAS S. POPKEWITZ (*)

La formación del profesorado realiza su lenguaje, rituales y comportamientos en un contexto institucional. Aparece estructurada por códigos culturales que rigen la forma de pensar, sentir, «ver» y actuar en relación con las prácticas de la escolarización. Estos códigos se encuentran conformados en la vida americana por dos importantes dinámicas. Por un lado, la profesionalización de los conocimientos, que confiere a ciertas profesiones la autoridad social y cultural suficiente para controlar el campo de significado y la definición de la realidad en determinados sectores institucionales. Por otro lado, el propio dilema social de la escolarización; vivimos, en efecto, en una sociedad caracterizada por las diferencias de clase social, de sexo, de raza, de etnia y de religión. Los métodos de enseñanza, las teorías pedagógicas y las prácticas de los estudiantes que aspiran a ser profesores se encuadran, de forma muy significativa, en un discurso que responde a las tensiones y los ajustes de poder que subyacen en estas dos grandes dinámicas de nuestra sociedad.

Es frecuente, que en el campo de la formación del profesorado, el tema de la profesionalización y el de la formación sociocultural aparezcan oscurecidos, sobre todo en aras de la eficiencia, la administración o la eficacia. Ahora bien, si no se comprende que los problemas administrativos se dan en contextos de poder y autoridad, resultará imposible examinar los supuestos e implicaciones sociales de las acciones profesionales. La formación del profesorado queda reducida entonces a simple mecanismo legitimador, y las categorías del currículo, el aprendizaje y la investigación se configuran con pretensiones de objetividad y al margen de toda relación con aspectos políticos.

CUALIDADES INSTITUCIONALES DE LA ESCOLARIZACION

Para considerar el problema de la formación del profesorado, permítaseme exponer antes lo que puede parecer un «dato» obvio acerca de la preparación profesional. La existencia de la formación del profesorado está ligada históricamente al desarrollo institucional de la escolarización. A medida que evolucionó esta últi-

(*) Universidad de Wisconsin-Madison.

ma como forma social de preparación de los niños para la edad adulta, fue desarrollándose también un grupo ocupacional especializado, dotado del control y la autoridad precisos para establecer los estatutos de su vida cotidiana. Este grupo ocupacional elaboró determinados conjuntos de imágenes, alegorías y rituales que explicaban la «naturaleza» de la escolarización y su división del trabajo. La formación del profesorado puede entenderse así, en parte, como un mecanismo legitimador de pautas de trabajo ocupacionales para los nuevos miembros.

La fuerza de las pautas sociales de la formación del profesorado se comprende mejor si consideramos la diferencia que existe en la vida institucional entre el estrato de significado superficial y el estrato profundo. El estrato superficial se nutre de los criterios o estándares socialmente aceptados mediante los cuales se juzga el éxito o el fracaso. Ejemplos de dichos criterios podrían ser el establecimiento del objetivo de una clase, la práctica de la microenseñanza o el trabajo en una situación de enseñanza en equipo. En cambio, el estrato profundo de significado atiende a los supuestos, presupuestos y «reglas de juego» que confieren credibilidad y legitiman las acciones adoptadas. Los estudiantes de profesorado no solo adquieren conocimientos académicos, sino que aprenden también el modo adecuado de impartir sus conocimientos profesionales. Es posible que esta socialización secundaria no tenga tanta fuerza como la que se da en profesiones dotadas de elementos comunes y de un poder económico más fuerte, como la Medicina o el Derecho, pero creo que cabe aplicar con prioridad los mismos principios de vida institucional y de relación de ésta con la autoconciencia. Es en este punto donde hay que considerar desde un nuevo punto de vista buena parte de la investigación sobre la socialización del profesorado. (Véase más adelante, la sección sobre los códigos culturales y las relaciones de poder).

Para ilustrar el estrato profundo de significado, observemos una clase de matemáticas impartida en una escuela americana de una ciudad del interior (Popkewitz y cols., 1982). Los alumnos eran de raza negra, de familias obreras, pobres desempleadas. (Este análisis se basó en la observación de varias clases en distintas ocasiones). La finalidad explícita de la clase era enseñar la operación de la resta. El profesor estableció un plan de clase, elaboró los materiales y evaluó los resultados conforme a los objetivos marcados. Para justificar la clase se dieron diferentes razones, tales como que la operación de la resta es un elemento importante del currículo de matemáticas y que su conocimiento era imprescindible para seguir con la asignatura. Durante la clase, el profesor explicó los rudimentos de la resta, y los alumnos trabajaron con libros de texto y hojas de ejercicios.

Estos significados superficiales de la clase se desarrollaron en un contexto de pautas institucionales que constituyen los auténticos significados subyacentes. Está demostrado (véase, p. ej., McCutcheon, 1981) que los profesores no aplican procedimientos «racionales» de enseñanza, pero se ha estudiado menos la relación entre las prácticas que siguen y las reglas y valores institucionales. Aunque los estudios sobre las actitudes de los estudiantes de profesorado en prácticas parten de enfoques muy variados, las respuestas que aportan se pueden interpretar de la misma manera. Sobre las actitudes de los profesores, véase Feiman-Nemser y Buchmann, 1983; sobre la relación de estas actitudes con los mecanismos institu-

cionales de control, véase Zeichner y Tabachnick [en prensa]. En concreto, en la clase que comentamos, las matemáticas se concebían a partir de una definición fija e inflexible con la que los profesores tenían que «llenar la mente de los alumnos; se aceptaba así lo que Freire ha denominado concepción bancaria de la educación. Sin embargo, la materia que se impartía sólo representaba, de hecho, una parte de la clase. En ésta se acogían mensajes sociales cuya importancia no iba a la zaga de las consideraciones cognitivas. La introducción utilizada hacía hincapié en el problema del fracaso escolar. El discurso reflejaba los sentimientos del profesor acerca de la probabilidad de que, dado el nivel de vida de los niños, éstos presentarían «rasgos» indeseables que había que combatir antes de poder conseguir cualquier resultado. La interacción en el aula se relacionó en gran medida con las opiniones del profesor acerca de la patología cultural o individual de los alumnos.

A partir del ejemplo de esta clase, podemos empezar a comprender hasta qué punto están interrelacionados la forma y el contenido de la escolarización; no sólo encauzan el pensamiento y la acción, sino que refuerzan y legitiman los valores sociales de autoridad y de control. El rendimiento escolar condiciona el pensamiento social y la formación de la inteligencia tanto para los que tienen éxito como para los que fracasan. La concepción bancaria postula que los conocimientos son externos a los individuos y están controlados por quienes tienen poder para definir y categorizar la realidad social. Las interacciones sociales refuerzan este concepto del poder al dar a entender que el fracaso en el aprendizaje es un fracaso personal, no institucional.

Aunque este ejemplo se refiere a la enseñanza en el aula, pone de relieve ciertos aspectos que afectan a la formación del profesorado. Es evidente que esta última tiene como punto de mira la escolarización. Sin embargo, no hay una escuela común, sino diferentes tipos de escolarización, que responden a la situación social y a las circunstancias culturales concretas de los niños (véase, p. ej., Lightfoot, 1983; Popkewitz y cols., 1982). A la luz de esta diversidad hemos de preguntarnos: ¿Cómo pueden los cursos de metodología, las teorías sobre la infancia y la cognición, o las experiencias clínicas darnos una definición y unas reglas para que razonemos sobre tal diversidad? ¿Cómo pueden las pautas del discurso seguido en la formación del profesorado legitimar o problematizar el contenido y la forma de escolarización? ¿Qué códigos rigen el discurso institucional y consiguen hacer razonables el lenguaje, los comportamientos y las normas que encontramos en la escuela?

CODIGOS CULTURALES Y RELACIONES DE PODER

¿Cómo podemos reflexionar sobre los códigos institucionales que subyacen en la formación del profesorado? Michel Foucault, historiador y filósofo social francés, nos ha indicado un camino. Foucault (1970) sugiere que en toda época hay unos códigos culturales fundamentales que sirven de base a la sociedad. Estos códigos rigen el discurso de la sociedad, sus cambios, sus técnicas, sus valores y la jerarquía de sus prácticas. Se convierten así en un «régimen de verdad». Configuran lo que puede decirse, lo que ha de omitirse, los tipos de discurso aceptados como verdaderos y los mecanismos que permiten distinguir entre la verdad y el error.

Un examen del discurso arroja luz sobre los códigos culturales. En la esfera del discurso, a Foucault le interesa algo más que las reglas y la estructura gramatical. Nuestros signos, gestos rutinas y comportamientos implican reglas sobre lo que se ha de considerar normal, razonable y legítimo. El discurso establece las condiciones mediante las cuales se interpretan los acontecimientos, y nos sitúa a cada uno de nosotros como individuos en un mundo dinámico. Los códigos culturales, continúa Foucault, encarnan relaciones de poder. La noción de poder, en este contexto, no tiene que ver con la posesión de bienes, sino con la comprensión de las relaciones sociales cambiantes y las innumerables posiciones ventajosas desde las que se ejerce el poder.

Para considerar un método de análisis, Foucault ha examinado el cambio que se produjo en los códigos entre los siglos XVII y XIX. Denomina a tal investigación «arqueología del conocimiento». De acuerdo con sus conclusiones, en esa etapa se produjo una ruptura en la configuración epistemológica específica de la época clásica. Fue perdiendo fuerza la creencia en que las cosas y los seres tenían una identidad manifiesta a través de sus representaciones. Antes del siglo XVII, por ejemplo, el arte se consideraba una réplica de la realidad. Para el pensamiento griego o el pensamiento medieval europeo era impensable considerar los objetos como expresión de personalidad del artista o como un medio de comunicación personal (véase, p. ej., Osborne, 1968). En cambio, la nueva epistemología permitió que los individuos fueran más conscientes de sí mismos, operándose así una transformación de la autoconciencia en cuya virtud los seres humanos podían ser considerados ontológicamente, como objetos del conocimiento. Foucault ha rastreado la relación del conocimiento con el poder en las nuevas configuraciones de los sistemas penales, de las relaciones sexuales y de la medicina. Los nuevos métodos de observación, clasificación y organización incrementaron la autoridad y legitimidad de ciertas relaciones de poder. (Para una discusión sobre la enseñanza y Foucault, véase, p. ej., Cherryholmes, 1983).

El concepto de código cultural arroja nueva luz sobre el problema de la socialización. Gran parte de la investigación contemporánea ha enfocado la socialización de una manera funcional, equiparándola a la adopción de ciertas reglas de juego. La cuestión implícita que se trata de resolver es la de comprobar si se cumplen las expectativas y demandas de trabajo, los ideales de las profesiones. Gran parte de la investigación sobre la formación del profesorado indica que, cuando no se aceptan esas reglas, la socialización es incompleta o ineficaz (véase, p. ej., Lortie, 1975; Hoy, 1977). La obra de Foucault sugiere que el punto de vista conceptual dominante no es el adecuado. El problema de la socialización estriba en cómo tiene lugar la producción social de significado. *En lugar de una socialización incompleta, lo que hay son varias posibilidades de socialización, en cuanto que las intenciones y las filosofías implícitas de nuestro discurso están mediatizadas por nuestros contextos institucionales.* Los individuos, en su participación en el mundo, reaccionan continuamente a las estructuras del lenguaje y de la práctica, adoptando una postura ante los asuntos sociales que puede glorificar las instituciones existentes o buscar estructuras alternativas o de oposición.

Si aplicamos el método de Foucault para el estudio de la formación del profesorado, advertiremos la influencia de dos dinámicas de la vida social. Una de ellas

es la profesionalización de los conocimientos. La otra es el conjunto de tensiones sociales y culturales que crean un dilema a la escolarización. Estas dos dimensiones interactúan, dando lugar a los códigos de la «cultura» de la enseñanza.

LA PROFESIONALIZACION DE LOS CONOCIMIENTOS

Los códigos de la formación del profesorado forman parte de una dinámica social más amplia que está relacionada con la profesionalización de los conocimientos. Hoy, como antes, existen profesiones que controlan determinados elementos de la vida institucional, pero, a diferencia de otras épocas, lo hacen no a través del poder o de la fuerza, sino de la producción y reproducción de los conocimientos. Estos últimos se consideran enraizados en determinadas comunidades de expertos. El saber presenta un carácter esotérico y científico, no lógico ni interactivo.

En este apartado quisiera examinar los problemas que la profesionalización de los conocimientos, así expuesta, plantea para la formación del profesorado. En primer lugar, consideraremos la profesionalización como dinámica particular de una nueva autoconciencia cultural de la clase media americana. En segundo lugar, examinaremos el papel de la ciencia en la interpretación de la vida institucional; mi intención es considerar la ciencia como un medio a través del cual se incorporan cuestiones políticas a las estructuras profesionales. En tercer lugar, examinaremos el uso del razonamiento instrumental como lógica de la formación del profesorado. La combinación de la ciencia y la razón instrumental crea una ilusión de desinterés y objetividad en prácticas que están construidas socialmente. Con este análisis no intento negar las posibilidades de mejorar la vida social que tienen la ciencia y la profesionalización, sino poner de manifiesto las posiciones sociales y las implicaciones ideológicas de tales prácticas en nuestra situación actual.

CARRERAS, IDENTIDAD SOCIAL Y AUTOCONCIENCIA DE CLASE MEDIA

La profesionalización de los conocimientos apareció en Estados Unidos como reflejo del cambio producido en las condiciones materiales y en la conciencia cultural de la clase media tras la Guerra de Secesión (1865). Surgieron nuevos colectivos de expertos para definir temas sociales, políticos y económicos. Los conocimientos que poseían debían ser desinteresados y aparentemente neutrales con respecto a los compromisos políticos, aunque controlaran los símbolos culturales que determinan los intereses públicos y privados.

Por otra parte, en el mismo período en que la formación del profesorado se extendía con rapidez en el ámbito escolar, tuvo lugar un cambio general en la sensibilidad cultural, que estructuró las definiciones de la clase media americana e influyó sobre la enseñanza profesional (véase, p. ej., Bledstein, 1976; Haskell, 1977). Hasta la guerra de Secesión, la imagen rural de la comunidad y la eficacia individual habían sido parte esencial del folklore nacional y de las creencias seculares protestantes. Esta imagen bucólica se vio amenazada por el desarrollo del capitalismo empresarial y por la interdependencia de las comunidades. La comunidad rural acusó la tensión entre la imagen de la máquina y un mundo cuyas causas parecían seguir las leyes de la naturaleza (véase Marx, 1964).

Colectivos especializados de profesionales comenzaron a explicar tales cambios en campos como la psicología, la economía y las ciencias políticas, y a guiar las reformas sociales que reestablecerían el sentido y las tradiciones de la sociedad. Para entender bien la importancia de estos nuevos colectivos, nos referiremos al concepto de «carrera», surgido a finales del siglo XIX y según el cual la identidad, la autoimagen y las perspectivas materiales de una persona quedaban ligadas a una pauta de actividad organizada (Bledstein, 1976). La idea del individuo soberano se sustituía así por la creencia de que el autodesarrollo individual debía operarse en el seno de colectivos estructurados. La moneda del profesional la constituían las palabras: quien era capaz de categorizar las relaciones sociales tenía el poder de definir las, organizarlas y controlarlas.

Esta nueva posición de los profesionales se sustentaba en la autoridad social y cultural que se les había concedido (Starr, 1982). La autoridad social respondía a la aceptación generalizada de que las definiciones de un grupo de profesionales eran legítimas de acuerdo con las reglas predominantes en la sociedad. Por su parte, la autoridad cultural se asociaba asimismo a las profesiones, al haberse cedido a éstas el campo de significados y de ideas en el que predominaban como válidos y verdaderos determinadas definiciones de la realidad. Las técnicas de manipulación social —y también los símbolos que debían influir sobre la conducta moral y la voluntad— entraron a formar parte del mandato concedido a los profesionales.

La autoridad del intelectual se vio legitimada por el nuevo papel que le tocó asumir. Antes del siglo XX, la actitud de muchos científicos sociales estaba ligada a la doble tarea de la comprensión y la agitación social. Esta posición dual resultaba conflictiva y para soslayarla se creó una estrategia alternativa de reforma, consistente en que el científico social sirviera al político en calidad de consultor experto (Haskell, 1977; Church, 1974). El nuevo papel se expresaba por medio de una ideología de desinterés, destinada a proteger al mundo académico de cualesquiera cambios políticos. Los elementos normativos quedaban al margen de toda reflexión sobre la teoría y la filosofía de la ciencia. Los expertos, se argumentaba, no tenían que decidir sobre los fines últimos, sino sobre estrategias efectivas. En este sentido, la política progresista definió la reforma de la Administración pública y la reforma civil como problemas de eficiencia en la administración.

El cambio de significado de la autoridad profesional imprimió un nuevo giro a la formación del profesorado. Hasta entonces, esta última había estado profundamente influida por la educación religiosa y evocaba la idea de «llamada» (Mattingly, 1975). Sus primeros responsables habían sido clérigos que pretendían formar a quienes debían enseñar a los niños la Palabra de Dios. Cuando la formación del profesorado pasó a la escuela y a la universidad, sus objetivos se fueron secularizando, aunque, sin perder por eso el fervor moral. Los profesores ofrecían la salvación a los inmigrantes, a las clases trabajadoras y, posteriormente, a la nación en peligro. Las pretensiones morales, más allá del alma del niño, se extendían a la personalidad de éste, a todas sus relaciones interpersonales, actitudes sexuales y ética laboral. Con todo, se enmascaraban en la misma medida en que los profesionales asumían una actitud técnica mediante el uso de la ciencia.

LA CIENCIA: FUSION DEL LENGUAJE PUBLICO Y DEL LENGUAJE FORMAL

La ciencia tiene en la sociedad norteamericana un carácter sagrado. Se cree que brinda a la sociedad los conocimientos y la experiencia necesarios para una vida mejor. Esta mejora, además, no se limita al mundo físico y biológico: una novedad del siglo pasado fue la aplicación del pensamiento científico y a las instituciones sociales y políticas.

La ciencia confiere autoridad moral a las profesiones debido al carácter formal y público del lenguaje que utiliza (véase Edelman, 1977). Por un lado, el lenguaje formal de la ciencia dirige la atención sobre las cosas del mundo, sobre los procesos por los que se dan las ideas y las actividades. Se proyectan así imágenes de control interno, de respeto a las reglas de experiencia probada. Si la vida profesional parece objetiva es precisamente porque se atiene a los rituales y ceremonias de la ciencia.

Por otra parte, la ciencia, y en concreto las ciencias de la formación del profesorado, participan de un lenguaje público. Los conceptos y las generalizaciones no son solamente instrumentos formales para describir acontecimientos, sino que son ellos mismos parte de esos acontecimientos y ayudan a crear opiniones sobre la naturaleza, las causas, las consecuencias y los recursos de las prácticas institucionales. Los conceptos de enseñanza, aprendizaje, supervisión y métodos reciben definiciones precisas que proceden de la estructura del discurso que se da en las escuelas. El lenguaje de la formación del profesorado crea, a través de esta relación, una estructura para la lealtad y la solidaridad social. El uso del lenguaje científico para mantener la confianza es importante debido a las ambigüedades y controversias que subyacen en nuestras circunstancias institucionales. El mandato de «educar» no es nunca lineal o unidimensional.

La fusión del lenguaje público y el lenguaje formal puede ilustrarse con la historia de la enseñanza y de la formación del profesorado. Aunque caben concepciones contrapuestas de la ciencia (la hermenéutica, el empirismo y el marxismo son tres ejemplos de ello), la formación del profesorado acusó en un principio la influencia de un determinado estilo de discurso científico (Powell, 1980). Esta concepción, relacionada con el empirismo y el positivismo, hacía hincapié en la medición y en las pruebas, y se ocupaba de problemas prácticos. Tenía sus orígenes en diversas tendencias, tales como la creciente importancia del pensamiento utilitarista a medida que el razonamiento práctico de la vida empresarial cobraba importancia en otras instituciones sociales (Bledstein, 1976). Influyeron asimismo los movimientos eugenésicos de América y Europa. Los científicos y los reformadores sociales pensaban que era posible mejorar la sociedad por la vía de una selección ocupacional más rigurosa y de procedimientos de reproducción selectiva (Gould, 1981, Kliebard, próxima aparición; Selden, próxima aparición). Por otra parte, la política estatal en materia escolar se intensificó a medida que la escolarización pasaba a convertirse en un factor del desarrollo de la producción (Lundgren, 1983). La pedagogía científica debía eliminar las dificultades de asimilación y socialización de los nuevos inmigrantes y facilitar el desarrollo económico. La ciencia debía aportar medios para comprender la enseñanza, juzgar la conducta y establecer finalidades.

A principios de siglo, a medida que el empirismo asumía un papel cada vez más activo en la formación del profesorado, empezaron a advertirse muestras de rigidez al menos en dos sentidos (Borrowman, 1965). Por un lado, se manifestó un exceso de ambición y una desmedida confianza en los resultados, en función de «la idea de que era posible lograr determinados rasgos deseables mediante un proceso de condicionamiento, y de una confianza sublime en la cuantificación...» (p. 196). Por la vía de la sobresimplificación, se impuso que los principales problemas de la formación del profesorado podrían resolverse analizando los rasgos considerados esenciales en un buen profesor o las funciones específicas inherentes a su puesto. El análisis del trabajo del profesor se equiparó al análisis de tareas en la industria. Por otro lado, se extendió la tendencia de los investigadores a considerar la educación profesional como una cuestión esencialmente técnica. En los años 20 se hicieron encuestas en las que se preguntaba a los profesores qué cursos consideraban «más útiles para la enseñanza». Como quiera que en las respuestas se hiciera mención de diversos cursos relacionados con aspectos técnicos de la enseñanza, los investigadores llegaron a la conclusión de que las pruebas científicas demostraban que el currículo debía «ser más técnico» (Borrowman, 1956, pp. 170-171). Los dos elementos mencionados del empirismo todavía siguen investigándose en la formación del profesorado (véase Popkewitz y cols., 1979).

LA RAZON INSTRUMENTAL COMO DISCURSO DEL PODER: UN CASO DE PROPUESTA DE REFORMA

La fe en la pedagogía científica legitimó un estilo de discurso que podríamos llamar de la «razón instrumental». En él se parte de la existencia de un marco de experiencia común para todos. El problema de la enseñanza consiste en identificar los medios más adecuados para alcanzar los fines propuestos. Las estrategias de mejora de la formación del profesorado deben ir dirigidas a incrementar la eficacia y coordinación de los programas. La ciencia de la formación del profesorado ha de aspirar a identificar qué efectos específicos ayudan a alcanzar los fines establecidos (véase, p. ej., Peck y Tucker, 1973; Robinson y Swanton, 1980). El lenguaje de la razón instrumental así estructurado es importante porque proyecta una imagen de pensamiento racional y de eficiencia institucional. Este tipo de pensamiento crea una visión de la actividad humana muy especializada, fragmentada e impersonal.

El concepto de razón instrumental, así entendido, surgió en respuesta al nuevo papel del profesional como consultor experto y desinteresado. No se interesa por los valores últimos o las finalidades institucionales, sino por la administración social. La estrategia, sin embargo, no carece de valor o interés.

La cualidad instrumental del razonamiento está tan arraigada en nuestro lenguaje profesional que damos por sentado sus valores y supuestos. Una reciente propuesta de renovación de la formación del profesorado puede servirnos de ejemplo. Joyce y Clift (1984) le han dado el título de *The Phoenix Agenda*, para simbolizar «el renacimiento a partir de una situación desesperada» (p. 5). Cuando se leen sus recomendaciones, se advierte que se centran exclusivamente en problemas administrativos. Se habla de un equilibrio entre educación técnica y educa-

ción humanista, y se propone que los profesores «sean puestos en contacto con la nueva base de conocimientos», ya que la formación del profesorado debe preparar a los aspirantes a profesores para:

a) El continuo estudio del mundo, del yo y de los conocimientos académicos; b) el continuo estudio de la enseñanza; c) la participación en los esfuerzos de renovación de la escuela, incluidas la creación e implantación de las innovaciones, y d) el enfoque de los problemas genéricos del ámbito de trabajo (la escuela y el aula) (p. 8).

Al examinar tal declaración, nos sorprende ante todo la confusión lingüística. ¿Qué significan expresiones tales como «innovación», «renovación de la escuela» o «continuo estudio»? ¿Qué tipo de economía política seguimos al hablar de «participación»? ¿Qué concepto de sociedad y de individualidad hemos de aceptar para entender el significado de «estudio» o de «ámbito de trabajo»?

Tales palabras corresponden al lenguaje público, no al lenguaje de la investigación. Funcionan como *slogans* para despertar el interés, incitar al entusiasmo o lograr una unidad de sentimientos acerca de las tareas que hay que afrontar en la enseñanza. Crean un estado de ánimo propicio para que se llegue a la conclusión de que la enseñanza para una determinada profesión acoge ciertos valores contemporáneos relativos a la escolarización. El estilo de lenguaje empleado, que hace que las propuestas de reforma parezcan racionales, imparciales y científicas, aumenta el poder de ese estado de ánimo. Al programa de formación del profesorado se le adjudican, por ejemplo, unos componentes de investigación, unos practicantes clínicos, una organización secuencial, la «producción de conocimientos» y unos modelos de enseñanza.

El estilo del discurso contiene elementos de poder, dirige la atención sobre ciertos problemas y filtra otros componentes de la práctica y de los valores. Si examinamos de cerca lo que parece ofrecer rigor intelectual, advertimos un aplanamiento de la realidad y un oscurecimiento de las luchas que conforman nuestro mundo. La historia de la escolarización es una historia de enfrentamientos sobre la organización de la pedagogía y de la formación del profesorado. La enseñanza para una carrera, el currículo centrado en la disciplina o la vuelta a lo básico no son «meras» prácticas pedagógicas, sino que entrañan supuestos y relaciones sociales que parten de y están relacionadas con estructuras de poder existentes a mayor escala en la sociedad. Estas controversias, algunas de las cuales examinaremos más adelante, hacen referencia a menudo a temas de transformación social más profundos. La organización de los conocimientos escolares se convierte en un punto de convergencia de luchas ideológicas de carácter más general.

La cualidad instrumental del razonamiento oculta asimismo determinados valores fundamentales de los modelos de enseñanza. La psicología humanista, el conductismo y las teorías sociales son tratadas como perspectivas diferentes desde el punto de vista lógico, aunque equivalentes, para la construcción de los respectivos modelos de enseñanza. No obstante, es posible que todos estos modelos participen de supuestos positivistas acerca de los conocimientos y compartan una razón instrumental. De hecho, la psicología humanista es una derivación de la psico-

logía industrial, desarrollada para motivar a los trabajadores y con fines paralelos a los del pensamiento conductista (Noble, 1977). Las diferencias en los modelos son no sólo diferencias de fachada.

El discurso de la propuesta de reforma no es neutro. Cuando se da por supuesto el consenso acerca de los fines y valores de la reforma, la razón se reduce a simple administración de los asuntos sociales. Las categorías y dicotomías de la educación niegan la discusión humana, los valores sociales y las relaciones de poder que subyacen en los mecanismos institucionales de la escolarización.

CODIGOS DE PROFESIONALIZACION

Hay tres lugares comunes en el discurso de la formación del profesorado que nos permiten comprender hasta dónde llegan las implicaciones de la razón instrumental. Estos lugares comunes son: a) la tensión entre la universidad y la escuela, b) la reducción de los métodos de enseñanza a cualidades psicológicas, y c) la creencia en el valor de la práctica en la formación del profesorado. Utilizo la noción de «lugar común» para apartarme de la estructura de análisis planteada por Schwab [1978] y utilizada en gran parte de la investigación y planificación curricular. Los tres conceptos que se ofrecen en este estudio no son los facilitados por Schwab. El problema de la indagación no consiste en «tomar» los lugares comunes, sino en someter las categorías a análisis y crítica. Estos lugares comunes forman parte de un discurso que contiene principios de autoridad, legitimidad y orden social. Aun cuando dichos lugares comunes sean objeto de debate, éste se produce en el marco general de las pautas de poder existentes en la formación del profesorado.

Tensión entre la universidad y la escuela. La tensión entre la universidad y la escuela (entre la teoría y la práctica) constituye uno de los elementos esenciales del folklore actual de la formación del profesorado. Se suele atribuir dicha tensión a la disparidad de finalidades entre las prácticas del intelectual y las del practicante. Tal dicotomía se legitima por diversas vías: a) los ejemplos de propuestas sobre la formación del profesorado que insisten en la distinción entre lo humanista y lo técnico; b) las investigaciones realizadas sobre el cambio de las opiniones de los estudiantes a medida que avanzan en el período de prácticas y durante su primer año como enseñantes; y c) las reformas que parten de esa tensión y proponen mejorar las interacciones y comunicaciones entre las dos esferas organizativas (grupo de trabajo del Superintendente de Educación del estado de Wisconsin, 1984; Boyer, 1983; Joyce y Clift, 1984).

La dicotomía entre la universidad y la escuela puede analizarse examinando las tensiones históricas y las paradojas sociales del conocimiento. Tras la guerra de Secesión, la universidad americana emprendió una transformación caracterizada por el establecimiento de programas relacionados con los intereses prácticos de la empresa, la ingeniería y el comercio (Curti y Nash, 1965). Muchos educadores se esforzaron por interrelacionar en la enseñanza profesional los elementos técnicos y los humanistas (Borrowman, 1956). En parte, esta relación entre lo humanista y lo técnico se hizo posible al socaire del positivismo, que, aunque desarrollado en

Europa, recibió un apoyo especial en Estados Unidos como medio para explicar la naturaleza y el carácter de la ciencia. La consideración de la lógica y de la organización de los conocimientos como principios de la ciencia fue importante para los primeros psicólogos y sociólogos educativos que trataron de obtener conocimiento de utilidad sobre la escuela, sobre la selección militar y sobre las relaciones laborales.

La vertiente humanista de la formación del profesorado responde al discurso utilitarista por medio de la organización de los conocimientos. Tomando prestada la reflexión de Bernstein (1977) acerca del currículo, es posible advertir en los cursos de humanidades unos criterios de encuadramiento y de clasificación muy marcados. Se procura delimitar claramente cada campo respecto de los demás, y el contenido se organiza de una manera discontinua, secuencial y jerárquica. El estilo de argumentación, la forma en que se presentan los descubrimientos y el modo de evaluar a los alumnos son similares al estilo objetivo que se da en las ciencias conductistas y experimentales. Aprender es tanto como dominar las definiciones aceptadas de los conocimientos en un campo dado. Los contenidos de la enseñanza se convierten en «objetos» que se transmiten. Se pierden los misterios, ambigüedades, dramas y dinámicas de cambio que caracterizan una disciplina. El cambio de significado del libro de texto refleja este tipo de razonamiento. El libro de texto, que antes se concebía como una obra en la que un eminente conocedor de un campo reflexionaba sobre lo que este tenía de conflictivo, queda reducido a simple código de conocimientos. Contiene los conocimientos aceptados y, por tanto, no problemáticos de un campo.

La perspectiva conceptual de Bernstein ha sido modificada, en lo que se refiere al estudio de la enseñanza para las distintas profesiones por Franke-Wikberg [1982]. Este último parte de los principios de poder y de control implícitos en el contenido y en la organización de la enseñanza universitaria en los campos de la psicología, la economía, la medicina y la ingeniería. Considera que la organización del contenido educativo de los diferentes campos está relacionada con la posición que la profesión respectiva ocupe en la sociedad.Cuál es esta relación y cómo está mediatizada por la enseñanza para la profesión constituye el tema del análisis empírico.

La tensión entre la teoría y la práctica, relacionada con la dicotomía entre la universidad y la escuela, es además falsa. La práctica depende de la teoría en tanto en cuanto implica determinadas concepciones tácitas de la realidad social. Por otro lado, la teoría es una abstracción de segundo orden construida a partir de nuestra comprensión lógica y nuestra sensibilidad cultural (Popkewitz, 1984b). La teoría y la práctica están en relación dialéctica en las estructuras de poder.

La separación entre la teoría y la práctica, o entre la universidad y la escuela enmaraña las relaciones actuales, en vez de arrojar luz sobre el conflicto. Aunque pueden hacerse legítimas distinciones entre la teoría crítica y la práctica, que iluminen las contradicciones y parcialidades de nuestras elecciones, acciones y manifestaciones (Cherryholmes, 1984), en las investigaciones contemporáneas suele ignorarse el papel de los intelectuales en la integración de las estructuras institucionales. Como se explicará más adelante, los investigadores de la enseñanza sumi-

nistran símbolos que dan coherencia y credibilidad a las estructuras de poder existentes. La legitimidad se consigue a un cierto nivel, aceptando el lenguaje oficial de la vida institucional como categorías de investigación. A un nivel diferente del discurso, las teorías contemporáneas de la escolarización acogen determinados supuestos sobre el individualismo y la economía política. Estos supuestos crean una falsa impresión de consenso y estabilidad que refuerza la posición y el status de determinados grupos sociales y que perjudica a otros (Popkewitz, 1984b).

Reducción de los métodos de enseñanza a cualidades psicológicas. Otro elemento que configura la organización de los métodos de enseñanza es la cristalización de los conocimientos. Esta cristalización se puede estudiar examinando el estilo de razonamiento que se emplea en los libros de texto sobre los métodos de enseñanza. Los conocimientos y procesos se definen como abstracciones lógicas y psicológicas. Los conceptos de la ciencia y de los estudios sociales parecen tener definiciones claras y fijas (Popkewitz, 1984a). De hecho, se reducen a definiciones, y de esta suerte los métodos de enseñanza se diseñan con el fin de conseguir que los niños apliquen conceptos de modo correcto para definir situaciones. El proceso de pensamiento, por ejemplo, se entiende constituido por estados o cualidades abstractos no relacionados con ningún concepto social o histórico. La indagación y el descubrimiento se reducen a procesos lógicos de observación, comunicación, hipotetización, experimentación, clasificación, generación y predicción. Los procesos de enseñanza se reducen a atributos tales como el enfoque sobre la tarea, el empleo adecuado de la técnica de realización de preguntas o el uso de los recursos materiales idóneos.

Lo irónico de esta reducción psicológica es que se priva a los métodos de enseñanza de cualesquiera elementos sociales, humanos e históricos. La noción de proceso se vacía de todo movimiento, intencionalidad o expresividad. La visión de los conceptos y generalizaciones resulta estática e inflexible. La interacción de los elementos sociales, comunales, políticos y creativos que gobiernan el arte, la ciencia y la literatura se transforma en un conjunto de proyectos unidimensionales y desinteresados. Y sin embargo, la ciencia implica ambigüedad, gozo y conflicto como elementos esenciales (véase, p. ej., Lewontin, 1983).

El reduccionismo psicológico introduce el problema de la reificación (Berger y Pullberg, 1965). Actividades que son esencialmente humanas y sociales parecen existir fuera de nuestra objetividad, nuestra voluntad y nuestra historia. El contenido, el proceso y los métodos de enseñanza se conciben como ajenos a la mediación humana. Aunque el aprendizaje fue originalmente una metáfora para reflexionar sobre lo que ocurre en la escolarización, esta metáfora viene a sustituir, erróneamente, a la realidad (Heubner, 1966). Los niños *son* aprendices, las escuelas *son* lugares para aprender. La reificación del conocimiento tiene relación con la misma razón instrumental, puesto que las dinámicas de la vida se reducen a problemas de administración y control.

Fe en la práctica. Un tercer tópico de la formación del profesorado es el constituido por la fe en la práctica. El razonamiento que se aplica es funcional: las escuelas son lugares donde los estudiantes de profesorado van a pasar su vida profesional. El objetivo de la preparación de los profesores ha de ser permitir a sus alum-

nos alcanzar el éxito. Como mejor se aprende algo es haciéndolo. (Para un examen crítico de los supuestos y pautas de las prácticas, véase Zeichner [1980] y Buchmann y Schwille [1983]. Se discute frecuentemente sobre el modo de integrar los cursos de metodología de la universidad y las experiencias prácticas, y de aprovechar la experiencia de los estudiantes de profesorado en prácticas para mejorar lo conseguido en la universidad. Como ya vimos al tratar de los demás lugares comunes típicos de la formación del profesorado, el razonamiento que se aplica parece sensato, y, en algunos casos elogiable. Sin embargo, al examinar más de cerca el discurso, se advierte que hay una unión entre la universidad y la escuela, y que esta unión reside en la racionalidad instrumental y en la reificación de los conocimientos.

Lo normal es que los estudiantes de profesorado no relacionen la finalidad de sus actividades con el procedimiento seguido, sino que tiendan a separar a aquélla y ésta (Goodman, 1983; Adler, 1984). Por mucho que la retórica de los programas universitarios subraye la autonomía y la reflexión de los estudiantes de profesorado sobre la enseñanza, las reflexiones de éstos tienden a estar ligadas a intereses pragmáticos: ¿Cómo puedo conseguir material para esta clase? ¿Cómo puedo mantener el orden? Si tengo que dar una clase ¿cómo puedo organizar el tiempo de manera efectiva? Muy a menudo, las mismas reificaciones del contenido que se aprecian en los cursos de metodología se dan también en la enseñanza en el aula.

Los tres lugares comunes de la formación del profesorado —la dicotomía entre la teoría (enseñanza universitaria) y la práctica (escolarización), la psicologización de la enseñanza y la fe en la práctica— implican contradicciones fundamentales. Aunque en un principio éticas y de origen político, se revisten de un ropaje técnico. Sin embargo, la fragmentación y racionalización de los asuntos sociales pueden socavar la capacidad del individuo para atenderse a sí mismo. De hecho, se introduce un tipo de dependencia por el cual se enseña a todos a ceder a los profesionales la tarea de categorizar y administrar los asuntos sociales.

LA ENSEÑANZA PROFESIONAL Y EL DILEMA SOCIAL DE LA ESCOLARIZACION

Una segunda dinámica que afecta a la formación del profesorado es la relativa al dilema social de la escolarización. Muchos conceden a esta última un carácter milenarista. Es la institución en que más confianza se pone para lograr un futuro mejor. La escuela ha de facilitar la mejora de nuestras condiciones materiales mediante el adiestramiento y la selección en el trabajo. Tras la Segunda Guerra Mundial, se convirtió en el foco de todas las respuestas a los temas de la igualdad social, el desarrollo moral y la legitimidad política. Se pensó que entregaría ciudadanos cultos y abriría el camino hacia una sociedad meritocrática en la que se recompensaría a quien hubiera tenido éxito académico.

Estas presiones sociales pusieron a la escolarización ante un auténtico dilema. La escuela debía intervenir en la corrección de las desigualdades sociales y, al mismo tiempo, contribuir a la continuidad de las dinámicas de reproducción y producción en la sociedad. Así se comprende cómo la historia de la escolarización americana aparece tan rica en efectos ya conservadores, ya liberadores.

En el campo de la formación del profesorado, las presiones comentadas asumen la forma de determinados rituales y ceremonias. El trabajo de Meyer y Rowan (1977) sobre la teoría organizativa y el de Edelman (1977) sobre los símbolos políticos se centran en los ritos y ceremonias formales de las organizaciones como elementos creadores de estabilidad y consenso institucionales. El lenguaje de la seguridad nacional, las negociaciones laborales cuyo resultado «protege» el interés público, o el anuncio de que una escuela va a contar con un nuevo especialista en lectura para mejorar los resultados de los alumnos, son rituales que hacen que políticas que favorecen sólo a determinados grupos sean consideradas como medidas adoptadas en beneficio del «público» en general. La contratación de un especialista en lectura que trabaje con los niños una vez a la semana y que vaya de escuela en escuela no ofrece muchas probabilidades de remediar una situación que a menudo tiene que ver con complejas cuestiones relacionadas con la clase social, el ambiente cultural o las bases institucionales de escolarización. La presencia de especialistas en lectura permite a la escuela proyectar la imagen de que responde a todos los niños de forma objetiva. La división del trabajo da a entender a los trabajadores de una institución que ésta es eficiente y racional (Meyer y Rowan, 1977). Propuestas recientes de reforma tales como la titulada *Nation-At-Risk* pueden considerarse como parte de una ceremonia pública dirigida a estructurar la política de forma que legitime los intereses de las élites (Westbury, 1984). Noticias de este tipo sirven para modelar las percepciones sociales acerca de las prioridades económicas en el campo de la ciencia y la tecnología que sirven a determinados segmentos sociales. Notemos, en todo caso, que este control no se ejerce abiertamente a través del poder o de la fuerza. Se obtiene a través de la producción y reproducción de los conocimientos. Estos últimos se consideran enraizados en determinadas comunidades de expertos. Tienen un carácter esotérico y científico, no lógico o interactivo. El conjuro de las palabras se convierte en un ritual de afiliación política que crea una identidad social. También el lenguaje de la investigación y de la pedagogía puede servir para legitimar intereses que traten de establecer una hegemonía cultural. La pedagogía científica de principios de los años veinte, por ejemplo, se inscribía en el marco más general del intento de resolver el desarrollo del bienestar social, el control del trabajo en la industria y la reorganización del gobierno mediante la lógica general de la administración y el hallazgo de los principios empíricos de la eficiencia.

La función de las teorías como rituales de afiliación y de legitimación apenas se estudia en la enseñanza para las distintas profesiones. Sin embargo, aquéllas pueden influir poderosamente. Relacionan a los individuos con el orden social de la profesión. Crean imágenes que desvían la atención de las prioridades reales, los valores y las pautas de control social. Como se ha expuesto, nuestros lugares comunes en el campo de la escolarización se articulan a través de la investigación social y psicológica. Las teorías embotan el razonamiento crítico a base de crear la ilusión de un mundo ya hecho, desprovisto de intereses sociales e inflexibles a las intervenciones humanas. Dirigiremos ahora nuestra atención a esta consecuencia de la ciencia educativa.

LAS TEORIAS COMO RITUALES DE AFILIACION POLITICA

Las teorías pedagógicas que se aducen en la formación del profesorado pueden considerarse como prescripciones de actuación y rituales de manipulación social. Como tales, ofrecen distintos modos de considerar las complejidades y posibilidades de la actividad en el aula. Asimismo, aportan símbolos de afiliación en la lucha que la gente sostiene con las cambiantes constelaciones de su mundo. Las teorías totalitarias de los años 50 sirvieron para explicar cómo los enemigos de los Estados Unidos durante la Segunda Guerra Mundial se habían convertido en aliados y cómo algunos antiguos aliados se habían transformado en una amenaza para la democracia y la libertad. La teoría del funcionalismo estructural de Talcott Parsons puede considerarse asimismo como la respuesta conservadora a la agitación de la América de la depresión y a los desórdenes de la Europa de los años 30, en la medida en que resaltaba el equilibrio «natural» de los sistemas sociales y la necesidad de cambios evolutivos, más que revolucionarios.

La relación entre pedagogía, investigación y temas sociales y culturales es uno de los temas de estudio de la historia de la pedagogía. En su importante trabajo sobre la formación de la enseñanza secundaria en Francia, Durkheim (1938/1977) pone de relieve la influencia que han ejercido sobre la pedagogía los temas de la nación-estado, la religión y los grupos sociales. La Contrarreforma, por ejemplo, dio lugar a una nueva organización de la enseñanza que permitiera a los jesuitas controlar el desarrollo de las actitudes y el carácter de sus alumnos. La individualización de la enseñanza debía controlar la conciencia de los alumnos además de organizar el currículo. Hamilton (1980) prueba como la interacción de la Ilustración Escocesa, de las transformaciones industriales y de la crisis llevó al desarrollo del aula como «sistema» de enseñanza. Las ideologías pedagógicas reflejaron la transformación de determinadas nociones de economía política en determinadas concepciones de la individualidad y de la cognición. La pedagogía resultante iba destinada a educar a las clases trabajadoras recién formadas (véase también Franklin, de próxima aparición).

Desde esta perspectiva, las teorías son invenciones sociales. No responden a la acumulación de datos, como arguyen algunos, sino a los conflictos, presiones y tensiones del mundo en que vive el teórico social. En buena parte, la sociología clásica refleja la necesidad de los teóricos de definir la agitación de las masas y orientarla hacia los nuevos valores y relaciones producidos por la industrialización. La *Gwimenschaft* y *Gesellschaft* de Tonnies, el concepto de anomia en Durkheim y la teoría de la plusvalía de Marx son intentos, bien que distintos, de entender las transformaciones sociales, culturales y económicas ocurridas en el siglo XIX (véase, p. ej., Nisbet, 1976).

También la pedagogía y la investigación responden a sus contextos de reproducción y transformación social. La pedagogía acoge los diversos intereses que tratan de definir el modo de articular el cambio y la estabilidad en la escolarización. Como hemos visto, el movimiento en favor de la pedagogía científica estaba relacionado con factores tales como el desarrollo del pensamiento utilitarista, el auge de las corrientes favorables a las «medidas y pruebas» y una política intervencionista estatal más activa. El pragmatismo, invención del pensamiento social ameri-

cano de principios del siglo XX, respondió a los cambios sociales e industriales, pero de una forma diferente a la de los interesados en la ingeniería social. El pragmatismo de Mead y Dewey puede considerarse como una manera de resolver la tensión entre la imagen bucólica de la América del siglo XIX y la industrialización al socaire de la filosofía, la ciencia social y la pedagogía progresista. La resolución de problemas tenía que solventar las tensiones creadas por la yuxtaposición de la industrialización y los ideales rurales de la vida americana.

El pragmatismo fue también una forma de discurso relacionado con las aspiraciones de movilidad social de los nuevos estratos profesionales de la sociedad americana (Mille, 1967). La psicología social de George Herbert Mead y la pedagogía de John Dewey ofrecían métodos que legitimaban los intereses de esos nuevos grupos. La provisionalidad de los conocimientos y las ambigüedades de los papeles eran importantes para las demandas de autoridad de los profesionales y para las pautas de socialización en pedagogía que pudieran justificar la producción social (véase, p. ej., Gouldner, 1979; Bernstein, 1977).

A finales de los años 60, la reintroducción de las ideologías progresistas y de la investigación etnográfica entre los círculos responsables de la formación del profesorado venía a dar respuesta a las presiones crecientes de la división del trabajo, a los conflictos sociales y a la fragmentación de las instituciones sociales (Popkewitz, 1984b, cap. 4). La literatura popular de la época creó la imagen del «hombre organizativo», carente de todo sentido de la identidad salvo el que le proporcionaba la empresa para la que trabajaba. La mayor complejidad de Administración pública y la devaluación de las interacciones personales debido al incremento de la burocracia favorecieron la conciencia de una pérdida de eficiencia personal y política. La etnografía y la educación abierta vinieron a dar respuesta a las tensiones implícitas en estas transformaciones sociales. Se hizo hincapié en los temas de la realidad negociada, el pluralismo y la eficacia individual, fomentándose así la creencia en la posibilidad de revitalizar los valores democráticos en una sociedad industrial.

El conflicto entre la gestación científica y las ideologías progresistas en la formación del profesorado nos brinda la ocasión de examinar tensiones más profundas que se dan en la escolarización y en la sociedad, y que apuntan a las diferentes ideologías e intereses sociales que intervienen en la escolarización y en la preparación de los profesores. Las dos ramas de la pedagogía y la investigación nos fuerzan a advertir que la escolarización es un ámbito en el que se resuelven asuntos más amplios de interés social y de poder. Los métodos contrapuestos de la pedagogía y la investigación brindan a los intelectuales distintas formas de adscribirse a los intereses sociales y de tratar de establecer una dirección y una voluntad morales. En la medida en que se emplee en la escolarización uno u otro de esos métodos, salen a la luz las esperanzas y creencias particulares de uno u otro segmento de la sociedad. La incorporación de varios métodos pedagógicos a la escolarización sirve para apaciguar conflictos, obtener cohesión social y hacer posibles aspiraciones culturales.

RITUAL Y LEGITIMIDAD CULTURAL

El dilema social de la escolarización proporciona un contexto en el cual considera las teorías como mediadoras de intereses culturales dominantes. Esta característica de mediación se advierte claramente si nos fijamos en la categoría «aprendizaje». Ya hemos comentado las implicaciones que entraña al considerar el problema de la reificación en la formación del profesorado. Sin embargo, se trata de una categoría que funciona también políticamente. Capta ciertos valores generales de una sociedad pluralista. El «aprendizaje» concentra la atención sobre una finalidad de la escolarización y nos permite creer que ésta debe responder por igual e individualmente a todos, con independencia de la circunstancia social, se crea así la imagen de una institución sensible a las diferencias humanas. Cada niño debe rendir de acuerdo con sus capacidades específicas. La psicología de las diferencias individuales se aúna con determinados enfoques de la gestión organizativa en las tecnologías de los sistemas de enseñanza, del currículo basado en los objetivos y de los procedimientos de registro acumulativo del expediente.

La abstracción psicológica descontextualiza y reenfoca la experiencia social en la formación del profesorado. Las teorías de la enseñanza y del aprendizaje se basan en la experiencia de determinados grupos de la sociedad, tal como se ve en las concepciones burguesas del tiempo, el espacio y la personificación (Lowe, 1983). Las escuelas adoptan el capital cultural (lenguaje, conocimientos, gusto y percepción estética) de la clase media como lo natural, y lo emplean como si todos los niños tuvieran igual acceso a él (Bourdieu y Passeron, 1977). Las teorías de la enseñanza profesional reenfocan estas experiencias mediante abstracciones que hacen que los conocimientos parezcan universales, y luego recontextualizan las experiencias como parte de la enseñanza formal. (Aunque hay ciertas cualidades transcendentales en las ciencias, las matemáticas y el arte, tal proceder entraña contradicciones internas que socavan sus reivindicaciones de universalidad. Es la característica dual de posibilidad y patología que es parte necesaria de nuestra autoconciencia cultural. Véase, p. ej., Eagleton, 1983; Gouldner, 1979).

La descontextualización y recontextualización de los intereses sociales no sólo tienen implicaciones de clase, sino también de sexo. Las teorías pedagógicas y los planteamientos de investigación reflejan la feminización de la enseñanza (véase p. ej., Powell, 1980; Purvis, 1981). En la formación del profesorado de enseñanza primaria, las pedagogías centradas en el alumno recogen el ideal burgués de la vida familiar y le dan una forma universal (McDonald, 1983). Las ideas sobre la identidad y el desarrollo moral adoptan como norma en psicología la vida masculina (Gilligan, 1982). Las teorías de Freud, Erikson Piaget y Kohlberg introducen en la enseñanza un sesgo que devalúa las experiencias y el desarrollo moral de la mujer. Las diferencias culturales en el desarrollo de los hombres y de las mujeres se convierten en una responsabilidad para éstas.

El proceso de descontextualización y recontextualización potencia las reificaciones de las circunstancias institucionales. La relación entre el individuo y la sociedad parece desprovista de historia, de intervención humana y de interés político. Aunque la organización social de la escolaridad refleja las diferencias de clase, sexo, etnia y situación geográfica, los rituales de la escolarización proyectan una

imagen objetiva por la cual pensamos en los estándares culturales como parte de un sistema moral, unificado y de ámbito nacional.

RITUALES DE DIFERENCIACION Y HOMOGENEIDAD

Los movimientos que tienden a aumentar las pruebas a las que se somete a profesores y alumnos y que postulan una formación del profesorado basada en la capacidad se pueden considerar también relacionados con el dilema social de la escolarización. Más que un medio para mejorar la calidad o los niveles de la enseñanza y de la formación del profesorado, la estandarización puede servir como ritual de diferenciación y homogeneidad. Las pruebas crean pautas de comportamiento que permiten a los profesores y alumnos suponer que hay significados universales en la experiencia. Crear en un consenso de significado también implica rituales de diferenciación. Las pruebas dan lugar a ceremonias que definen a los grupos y otorgan status. Como las recompensas de la escolarización están limitadas a causa de las estructuras económicas y culturales, las pautas de la educación basada en la capacidad permiten a las escuelas aparentar que organizan una competencia justa por unos premios escasos. Las pruebas, los grados escolares, la enseñanza compensatoria y la enseñanza para superdotados dan a entender que la diversidad se basa en los méritos, tal y como lo sugieren las etiquetas, la individualización o las puntuaciones en las pruebas de rendimiento.

Sin embargo, la literatura crítica reciente nos permite considerar nuestras categorías, convenciones y estrategias interpretativas como un problema de ideología. En la sociedad, las estructuras de comunicación «son la mitad de las veces un monólogo del poderoso dirigido al débil, y cuando son realmente un «diálogo», entonces los interlocutores —el hombre y la mujer, por ejemplo— no suelen aparecer ocupando posiciones equivalentes» (Eagleton, 1983, pág. 73). Cuando las estructuras de interpretación implícitas en la capacidad se convierten en parte de la formación del profesorado, legitiman las imágenes, significados e ideologías de las pautas de comunicación de la escuela.

El discurso de la enseñanza nos permite ignorar los compromisos políticos que subyacen en los rituales de diferenciación. En parte, el problema está relacionado con el de la profesionalización de los conocimientos. El lenguaje de la diferenciación, como ocurre cuando se habla de un «estilo de aprendizaje» y un «estilo de enseñanza», es un lenguaje cuasi-científico basado en los supuestos de control de un sistema en el que no hay una sola escuela común, sino una pluralidad de escuelas que responden a las diferencias sociales y culturales de la sociedad. En un estudio sobre la realización de una reforma educativa, se comprobó que la gestión del aula estaba modelada por concepciones del trabajo, pautas de comunicación e ideologías profesionales diferentes (Popkewitz y cols., 1982). Los tipos de escolarización identificados fueron denominados técnico, constructivo e ilusorio. Las distintas condiciones sociales de las escuelas pudieron ser relacionadas con las diferencias geográficas, raciales, religiosas y de clase de las comunidades en las que estaban situadas. No obstante, el lenguaje técnico de la profesionalización proyectaba una organización de la experiencia que suponía una clasificación objetiva y sis-

temática de los individuos, camuflando así los supuestos e implicaciones específicos de las estructuras institucionales.

La omnipresencia del discurso legitimador se extiende a los actuales esfuerzos de reforma de la formación del profesorado. La actividad administrativa se define como cambio. Las propuestas de mejora de la formación del profesorado van desde endurecer los criterios de admisión y elevar las exigencias de titularidad (Comisión Nacional sobre la Excelencia, 1983; Adler, 1982), hasta intensificar la experiencia académica (Grupo de Trabajo sobre la Educación para el Crecimiento Económico, 1983) y dar a los profesores no sólo voz sino también voto en los programas profesionales (véase p. ej., Joyce y Clift, 1984). Los procedimientos y acciones puramente administrativas se conceptúan como cambio. El nexo entre el valor y el interés en la práctica y en la investigación se desenfoca cuando las reformas dan por supuesto un consenso acerca de los valores y los fines. Se ignoran las controversias sociales y las tensiones que subyacen en la vida institucional.

LAS CONTRADICCIONES: PROFESIONALIZACION E INTERESES SOCIALES

La profesionalización de los conocimientos y el dilema social de la escolarización han sido consideradas analíticamente diferentes; sin embargo, en la práctica tienen elementos complementarios y contradictorios. Esta relación puede analizarse examinando los esfuerzos realizados para imponer en la formación del profesorado el razonamiento instrumental sobre las relaciones sociales específicas.

Aún cuando los sistemas administrativos se dirijan a mantener la estabilidad en las relaciones sociales, la aplicación del razonamiento instrumental puede ir en contra del interés de determinados estratos de la clase media. Tal es el caso de ciertos profesionales que intentan usar las escuelas con fines de producción social. Sieber (1982) por ejemplo, llama la atención sobre el conflicto que se produjo en las escuelas de un barrio de una ciudad del interior que había conseguido un cierto ascenso en la escala social. No sólo había desacuado sobre los medios para alcanzar los fines, sino también sobre las pautas de socialización, los valores y los propios fines de la escolarización. Al incorporarse a la comunidad familias de nivel profesional, éstas intentaron establecer una pedagogía más progresista que insistiera en la provisionalidad de los conocimientos, en las relaciones intra e interpersonales y en la autoridad personal. Estas cualidades eran importantes desde su punto de vista. No obstante, los recién llegados se enfrentaron a los profesores que deseaban mantener el enfoque de enseñanza ya existente, de carácter instrumental. El resultado del conflicto fue la creación de dos escuelas dentro de una. Sobre los intereses de familias de nivel profesional se nucleó una secuencia de enseñanza, mientras que para los niños que procedían de las familias pobres y minoritarias se mantenía la pauta de enseñanza existente.

Cabe identificar asimismo contradicciones en los fines cuando se pretende aumentar la racionalidad de la formación del profesorado en función de intereses de índole diferente. Para el Estado, las capacidades se relacionan con el papel credencial. La formación del profesorado basada en la capacidad implica la identificación, y el control sistemático de su adquisición por parte de los

profesores, de prácticas de enseñanza efectivas. En algunos casos, el Estado ha utilizado esta modalidad de formación del profesorado para justificar socialmente sus esfuerzos de mejora de la relación entre la escolarización y los mercados laborales. Para la profesión, la capacidad implica el establecimiento de un control sobre la vida institucional.

En el discurso del programa de formación del profesorado basado en la capacidad surgen estas tensiones entre el desarrollo de una carrera autónoma y el control estatal (Ginsburg, 1984). Los cursos de metodología se centran en la imagen de un profesional dotado de status, en su posición dentro de la estratificación social de la riqueza y el poder, y en su superioridad sobre la clase trabajadora. Al mismo tiempo, el discurso postula la autoridad del Estado para determinar las condiciones laborales. Los mensajes contradictorios se camuflan al hacer que los temas parezcan impersonales y sugerir un papel técnico para los profesores.

Paradójicamente, la cualidad instrumental de la formación del profesorado puede reducir el control de los profesores sobre su propio trabajo. Las ideologías basadas en el principio de la gestión, como ocurre con la que sustenta la formación del profesorado basada en la capacidad, se acercan a la lógica del trabajo que subyace en gran parte de la producción industrial en los Estados Unidos (Braverman, 1974). Lo que interesa es desarrollar mecanismos de ahorro de personal y control gerencial de la producción. Incorporado al currículo, este interés conduce a una organización sistemática y racional de lo que ha de aprenderse y enseñarse, de los materiales que han de usarse, de las acciones específicas de los profesores y de las respuestas específicas de los alumnos, así como de las pruebas diagnósticas y de rendimiento que definen los comportamientos y destreza apropiados.

La separación entre la planificación y la ejecución da lugar a un readiestramiento de los profesores en las ideologías y prácticas de la gestión (véase, p. ej., Apple, 1982). Allí donde el empleo de materiales ya preparados ha pasado a formar parte de la cultura de la escuela, las pautas de interacción profesor-alumno se han reducido a cuestiones de procedimiento y han sido minimizadas las discusiones del contenido del currículo (véase Popkewitz y cols., 1982, caps. 2 y 4). La disociación y fragmentación de los conocimientos y del trabajo producen una definición del profesionalismo que limita la cualidad creativa y finalista de la enseñanza. La racionalización aumenta además el control social sobre los profesores, en tanto en cuanto se elimina el conflicto franco sobre las finalidades y objetivos.

En cuanto al reflejo de estos cambios en el trabajo, Braverman (1974) sostiene que la perspectiva administrativa destruye a la comunidad autoorganizada y automotivada. El trabajo se deshumaniza y el individuo pierde la noción de cómo se relacionan los elementos individuales con el producto total del trabajo.

LA PROFESIONALIZACION, EL DILEMA SOCIAL DE LA ESCOLARIZACION Y LA FORMACION DEL PROFESORADO: ALGUNAS CONCLUSIONES

Las dos dinámicas de la profesionalización y el dilema social de la escolarización nos brindan un modo de considerar el discurso de la formación del profesorado. Los comportamientos, pautas de lenguaje y acciones que se utilizan en ésta contienen códigos culturales que tienen implicaciones para ciertos aspectos fundamentales del poder en la sociedad americana. Las tensiones inherentes a la formación del profesorado lo son también a la escolarización y a la propia sociedad. La especialización y fragmentación de los conocimientos y del trabajo son tanto fenómenos de la profesionalización del profesorado como dinámicas del contexto más amplio del trabajo en general. Para comprender la profesionalización del profesorado hemos de considerar el trabajo, la cultura y el poder en la escolarización y la interacción entre el escenario institucional específico y los temas generales de la estructura social. En Estados Unidos, donde la mejora social es importante para el trabajo intelectual, es necesario para la teoría relacionar el comportamiento y el lenguaje con las perspectivas sociales de la práctica profesional si quiere evitarse una noción vacía del comportamiento y la reforma.

Gran parte del debate se ha centrado en la descontextualización de la experiencia provocada por una racionalidad instrumental. La razón instrumental es en Estados Unidos la forma prevaleciente de pensar, organizar y evaluar la formación del profesorado. Impone el control profesional de las definiciones y significados de la vida individual a base de enmascarar las tensiones y presiones de intereses sociales en liza. La cualidad instrumental del discurso no se da sin tensiones ni contradicciones. Puede inhabilitar a los profesores, reducir su autonomía y embotar su sensibilidad hacia los problemas de la profesionalización.

Hemos de considerar también al poder en relación con el discurso. Ninguna teoría o ideología se pone en práctica sin modificación. Hay intereses que rechazan las ideologías administrativas y rivalizan por el control de las definiciones pedagógicas. El currículo científico y las pedagogías progresistas han estado en continua interacción desde principios de siglo en los programas profesionales y en las dinámicas generales de nuestras circunstancias sociales y culturales. Estas tradiciones de la pedagogía se dan también en relación con otras tradiciones radicales que se ocupan de la formación del profesorado (Véase, p. ej., Giroux, 1982). Los profesores y los estudiantes de profesorado se resisten asimismo a las prácticas coercitivas de la vida institucional y se esfuerzan por que sea posible la intervención humana (Véase, p. ej., Grant y Sleeter, 1984).

Llegados a este punto, podríamos preguntarnos si, al considerar la formación del profesorado en el contexto de los temas más amplios de la formación social, acaso se estén debilitando de hecho los esfuerzos individuales e institucionales de reforma. Si la práctica parece estar determinada históricamente y las causas se encuentran fuera de nuestros límites inmediatos ¿cómo actuar íntegramente? Creo que la respuesta es como sigue. Nuestros métodos de estudio deben ofre-

cernos una posibilidad de considerar las limitaciones de nuestra situación profesional. Se nos ofrece constantemente un mundo de costumbres prefabricadas, de tradiciones y de orden en las cuestiones de la vida cotidiana. Sin embargo, el orden natural no es natural o inevitable, sino que está construido histórica, social y políticamente. La indagación debería permitirnos considerar las posibilidades de nuestras circunstancias sociales a base de descubrir la fragilidad, en cierto sentido, de la casualidad en la que vivimos. Problematizar nuestra situación social —no un orden de cosas predeterminado, sino el producto de las acciones colectivas de hombres y mujeres— es hacer estas situaciones potencialmente alterables y vulnerables a la mediación humana.

Para comprometerse en acciones estratégicas hay que entender lo que constituye la formación profesional, qué elementos están relacionados con perspectivas más amplias y cuáles pueden ser desafiados inmediatamente. Lo «técnico» y lo práctico está intrínsecamente ligado a las normas, valores e ideologías de nuestra situación. Sin un método para comprender cómo están estructurados los comportamientos en el seno de la cultura y de los intereses sociales, nos encontraremos sin teoría y, la gran ironía del pensamiento utilitarista americano, con potentes pero inútiles rituales.

REFERENCIAS

- ADLER, M. (1982). *The Paideia Proposal: An educational manifesto*. (New York, N. Y., Macmillan).
- ADLER, S. (1984). «A field study of selected student teacher perspectives toward social students». *Theory And Research in Social Education*, 12 (1), 13-30.
- APPLE, M. (1982). *Education and power*, (Boston, Mass., Routledge and Kegan Paul).
- BERGER, P. Y PULLBERG, S. (1965). «Reification and the sociological critique of consciousness». *History And Theory*, 4 (2), 196-211.
- BERSTEIN, B. (1977). *Class, codes and control: Towards a theory of educational transmissions*. (2 ed.) (Vol. 3) (London, Routledge and Kegan).
- BLEDSTEIN, B. (1976). *The culture of professionalism: The middle class and the development of higher education in America*. (New York, Norton).
- BORROWMAN, K. (1956). *The liberal and technical in teacher education: An historical survey of American thought*. (New York, Teachers College Pres).
- BOURDIEU, P. Y PASSERON, J. (1977) *Reproduction in education, society and culture*. (London, Sage, trad. al castellano como *La Reproducción*, Barcelona, Laia, 1977).
- BOYER, E. (1983). *High school: A report on secondary education in America*. (New York, Harper and Row).
- BRAVERMAN, H. (1974). *Labor and monopoly capital: The degradation of work in the twentieth century*. (New York, Monthly Review Press).
- BUCHMANN, M. y SCHWILLE, J., (1983). «Education: The overcoming of experience». *American Journal of Education*, 92, 30-51.
- CHERRYHOLMES, C. (1983). «Knowledge, power and discourse: Social studies education». *Journal of Education*, 165 (4), 341-358.
- (1985). «Theory and practice: On the role of empirically based theory for critical problems». *American Journal of Education*.

- CHURCH, R. (1974). «Economists as experts: The rise of an academic profession in America 1870-1917» en L. Stone (Ed.), *The university in society, Europe, Scotland and the U.S. from the 16th century to the 20th century*, (pp. 571-610). Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- CURTI, M., & NASH, R. (1965). *Philanthropy in the shaping of American Higher education*, (New Brunswick, N.J., Rutgers University Press).
- DURKHEIM, E. (1938-1977). *The evolution of educational thought: Lectures on the formation and development of secondary education in France*. (P. Collins, Trad.) (London, Routledge and Kegan Paul. Trad. al castellano como *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*, Madrid, La Piqueta, 1982).
- EAGLETON, T. (1983). *Literary theory: An introduction*. (Minneapolis, University of Minnesota Press).
- EDELMAN, M. (1977). *Political language: Words that succeed and policies that fail* (New York, Academic Press).
- FEIMAN-NEMSER, S., & BUCHMANN, M. (1983). «Pitfalls of experience in teacher preparation». *Occasional paper 65*, East Lansing, MI. Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- FOUCAULT, M. (1983). *The order of things: An archaeology on the human sciences*. (New York, Vintage Books; trad. al castellano como *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, México, Siglo XXI, 1968).
- FRANKE-WIKBERG, S. (1982). «From ideas on quality of education to ideas as quality of education». Paper presented at a conference on the socialization effects of higher education. Klagenfurt, West Germany.
- FRANKLIN, B. (1985). *Building the American community: The school curriculum and the search for social control*. (London, Falmer Press).
- GRANT, C., & SLEETER, C. (1984). «Who determines teacher work: The teacher, the organization, or both?». Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting.
- GILLIGAN, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. (Cambridge, Harvard University Press).
- GINSBURG, M. (1984). «Reproduction and Contradictions in Preservice Teachers Encounters with Professionalism». Ponencia presentada en la reunión anual de *American Educational Research Association*.
- GIROUX, H. (1981). *Ideology, culture and the process of schooling*. (Philadelphia, Temple University).
- (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. (South Hadley, MA, Bergin and Garvey).
- GOODMAN, J. (1983). «An analysis of the seminar's role in the education of student-teachers: A case study». *Journal of Teacher Education*, 34 34-49
- GOULD, S. (1979). *The mismeasure of man*. (New York, Norton).
- GOULDNER, A. (1979). *The future of the intellectual and the rise of the new class*. (New York, Seabury Press. Trad. al castellano por Alianza Editorial, Madrid, 1984).
- HAMILTON, D. (1980). «Adam Smith and the moral economy of the classroom system». *Journal of Curriculum Studies* 12, 781-98.
- HASKELL, T. (1977). *The emergence of professional social science: The american social science association and the nineteenth-century crisis of authority*. (Urbana, University of Illinois Press).
- HERBST, J. (1980). «Nineteenth-century normal schools in the United States: A Fresh Look». *History of Education*, 9, 219-227.
- HEUBNER, D. (1966). «Curricular language and classroom meanings» en J. MacDonald & R. Leeper (Eds.) *Language and meaning*, (pp. 8-26). (Washington, Association for Supervision and Curriculum Development).
- JOYCE, B. Y CLIFT, R. (1984). «The phoenix agenda: Essential reform in teacher education». *Educational Researcher*, 13 (4), 5-18.

- KALLOS, D. Y LUNDGREN, U. (1975). «Educational psychology: its scope and limits». *British Journal of Educational Psychology*, 45, 111-121.
- KLIEBARD, H. (1985). *Struggle for the American curriculum*. (London, Routledge and Kegan Paul).
- LARSON, M. (1977). *The rise of professionalism: A sociological analysis*. (Berkeley, University of California Press).
- LEWONTIN, R. (1983). «Darwin's revolution». *The New York Review of Books*, 30 (10), 34-37.
- LIGHTFOOT, S. (1983). *The good high school: Portraits of character and culture*. (New York, Basic Books).
- LORTIE, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. (Chicago, University of Chicago Press).
- LOWE, D. (1983). *The history of bourgeois perception*. (Chicago, University of Chicago).
- LUNDGREN, U. (1983). *Between hope and happening: Text and context in curriculum*. (Geelong, Australia, Deakin University).
- MACDONALD, M. (1981). «Schooling and the reproduction of class and gender relations». En R. Dale, G. Esland, R. Fergusson, & M. MacDonald (Eds.), *Education and the state: Politics, patriarchy and practice*. (Vol. 2) (London, Falmer Press).
- MARX, L. (1964). *The machine in the garden: Technology and the pastoral image in America*. (New York, Oxford University Press).
- MATTINGLY, P. (1975). *The classless profession*. (New York, New York University Press).
- MCCUTHEON, G. (1981). «Elementary school teachers' planning for social studies and other subjects». *Theory and Research in Social Education*, 9 (1), 45-65.
- MEYER, J.W. y ROWAN, B. (1977). «Institutional organizations: Formal structures as myth and ceremony». *American Journal of Sociology*, 83 340-363.
- MILLS, C. (1967). *Sociology and pragmatism: The higher learning in America*. I. Howritz, (Ed.) (New York, Oxford University Press).
- National Commission on Excellence in Education. *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, D.C.:U.S. Government Printing Office. (Trad. al castellano en *Revista de Educación* n.º 278, 1985, pp. 135-153).
- NISBET, R. (1976). *Sociology as an art form*. (New York, Oxford University Press).
- NOBLE, D. (1977). *America by design: Science, technology and the rise of corporate capitalism*. (New York, Knopf. Trad. al castellano por el Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo, 1988).
- OSBORNE, H. (1968). *Aesthetics, art theory; An historical introduction*. (New York, E.P. Dutton).
- PECK, R., & TUCKER, J. (1973). «Research on teacher education. En R. Travers (Ed.), *The second handbook on teaching*. (Chicago, Rand McNally).
- POPKEWITZ, T. (1984a). «Methods of teacher education and cultural codes». En P. Tamir, M. Ben-Peretz, & A. Hockstein (Eds.), *Preservice and inservice education of science teachers*. (Rehovot, Israel: Balaban).
- (1984b). *Paradigm and ideology in educational research, the social functions of the intellectual*. (London, Falmer).
- , TABACHNICK, B. y ZEICHNER, K. (1979). «Dulling the senses: Research in teacher education». *Journal of Teacher Education*, 30 (5), 52-60.
- y WEHLAGE, C. (1982). *The myth of educational reform: A study of school responses to a program of change*. (Madison, University of Wisconsin Press).
- POWELL, A. (1980). *The uncertain profession*. (Cambridge, Harvard University Press).
- PURVIS, J. (1981) «Women and teaching in the nineteenth century». En R. Dale, G. Esland, R. Fergusson, & M. Mac Donald (Eds.), *Education and the state: Politics, patriarchy and practice*. (Vol 2) (London, Farmer).
- ROBINSON, V., Y SWANTON, C. (1980). «The generalization of behavioral teacher training». *Review of Education Research*, 50, 486-498.
- SCHWAB, J. (1978). «The practical: Arts of the eclectic». En I. Westbury and N.

- Wilkof, (Eds.). *Science, curriculum and liberal education: Selected essays*. (Chicago, University of Chicago Press).
- SELDON, S. (1985). *The capturing of science: The influence of eugenics on education*. (London, Routledge and Kegan Paul).
- SIEBER, R. (1982). «The politics of middle-class success in an inner-city public school». *Journal of Education*, 164 (1), 30-47.
- STARR, P. (1982). *The social transformation of American medicine; The rise of sovereign profession and the making of a vast industry*. (New York, Basic Books).
- TABACHNICK, B., POPKEWITZ, P. Y ZEICHNER, K. (1979-1980). «Teacher education and the professional perspectives of student teachers». *Interchange*, 10 (4), 12-29.
- «Task Force on Education for Economic Growth», *Action for excellence*, (Denver, Education Commission of the States).
- WESTBURY, I. (1984). «A nation at Risk». *Journal of Curriculum Studies*, 16 (4), pp. 431-445.
- Wisconsin State Superintendent's Task Force. *Teaching and teacher education, Final Report*. (Madison, WI, Department of Public Instruction).
- ZEICHNER, K. (1980). «Myths and realities: Field-based experiences in preservice education». *Journal of Teacher Education*, 3, 45-55.
- & TABACHNICK, B. (1985). «Social strategies and institutional controls in the socialization of teachers. *Journal of Teacher Education*, 11 (1), 1-25.

Originalmente publicado en *Teaching and Teacher Education* 1,2, (1985), pp. 91-107. Se traduce y reimprime con la autorización del autor.

E S T U D I O S

EL PODER DE LOS EXPERTOS: CIENCIA Y EDUCACION DE MASAS COMO FUNDAMENTOS DE UNA IDEOLOGIA*

MAGALI SARFATTI LARSON**

La cuestión que debe plantearse actualmente en relación con el poder de los expertos no es la de si el dominio del conocimiento esotérico es una nueva fuente de legitimidad política, ya que siempre lo ha sido. En vista de las tendencias «post-industriales» que están apareciendo en todas las economías avanzadas, debemos preguntarnos más bien si la posesión de un conocimiento científico y técnico puede conferir ahora directamente poder político a quienes poseen tal conocimiento. Al plantear esta cuestión se está aceptando, implícita o explícitamente, la idea de que la función del experto, debido a las profundas transformaciones producidas en la estructura de la sociedad, acaso esté sustituyendo a determinadas configuraciones de poder antes dominantes: en las sociedades capitalistas, el poder inherente a la posesión del capital y, en el socialismo dirigido por el Estado, el poder inherente a una postura de partido o a la pureza doctrinal.

La autonomía de que gozan los expertos en las sociedades capitalistas avanzadas lleva a autores de muy distinta tendencia a considerarlos como una posible clase social (Bell, 1973; Bruce-Briggs, 1979; Gouldner, 1978; Walker, 1979). Como escribió Galbraith en *El nuevo Estado industrial*, el poder «se dirige al factor que es más difícil de lograr o más difícil de reemplazar... Se adhiere al factor con una mayor inelasticidad de oferta» (Galbraith, 1967, 67). El factor actualmente más escaso, agregaba, es el conocimiento técnico-científico, y su creciente importancia tiende a reducir la significación de la maximización del beneficio a corto plazo como razón de ser de la acción económica. De aquí se sigue que los conflictos sociales importantes del futuro ya no estarán determinados por la explotación, ni se producirán entre capitalistas y trabajadores industriales. De hecho, tampoco parece que vaya a reaparecer una lucha de clases abierta entre los poseedores del capital y sus empleados técnicos y directivos altamente calificados:

Estos últimos son un grupo heterogéneo y su número relativamente escaso se ve aún más debilitado por la compartimentación de las organizaciones burocráticas

* Una primera versión de este estudio, revisado para la presente publicación, apareció en 1984 en *the Authority of Experts*, editado por Thomas L. Haskell (Bloomington, Indiana, University of Indiana Press), bajo el título «The Production of Expertise and the Constitution of Expert Power».

** Temple University (Pensilvania, Estados Unidos).

en las que trabajan. Los expertos de la «nueva clase» son tan indispensables y hay tanta demanda de ellos que los empresarios capitalistas no pueden permitirse el enemistarse con los mismos durante mucho tiempo. Así pues, la preeminencia de la función del experto reduce por duplicado la probabilidad de que se produzca un conflicto social en su forma «industrial» clásica, basada en la producción. La aparición de esta «nueva» clase anuncia lógicamente la decadencia política de la «vieja» clase.

Tanto Galbraith como otros autores dan por supuesto que no habrá conflictos significativos sobre la disposición del excedente económico entre los expertos del sector privado y los dirigentes del sector público asesorados, a su vez, por expertos. A fin de cuentas, la «tecnestructura» de Galbraith se refiere a una economía de mercado dirigida, en la que el sector privado y el público ya no mantienen posturas opuestas o, al menos, claramente separables. Desde la primera Guerra Mundial y la Depresión, se ha exigido cada vez más al Estado capitalista que ofrezca una economía privada «cartelizada y oligopolista, con la infraestructura física, financiera, social e institucional necesaria para un funcionamiento continuo» (Gough, 1979; Miliband, 1969; Wolfe, 1977). El resultado ha sido que, en los sectores claves de la economía, las intervenciones del Estado operan como determinantes del comportamiento económico privado más eficaces que las fuerzas de mercado (1). La tendencia estructural a una simbiosis entre el Estado y el sector privado reduce la posibilidad de que los planificadores de las dos esferas entren en conflicto abierto, a lo que contribuyen asimismo los frecuentes intercambios de personal de alto nivel entre ambas. Además, la homogeneidad —producto tanto de la formación como de la contratación— contribuye igualmente a eliminar tensiones.

No cabe duda de que en las economías de mercado avanzadas, como en las economías socialistas dirigidas por el Estado, los conflictos surgen en los niveles de toma de decisiones (Konrad y Szelenyi, 1979; Schurmann, 1968). Se trata de conflictos claramente políticos. Implican «la búsqueda de una ventaja competitiva» entre individuos, entre grupos o incluso entre naciones. Es probable que estén condicionados por situaciones de «cambio y de escasez relativa». En los niveles elevados de toma de decisiones, la «búsqueda de dicha ventaja tiene consecuencias de tal magnitud que afectan de forma significativa a toda la sociedad o a una parte substancial de la misma» (Wolin, 1960, 10-11). Cada una de estas tres formas características de actividad forma parte de lo que denominamos «política», pero el hecho de que estas luchas sean políticas no significa que definan un orden político, en cuanto que éste debe ser *público* en cuanto a su esencia. Por supuesto, tampoco la «política» lleva necesariamente consigo una visión política, es decir, «el ideal de un orden sujeto al control humano y que puede ser transformado mediante una combinación de pensamiento y acción» (Wolin, 1960, 21).

(1) Como señala Fred Block, «incluso cuando el gobierno habla de «deregulación» ... se refiere simplemente a una modificación de los términos de la regulación, normalmente en favor del regulado. Cuando el gobierno deregula el precio del petróleo, mantiene gran número de normas que conforman directamente la estructura de rentabilidad en este sector...» (Block, *State Capacities and Economic Rationalization*, Documento para la Social Science Research Council Conference on States and Social Structures, Mount Kisco, 1982).

En este ensayo examinaré la idea de que el creciente papel de los expertos y el radical empobrecimiento de la política en las sociedades capitalistas avanzadas se asientan en las mismas estructuras básicas. Los vínculos entre los dos fenómenos son muchos y demasiado complejos para analizarlos aquí de otra forma que mediante sondeos exploratorios en campos diferentes, aunque relacionados entre sí. En primer lugar, quiero referirme de forma breve a los elementos de la teoría política liberal que inspiraron, al parecer, una cierta ideología de la «función del experto» (*expertise*) que abrió el camino para determinadas evoluciones institucionales, aunque éstas no llegaran hasta mucho después. Esbozaré a continuación la matriz evolutiva en la que se integran los sistemas de educación superior de masas. Considero estos últimos como eslabones esenciales en el mantenimiento de una falsa imagen del orden político en las sociedades capitalistas avanzadas, debido a las conexiones especiales que ayudan a establecer entre conocimiento y poder. Esta función ideológica de la educación superior perfecciona el individualismo posesivo del pensamiento político liberal. Como conclusión, demostraré que los científicos y los técnicos tienen un papel fundamental que desempeñar en la recreación de un orden político. La posibilidad de una ciudadanía autónoma tanto para expertos como para no expertos surge, sin embargo, en un momento de la historia en el que quizá ya sea demasiado tarde para evitar el desastre final al que lleva el uso antidemocrático del conocimiento de los expertos.

EL DECLINAR DE LO POLITICO Y LA ASCENSIÓN DEL EXPERTO

1. *El trasfondo ideológico*

A partir de la experiencia de guerra, regicidio y revolución del siglo XVII, Hobbes conformó su concepto del estado de naturaleza como algo opuesto a la sociedad que se mantiene unida por temor al soberano. Para Hobbes, el orden político es un artificio supremo, a través del cual los seres humanos trascienden su naturaleza asocial y apolítica y entran en su historia. En cambio, la teoría política posterior a Hobbes negaría a lo político su antigua primacía filosófica, reduciéndolo de forma característica al aparato coercitivo del gobierno. Lo que Wolin llama la «decadencia de la filosofía política» reflejaba tanto la profundidad de la transformación social que estaba teniendo lugar como la crítica continua al poder monárquico arbitrario. En una sociedad en la que las unidades se mueven por sí mismas, en la que, en palabras de Adam Smith, «cada pieza tiene un principio motor totalmente diferente de aquél que el órgano legislativo podría elegir para inculcárselo» (citado por Wolin, 1960, 299), el gobierno sólo es necesario para garantizar las transacciones sociales por medio de la amenaza de su fuerza legítima. El orden social surge de los acuerdos autónomos que los individuos establecen entre sí, guiados por el hábito, por el espíritu de innovación o por el descontento. No hay ninguna necesidad de considerar este campo de múltiples fuerzas como algo conformado por cualquier otra autoridad o visión ordenadora.

Montesquieu y, después de la Revolución francesa, los pensadores conservadores, Tocqueville y, finalmente, Durkheim recorrieron un largo camino hacia «el re-

descubrimiento de la sociedad» (2). De variadas formas, cada uno de los pensadores de esta tradición intentó demostrar la importancia de los lazos inconscientes e irracionales que ligan a los hombres con determinados sistemas de significado, de lealtades, de relaciones jerárquicas o comunales. De aquí surgiría la sociología burguesa (Nisbet, 1966, cap. 2). Una trayectoria distinta, básicamente inglesa y bastante opuesta a la anterior, es la que enlaza a Locke con los utilitaristas, pasando por la articulación de la economía política clásica y por el reduccionismo económico radical de la teoría liberal del siglo XIX. En este momento, sin embargo, resurgió una contravisión positiva del orden político. Para los demócratas radicales de la tradición jacobina y para los socialistas revolucionarios, la esperanza de la regeneración social dependía de una acción política inteligente.

Dentro del complejo ideológico generado por esta tradición liberal inglesa, al que C. B. McPherson llama apropiadamente «individualismo posesivo», se formaron las ideas modernas del profesionalismo. Estas ideas dieron origen tanto a la moderna concepción de la «profesión liberal» como a la ideología de la «función del experto» en la que se basan variadas modalidades de organización profesional. La destrucción ideológica de la política que se produjo en el seno de la filosofía liberal sentó las bases para una ideología del profesionalismo. Esta última asentaba la legitimidad de su poder social en los monopolios privados del conocimiento experto. Fue (y es) un compuesto ideológico inestable, cuya eficacia ha estado históricamente condicionada por los recursos estructurales y culturales de que disponían los líderes de los movimientos de profesionalización en cada época y cada país (Larson, 1977). En el modelo anglosajón, la profesionalización surge de la sociedad civil y está orientada al mercado, mientras que en la Europa continental toma como modelo la función pública y, a menudo, está fomentada por el aparato estatal. En ambos modelos se da una ideología de la «función del experto», aunque el modelo anglosajón se refiere más directamente a la contradicción fundamental entre capitalismo y democracia liberal. Al tener su origen en la sociedad civil, la ideología de la «función del experto» característica del modelo de profesionalización de libre mercado, superpone una serie determinada de legitimaciones a la contradicción básica de las sociedades liberales, es decir, la que permite que se dé al mismo tiempo una desigualdad económica y social y una igualdad político-jurídica.

McPherson señala que, en este modelo de sociedad, la única fuente válida de obligación política respecto al soberano es la inseguridad y el miedo de los que habla Hobbes, a menos que se recurra a fuentes de cohesión y moralidad ajenas a las relaciones de mercado (3). En el modelo «puro» y en ausencia de un Leviatán que se perpetúe a sí mismo, la obligación política respecto a la comunidad sólo puede explicarse si

(2) Michel Foucault se inscribe en esta tradición, aunque su trabajo se centre, podríamos decir, en la difusión del control del Estado a través de todo el entramado de las redes asociativas, por medio del poder apropiado o delegado sobre el discurso. Ver Foucault, 1970, 1975 y, especialmente, 1976.

(3) Locke recurrió a las leyes de la naturaleza, que pueden ser descubiertas por mentes instruidas y a la ética cristiana para el *vulgo*. En este recurso, se mostró menos consecuente que Hobbes. (Ver la brillante exposición de Wolin, 1960, 331-342).

... los individuos que componen la sociedad se consideran a sí mismos... iguales en determinados aspectos más fundamentales que en aquellos otros aspectos en los que son desiguales. En la sociedad de mercado poseedora original, desde su aparición como forma dominante en el siglo XVII hasta su ocaso en el XIX, esta condición quedaba satisfecha por la aparente inevitabilidad de la subordinación de todos a las leyes del mercado (McPherson, 1962, 272).

Durante mucho tiempo —de hecho, hasta este siglo, al menos en todos los países excepto en Estados Unidos— el derecho de voto estuvo limitado a las clases poseedoras, lo suficientemente unidas en sus intereses para estar de acuerdo en los procedimientos por los cuales sus representantes se iban sucediendo en el gobierno. Ahora bien, así como el Estado podía ignorar la reivindicación de la clase trabajadora por sus derechos de ciudadanía restringida o satisfacerla gradualmente, la teoría política liberal no podía ignorar los movimientos sociales que enfrentaban al Estado con su propia ideología de igualdad de derechos e igualdad de razones. A partir del movimiento inglés por el «charter» (o sea el voto) en el segundo tercio del siglo pasado, un proletariado engendrado por el mercado tomó como lema la promesa de ciudadanía para librar su batalla por la protección de la sociedad, en contra de la desenfrenada destructividad del mercado «autorregulador» (4). En sus primeros contactos inevitables con la contradicción entre el Estado liberal y la sociedad liberal, los intelectuales burgueses del siglo XIX fueron abandonando progresivamente el ideal de una democracia igualitaria. Así podía John Stuart Mill recomendar el voto plural, auténtica discriminación en favor de la inteligencia y la educación que «se recomienda vigorosamente porque protege a las personas ilustradas de la legislación clasista de las no ilustradas», aunque «debe pararse antes de llegar a permitirles practicar una legislación clasista por propia cuenta» (Mill, 1958, 139). La propuesta abiertamente elitista de Mill anunciaba la «solución» que aparecería con el tiempo contra el temor a la guerra de clases: ni más democracia ni más igualdad, sino la promesa de una educación mejor distribuida. En *Consideraciones sobre el gobierno representativo* de Mill estaba implícita la primacía de la educación y la inteligencia sobre la riqueza heredada, ya que se defienden los derechos de la propiedad útil y productiva.

En el contexto de la Revolución industrial, la pretensión meritocrática ya no era igualitaria, sino que se trataba de un argumento ideológico acorde con las ambiciones de los nuevos estratos profesionales e intelectuales.

Como he firmado en otro lugar (Larson 1977, caps. 1, 6), los segmentos intelectuales especializados de la burguesía propiciaron un proyecto característico de movilidad social colectiva dentro de lo que Karl Polanyi llama la «gran transformación». Este proyecto suponía la creación activa de mercados protegidos dentro de la «libertad para todos» del capitalismo triunfante. Los reformadores profesionales, lógicamente, definían la función del experto como lo que ellos hacían o pensaban cuando ejercían el derecho, la medicina, la ingeniería civil, la arquitectura,

(4) La idea del movimiento destructivo del mercado autorregulado, que evoca un contra-movimiento protector por parte de la sociedad, es, por supuesto, un tema básico en el imprescindible libro de Karl Polanyi, *The Great Transformation* (1957).

etc. A fin de crear oportunidades de mercado para su tipo especial de servicios expertos (o, en las sociedades *ancien régime*, para acabar con los monopolios de quienes prestaban tradicionalmente los servicios expertos), los nuevos líderes profesionales tuvieron que recurrir al Estado. Tenían que conseguir de éste el apoyo y las garantías necesarias para crear su propio tipo de competencia y afirmar así su superioridad frente al libre mercado. De este modo, un conocimiento que era inseparable de la persona del experto podía convertirse gradualmente en un tipo especial de propiedad. Este tipo de activo mercantil sólo podía proporcionar ingresos y autoridad social en la medida en que el público aceptase, por elección o resignación, la definición profesional de sus necesidades y de los medios para satisfacerlas. La profesionalización siempre tendía, pues, a implicar al Estado en un papel *positivo*. Este confió la tarea de definir las necesidades y los servicios a categorías especiales de agentes y, aunque su patrocinio fue más o menos directo e implicó una mayor o menor regulación y supervisión por su parte, el resultado fue que se creó un nuevo aparato de disciplina y de control social. Además de esta penetrante tecnología de poder —*«le dispositif de pouvoir»*, como la llamó Michel Foucault (Foucault, 1975, 1976)— los profesionales e intelectuales se preocuparon de afirmar su monopolio sobre el discurso.

Es característico, por definición, de las ocupaciones que aplican conocimientos esotéricos (del mito y la teoría, de la técnica y el ritual) su lucha por lograr un derecho privilegiado o exclusivo a hablar en y *sobre* su ámbito. En cualquier campo de actividad, los «intelectuales» son los que actúan con la convicción —o, al menos, como si estuvieran convencidos— de que el derecho a hablar es una forma de poder, de que el discurso «no es simplemente aquello en lo que se traducen las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo cual y a través de lo cual se lucha, el poder que se trata de aprehender» (Foucault, 1970, 12).

¿Qué tipo de poder consiguen los expertos cuando se apropian de un campo del discurso para sí mismos? Es más fácil empezar comprendiendo de qué tipo de poder no se trata. No es el tipo de poder que el pensamiento liberal identifica con el poder *político*: el poder de limitar la libertad individual, la capacidad de imponer una voluntad, de imponer obediencia mediante el mandato, de amenazar a los transgresores con la coerción y la compulsión física. En las sociedades occidentales, esta capacidad coercitiva esencial recaía en la persona del monarca. La crítica liberal del poder no podía ir más allá del recorte de los aspectos personales y físicos del poder, de lo que hay de errático e irregular en el ejercicio de la coerción. En la teoría política del individualismo posesivo, el tipo de coerción silenciosa, no personal ni física, ejercida sobre los individuos, como propietarios de sí mismos y de posesiones económicas, por su propio interés en perpetuar la propiedad, no se considera como poder. De hecho, es la esencia misma de la libertad y también la base de la obligación política (McPherson, 1962; Wolin, 1960, 309-314). El poder conferido por la apropiación del discurso es de este último tipo.

El discurso monopolizado ejerce una influencia eficaz, silenciosa e invisible. Sus consecuencias se miden en la obligación no-física de aceptar las definiciones, de internalizar las normas morales y epistemológicas. En cierto sentido es impersonal, ya que formula las pretensiones de conocimiento más generales; pero

también es profundamente personal, ya que los individuos que internalizan los discursos generales y concretos de su cultura los experimentan como expresiones naturales de su propia voluntad y razón. Los estratos profesionales e intelectuales intentan aprehender este tipo de poder coercitivo impersonal, tanto por su propio interés como por los demás beneficios que puede proporcionar. Estos estratos intelectuales son quienes elaboran todas las legitimaciones y todas las críticas, tanto limitadas como radicales, del poder humano; no es, por tanto, sorprendente que no hayan denunciado como una acción política de importantes consecuencias la pretensión de un conocimiento objetivo a través del cual se fue estableciendo su propio poder colectivo sobre determinados discursos (5).

Durante la gran transformación, dentro de los estratos cada vez más amplios de profesionales e intelectuales que se habían liberado de las relaciones de patronazgo, algunos líderes empezaron a construir las bases ideológicas e institucionales para un tipo especial de propiedad no física. Este tipo de propiedad sólo proporcionaba beneficios materiales si se invertía en mercados especiales de servicios, de trabajo o de ideas. Por sus acciones —aunque no siempre por lo que decían— los líderes profesionales e intelectuales demostraron un agudo sentido de la potencia impersonal del discurso como forma no coercitiva de poder. Al nivel más general, los discursos invocaban una trascendencia todavía superior a las leyes del mercado: la objetividad trascendente de la razón, aprehendida por procedimientos científicos, que, por sí sola, podía desencubrir el determinismo inmanente tanto en la naturaleza como en la sociedad (Larson 1977, cap. 5).

Sin embargo, la fe en la ciencia no fue ampliamente compartida hasta finales del siglo XIX, cuando los científicos pudieron por primera vez presentar argumentos convincentes, al menos en algunos campos, de la conexión entre la teoría e investigación científica y las aplicaciones tecnológicas. Por supuesto, el argumento utilitarista que relaciona ciencia y tecnología en la promesa de utopía ha sido invocado por los científicos contra sus rivales intelectuales desde el siglo XVII (Hall, 1962, 1972; Mathias, 1972). No obstante, hasta que la innovación tecnológica empezó a perseguirse sistemáticamente y a integrarse con la producción industrial a gran escala, esa promesa utópica ni parecía empezar a hacerse realidad. La función técnica del experto venía a trasladar así el poder de la razón en progreso técnico aparentemente ilimitado. La productividad basada en la tecnología y el imperialismo económico le permitieron a la burguesía convertir la conciencia de escasez característica de las economías clásicas en una economía reorganizada (o así lo parecía) para corregir los peores excesos del capitalismo competitivo. El optimismo de la ilustración se había visto sacudido y privado de su dimensión política igualitaria por la experiencia de la Revolución industrial. Con todo, el optimismo

(5) Aunque probablemente acertado, este punto de vista es todavía demasiado superficial y vulgar por lo que implica de engaño en beneficio propio por parte de los líderes intelectuales y profesionales. Al exigir objetividad para sus propios discursos, son los primeros en creerse sus exigencias, al margen de las oportunidades de mercado que también buscan. Si, como alguien ha dicho, un ideólogo es una persona que se cree su propia propaganda, la aceptación de la competencia sobre los discursos nos permite al mismo tiempo relativizar y circunscribir la ideología y buscar niveles más altos de acuerdo abstracto. Existe, sin embargo, un punto más allá del cual no podemos ir y debemos, por lo tanto, admitir que no existe conocimiento ni pensamiento sin una base dogmática (ver Althusser, 1971; Feyerabend, 1975; Habermas, 1970).

de la burguesía podía pasar a encarnarse, sin demasiada ingenuidad, en el mito del progreso a través de la ciencia.

Por muy poderosos que fueran, los factores de legitimación a los que me he referido hasta aquí —la fe en la ciencia, confirmada por el progreso tecnológico; la sumisión de todos a las leyes impersonales del mercado, aunque fuese encubierta— no son suficientes para conferir a los expertos todo el poder que parecen ejercer actualmente. Los análisis realizados tampoco han demostrado en qué medida la degradación del orden político en la sociedad liberal contribuyó al auge de una ideología arraigada en el monopolio de la «función del experto». El elemento que falta en ambos argumentos es la aparición de un sistema formalmente libre de educación de masas. Fue esto precisamente, es decir, un sistema educativo ostensiblemente meritocrático, lo que suavizó y difundió el impacto de los compromisos ideológicos igualitarios en una sociedad cada vez más desigual, ayudando a legitimar tanto la desigualdad económica como la exigencia de privilegios por parte de los expertos. La igualdad de oportunidades educativas hace que el principio de igualdad entre individuos socialmente desigual pase de ser una fuente de contradicción a ser una fuente de legitimación del sistema de clases. Basándose aparentemente en diferencias de aptitud y de motivación, las diferencias en la condición de «experto» parecen explicar gran parte de las diferencias sociales basadas en la posición ocupacional. Estas últimas pueden entenderse, por tanto, como recompensas diferenciales al carácter y a la competencia. La relación entre educación y privilegio ocupacional, que los reformadores profesionales preconizaron en el siglo XIX, se ha convertido, en el siglo XX, en la base que ha impulsado una extendida ideología de movilidad a través de la educación. Pasaré ahora a analizar brevemente los presupuestos estructurales de esta ideología y sus consecuencias generales sobre la legitimación de la desigualdad social.

2. *El Contexto Estructural.*

En su versión científica, el mito del progreso era compatible con el elitismo político liberal, y fundamental para las utopías tenocráticas y para la visión socialista revolucionaria. Hoy, en cambio, la participación política del conjunto de los ciudadanos, o la misma circunstancia de que éstos tengan intereses políticos, son hechos que se ven desalentados por fuerzas más poderosas que la filosofía o la teoría política. La concentración de poder en el moderno aparato estatal y en las grandes unidades productivas del capitalismo industrial maduro pone en marcha una dialéctica de creciente complejidad y dimensiones organizativas, que favorece la demanda de técnicas racionales de control y de toma de decisiones. Como Weber señalaba a principios de siglo, el modelo burocrático de dominación es, en sí mismo, la primera respuesta racional del poder político centralizado a los problemas administrativos a gran escala (Weber, 1978, cap. XI). Es también una matriz organizativa en la que se desarrollan y se aplican técnicas racionales de control, mientras que el control del conocimiento y la información se convierte en un recurso de poder en los conflictos organizativos.

Las tendencias convergentes de este tipo que se observan entre el capitalismo industrial avanzado y el socialismo burocrático son más profundas que sus técno-

logías comunes de organización y producción: el origen de esta convergencia puede encontrarse en última instancia en el esfuerzo común por reducir la incertidumbre en el ejercicio del poder concentrado. Funcionalmente, las tecnologías racionales aparecen como el único medio para salir de la espiral dialéctica creada por complejidad y dimensiones crecientes. La concentración de poder en las grandes organizaciones amplía la cadena de consecuencias de cualquier decisión, incrementando tanto la interdependencia social como los costos sociales del error (Mannheim, 1940).

El recurso inevitable a la función científica y técnica del experto es un factor más que reduce la participación legítima de los ciudadanos en la toma de decisiones. El ciudadano medio se ve doblemente excluido de los aspectos cruciales de la toma de decisiones sociales. El poder de decisión radica en las administraciones privadas o pública y, por tanto, está virtualmente aislado del debate público o el conflicto político. Por otro lado, las decisiones cruciales se refieren cada vez más a asuntos de una gran complejidad científica y tecnológica, con lo que el ciudadano medio se ve también privado de su derecho a opinar por su falta de conocimiento experto. Cuando el poder se ocupa de los problemas de sociedades inmensamente complejas y tecnológicamente avanzadas, puede presentarse muy realistamente como una «administración de cosas». La aplicación sistemática del conocimiento racional a fenómenos concebidos como «naturales» parece sustituir al gobierno representativo de los ciudadanos por sus conciudadanos. Tanto la naturaleza como la economía están manipuladas por técnicas supuestamente basadas en los mismos métodos. Esto refuerza la ilusión de que la economía de mercado es como la naturaleza, es decir, algo impersonal, autorregulado e independiente de la voluntad humana.

En suma, la función científica (o pseudo-científica) del experto se convierte en un factor estructural en la constelación del poder cuando éste, *al mismo tiempo*, se concentra más en instituciones visibles y se hace menos visible, se disemina por la jerarquía organizativa de las crecientes burocracias, se libera de la responsabilidad, queda excluido de una posible rendición de cuentas. Ni el derecho burgués ni la teoría política clásica estaban preparados para enfrentarse con un poder sin rostro. En este contexto histórico general surgió la cuestión de la tecnocracia (6).

El desarrollo capitalista coincide con la aparición y expansión de un sistema mundial cada vez más interdependiente. Sin embargo, en cada nación, el crecimiento económico está condicionado por estructuras institucionales históricamente concretas que cambian como respuesta al patrón de onda larga de prosperidad y crisis de la economía del mundo capitalista (Gordon 1980; Weisskopf, 1981). «Cada onda», afirma Thomas Wisskopf,

(6) El problema de la tecnocracia ha sido considerado desde variadas perspectivas en los siguientes trabajos, entre otros muchos: Bell, 1973; Ferkiss, 1974; Galbraith, 1967; Gorz, 1967; Gouldner, 1976 y 1978; Lakoff, 1977; Larson, 1972; Martins, 1972; Maynaud, 1968; Price, 1965; Touraine, 1977; Wolfe, 1977. Dos autores que tienden a defender sin ambigüedades la idea de que los expertos conseguirán poder político son Brzesinski, 1970 y Lane, 1966. Para la Europa del Este, ver Bahro, 1979; Konrad y Szeleny, 1979.

empieza sobre la base de una nueva «estructura institucional» capitalista... una serie de instituciones sociales, económicas y políticas que proporcionan una cierta estabilidad y que, consecuentemente, generan prosperidad para un sistema capitalista... Sin embargo, más pronto o más tarde,... la base misma de la expansión se hace contradictoria, en cuanto que genera fuerzas que limitan la expansión. (Weisskopf, 1981, 13).

En los años veinte, los problemas ligados a la fase monopolista del capitalismo —surgida de la anarquía competitiva de la fase anterior— se fueron haciendo cada vez más claros para los observadores contemporáneos. El diagnóstico del problema destacó la importancia de las nuevas industrias de servicios, del desempleo tecnológico, debido al enorme incremento de la productividad per capita, y del exceso de capacidad como síntoma de una demanda agregada insuficiente (Sklar, 1969, 16 y sigs.). La insuficiencia de la demanda agregada y, opuestamente, la importancia de los inmensos gastos militares en la resolución de la crisis, da validez a la interpretación de «superproducción/subconsumo» de la Gran Depresión. En la «estructura institucional» que surgió de la segunda Guerra Mundial, el Estado capitalista asumió un nuevo e importante papel, que incluía al Keynesianismo militar, con medidas de control de la demanda y prestaciones básicas de seguridad social (7).

La crisis de los años treinta y la guerra llevaron a «una nueva etapa de 'capitalismo de seguridad' en el que una importante dosis de seguridad económica promovida por el Estado se injertó en el corazón monopolista de la economía capitalista» (Weisskopf, 1981, 15). Hasta finales de los sesenta, la hegemonía de Estados Unidos en el sistema mundial permitió a este país obtener beneficios especiales de la estabilidad económica internacional y traducirlos, en su interior, en una relativa paz social. En los largos años de auge de la posguerra, la expansión de la educación superior de masas apareció como una promesa tangible de avance social y económico universal y como un símbolo de la nueva era de la «postescasez».

La expansión educativa a nivel postsecundario empezó en Estados Unidos, como es sabido, con los programas ofrecidos para desmovilizar a los excombatientes (Spring, 1976). Muy pronto las oportunidades educativas se extendieron a un número sin precedente de jóvenes entre 18 y 21 años de edad (ver tabla). Hacia 1970, el sistema absorbía a casi la mitad de su clase de edad; más de dos tercios

(7) Los gastos positivos de bienestar social dependen, tanto en su volumen como en su naturaleza, del poder de la clase trabajadora organizada y del nivel de desarrollo de su posición acerca de la prestación de servicios sociales (Gough, 1979; O'Connor, 1973). Por lo que se refiere a la educación, los núcleos de la clase media han desempeñado habitualmente el papel principal. Paul Osterman ha demostrado, en el caso de Estados Unidos, el paralelismo exacto entre la reducción del trabajo de los menores y la extensión de la escolarización en el nivel secundario, en el período crucial de 1890-1920. La inmigración adulta masiva y las innovaciones tecnológicas que desplazaron el trabajo no calificado en la agricultura y la industria constituyeron la base para el éxito de la reforma educativa. Osterman considera ésta última como una estrategia de la «clase media» para defender su posición económica a través del control de clase de los nuevos canales de movilidad (Osterman, 1979, 1980, cap. 4). En el caso de los gastos militares, aunque evidentemente están determinados en primer lugar por la posición del país en el sistema mundial, también pueden estar influidos por la oposición interna (por ejemplo, la oposición del comunismo europeo a la participación de la OTAN o la oposición japonesa al estacionamiento de submarinos nucleares).

del enorme incremento en el número de matrículas en los colleges registrado desde 1940 (400 por 100) se debían a la expansión de la educación superior pública (Carson, 1972, 35; Spring, 1976). Se había establecido con éxito una fase nueva y obligatoria de pre-empleo para los jóvenes aspirantes a los puestos de «clase media». En palabras de un autor, la expansión educativa de la posguerra llevó, en primer lugar, «a una retirada temporal voluntaria del sistema de trabajo por parte de quienes buscaban nuevas oportunidades educativas y, en segundo lugar, proporcionó una mano de obra mejor formada, de la que se podían esperar mayores índices de productividad y mayor adaptación a las nuevas demandas de mano de obra del capitalismo desacumulacionista altamente desarrollado». (Carson, 1972, 35) (8).

**Población estudiantil en Estados Unidos:
Números absolutos, porcentaje de crecimiento y porcentaje de población**

| Curso académico 01(porcentaje) | Total | No graduados | % Cambio | Graduados | % Cambio | % pobl.* 18-21 años | % pobl.* 118-24 años |
|-----------------------------------|-----------|--------------|----------|-----------|----------|------------------------|-------------------------|
| 1869-79 | 52.286 | | | | | 1,68 | 1,14 |
| 1879-1880 | 115.817 | | 121** | | | 2,72 | 1,14 |
| 1889-1890 | 156.756 | 154.374 | 35 | 2.382 | | 3,04 | 1,78 |
| 1899-1900 | 237.592 | 231.761 | 51 | 5.831 | 144 | 4,01 | 1,29 |
| 1909-1910 | 355.213 | 346.060 | 49 | 9.153 | 56 | 5,12 | 2,89 |
| 1119-1920 | 597.880 | 582.268 | 68 | 16.612 | 70 | 8,09 | 4,66 |
| 1929-1930 | 1.100.737 | 1.053.482 | 84 | 47.255 | 202 | 12,42 | 7,20 |
| 1939-1940 | 1.494.203 | 1.388.455 | 35 | 105.748 | 12315,59 | 9,08 | |
| 1949-1950 | 2.659.021 | 2.421.813 | 78 | 237.208 | 124 | 19,58 | 16,50 |
| 1959-1960 | 3.215.544 | 2.873.724 | 21 | 341.820 | 44 | 34,86 | 20,49 |
| 1963 (admis.) | 4.234.092 | 3.755.515 | 31 | 478.577 | 40 | 38,05 | 23,33 |

* Se considera el número total de matrículas.

** Porcentaje de crecimiento del número total de matrículas.

Fuente: OCDE, *Review of National Science Policy: United States, 1968*, citado por Bell, 1973, Tabla 3-4, p. 219.

El crecimiento educativo en Estados Unidos ha ido por delante del de otras sociedades capitalistas, apoyado desde los años de preguerra por los enormes excedentes de la economía norteamericana y por una peculiar ideología que asigna a la educación oficial no sólo la imposible misión de eliminar las desigualdades de

(8) Según Sklar, la fase desacumulacionista del capitalismo se hizo visible por primera vez en Estados Unidos en los años veinte. Esta caracterizada por el estancamiento y, posteriormente, por la disminución de la mano de obra empleada en la producción manufacturera (Sklar, 1969; Block y Hirschhorn, 1979), como consecuencia del incremento de productividad del capital constante. El incremento de productividad no depende ya básicamente de las inversiones adicionales en *más* trabajadores o máquinas, sino en inversiones cualitativamente nuevas en tecnología e información. En el marco de la teoría marxista, este desarrollo señala el comienzo de una nueva fase de la acumulación de capital, que ya no depende típicamente de la extracción de plusvalía de los trabajadores productivos. Cuando éstos son excluidos de la industria, el empleo se traslada a los servicios y el capital busca la inversión en áreas formalmente «no comercializadas» de la vida, algunas de las cuales son abiertas por las transformaciones estructurales del empleo (por ejemplo, el ocio de masas, el turismo, la formación profesional de adultos, etc.).

clase y de sexo (como ocurre en la ideología de las democracias capitalistas), sino también la carga de suavizar los conflictos étnicos, raciales y religiosos en una sociedad especialmente heterogénea (9). La expansión masiva de la posguerra a nivel de los colleges se basó en el desarrollo de una «industria del crecimiento educativo» a nivel primario y secundario durante el período 1910-1940. La expansión educativa norteamericana, no planificada, descentralizada y competitiva, había absorbido un porcentaje, tanto de población como del PNB, mayor que en otros países industriales ya desde el siglo XIX (Fishlow, 1966; Machlup, 1962, cap. 4).

A pesar de lo singular del fenómeno norteamericano, éste tiene consecuencias sociales e ideológicas de importancia general. En las líneas siguientes demostraré que dichos efectos refuerzan y perfeccionan el individualismo posesivo a diversos niveles de la jerarquía social.

La certificación educativa es un bien cultural conseguido que, al igual que el dinero, da una expresión ideológica cuantitativa a las desigualdades sociales. Su difusión modifica de forma profunda y penetrante los términos del conflicto social. Cuando se establece un sistema de educación de masas, los conflictos económicos y políticos entre los grupos sociales pueden desviarse en parte al terreno educativo y reducirse parcialmente a una competencia entre *individuos* por el logro de las recompensas de la enseñanza oficial (Collins, 1979, cap. 3). La «moneda cultural», de una educación formal, repartida por un sistema educativo jerárquico y estratificado, crea una continuidad ilusoria entre niveles discontinuos de certificación educativa. Las discontinuidades sistemáticas de la posición y las recompensas ocupacionales pueden explicarse como consecuencia de las diferencias cuantitativas en los años de escolarización. En otras palabras, con la expansión y ampliación de las oportunidades educativas, más personas pueden comportarse como si siguieran tácticamente las teorías clásicas del capital humano, es decir, como si la oportunidad económica dependiese exclusiva o básicamente del enriquecimiento de uno mismo a través de las inversiones individuales en educación (Karabel y Halsey, 1977, Introducción a la parte III; Schultz, *Ibid.*). Sin embargo, en las sociedades capitalistas la tendencia de la posguerra hacia la igualdad de oportunidades educativas ha estado acompañada de una *mayor*, no de una *menor* desigualdad en la distribución de las rentas (10).

Durante el auge de las sociedades capitalistas industriales, la conexión entre logros educativos y recompensas ocupacionales ha sido un objetivo colectivo de los

(9) Burton Bledstein destaca de forma parecida la singularidad del desarrollo educativo americano (Bledstein, 1976). Para otras consideraciones, ver Bowles y Gintis, 1976; Machlup, 1962, Parte IV; Tyack, 1974; y la selección de artículos sobre Estados Unidos y otros países en Karabel y Halsey, 1977, que presentan también la bibliografía más completa y la mejor introducción a la sociología de la educación desde una perspectiva histórica.

(10) Ver, sobre este punto, la importante discusión teórica de Raymond Boudon. Este autor demuestra que en una estructura social relativamente estable (en la que las posiciones ocupacionales deseables no aumentan a un ritmo comparable al de las oportunidades educativas), el incremento generalizado de la demanda de educación es un factor *casual* de la reducción de la movilidad socioeconómica (en Karabel y Halsey, 1977, cap. 8; ver en el mismo volumen los ensayos de Samuel Bowles, cap. 5; Bowles y Herbert Gintis, cap. 10; Barry Bluestone, cap. 18; Massimo Paci, cap. 19 y, especialmente, Lester C. Thurow, cap. 17, que adelanta la idea de «cola de mano de obra»). Otros trabajos empíricos están recogidos en Carnoy, 1975; ver también Jencks y cols., 1972).

estratos profesionales e intelectuales. Con vistas a este objetivo, las profesiones se organizaron a sí mismas, tanto internamente como de cara al mundo exterior, sobre el modelo de los «gobiernos privados» (Gilb, 1966). Así también las disciplinas científicas y eruditas, a medida que han ido haciéndose cada vez más dependientes del sector público e incorporándose a éste, han tendido en parte a adoptar la misma estrategia organizativa (Nelkin, 1977; Rich, 1974). Sin embargo, la pretensión y justificación fundamental del monopolio del mercado y del privilegio profesional es meritocrática, no política: se basa en la superioridad de la formación oficial y de los conocimientos certificados sobre la opinión empírica no acreditada. Las profesiones norteamericanas, con menos posibilidades de inspirarse en fuentes tradicionales y gubernamentales de legitimación social que sus equivalentes europeas, dependían más de las legitimaciones proporcionadas por la jerarquía *educativa* en sí misma. No es, por tanto, casual que la medicina y el derecho se hayan esforzado por introducir sus procesos especializados de formación y de certificación en el nivel más alto de la secuencia jerárquica educativa (Collins, 1979, cap. 6). La progresiva restricción de la formación profesional al nivel posgraduado les proporcionó al mismo tiempo una selección acumulativa y una legitimación meritocrática acumulativa (11). La eliminación de los posibles alumnos al final de largos años de escolarización justificaba la exclusividad social, ya que basaba también la superioridad de un conocimiento *técnico* en la mayor legitimidad concedida a la educación general de los no graduados.

El modelo de profesionalización norteamericano es muy idiosincrático, pero todavía puede alertarnos sobre determinadas condiciones que influyen en el auge de una ideología generalizada de la «función del experto». Si un sistema de educación superior de masas ha de funcionar eficazmente como mecanismo de absorción del excedente de mano de obra y como máquina de formación-clasificación, amplios sectores de la sociedad deberán considerar los títulos postsecundarios casi como un requisito universal para entrar en los mercados de trabajo «deseables». En otras palabras, las oportunidades ocupacionales para los no graduados deben considerarse muy malas, ya sea en cantidad, en calidad o en ambas cosas a la vez. En Estados Unidos hay pruebas de que los requisitos para el acceso a ocupaciones de nivel medio coin posibilidades de ascenso no fueron elevados por los empresarios por razones técnicas inherentes a la naturaleza de los puestos de trabajo. Antes bien, los empresarios respondieron a la creciente oferta de trabajadores titulados elevando el nivel de sus demandas (12). Si el público exigió una educación su-

(11) Otras profesiones, habiendo establecido su base inicial a niveles más bajos que la medicina y el derecho, han ido añadiendo títulos graduados a sus diplomas no graduados (la arquitectura y la ingeniería son ejemplos típicos). En este proceso de «escalada académica» están más cerca de las disciplinas académicas que de las profesiones de mercado; como en las primeras, los títulos graduados tienden a tener valor principalmente para su utilización *interna* en el marco académico.

(12) Son muy numerosos los argumentos que colocan las funciones de filtrado y de concesión de títulos de la educación muy por encima de la importancia técnica de las funciones de formación. Ver Berg, 1970; Bowles y Gintis, 1976; y las posturas más extremas de Collins, 1979, e Illich, 1970. Sobre las pruebas que indican que los empresarios han respondido a la creciente oferta de trabajadores acreditados elevando el nivel de los requisitos para la contratación, en lugar del contenido técnico de los puestos de trabajo, ver Berg, 1970; Braverman, 1975; Collins, 1974, 1979; y la bibliografía citada por Larson 1980.

perior antes de que lo hicieran los empresarios, podemos sugerir que el éxito de las antiguas profesiones tuvo un «efecto de demostración» significativo. Para muchos, si no para la mayoría de los miembros de las profesiones más exitosas, las inversiones educativas se ven realmente compensadas por mayores recompensas económicas, mayor seguridad de empleo y mayor prestigio social (incluso durante la Gran Depresión y aún más eficazmente en ese trágico contexto). El rango constantemente elevado que se le atribuye a las profesiones en las escalas de prestigio ocupacional apoya esta interpretación (Larson, 1977, 237-244).

Las presiones para participar en los beneficios de la educación superior deben considerarse, como el resultado de comportamientos adaptativos por parte de los estudiantes potenciales (y de sus padres) a percepciones de las oportunidades ocupacionales y educativas que son, al mismo tiempo, correctas y falsas. La demanda pública queda satisfecha, aunque sea a través de una creciente diferenciación jerárquica entre y dentro de los diferentes niveles de un sistema de educación superior de masas. En los niveles inferiores, las aspiraciones se atemperan. El juego silencioso de los valores académicos reorienta las aspiraciones universitarias y profesionales hacia la formación vocacional, que no siempre parece tener un valor de mercado real (Karabel, en Karabel y Halsey, 1977, 238-242). Como lugares en los que se retienen los excedentes de trabajadores jóvenes, los *community colleges* (*colleges* universitarios de dos años de duración) divulgan al menos la apariencia de una educación superior a la clase trabajadora, transformando «el fracaso estructuralmente inducido en fracaso individual» (*Ibid.* 249). El efecto es poderoso, pero no puede ocultar durante mucho tiempo la discrepancia entre las aspiraciones de trabajo alimentadas por concepciones utilitaristas de la educación superior, y las realidades del trabajo que espera a la masa de trabajadores educados en los *colleges* (13).

En la fase del capitalismo de bienestar, la escolarización formal desempeñó un papel fundamental en la articulación de las esferas política, económica e ideológica (Althusser, 1971). La mayor parte de las instituciones educativas se crearon con fondos públicos, incluso en Estados Unidos, lo que las convertía, directa o indirectamente, en una ampliación benevolente del Estado. Estaban triplemente relacionadas con la economía: en primer lugar, como punto intermedio para acoger los excedentes de mano de obra joven o como válvulas para regular la entrada de las personas en busca de su primer empleo en los mercados de trabajo protegidos (típicos de las profesiones); en segundo lugar, como punto de partida para los sectores supuestamente más productivos o calificados de la mano de obra; y, en tercer

(13) En 1976, el número de estudiantes matriculados de enseñanza superior representaba el 59,3 por 100 de la población de 18-21 años de edad y el 35,3 por 100 de la de 18-24; casi el 30 por 100 de los no graduados estaban matriculados en *junior colleges* (*colleges* universitarios de años de duración), el segmento de crecimiento más rápido de la pirámide educativa. Siguiendo la apropiada expresión de John Ehrenreich, en el *sector no empleado* del capitalismo avanzado, la retirada educativa del mercado de trabajo hacia el sistema educativo fue verdaderamente importante: los estudiantes de *high schools* y de *colleges* sumaban más de 25,7 millones en 1976. Si consideramos solamente los alumnos a tiempo completo (6,14 millones) y los alumnos que iban de nueve a doce de la mañana (15,7 millones), el número de éstos representaba el 23 por 100 de la mano de obra civil y el 25 por 100 de los *empleados* (mis cálculos se basan en *Statistical Abstract of the U. S.*, 1977).

lugar, porque las escuelas constituían en sí mismas importantes sectores de los mercados de trabajo y de bienes. Por último, las instituciones de enseñanza superior están doblemente injertadas en la ideología por las aspiraciones de movilidad y por los discursos generales y especializados de los expertos, producidos, consumidos y distribuidos en la universidad. Intentaré demostrar ahora que las contradicciones inherentes y las desigualdades planificadas de la educación superior de masas hacen posible la ideología de la «función del experto».

LA DESPOLITIZACIÓN EN EL CONTEXTO AMERICANO

Los sistemas de educación formal reciben del Estado un monopolio sobre la organización y la certificación del conocimiento racional, así como la mayoría de sus recursos. Los que alcanzan los niveles más altos de certificación empiezan por abajo, como todos los demás (pero normalmente no con todos los demás), y suben todos los escalones de la pirámide educativa. El conocimiento general de este hecho engendra la noción tácita de que el desarrollo cognitivo continuo coincide con su expresión institucional, es decir, los títulos y los años de escolarización. De esta forma, los títulos tienden a ser considerados, aunque inconscientemente, como signos de un proceso internalizado de crecimiento cognitivo y de autoridad personal, especialmente por quienes carecen de éstos signos. No son simplemente signos de un conocimiento desigualmente repartido. Recibir un título significa también aceptar la inferioridad o superioridad del «capital humano» que uno ha adquirido, no sólo por lo que se refiere al nivel de los logros escolares, sino también a la diferente prioridad y dignidad concedida a los campos cognitivos en todos los niveles de la pirámide educativa.

Lo que pretenden lograr los sistemas de educación formal es precisamente una socialización que lleva a una deferencia socio-epistemológica. En teoría, la escolarización hace esto impartiendo al mismo tiempo una ideología general —es decir, creencias, conocimientos y supuestos ampliamente compartidos, aunque posiblemente superficiales— y unas ideologías concretas, contenidas en discursos limitados específicos, reservados para los círculos de iniciados. En la fase de la educación de masas, las relaciones entre los dos niveles de ideología adquieren una importancia especial. El mismo sistema jerárquico y ostensiblemente meritocrático se encarga de su transmisión. En teoría, la estructura piramidal de los sistemas de educación debería proporcionar, en cada nivel, el sustrato cognitivo necesario para comprender todo aquello del siguiente nivel, más avanzado, que se requiere para la legitimación de este último. De esta forma, se iría capacitando progresivamente a un amplio público para localizar diferentes campos de actuación de los expertos dentro del complejo mapa de la cultura moderna, y para comprender en términos cognitivos toda la legitimidad del conocimiento esotérico especializado.

No está claro, sin embargo, que la educación formal de masas pueda ofrecer realmente la legitimidad cognitiva adecuada a los discursos especializados de los expertos modernos.

El efecto ideológico pretendido de los sistemas de educación formal (la «organización de una deferencia socio-epistemológica») debería ser más acusado allí donde los criterios alternativos para evaluar la valía cultural y cognitiva de uno

mismo y de los demás fueran más débiles. La formación de estos principios alternativos de organización y evaluación de la cultura depende de la presencia y vitalidad de colectividades relativamente autónomas, capaces de generar y mantener identidades sociales relativamente independientes del Estado y de su aparato para la escolarización, formación y clasificación de los jóvenes. A partir de este principio, la sociología ha sobrevalorado las tendencias homogeneizadoras, racionalizadoras y centralizadoras del capitalismo industrial y del Estado moderno, con el colapso de las bases comunales para la formación de la identidad social. Una interpretación similar ha caracterizado a la tradición marxista, en cuanto que la homogeneización y la centralización han sido los principios rectores de la política social en los regímenes socialistas de obediencia marxista.

Actualmente, sin embargo, el resurgir del regionalismo, la exigencia de descentralización a todos los niveles, el vigor recobrado de los movimientos religiosos, la aparición del nacionalismo separatista y la insistencia en el localismo son hechos que demuestran en su diversidad y su vigor la supervivencia o resurrección de la heterogeneidad de los códigos culturales, por debajo del racionalismo universalista de la cultura dominante. Estructuralmente, muchos de estos fenómenos parecen estar dialécticamente relacionados con las deficiencias y el mal funcionamiento del modelo burocrático de organización del trabajo. Las fuerzas del «particularismo» se van perfilando ante el trasfondo del mercado universal, de la cultura de masas, de la burocratización omnipresente y del Estado capitalista tardío «superdesarrollado» (por no hablar de la presencia estatal masiva en los regímenes socialistas). Los movimientos separatistas o «revivalistas», las tendencias descentralizadoras, las nuevas coacciones democráticas y los proyectos corporativistas —es decir, toda la variedad de fenómenos que, en parte, parecen volver a un antiguo modelo social y, en parte, parecen anticipar uno nuevo— son capaces de movilizar recursos materiales y simbólicos que les proporcionan en gran parte y paradójicamente, el mercado y el ubicuo Estado moderno.

Vivimos en un período de transición en el que los sistemas de educación formal se han convertido en uno de los escenarios más visibles de oposición entre los viejos y los nuevos principios de organización social. Por un lado, la escolarización demuestra concretamente cómo una ideología homogeneizadora, racionalizadora y totalizadora no ha conseguido captar, proporcionar una base sólida de legitimidad cultural a la cambiante organización del poder y de la desigualdad. El descontento y la rebelión de los jóvenes tanto contra la naturaleza del trabajo como contra la ausencia de un trabajo dotado de sentido empieza en la escuela; el conformismo instrumental y la adaptación cínica o pasiva son formas de descontento. Por otro lado, tanto la legitimidad como los principios motores de la fase desacumulacionista o «postindustrial» están ligados decisivamente a la educación formal, aunque de una manera contradictoria. La posesión de un conocimiento certificado, especializado y objetificado es el mecanismo clave de legitimación de las diferentes posiciones y rangos de la división social del trabajo; sin embargo, al mismo tiempo, el conocimiento se convierte en un factor fundamental de producción y administración, no como un objeto «muerto», conseguido de una vez para siempre, sino como un proceso, una capacidad que debe renovarse constantemente para poder ser usada de modo eficaz. En este período, el conflicto entre los dos as-

pectos de la escolarización —por un lado, la escolarización como imposición/adquisición de un conocimiento estático y como deferencia socio-epistemológica y, por otro, la escolarización como autorización/animación de capacidades de aprendizaje y de creación de «conocimientos»— se hace más difícil de reconciliar o de contener. Dicho conflicto se filtra en muchos otros conflictos sociales articulados, asentados en las instituciones oficialmente encargadas de la transmisión, producción y aplicación del conocimiento.

El Estado moderno participa en todas estas instituciones, al menos como patrocinador o garante, si no también como empleador principal de personal calificado o como principal usuario o prestador de servicios. El papel «de fondo» que desempeña el Estado es un recuerdo constante del doble proceso de desposesión que sufre el ciudadano medio, por parte de un poder mal distribuido y de un conocimiento desigualmente repartido. La politización de los aspectos cognitivos puede ser una reacción lógica a la fuerte despolitización y desplazamiento del conflicto político en los que las instituciones relacionadas con el conocimiento han tenido parte importante, aunque quizá inconsciente.

Como Marx afirmó desde sus primeros escritos, en una sociedad de clases, el Estado es la forma más elevada de «comunidad ilusoria». Es en el orden político y en torno al Estado donde las visiones alternativas de la sociedad y de la cultura pueden ser articuladas y confrontadas. Para Antonio Gramsci, ésta era la función y la tarea esencial del partido político: «Transformar... a los miembros de un grupo social nacido y desarrollado como «grupo económico» hasta convertirlos en intelectuales políticamente calificados, líderes y organizadores de todas las actividades y funciones inherentes al desarrollo orgánico de una sociedad integral, que es al mismo tiempo civil y política». El orden público se convierte en político a través de la acción de colectividades organizadas, que asumen activamente una función hegemónica, «directiva y organizadora y, por tanto, educativa e intelectual» (Gramsci, 1971, 24-25). A través de la organización política, las clases sociales subordinadas pueden forjar una nueva casta de intelectuales políticos y desarrollar visiones contrahegemónicas del orden social y político. Sin embargo, para Gramsci, los auténticos partidos políticos desarrollan una función agregativa específica que los convierte en algo más que simples asociaciones de intereses. Esta función es la de integrar estratos intelectuales con diferentes orígenes históricos: el estrato técnico e intelectual, nacido de la modernización capitalista, con los estratos de intelectuales, eclesiásticos, jurídicos, burocráticos o académicos, cuya labor ha estado históricamente ligada a la clase terrateniente, a la Iglesia o a la monarquía centralizada.

Para los partidos políticos norteamericanos, la función de reconciliación entre los estratos intelectuales era menos importante. Su función agregativa era mucho más amplia y mucho más superficial ideológicamente. A principios del siglo XIX, Estados Unidos era la única sociedad en el mundo en la que el derecho de voto se había concedido, prácticamente sin conflictos, al menos a todos los ciudadanos varones blancos. Los partidos políticos norteamericanos se formaron como máquinas eficaces para tareas pragmáticas tales como alcanzar el poder, movilizar votos y reconciliar intereses materiales concretos. Cuando la inmigración convirtió a Es-

tados Unidos en la sociedad más heterogénea del mundo moderno, aparecieron nuevas formas de organización en torno a los partidos políticos. Sin embargo, estas organizaciones no eran políticas, en el sentido de Gramsci, sino formas organizativas subculturales y conexas. Las asociaciones sociales, religiosas y culturales de las comunidades inmigrantes funcionaban como *relés*, que no se dirigían al orden político en términos políticos, sino que tomaban del sistema político todo lo que podían conseguir a cambio de sus votos y su relativa quietud. Apoyándose en bloques de votos mayoritariamente católicos, las maquinarias políticas típicas de las ciudades cosmopolitas norteamericanas integraron a los inmigrantes en el partido político más tolerante, sin «aculturizarlos». Esta tarea le fue esencialmente asignada al mercado.

También fue deliberadamente asumida por el sistema público de educación. Al nivel de la ideología, este sistema promovía un concepto de la educación escolar como preparación práctica y moral para la primaria experiencia existencial, la del mercado de trabajo (Bowles y Gintis, 1976). Sin embargo, la congruencia entre educación y empleo no era una guía pragmática efectiva, sino más bien un principio ideológico proclamado a todos los niveles de la pirámide educacional tanto por los críticos como por los defensores de la escuela. La orientación profesional rivalizaba con la nostalgia por una cultura humanística general, nostalgia que se reencendía continuamente ante el ejemplo de los colegios privados para las élites, o se desplazaba hacia el nivel universitario. Mientras tanto, el sistema escolar diocesano se afirmaba como competidor eficaz del Estado y piedra de toque institucional de las comunidades católicas. La escuela reforzaba, pues, en estas últimas los efectos «subculturales» de la segregación residencial y ocupacional.

Faltándole un centro organizador y principios unificadores concretos, el sistema escolar norteamericano se presenta, por tanto, como una maquinaria extremadamente flexible y adaptable a las necesidades de la localidad, con la consiguiente segmentación y estratificación social de las propias escuelas. La barrera aparentemente mayor separa al sector público del privado, pero no coincide totalmente con las barreras más profundas arraigadas en diferencias de raza, de clase y de sexo. En este mercado tan imperfecto, los títulos funcionan imperfectamente como moneda que es en principio universal, pero que se acepta tan sólo en áreas específicas de una jerarquía que fusiona el prestigio intelectual con el social. La importancia concedida a los títulos no sólo confirma la analogía entre educación y mercado, sino que además refuerza el arraigo ideológico del individualismo posesivo. Dado que lo que más importa es la apropiación por el individuo de un distintivo que signifique el crecimiento cognitivo, el contenido y la dirección de tal crecimiento pierden importancia. Si los títulos tienen la apariencia de «correctos», no es probable que vaya a entenderse, y menos aún a ponerse en duda la autoridad que tienen los expertos para definir el contenido de los discursos especializados (incluido el discurso mismo sobre la educación). En todo caso, este tipo de autoridad intelectual formalista y especializada sólo puede servir como base para áreas parciales o desligadas del significado común. La imposibilidad cultural de compartir un significado se hace visible en la propia aula, en la relación entre profesores y alumnos (Alexander, Entwisle & Thompson, 1987).

Daniel Calhoun ha señalado que las premisas democráticas e igualitarias de la ideología norteamericana pueden ser responsables no de un principio de unificación cultural, sino del recurso intuitivo a una política de simplificación deliberada en todas las áreas de comunicación entre los productores de la cultura y sus audiencias. Cuando las estructuras que servían de base a la autoridad legítima, tanto en las relaciones sociales como intelectuales, empezaron a derrumbarse por efecto del rápido cambio social, se intentó sustituir las débiles garantías institucionales de la actuación profesional e intelectual por el personalismo carismático de la predicción y, en la escuela, por el «calor maternal» de las maestras (Calhoun, 1973; Bender, 1984). No obstante, en la reorientación cultural de la década de 1870, se produjo una vuelta simultánea y decisiva a las garantías institucionales y al «pensamiento analítico y experimentador», en sustitución del anterior «ideal de simple calculabilidad» (Calhoun, 1973, 319 y sigs.).

Ambas tendencias convergieron en los incipientes modelos de la universidad norteamericana, proporcionando legitimidad intelectual a un nuevo modelo de carrera. Para muchos miembros de una fluida e incierta clase media, la universidad aparecía como el centro de coherencia, que conformaba las nacientes carreras profesionales, disciplinaba la motivación y permitía el desarrollo de la autoridad intelectual a partir de la concentración «en un único objeto» (Bledstein, 1976; 323, y caps. 1,8). No obstante, la importancia concedida al conocimiento especializado, éste no podía proporcionar ni una estructura ni una dirección a una cultura general. A su debido tiempo, la profesionalización de las disciplinas académicas aumentó tanto la distancia intelectual como las barreras objetivas entre las colectividades de especialistas que se apropiaban de diferentes segmentos de la cultura. La brecha entre el discurso general y el discurso especial se hizo así más profunda y se fortificó institucionalmente.

Lo que Calhoun considera limitaciones de la nueva seriedad intelectual —su dependencia del pensamiento cuantitativo, la tendencia a evitar el análisis filosófico profundo o la autocrítica experimentadora, la estandarización básica en la que debe basarse el especialismo—, Thomas Bender lo enmarca en una retirada más generalizada por parte de los intelectuales norteamericanos de la desordenada cultura pública de la ciudad, con vistas a la creación de nuevas especialidades académicas o a la profesionalización de viejas disciplinas, todas ellas «increíblemente eficaces en la producción de nuevos conocimientos» (Bender, 1984). La estandarización cognitiva y técnica inherente a todo proceso de profesionalización garantizaba un mínimo de competencia y significado compartido en cada colectividad especializada y en cada universo de discurso. De esta forma, los individuos que habían adquirido títulos análogos podían ser considerados mínimamente intercambiables en sus *áreas especiales*, lo cual constituye una necesidad estructural en una de las sociedades geográficamente más móviles del mundo. En palabras de Alfred North Whitehead, al que cita Bender, una dimensión inevitable de la profesionalización intelectual es «la restricción del pensamiento serio a un estrecho surco. Los restantes aspectos de la vida son tratados superficialmente, con las imperfectas categorías de pensamiento derivadas de una profesión» (Whitehead, 1963, 78).

El problema, sin embargo, no se reduce a la incapacidad de las universidades para lograr la fusión de la «cultura cívica y la vida académica», que los reformado-

res habían soñado a mediados del siglo XIX (Bender, 1984). En ausencia de una cultura *política* coherente, formada por las visiones colectivas derivadas de la participación de los ciudadanos como iguales en el orden público, era poco probable que la «alta cultura» de los estratos intelectuales sirviera de estímulo a la cultura popular. En los niveles más altos del sistema educativo —ostensiblemente relacionados con los bajos tan sólo en la fase de masas de la educación superior— la universidad norteamericana difundió el modelo profesional de competencia básica estandarizada y de estructuras de carrera especializadas incluso entre las disciplinas humanísticas, en las que se basaba tradicionalmente la idea de «cultura». Un sistema universitario que siempre ha vacilado entre el utilitarismo profesional y el elitismo «teórico» de la educación liberal, acepta las nuevas disciplinas mucho más rápida y fácilmente que en Europa. Por otra parte, en una sociedad caracterizada por la enorme movilidad geográfica de la población y por la falta de códigos aristocráticos claramente reconocibles, la universidad (es decir, un sistema estratificado y segmentado de *universidades*, donde sólo compiten entre sí instituciones iguales en recursos y prestigio pero todas «imitan a los líderes») aparece como una de las pocas instituciones capaces de garantizar la profesionalidad y la superioridad técnico-cognitiva de los graduados a nivel *nacional*. Las estrategias de profesionalización se remiten, por lo tanto, al nivel universitario antes y más directamente que en Gran Bretaña, por ejemplo, que ésta casi en el polo opuesto desde estos puntos de vista (Larson, 1977).

Así, por ejemplo, la profesionalización de los enseñantes en Estados Unidos presenta características distintivas. No fue un proceso de profesionalización que pudiera considerarse «espontáneo», en el cual unos líderes surgidos de la práctica se encargan de llevar adelante el proyecto de reforma, ni tampoco un proceso «dirigido». En este último, el Estado busca la colaboración de los enseñantes para constituir un cuerpo de funcionarios del aparato escolar, al que se trata de secularizar y controlar: fue el caso paradigmático de Francia durante la Tercera República, en que se concebía el cuerpo de enseñantes, ya fueran hombres o mujeres, como vanguardia en la lucha ideológica contra la Iglesia católica (Keylor, 1981). En Estados Unidos, la profesionalización se dio de manera muy distinta y parece acusar una profunda influencia de la naturaleza de la mano de obra disponible.

Sugiere Paul Mattingly que, a principios del siglo pasado, el respeto otorgado a la vocación religiosa se extendió, de los hombres que eran a la vez maestros y pastores protestantes, a las mujeres que fueron sumándose a ellos y ocupando su lugar después de la guerra civil norteamericana. La vocación de maestra podía ser concebida como una prolongación de la vocación maternal y gozar de su mística. Además, frente a la creciente heterogeneidad de la población urbana, se iba confiando al cuerpo enseñante la misión de «civilizar» (no «americanizar», que se pensaba fuese lo mismo) al inmigrante. Sin embargo, también se iba articulando una ideología de «esferas separadas» que justificaba la subordinación de la mujer a la domesticidad victoriana (Welter, 1966). En las últimas décadas del siglo, se confirmó la feminización casi total de los enseñantes de primaria y su subordinación a las burocracias escolares que iban formándose en las ciudades (Katz, 1971; Mattingly, 198). Frente a los padres de origen extranjero, las maestras podían valerse de la superioridad del «nativo» y esgrimir la autoridad de su papel en el aparato esco-

lar. Pero en el contexto de una burocracia subdesarrollada que no llegaba a constituir una función pública, las maestras ni lograban sacar provecho de las pautas burocráticas de promoción, ni apoderarse del «discurso» profesional y participar en la definición de lo que debía ser la escuela. La profesionalización les llegaba «desde arriba» como reflejo de las ambiciones sociales de los hombres, quienes, habiendo penetrado en el sistema escolar, ansiaban avanzar por la escala administrativa y apartarse de la compañía estigmatizante del cuerpo docente femenino.

Aunque el discurso relativo a la educación fuera formulado en universidades en las que apenas entraban las mujeres, era inevitable que el papel de la maestra y la práctica social del aula no se apartasen del discurso académico sobre la pedagogía. En la visión filosófica y práctica que proponía John Dewey en la Universidad de Chicago a fines del siglo pasado, «la educación era la disciplina que le debía dar relevancia social al trabajo de la universidad y que conectaba a todos los niveles del sistema escolar con el conocimiento especializado de la universidad» (White, 1982, 147).

El salto adelante en la organización de una carrera profesional comparable al derecho y la medicina (y, por tanto, atractiva para hombres de raza blanca) lo dio el psicólogo Charles Judd cuando sustituyó a Dewey en el Departamento de Educación en 1909. La estrategia de Judd—seguida con variaciones en Columbia y en Harvard— se basaba en la cientificación y la institucionalización a *nivel de postgraduado* de un programa de estudios reservado para futuros profesores de educación y administradores del aparato escolar, y separado de las escuelas normales donde se formaban las maestras. Para Judd, «había que desarrollar un programa de estudios que acentuara el carácter sofisticado del estudio universitario de la educación. Los resultados de la investigación debían generar una proliferación de cursos especializados, legitimando así la inserción en la universidad» (White, 1982, 151). El esquema de profesionalización seguido por Judd se basaba, por una parte, en la psicología educativa y en un frenesí de especialización: los 108 cursos distintos ofrecidos en el año 1922-23 (White, 1982, 161) revelan la distancia que mediaba entre un programa tan desprovisto de teoría como de base «clínica» práctica y sus supuestos modelos en la ciencia y la medicina.

Por otra parte, Judd seguía las tácticas clásicas de la profesionalización, reclamando el derecho exclusivo de ubicar a los graduados en los sistemas escolares, fundando asociaciones de directores de escuelas secundarias y primarias, creando una especialización en pedagogía universitaria y tratando de alejar lo más posible de la nueva disciplina a grupos socialmente estigmatizados—mujeres y negros—que hubieran rebajado su cierto prestigio. El discurso cientifista articulado por Judd y sus colaboradores estaba dirigido al mundo académico, del cual dependía la legitimidad del estudio universitario de la educación. Al cuerpo docente subordinado se le pedía sólo que aportara datos (y, por lo tanto, que se empeñara en *medir* los resultados de su actividad práctica) para alimentar la producción científica de sus «superiores». La estrategia profesional de inserción universitaria se concluía, pues, con la creación de un discurso de corte científico. Este había sido deliberadamente separado de la política diaria y personal de la praxis escolar; sin embargo, insertada en ella mediante una definición abstracta y mistificante de los ob-

jetivos y métodos de la enseñanza, legitimada por la universidad. A las maestras se les impartía esta definición con todo el autoritarismo de una jerarquía burocrática en la cual ya no se reconocía valor intelectual ni carácter de trabajo experto a los análisis y discursos que ellas hubieran podido producir autónomamente a partir de su experiencia diaria.

CIENCIA Y ORGANIZACIÓN DE LA CULTURA

En las sociedades modernas, la universidad es el centro a partir del cual irradia la legitimación ideológica. Y no sólo porque los títulos universitarios validen las pretensiones de conocimiento de los expertos, sino también porque la universidad encarna la autoridad transcendente de la ciencia como sistema de conocimiento.

En el ámbito educativo, como en el ocupacional, el conocimiento científico identificado con la utilidad tecnológica se considera como la garantía última de validez y como el modelo implícito que deben emular todas las formas serias de conocimiento. En Estados Unidos, ya en los años treinta, «el responsable de la Carnegie Corporation en Nueva York confirmaba que determinados supuestos habían introducido indebidamente las técnicas de las ciencias naturales en las ciencias sociales y las humanidades... habían 'sobrestimulado determinados campos' y 'echado a perder a determinadas personas'» (Kevles, 1979, 246). La fe del hombre no experto en la suprema superioridad de la ciencia se basa en una creencia no del todo probada en la superioridad del método científico. En la ideología que rodea a la ciencia moderna, sólo el «método» parece unificar los más variados y dispares campos de investigación e identificarlos como partes del mismo sistema cognitivo; sólo el «método» parece proporcionar una relación directa entre los objetivos teóricos de la ciencia básica y los incontestables logros de la tecnología (Feyerabend, 1975; Mulkay, 1979). Con todo, como señala Habermas, «el cientifismo también establece modelos por comparación con los cuales puede ser criticado y acusado de dogmatismo residual» (Habermas, 1975, 84). Sin embargo, no existen modelos que se transmitan fácilmente desde los más altos a los más bajos niveles de la educación postsecundaria.

Cuando la cultura académica y el conocimiento científico descienden a los niveles de la formación de masas en los colleges, sus efectos sobre la cultura pública son contradictorios. En las duras palabras de un crítico, «aun cuando el college almacén llena el tiempo y el espacio disponibles de la vida cotidiana, abre también espacios críticos no disponibles en otras esferas» (Shor, 1980, 23 y sigs.). Por otra parte, en la pedagogía autoritaria habitual, el profesor, como representante de los expertos, es maestro de certidumbre y la certidumbre reside en *«hechos»*. En las ciencias «duras», las matemáticas son una barrera más difícil de superar que la abstracción, basada en la clase, de los códigos lingüísticos. En los niveles de masas de la educación superior, las aplicaciones de la teoría tienden, por lo tanto, a reducirse a un conocimiento-receta o a lo que es profesionalmente útil. En la enseñanza de las especialidades científicas, la importancia que los investigadores le conceden al trabajo teórico, tiende cada vez más a eliminar las barreras del especialismo, el cual no puede ser fácilmente transmitido al estudiante común de primer nivel. Se requiere un conocimiento muy abstracto y profundo para comprender

cómo «los mecanismos internos de las ciencias básicas se van haciendo casi indistinguibles (Price, 1965, 26) (14).

En las pedagogías basadas todavía en un «ideal de simple calculabilidad» y, por encima de todo, en medir lo aprendido, la teoría se reifica. Su presentación como «hecho» es fácil de aceptar por parte de los estudiantes, ya que la mecánica cuántica o la teoría del DNA no son algo directamente relacionado con su experiencia existencial. Dentro de la continuidad ilusoria del aprendizaje en la pirámide educativa, la enseñanza acrítica y teóricamente empobrecida refuerza la noción de que los expertos, que estudian más tiempo, controlan mejor la incertidumbre porque conocen *más hechos*. Sin embargo, por debajo de la superficie positivista, fuentes de cultura intactas o reprimidas pueden ser fácilmente utilizadas por el irracionalismo anticientífico. En nuestra sociedad, la rebelión contra la ciencia está también fomentada por una resistencia latente contra la mala distribución y la mistificación del conocimiento y contra la mala utilización del mismo por parte de los poderes económicos y políticos.

La educación mistificada proporciona tácitamente la epistemología falaz en la que se basan parcialmente las concepciones populares de la función del experto. La deferencia epistemológica es una «respuesta generalizada de la audiencia»; surge en el marco de estructuras educativas, profesionales y políticas en las que el logro es, sobre todo, una conquista individual y en las que las competencias cognitivas y técnicas tienden a ser consideradas como una propiedad privada dotada de un valor de mercado. Debemos analizar ahora cómo la epistemología común, alimentada por el individualismo privatizado, sostiene la ideología que considera la función del experto como una manifestación de poder *personal*.

En las interpretaciones populares y sociológicas de la ciencia, la eficacia práctica tiende a ser la base de la superioridad de la ciencia «sobre cualquier otro sistema de conocimiento inventado por el hombre» (Mulkay, 1979, 68). Desde el punto de vista típico, las aplicaciones prácticas *garantizan* la objetividad de la ciencia y de los científicos:

El conocimiento científico puede considerarse válido porque trabaja *sin tener en cuenta los cambios en el contexto social*, de una manera que todo el mundo debe aceptar: parece ser objetivamente válido en el sentido de que nos proporciona un control eficaz sobre muchos aspectos del mundo físico... Así, parece que «toda tecnología nueva atestigüa» no sólo «la integridad del científico», sino también la *objetividad de su conocimiento y su libertad respecto de las influencias sociales*. (Mulkay, 1979, 68, mis itálicas).

(14) Los premios Nobel de 1981 demuestran, por ejemplo, que la física y la química «convergen en el mundo subatómico. El premio de química se concedió a dos científicos que utilizaron la mecánica cuántica... para demostrar cómo se forman las moléculas. Y el premio de física, a tres investigadores que descubrieron cómo leer las claves químicas de mezclas tan complejas como los contaminantes y el óxido» (*Newsweek*, 2 de noviembre de 1981, 100). Esto sugeriría que las revoluciones paradigmáticas se han convertido en *permanentes* a nivel de la ciencia teórica, mientras que la «ciencia normal» vendría a ser esa parte que queda rutinariamente atascada en campos cada vez más especializados.

Las aplicaciones tecnológicas son las «lecciones prácticas» instantáneas de la trascendencia del conocimiento científico (15).

Es importante señalar que el sentido común debe establecer una conexión inmediata entre el valor, evidente por sí mismo, de la eficacia práctica de la ciencia y su organización social, concebida normalmente «como una barrera defensiva, que protege a la comunidad científica de las influencias intelectualmente distorsionadoras» (Mulkay, 1979, 64). Protegidos tanto por su conocimiento esotérico como por el respeto de los no expertos (por lo menos muchos de ellos y «los que cuentan»), los científicos normalmente no tienen por qué estimular el cuestionamiento público de la conexión que hace el sentido común. De hecho, cuando la atribución de la eficacia práctica no ha sido cuestionada, la comunidad científica se ha visto substancialmente beneficiada en recursos y autonomía (16). Como he afirmado antes, la educación superior de masas normalmente no disipa la atribución de eficacia. Para las personas ajenas a la cuestión, todas las disciplinas y «cuasi-disciplinas» científicas bañan en la misma aura de dificultad y de «dureza» reificada; los sistemas de educación de masas le comunican a un muchísimo mayor número de personas que la educación de élite la legitimidad de la pretensión de autonomía total por parte de la ciencia.

En segundo lugar, es importante para este análisis señalar que las concepciones corrientes de la ciencia convierten la objetividad trascendente caracterizada por el dominio de la naturaleza en un *conocimiento* que nunca es revelado completamente por sus encarnaciones técnicas. Como cualquier sistema de ideas, el conocimiento científico no puede ser exhaustivamente exhibido ni codificado. Así, al permanecer parcialmente oculto y misterioso, se hace inseparable de la persona del conocedor (17). Por lo tanto, la conexión de sentido común entre ciencia y tec-

(15) Hay muchas razones, que no puedo revisar aquí, para dudar de que el conocimiento científico básico esté lógica y sistemáticamente ligado a la utilidad práctica, como suponen el sentido común y las opiniones predominantes en la sociología de la ciencia. Tanto la tecnología como la ciencia básica crecen acumulativa y explosivamente en las sociedades industriales (ver Bell, 1973, 174-211, y Derek Price, 1963 y el resto de sus obras). Evidentemente es de esperar que ese nivel de crecimiento aumente o se mantenga, teniendo en cuenta los inmensos recursos invertidos en la búsqueda de conocimiento sistemático. La ciencia moderna ha explorado además «nuevos fenómenos y ámbitos de investigación antes insospechables... Muchos de sus más obvios e influyentes éxitos prácticos... han estado determinados por la explotación de los descubrimientos de estos campos nuevos» (Mulkay, 1979, 72). Tampoco se puede negar que el personal tanto científico como tecnológico recibe una formación común o similar, hasta un determinado punto, en los mismos medios académicos y que las «cuasi-disciplinas» o las «ciencias tecnológicas» se han multiplicado en busca de objetivos *prácticos*. Existen, sin embargo, numerosas pruebas de que las relaciones entre la ciencia «pura» y «aplicada» no son tan inmediatas o incontrovertibles como parecen sugerirnos estos simples términos (Mulkay, 1979). Tanto el análisis de citas como los estudios de casos concretos en el desarrollo tecnológico indican que la investigación pura y la aplicación práctica se llevan a cabo en ámbitos sociales relativamente distintos (Layton, 1977, y su bibliografía). Desde un punto de vista epistemológico, ni el éxito práctico constituye una validación suficiente de una teoría, ni nuestra falta de control práctico de los fenómenos geológicos o astronómicos invalida el conocimiento científico en estos campos (Mulkay, 1979, 75-77). Para una crítica convincente de las ideologías relativas al *método* de la ciencia, ver la agnóstica y divertida polémica de Paul Feyerabend (1975).

(16) Hay pruebas convincentes de que las élites científicas han exagerado e instrumentalizado el éxito de ciertas aplicaciones prácticas, con el fin de conseguir recursos y una autonomía sin precedentes para la ciencia básica (Boffey, 1975; Greenberg, 1967; Kevles, 1979; Mulkay, 1976a y 1976b, 1979).

(17) Todas las ocupaciones refuerzan ritualmente y exageran deliberadamente los misterios de la cognición, aunque no mantengan el secreto de las técnicas como hacían los gremios artesanales medie-

nología atribuye, al mismo tiempo, a los expertos individuales *una eficacia personalizada y una objetividad totalmente despersonalizada*.

De hecho, el análisis de los campos científicos tiende a confirmar que la ambición característica de sus miembros es adquirir una equidad personal en el más impersonal de los discursos. En los campos científicos, el éxito no significa apropiarse directamente de un poder de control sobre la naturaleza, sino en apropiarse del derecho a hablar en nombre de la Ciencia. Pierre Bourdieu define a las colectividades científicas en función de sus conflictos internos por la posesión y acumulación de este bien poco común: la autoridad científica en un determinado campo, un capital simbólico que puede convertirse en otras formas de capital social y que implica, inseparablemente, *tanto* la competencia técnica reconocida *como* el poder social sobre los mecanismos constitutivos de ese campo (definición de prácticas y prioridades, contratación, recompensas, recursos) (Bourdieu, 1976). Según Michael Mulkay, los logros cognitivos son sólo «reivindicaciones de conocimiento»; para convertirse en capital simbólico, estas reivindicaciones deben comunicarse a otros productores de conocimiento, que sean también sus primeros y principales consumidores, y éstos deben hacer honor a tales reivindicaciones de conocimiento, reconociéndolas. Sólo así puede constituirse el capital simbólico; los conflictos por su acumulación están, por lo tanto, caracterizados por un elevado nivel de consenso sobre los términos y los puntos del conflicto. Según Mulkay, «los científicos investigadores mejoran su reputación profesional en la medida que se considera que han contribuido intelectualmente a áreas de consenso científico» (Mulkay, 1976 a, 448. La posible disensión científica puede volverse a convertir rápidamente en consenso de alcance más reducido por el mecanismo característico de la «ramificación» científica: proliferan las especialidades y subespecialidades, que logran para sus miembros autonomía relativa tanto en términos cognitivos como sociológicos (Bell, 1973, 186-187).

Las élites científicas son generadas *internamente* por la mecánica característica de los campos científicos y esto es lo más importante para comprender el papel mediador que desempeñan las élites respecto a los no expertos (Mulkay, 1976, 454 y sig.; Greenberg, 1967). Su propio mecanismo de génesis confiere a las pequeñas élites científicas un poder considerable sobre los medios y mecanismos por los cuales se adquiere inicialmente (a través del estudio superior y la graduación) y se acumula posteriormente (a través del reconocimiento y las recompensas) el capital simbólico. En el mundo occidental, las élites científicas están concentradas en unas pocas universidades de prestigio, donde tienen a su disposición las mejores y más abundantes facilidades de investigación, los mejores estudiantes y los más influyentes colegas en su propio campo y en otros (Bell, 1973, 244-246; Kevles, 1979,

vales. La exageración ritual es característica de ocupaciones que aspiran a los privilegios de monopolio de que ya disfrutaban las profesiones (Collins, 1979, cap. 6; Wilensky, 1964, 149).

(18) Mulkay señala que la actividad intelectual en la ciencia está caracterizada por la replicabilidad de muchos descubrimientos; por técnicas de investigación bien probadas y principios teóricos que tienden a ser «black boxed» («metidos en la caja negra», es decir que la forma en que estos principios se relacionan con las técnicas o bien se supone o bien ya no se cuestiona); y por una formulación matemática precisa. Las dos últimas características ayudan a una interpretación sin ambigüedades (Mulkay, 1978, 447).

caps. 22-24; Mulkay, 1976a). Concentradas institucionalmente, las élites científicas tienden a reproducirse a sí mismas y a aumentar el nivel de prestigio de sus instituciones. El reconocimiento parece estar influido por el prestigio de la afiliación institucional del científico, al margen de su productividad e, incluso, de la calidad de su trabajo (Blume y Sinclair, 1973; Crane, 1965). Previsiblemente, lo que Merton ha llamado el «efecto Matthew» funciona de forma bastante omnipresente en la ciencia (Merton, 1973): la cantidad de capital simbólico inicial con el que un científico entra en su campo determina el que acumule rápidamente más «capital» o que empiece a quedarse atrás, ya que los científicos tienden a ser seleccionados y autoseleccionados en carreras de élite o no de élite incluso antes de empezar a producir automáticamente.

Los campos científicos están, pues, colectivamente «regidos por oligarcas» cuyos súbditos pueden abandonarlos por ámbitos cada vez más estrechos, sin abandonar nunca el reino (19). Es éste un reino diferente a todos los demás. Está cementado por la *doxa*: «el consenso sobre los objetos de disensión... todo aquello que no se discute ni se considera y que está tácitamente fuera de los límites del conflicto» (Bourdieu, 1976, 100). En este reino, los recursos habituales de gente, dinero y poder se buscan no por sí mismos, sino con el fin de acumular un recurso inhabitual: el poder de hablar legítimamente sobre cuestiones científicas y en nombre de la ciencia. Se trata, en realidad, de un reino sacerdotal. Puede afirmarse que la definición de lo que constituye el conocimiento trascendente varía históricamente, aunque «en cualquier época, los intelectuales definen como [trascendente] ... cualquier porción del conocimiento de esa época que sirva para conservar el monopolio sobre su papel social» (Konrad y Szelenyii, 1979, 14). Sin embargo, en ninguna época un público tan amplio ha conocido tan profundamente las manifestaciones, o al menos los productos designados del conocimiento trascendente, como en la nuestra. Como hemos visto, para la mentalidad pública el conocimiento científico está conectado, por su materia, su pretendida metodología y sus modelos típicos de contratación de personal, a la suprema objetividad de la técnica, presunción ésta que los científicos no intentan en absoluto desalentar (Mulkay, 1976a y 1976b). Esta conexión parece dotarles personalmente de una objetividad superior, la misma que explica que sus conflictos, a menudo apasionados, aparezcan como algo *desinteresado*, en contraste con aquello por lo que luchan o sobre lo que luchan la mayoría de los hombres y mujeres de nuestra sociedad; para los expertos científicos, lo que está en juego es la autoridad para hablar, aunque sea provisionalmente, en nombre de la única verdad universal que nos queda.

(19) Don K. Price señala que «la ciencia no es democrática ni antidemocrática... sus problemas no pueden decidirse por votación», ni por juicios contradictorios ante un tribunal, ya que el problema no es la credibilidad de los testigos, sino una competencia científica (Price, 1965, 172; Weinberg, 1972). Como se supone que dijo Luis Alvarez, «no podemos decir que un mamarracho de segunda categoría tenga el mismo derecho a opinar que Fermi» (Greenberg, 1967, 42). Las ciencias naturales pueden ser más inmunes que los demás campos cognitivos a las desigualdades sociales, una vez que estas últimas han determinado quién puede acceder a cada tipo de formación formal (Cole, 1979); o puede ser que el sistema interno de desigualdad de la ciencia condicione, después de una selección básica, las desigualdades externas. Don K. Price indica que «el más humilde ayudante de investigación puede descubrir «verdades» que sus colegas científicos aceptarán por encima de las opiniones de los hombres más eminentes, pero si el ayudante no trabaja en uno de los mejores centros, este hecho poco probable tendrá toda vía menos probabilidad de ocurrir.

De esta forma, a pesar de las profundas y amargas rivalidades que impregnan todos los campos científicos, la casta científico-técnica excluye las pretensiones de poder puramente carismáticas quizá de forma más absoluta que ninguna otra casta intelectual lo ha hecho a lo largo de la historia. La forma en que se resuelven las reivindicaciones de conocimiento da a los científicos la reputación de contribuir a un conocimiento totalmente despersonalizado. El carisma científico depende de un consenso estructurado y despersonalizado; es eficaz sólo en el campo científico y sólo por mediación de éste. Así, al igual que hicieron otras castas intelectuales antes que ellos, los supremos «conocedores» de nuestra sociedad sostienen corporativamente un poder que no es personal, sino colectivo.

Sin embargo, las vías institucionales normales por las que los individuos adquieren «participaciones» iniciales en este poder colectivo sobre los sistemas simbólicos, tienden a bloquear el *modus operandi* particular de los campos cognitivos consensuales; los títulos son considerados como propiedad individual, como distintivos de éxito puramente personal y también como signos de eficacia puramente personal. Al individualizarse así la imagen del poder de los expertos, no deja ninguna huella de las luchas estructuradas a través de las cuales las colectividades de expertos generan capitales simbólicos dentro de sus campos delimitados de disputa.

En las sociedades modernas, la función del experto nace habitualmente en los niveles más altos de las pirámides educativas jerárquicas y segmentadas. Los sistemas de educación de masas legitiman tanto las desigualdades atribuidas como las logradas, a través de los efectos de filtrado y preclasificación de la concesión de títulos.

Aunque la educación de masas ha ampliado enormemente el acceso social a los «discursos» aprendidos, la democratización del conocimiento no puede separarse de los efectos mistificantes de la concesión de títulos; el conocimiento autorizado se imparte en un molde jerárquico y compartimentado, en el que es inevitable el riesgo de autoritarismo intelectual. Dado este marco institucional, la apreciación cognitiva de la función de los expertos por parte de un amplio público va unida a ofuscación del poder.

La atribución del poder experto oscila entre dos polos, que pueden describirse simbólicamente recurriendo a las figuras antinómicas del médico y el ingeniero en nuestra sociedad. De un lado tenemos al médico moderno, personalmente ligado a sus pacientes por la necesidad de éstos y por una deferencia mediatizada por la emoción; como intérprete individual del discurso trascendente de la ciencia, siempre se ve expuesto a que su eficacia personal, cuando la ejerce, genere la sospecha de abuso personal o de abuso de poder. De otro lado está el trabajo anónimo y subordinado del ingeniero, encubierto por la estructura de las organizaciones burocráticas para las que trabaja. Más cercano en esto al público, aparece como un servidor de los dictados impersonales de fuerzas sin nombre.

El simbolismo común del poder cristaliza en estos dos polos de la personificación y la objetividad: ejercicios inteligibles de poder individual y dominación sin rostro, a la que no puede pedirse cuentas. Invocando la inevitable corrupción de

los políticos como explicación de los problemas, echando a los pícaros del poder, siguiendo al líder, todas estas manifestaciones de impotencia tienden a hacer inteligible la dominación mediante su personificación, pero no abordan la estructura objetiva sistemática del poder social, que permanece así ininteligible e inalcanzable.

EL PODER DE LOS EXPERTOS: ALGUNAS CONCLUSIONES

Determinadas en gran parte por la estructura de los sistemas de educación de masas y por el lugar que ocupa la ciencia en la ideología dominante, las imágenes comunes del poder de los expertos ocultan la cuestión de dónde se apoya este poder y cómo se genera realmente. Tales imágenes oscilan entre una concepción reificada de la tecnología como fuerza natural que elimina al experto como agente responsable y una concepción personificada del poder funcional. Si esta dualidad irreconciliable está también presente en las ciencias sociales, es porque éstas tienden a reflejar tanto la estructura como la ideología de las profesiones prácticas o académicas que estudian (20). La eficacia del «discurso» depende en última instancia del poder y la eficacia de las organizaciones que mantienen la producción, la difusión y la aplicación práctica de los «discursos». El análisis sociológico es, por lo tanto, la condición necesaria de la crítica epistemológica.

En su brillante polémica contra el dogmatismo científico, Paul Feyerabend nos recuerda que la ciencia no tiene autoridad immanente. «Las discrepancias fundamentales» entre la ciencia y las demás formas de conocimiento, entre ellas el mito, «son resultado de *objetivos* diferentes, más que de diferentes métodos que intenten alcanzar un único e idéntico fin 'racional'». La ciencia no es «una estructura neutral que contenga un *conocimiento positivo* independiente de la cultura, la ideología y el prejuicio» (Feyerabend, 1975, 296, 302). La autoridad de la ciencia occidental se estableció y se mantiene a través de los mundanos esfuerzos de sus practicantes y sus aliados. La ciencia se convirtió en la expresión suprema del racionalismo occidental cuando otros sistemas de conocimiento o autoridad retrocedieron o desaparecieron. No fue la consecuencia natural de la evolución sociocultural, sino el resultado de luchas internas por el poder y de conquista hacia el exterior. Desde el principio, la relación entre la ciencia occidental y el moderno Estado occidental fue recíproca; los científicos necesitaban apoyo material y los monarcas esperaban que el naciente sistema cognitivo les proporcionase beneficios simbólicos e ideológicos (Wuthnow, 1979). La promesa de la utopía tecnológica a través de la explicación/dominación de la naturaleza siempre estuvo presente, pero parecía muy lejana; la evolución del capitalismo occidental la puso al alcance de la mano. La alianza original entre el Estado y la ciencia se reforzó entonces por las crecientes funciones del Estado como garante de la acumulación capitalista; inclu-

(20) Las ciencias sociales a menudo tienden a aceptar las imágenes públicas proyectadas por las élites profesionales o, en todo caso, a concentrar su atención en los trabajos, palabras y obras de éstas. Ina Spiegel-Rösing dice que la «tendencia a la graciosidad y la dificultad» (la preferencia por «investigar las estructuras más altas de la ciencia y la tecnología») «menosprecia algunos fenómenos muy importantes en la ciencia: los científicos que no ganan el premio Nobel y el enajenamiento que algunos sienten por su trabajo; las tareas diarias mediocres de la ciencia que ayudan al «progreso»; los pequeños descubrimientos tecnológicos que contribuyen a la nueva tecnología, etc.». Según la misma autora, esta tendencia ayuda «a reforzar el conocido elemento elitista de la ideología de la ciencia, que está en la base de gran parte del sentimiento anticientífico actual» (1977, 29-30).

so, más directamente, se basó en la tecnología militar y en las necesidades tecnológicas de la medicina moderna (Kevles, 1979; Sherwin, 1977) (21). La antigua relación ideológica se vio inconmensurablemente reforzada por la nueva base material. Como dice Feyerabend, «existe una separación entre Estado e Iglesia, pero no hay ninguna separación entre el Estado y ciencia» (Feyerabend, 1975, 299). El ciudadano medio se encuentra con esta autoridad simbiótica en su infancia. En todas las escuelas, salvo en algunas muy «estrafalarias», la ciencia se presenta como la medida de la verdad objetiva, a la que el Estado mismo parece someterse de buen grado.

He analizado las relaciones entre la estructura y las funciones de los sistemas de educación de masas promovidos por el Estado y una ideología de la función del experto que presenta determinadas ramificaciones políticas. Como conclusión, mencionaré algunas otras direcciones de estudio que surgen del gran número de investigaciones y escritos sobre el uso social del conocimiento científico. En líneas generales, estas investigaciones están definidas en gran medida por la cuestión general de la transferencia de poder: ¿en qué contextos sociales y políticos, por qué mecanismos específicos y con qué consecuencias puede el capital simbólico acumulado por los individuos en campos científicos bien definidos traducirse en poder fuera del campo original?

Hay, en primer lugar, una serie de cuestiones planteadas implícitamente por las prescripciones que defienden los neoconservadores políticos. En general, propugnan «un gobierno de los expertos», no sólo porque éstos sean los únicos que pueden descifrar la información esotérica que requiere la complejidad del gobierno moderno, sino también porque pueden rescatar los gobiernos democráticos de sí mismos. El «exceso de democracia» de las últimas décadas ha inaugurado una «crisis de gobernabilidad», cuya solución requiere una nueva élite (Steinfels, 1979, cap. 10; Wolfe, 1977 y 1980). Según Daniel Moynihan, «sólo un núcleo muy especial y delicado —que sea en sí mismo una élite— puede evitar que las demás élites del país lo hagan pedazos» (citado por Steinfels, 1979, 259).

No es necesario explayarse sobre la ideología obviamente antidemocrática; es más interesante analizar las hipótesis no probadas en las que se apoyan tanto el diagnóstico como el tratamiento. Entre éstas se destaca en primer lugar la noción de que el conocimiento racional, al ser neutral y objetivo, puede lograr automáticamente el acuerdo entre los conocedores e influir automáticamente en los conflictivos procesos de toma de decisiones. La élite de expertos puede alcanzar de esta forma niveles de cohesión y coherencia inaccesibles para otras élites. Sin em-

(21) La proporción del PNB de Estados Unidos dedicada a I-D era en 1964 del 3,4 por 100 (considerado como meta a lograr por otras sociedades industriales avanzadas) (638.820 millones de dólares, o 3.243 dólares per cápita, seguido por Suecia con 2.281 dólares y Canadá con 2.109 dólares) (Bell, 1973, 251). El 63 por 100 de los fondos procedían del Gobierno Federal, proporción sólo igualada por Francia y muy inferior en los demás países capitalistas avanzados (ibid. 252). Sin embargo, el Gobierno Federal sólo tenía un control total sobre el 15 por 100 del trabajo realizado: en 1965, la industria se encargó del 70 por 100 del trabajo de I-D aplicado, las universidades del 12 por 100 (3 por 100 en centros con contrato federal) y las organizaciones no lucrativas del 3 por 100. En investigación básica, los porcentajes eran, respectivamente, del 21 por 100, el 58 por 100 (7 por 100 en los centros con contrato federal) y 3 por 100 (ibid. 252-253). Sobre los efectos de los recortes presupuestarios y la escalada militar bajo la Administración de Reagan, ver De Grasse (1983).

bargo, las pruebas indican algo diferente. Alvin Weinberg ha descrito convincentemente los tipos característicos de incertidumbres relacionadas con la tecnología que dan lugar a cuestiones «trans-científicas»: «Epistemológicamente hablando, son cuestiones de hecho y pueden plantearse en el lenguaje de la ciencia, [pero] no pueden ser respondidas por la ciencia» (Weinberg, 1972, 209).

La variada y contradictoria evidencia que existe sobre la resolución de las cuestiones trans-científicas apunta, de hecho, a diferencias según las situaciones y ambientes políticos. Por ejemplo, el «super-diseño» de determinados artefactos dependerá del nivel de información y movilización de la gente en torno a los problemas de seguridad pública. Además, el análisis de las disputas entre los expertos demuestra que sus desacuerdos técnicos se expresan con recursos retóricos y están cargados de ambigüedades irresolubles. Estas últimas derivan del acento que ponen en diferentes aspectos del mismo problema, de los datos discrepantes y, lo que es más, de las interpretaciones irreconciliables de los mismos datos (Mazur, 1973).

Sin embargo, aunque las élites científico-técnicas no puedan ponerse de acuerdo entre ellas, pueden tal vez abrirse camino en el laberinto del conflicto político por medio del simple poder de la superioridad cognitiva objetiva. Esta hipótesis nos lleva obviamente a los problemas empíricos que se someten a los expertos por razón de su conocimiento. Muy a menudo, se trata de contextos burocráticos de decisión administrativa, no política. El recurso a los expertos es acumulativo: las organizaciones «racional-burocráticas» se ven obligadas a contrarrestar con sus propios expertos a los que asesoran a otras organizaciones en su entorno ecológico (Martins, 1972; Wilensky, 1964, 16). La entrada de los expertos en el contexto de la política organizativa cambia y confunde las bases originales de la autoridad en aquéllos: la función de experto, adquirida y legitimada en campos cognitivos altamente consensuales, se torna en «información organizativa», concepto este que parece convertir automáticamente al conocimiento en poder.

Sin embargo, el poder no corresponde necesariamente a quienes pueden aportar información esotérica. Como Collins nos recuerda, gran parte de la energía gastada en las organizaciones es «trabajo político»: «Más que nada, se trata de crear alianzas sociales, dentro y algunas veces a través de las organizaciones, y de influir sobre otros puntos de vista acerca de la realidad del trabajo» (Collins, 1979, 50). La presencia de expertos que comparten un discurso común y que pueden entender el mismo tipo de información esotérica debería facilitar obviamente la coordinación y el trabajo interorganizativo; sin embargo, para quienes participan del poder, éste no es consecuencia de su «pura» función de expertos, sino de la posición que ocupan en la jerarquía de gestión. Wilensky ha demostrado convincentemente que las organizaciones distribuyen la «función de información» entre diferentes tipos de especialistas: las «personas de contacto», como los miembros de los grupos de presión y los informadores secretos; los especialistas en dirección de personal y comunicación; y quienes él llama «personas de hechos y cifras», cuya función es la de racionalizar y legitimar el ejercicio del poder a través de la utilización y demostración de información «fiable» (Wilensky, 1964, 15-16, y cap. 2). En sus propias palabras, «la jerarquía, la especialización y la centralización» facilitan el

recurso general a la información y, al mismo tiempo, se convierten en las principales fuentes de distorsión y obstrucción de la misma (ibid., 42).

Los asesores externos no son inmunes a la política organizativa de aquellas situaciones en las que la información y el asesoramiento que ellos prestan puede utilizarse para algo más que su valor aparente. Ellos también aportan a la situación sus propios motivos e intereses conscientes o inconscientes. Así, por ejemplo, en su condición de defensores del apoyo público a las ocupaciones científicas, las élites científicas han actuado de acuerdo con sus propios valores cognitivos, siguiendo sus típicos sesgos epistemológicos y sus divisiones disciplinarias. Probablemente, han desempeñado eficazmente sus funciones de defensa del valor fundamental que otorgan a la ciencia por sí misma y a la no interferencia de fuentes extrañas (Mulkey, 1976a y 1977). En este sentido, y probablemente sólo en éste, los intelectuales científicos tienen intereses *específica y exclusivamente suyos*. Sin embargo, no debe exagerarse la importancia de esta incipiente «acción de clase»: los expertos ejercen su influencia dentro de los límites de las prioridades presupuestarias, «los objetivos nacionales, la urgencia de problemas específicos y la convergencia de la voluntad política con las oportunidades tecnológica» (Nelkin, 1977, 397) (22).

En situaciones todavía insuficientemente estudiadas, los mismos políticos elegidos parecen desviar la responsabilidad hacia los asesores técnicos (Ezrabi, 1971; Price, 1965, 195-196, 202-203). Preocupados por mantenerse inmunes frente a las consecuencias de las decisiones conflictivas, tratan de definir los problemas políticos como problemas puramente técnicos. La consiguiente devolución del problema a «los expertos» despolitiza y confunde aún más el proceso de toma de decisiones. La participación y el examen públicos quedan tácita, aunque legítimamente, excluidos por la opacidad del discurso de los expertos, por la impenetrable naturaleza de los datos aducidos por éstos (independientemente de su exactitud o relevancia) y por su aura de incuestionable objetividad. Como los mismos representantes elegidos saben bien, la opacidad del conocimiento técnico nunca es más convenientemente densa que en cuestiones en las que puede invocarse la «seguridad nacional».

En líneas generales, la intervención regular de los expertos científico-técnicos en el proceso político presta fe a las pretensiones de profesionalismo y de competencia superior sostenidos por quienes gobiernan y quienes les asesoran. La interpretación ritual de los «misterios» ayuda a construir la imagen de un gobierno

(22) Muchos científicos e ingenieros han apoyado o tolerado costosos programas con los que no estaban de acuerdo, en parte por la creencia de que su fuerte impacto generaría entusiasmo por los proyectos de ciencia básica (Lakoff, 1977, 375-376). Dorothy Nelkin comenta, por otro lado, que estos «programas de choque» en las ciencias biomédicas, al llevarse a cabo antes de que el conocimiento científico disponible sea adecuado, «se organizan inevitablemente en torno a unos pocos científicos dominantes y se desarrollan en un estrecho marco intelectual basado en las ideas ya aceptadas» (Nelkin 1977, 403). Esto parece ser especialmente cierto en el caso de la investigación sobre el cáncer, después de que el Presidente Nixon «declarase la guerra» a la «terrible enfermedad» (Chubin y Studer, 1978; Strickland, 1972). Por lo que se refiere al «interés de clase» autónomo de los expertos, se ha señalado, en el caso de los tecnócratas franceses, que éstos fueron, antes que nada, funcionarios civiles técnicos *-polytechniciens-* y no científicos puros y, en segundo lugar, que sólo durante el estancamiento político de la Cuarta República consiguieron expandir su poder al campo político (Lakoff, 1977, 369; Meynaud, 1968; Scheinman, 1965).

apoyado por profesionales de la política: por citar a Engels fuera del contexto, no un gobierno de personas, sino una administración de cosas, desapasionada, desinteresada, objetiva y a la que únicamente se puede apelar aduciendo conocimientos igualmente válidos. Además, la tendencia a reducir las decisiones políticas a decisiones técnicas refuerza la creencia ideológica común de que existen soluciones tecnológicas para los problemas sociales profundos.

Los políticos elegidos pueden ser los primeros en pedir la intervención de los expertos, con el fin de eludir la responsabilidad de gobernar. Esto no significa, sin embargo, que los expertos técnicos tengan jamás la posibilidad de tomar decisiones políticas importantes por su cuenta. Una serie de observaciones apoyan la afirmación de que la mejor definición que cabe de la actitud de los asesores expertos es la de una «aquiescencia prudencial» (Haberer, 1969) o un «servilismo esencial» (Bell, 1973, 44). Una fuerte oposición por parte de expertos nombrados o empleados puede dar lugar rápidamente a su despido, o incluso, en el caso de los asesores externos, a represalias contra sus instituciones de origen (Kevles, 1979, 394-395 y 411 y sig., Peters y Branch, 1972). Como consecuencia de lo anterior y coherentemente con la función legitimadora primaria de los comités consultivos, los funcionarios tienden a nombrar expertos cuyas opiniones coincidan con las suyas o con los intereses de sus organizaciones; para completar el efecto de legitimación, a la larga, puede añadirse una pequeña muestra de disidentes (Cahn, 1974; Lakoff, 1977). Tras revisar la información económica y política proporcionada al gobierno en algunas situaciones y cruciales, Gabriel Kolko llega a la conclusión de que la inexactitud crónica de los datos (especialmente en cuestiones económicas), combinada con las tendencias ideológicas y la censura de lo que no se ajusta a las concepciones previas y a los intereses firmemente establecidos, lleva a

una capacidad crónica y repetida para reconocer los puntos débiles y las posibilidades del sistema antes de que aparezcan... Los núcleos técnicos e ideológicos que suministran información, en lugar de convertirse en una fuente de racionalidad e integración, complican aún más la ya insostenible complejidad del sistema con datos inútiles. (Kolko, 1980, 154).

Aunque menos radicales en sus juicios, otros autores llegan también a la conclusión de que en las situaciones políticas se da lo contrario de lo que parece prevalecer en las situaciones interpersonales. Los expertos gozan del mayor poder y de control directo en campos en los que hay menos incertidumbre porque hay mayor acuerdo, ya sea entre los políticos o entre los propios expertos (Price, 1965, 202). Los expertos científicos parecen así ser más activos en campos en los que el conflicto es mínimo (Schooler, citado por Nelkin, 1977, 400).

En un escenario dividido, los expertos científico-técnicos tienden a actuar igual que los abogados en los juicios contradictorios; defienden a la organización a la que pertenecen o de la que dependen económicamente. El comportamiento de los científicos en la controversia sobre los misiles antibalísticos (ABM) es ilustrativo (Cahn 1974; Mazur, 1973; Nelkin, 1979). Este hallazgo parece aplicable a todas las controversias en las que intervienen distintos sectores del público. Así como los funcionarios, los ciudadanos también confían en aquellos expertos cuyo asesoramiento refuerza su posición preexistente, más que por la consideración neutral de

su competencia o la validez de su juicio técnico (Nelkin, 1975). Teniendo en cuenta lo que se ha dicho sobre la disensión de los expertos y la ofuscación retórica, no cabe considerar irracional tal preferencia. Parece, sin embargo, que en las controversias que adquieren un carácter abiertamente político, la disensión entre los expertos reduce el impacto ideológico de su función como tales. Evidentemente, la actuación y contra-actuación de los expertos son armas políticas en un conflicto; pero la entrada partidista de los expertos en el ámbito público no parece tanto desacreditar su ciencia como reducir a los científicos a su status común de ciudadanos. Sus conflictos sobre cuestiones aparentemente técnicas «demuestran su falibilidad, desmitifican su experiencia y hacen ver los prejuicios políticos, no técnicos, que influyen en el asesoramiento técnico» (Nelkin, 1975, 54).

Ahora bien, debido a la alianza ideológica entre la ciencia y el Estado, los científicos no son ciudadanos comunes. El hecho de que algunos de ellos admitan su partidismo y rompan abiertamente el monopolio que el Estado y los intereses económicos poderosos ejercen normalmente sobre el asesoramiento técnico pareciera favorecer la política democrática. Las pruebas existentes indican que el nivel de movilización pública en las controversias en torno a problemas técnicos tienden a aumentar cuando existen disputas entre los expertos (Nelkin, 1975 y 1979). Es como si el potencial de la práctica política se revelase cuando los «discursos» esotéricos dejan de ser considerados como verdades inaccesibles al «vulgo» y se ven como productos de la práctica humana: una práctica siempre sujeta al error y al fracaso, siempre conformada por pasiones e intereses, que puede, sin embargo, admitir sus limitaciones y luchar contra ellas con la esperanza de alcanzar un bien colectivo.

La confianza pública en las instituciones sociales parece disminuir o aumentar para todas las instituciones al mismo tiempo, y no para una sola u otra solamente (Mazur, 1977). El ejemplo anterior indica que la pérdida de confianza es muy variada, pero que no tiene por qué ser necesariamente negativa o paralizante. Los movimientos de repulsa contra la ciencia que la guerra de Vietnam y la carrera de armamentos hicieron estallar *dentro de la propia ciencia* ilustran de forma diferente el mismo aspecto. La colaboración de los científicos con acciones gubernamentales consideradas ilegítimas y peligrosas puede actuar como detonante de actividad política para otros científicos. Al redescubrir el poder de la ciudadanía, incluso dentro de la «república de la ciencia», los científicos movilizados llegan a poner en cuestión la estructura política que rige cada campo científico, atacando su confabulación con la autoridad ilegítima y la traición de los valores de la ciencia por parte de las élites. Estas luchas les permiten acercarse (a ellos mismos y a nosotros) al descubrimiento de la base de poder en que reposa la *doxa* científica. En estas situaciones excepcionales, se rompe el pacto tácito que excluye cualquier consideración social o política del discurso científico. La ruptura arroja nueva luz sobre la sagrada autonomía de la ciencia occidental respecto a los poderes externos: la autonomía científica no está garantizada por la convicción social de que los científicos deban ser libres para actuar y pensar de la mejor manera posible en cualquier ocasión en la que esté implicada la ciencia; dicha autonomía está garantizada por una alianza que funciona muy bien, es decir, por una relación estructural con el Estado moderno que pocos científicos cuestionan y que pocos dejan de satisfacer.

Para ser exactos, la opinión pública no participa del sentimiento de alta traición de los valores rectores de la ciencia que pudo apreciarse, por ejemplo, en la rebelión de los físicos contra las élites de su disciplina durante los años de Vietnam (Kevles, 1979, 402-409). Por el contrario, los expertos que llegan a oponerse al *establishment* político-económico son fácilmente ignorados, a menos que sean capaces de unir a su protesta el interés y la participación del público. Como han demostrado los movimientos ecológicos y antinucleares, la solidaridad política reestablece la igualdad cívica en la relación entre los científicos y los no expertos, haciendo que dicha relación deje de tener un carácter de imposición ideológica y superioridad cognitiva y se convierta en una relación de reciprocidad. En torno a esta nascente forma de cooperación entre los científicos y la opinión pública en general gira una segunda serie de cuestiones relativas a las condiciones en que es posible una participación equitativa, a los límites de la demistificación y al riesgo de «ir demasiado lejos» en el cuestionamiento del imperialismo ideológico de la ciencia moderna. El anarquismo epistemológico de Feyerabend es un atractivo programa para una sociedad de iguales si, y solamente si, se comprenden la práctica, la ideología y los productos de las ciencias naturales al menos tan bien como él los comprende. La libertad de elegir libremente entre varios sistemas cognitivos, para ser auténtica libertad, implica que se conozcan bien las alternativas. Lo que necesita ser criticado y denunciado sin tregua no es la idea de que la ciencia representa una manifestación ejemplar del conocimiento racional (aunque no la única), sino el mito de que la humanidad progresa gracias a la ciencia y la tecnología por sí solas. Esta ideología de la función de experto encubre tanto la dimensión *política* de la ciencia y de la práctica científica, como sus relaciones con un sistema de dominación.

Puede considerarse que las predicciones erradas o inadecuadas que se utilizan para guiar o legitimar las decisiones políticas (y los catastróficos resultados de estas últimas) son deficiencias sólo corregibles mediante una mejor información y una actuación de los expertos más competente. Este punto de vista está íntimamente relacionado con otro: de que la incertidumbre y los peligros de nuestra época indican «un déficit de gobernabilidad que significa por definición un exceso de democracia» (Steinfels, 1979, 267). En este clima ideológico, re-mistificar la ciencia y la tecnología, ponerlas fuera del alcance del cuestionamiento, incluso por parte de sus practicantes, son estrategias más o menos deliberadas para reconstruir la autoridad y para impedir la participación pública en el proceso político (Dickson y Noble, 1981). El poder incuestionado de los expertos, basado en la objetividad trascendente del conocimiento reificado, puede dar la impresión de ofrecer una solución a la crisis. Es una respuesta lógica en sistemas políticos que, en el fondo, desalientan la participación inteligente de sus ciudadanos en los asuntos públicos. En las sociedades que pretenden lograr una justicia distributiva a través de una auténtica democracia, la política no puede ser el coto privado de los expertos o los profesionales. Por el contrario, en estas sociedades —que son obviamente ideales, aunque no utópicas—, una ciudadanía activa y segura de sí misma puede evaluar racionalmente las aportaciones de los expertos al proyecto común y lograr el progreso colectivo por medio de esfuerzos humanos abiertos, negociables y comprensibles. Una sociedad justa y democrática no tiene razón ni necesidad de temer el conocimiento de sus expertos.

BIBLIOGRAFÍA

- ALEXANDER, K., Doris R. Entwisle y Maxime S. Thompson. 1987 «School Performance, Status Relations and the Structure of Sentiment: Bringing the Teacher Back In». *American Sociological Review* 52 (octubre: 665-82).
- ALTHUSSER, L., 1971 «Ideology and Ideological Apparatuses of the State», in *Lenin and Philosophy*. Londres: New Books.
- BACHRACH, P., 1967 *The Theory of Democratic Elitism*. Boston: Little-Brown.
- BAHRO, R., 1979 *The Alternative in Eastern Europe*. Nueva York: New Left Books Schocken.
- BELL, D., 1973 *The Coming of Post-Industrial Society*. Nueva York: Basic Books.
- BENDER, T., 1984 «The Erosion of Public Cultures: Cities, Discourses and Professional Disciplines» en Thomas L. Haskell, editor, *The Authority of Experts*. Bloomington, Indiana, University of Indiana Press.
- BERG, I., 1970 *Education and Jobs*. Nueva York: Praeger.
- BLEDSTEIN, B., 1976 *The Culture of Professionalism*. Nueva York: Norton.
- BLOCK, F. y HIRSCHHORN, L., 1979 «New Productive Forces and the Contradictions of Contemporary Capitalism. » *Theory and Society* 7 (n.º 3, mayo).
- BLUME, S. S., y SINCLAIR, R., 1973 «Chemists in British Universities: A Study of the Reward System in Science». *American Sociological Review* 38 (febrero): 126-138.
- BOFFEY, P. M., 1975 *The Brain Bank of America*. Nueva York: McGraw-Hill.
- BOGUSLAW, R., 1965 *The New Utopians*. Ebglarwood, N. J.: Prentice-Hall.
- BOURDIEU, P., 1976 «Le Champ Scientifique», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* II (n.º 1).
- BOWLES, S., y GINTIS, H., 1976 *Schooling in Capitalist America*. Nueva York: Basic Books.
- BRAVERMAN, H., 1975 *Labor and Monopoly Capital*. Nueva York: Monthly Review.
- BRUCE-BRIGGS, H., 1979 *The New Class?* Nueva York: McGraw-Hill.
- BRZEZINSKI, Z., 1970 *Between Two Ages: America's Role in the Technetronic Era*. Nueva York: Viking.
- BURNHAM, W. D., 1981 «The 1980 Earthquake», en *The Hidden Election*, Thomas Ferguson y Joel Rogers, eds. Nueva York: Pantheon.
- CAHN, A. H., 1974 «American Scientists and the ABM: A Case Study in Controversy», en *Scientists and Public Affairs*, A. II. Teich, ed. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- CALHOUN, D., 1973 *The Intelligence of a People*. Princeton, N. J.: Princeton University Press.
- CARNOY, M., (ed.), 1975 *Schooling in a Corporate Society*. Nueva York: David Mckay.
- CARSON, R. B., 1972 «Youthful Labor Surplus in Disaccumulationist Capitalism» *Socialist Review* 2 (n.º 3, mayo-junio).
- CHUBIN, D., y STUDER, K. E., 1978 «The Politics of Cancer», *Theory and Society* 6 (n.º 1, julio).
- COLE, J. R., 1979 *Fair Science*, Nueva York: Free Prees.
- COLLINS, R., 1971 «Functional and Conflict Theories of Educational Stratification». *American Sociological Review* 36 (diciembre): 1002-1019.
- , 1974 «Where are Educational Requirements for Employment Highest? *Sociology of Education* 47 (Fall).
- , 1979 *The Credential Society*. Nueva York: Academic Press.
- CRANE, D., 1965 «Scientists at Major and Minor Universities». *American Sociological Review* 30 (octubre): 699-714.
- , 1980 «Science Policy Studies» en *A Guide to the Culture of Science, Technology and Medicine*, p. 5. Durbier, ed., Nueva York: Free Press.
- DE GRASSE, R. W., JR. y el Council on Economic Priorities 1983 *Military Expansion, Economic Decline*. Armonk, N. Y., M. E. Sharpe, Inc.
- DICKSON, D., y NOBLE, D., 1981 «The New Corporate Technocrats», *The Nation*, 12 de septiembre.

- EZRAHI, Y., 1971 «The Political Resources of American Science», *Science Studies* (abril): 117-133.
- FERKISS, V., 1974 *The Future of Technological Civilization*. Nueva York: Braziller.
- FEYERABEND, P., 1975 *Against Method*. Londres: Verso.
- FISHLOW, A., 1966 «Leels of Nineteenth Century American Investment in Education», *Journal of Economic History* 26 (n.º 4, diciembre): 418-436.
- FOUCAULT, M., 1970 *L'ordre du Discours*. París: Gallimard.
- , 1975 *Surveiller et Paurir*. París: Gallimard.
- , 1976 *la volonté de Savoir: Introduction à l'histoire de la sexualité*. París: Gallimard.
- FREEMAN, R. B., 1976 *The Overeducated American*. Nueva York: Academic Press.
- FREIDSON, E., 1970 *Profession of Medicine*. Nueva York: Dodd & Mead.
- GALBRAITH, J. K., 1967 *The New Industrial State*. Boston: Houghton Mifflin.
- GILB, C. L., 1966 *Hidden Hierarchies*. Nueva York: Harper y Row.
- GILPIN, R., y WRIGHT C., (eds.), 1964 *Scientists and National Policy-Making*. Nueva York: Columbia University Press.
- GOODWIN, L., 1980 «The Cooperative Commonwealth and Other Abstractions: In Search of a Democratic Premise», *Marxist Perspectives* 10 (verano).
- GORDON, D., 1980 «Stages of Accumulation and Long Cycles», en *Processes of the World System* T. Hopkins e I. Wallerstein, eds. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- GORZ, A., 1967 *Strategy for Labor*. Boston: Beacon Press.
- GOUGH, I., 1979 *The Political Economy of the Welfare State*. Londres: Macmillan.
- GOULDNER, A. W., 1976 *The Dialectic of Ideology and Technology*. Nueva York: Seabury Press.
- , 1978 «The New Class Project», en dos partes, *Theory and Society* 6 (n.º 2, septiembre); (n.º 3, noviembre).
- GRAMSCI, A., 1971 *Gli Intellettuali*. Roma: Editori Riuniti.
- GREENBERG, D. S., 1967 *The Politics of Pure Science*. Nueva York: New American Library.
- HABERER, J., 1969 *Politics and the Community of Science*. Nueva York: Van Nostrand & Reinhold.
- HABERMAS, J., 1970 *Toward a Rational Society*, Boston: Beacon Press. 1975 *Legitimation Crisis*. Boston: Beacon Press.
- HALL, R. A., 1962 *The Scientific Revolution 1500-1800*. Boston: Beacon Press.
- , 1972 «Science, Technology, and Utopia in the 17th Century», en *Science and Society 1600-1800*, Peter Mathias, ed. Londres: Cambridge University Press.
- HEYDEBRAND, W., 1977 «Organizational contradictions in Public Bureaucracies», *Sociological Quarterly* 18 (invierno): 83-107.
- HOGAN, D., 1979 «Capitalism, Liberalism, and Schooling», *Theory and Society* 8 (n.º 3, noviembre).
- HUGHES, E. C., 1971 *The Sociological Eye* (2 vols.). Chicago: Aldine-Atherton.
- HUNTINGTON, S., 1966 «Political Modernization: America vs. Europe», *World Politics* 18 (n.º 3, abril): 378-414.
- ILLICH, I., 1970 *Deschooling Society*. Nueva York: Harper & Row.
- JENCKS, C., y RIESMAN, D., 1968 *The Academic Revolution*. Nueva York: Doubleday.
- JENCKS, C. y COLS., 1972 *Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America*. Nueva York: Basic Books.
- KARABEL, J., 1977 «Community Colleges and Social Stratification: Submerged Class Conflict in American Higher Education», en *Power and Ideology in Education*, J. Karabel y A. H. Halsey, eds. Nueva York: Oxford University Press.
- y HALSEY A. H., (eds.), 1977 *Power and Ideology in Education*. Nueva York: Oxford University Press.
- KATZ, M. B., 1971 *Class, Bureaucracy and Schools*, Nueva York, Praeger.
- KEVLES, D. J., 1979 *The Physicists: The History of a Scientific Community in Modern America*. Nueva York: Vintage.

- KEYLOR, W., 1981 «Anticlericalism and Educational Reform in the French Third Republic: A Retrospective Evaluation» *History of Education Quarterly*, primavera: 95-103.
- KONRAD, G., y SZELENYI, I., 1979 *The Intellectuals on the Road to Class Power*. Nueva York: Harcourt, Brace y Jovanovich.
- KOLKO, G., 1980 «Intelligence and the Myth of Capitalist Rationality in the U. S. ». *Science and Society*, verano.
- LAKOFF, S. A., 1977 «Scientists, Technologist and Political Power», en *Science, Technology, and Society*, Ina Spiegel-Rösing y Derek de Solla Price, eds. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- LANE, R. E., 1966 «The Decline of Politics and Ideology in a Knowledgeable Society», *American Sociological Review* 31: 649-662.
- LARSON, M. S., 1972 «Notes on Technocracy: Some Problems of Theory, Ideology, and Power», *Berkeley Journal of Sociology* 17.
- , 1977 *The Rise of Professionalism*. Berkeley, Calif.: University of California Press.
- , 1980 «Proletarianization and Educated labor», *Theory and Society* 9 (n.º 1, enero).
- LAYTON, E., 1977 «Conditions of Technological Development», en *Science, Technology, and Society*, Ina Spiegel-Rösing y Derek de Solla Price, eds. Beverly Hills: Sage.
- LICHTMAN, R., 1970 «The Facade of Equality in Liberal Democratic Theory», *Socialist Review* I (n.º 1, enero-febrero).
- LUKES, S., 1974 *Power: A Radical View*. Londres: Macmillan.
- MACHLUP, F., 1962 *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. Princeton, N. J.: Princeton University Press.
- MANDEL, E., 1980 *Late Capitalism*. Londres: New Left Books.
- MANN, M., 1970 «The Social Cohesion of Liberal Democracy», *American Sociological Review* 35: 423-439
- MANNHEIM, K., 1940 *Man and Society in an Age of Reconstruction*. Nueva York: Harcourt, Brace y World.
- MARTINS, C. E., 1972 «Technocratic Rule or Technological Counsel? *Berkeley Journal of Sociology* 17.
- MARX, C., 1973 *Grundrisse*. Traducido por Martin Nicolaus. Baltimore: Penguin.
- MATHIAS, P. (ed.), 1972 *Science and society, 1600-1900*. Londres: Cambridge University Press.
- MATTINGLY, P. H., 1987 «Workplace Autonomy and the Reforming of Teacher Education» y Thomas S. Popkewitz, editor *Critical Studies in Teacher Education*. Londres, Falmer Press.
- MAZUR, A., 1973 «Disputes between Experts», *Minerva* 11 (n.º 2, abril): 243-262.
- , 1977 «Public Confidence in Science», *Social Studies of Science* 7 (n.º 1, febrero): 123-125.
- MCKEOWN, T., 1976 *The Modern Rise of Population*. Londres: Arnold.
- MCPHERSON, C. B., 1962 *The Political Theory of Possesive Individualism-Hobbes to Locke*. Nueva York: Oxford University Press.
- MELMAM, S., 1974 *The Permanent War Economy*. Nueva York: Simon y Schuster.
- MERTON, R. K., 1973 *The Sociology of Science*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press.
- MEYNAUD, J., 1968 *Technocracy*. Nueva York: Free Press.
- MILIBAND, R., 1969 *The State in Capitalist Society*. Londres: Widenfeld y Nicholson.
- MILL, J. S., 1958 *Considerations on Representative Government*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- MULKAY, MICHAEL., 1976a «The Mediating Role of the Scientific Elite», *Social Studies of Science* 6: 445-470.
- , 1976b «Norms and Ideology in Science», *Social Science Information* 15 (4/5): 637-656.
- , 1979 «Knowledge and Utility: Implications for the Sociology of Knowledge», *Social Studies of Science* 9: 63-80.
- NELKIN, D., 1975 «The Political Impact of Technical Expertise», *Social Studies of Science* 5: 35-54.
- , 1977 «Technology and Public Policy», en *Science, Technology, and Society*, Ina Spiegel-Rösing y Derek de Solla Price, eds. Beverly Hills, Calif.: Sage.

- , 1979 *Controversy: Politics of Technical Decisions*, D. Nelkin, ed. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- NICHOLS, D., 1974 «The Associational Interest Groups of American Science», en *Scientists and Public Affairs*, A. H. Teich, ed. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- NISBET, R. A., 1966 *The Sociological Tradition*. Nueva York: Basic Books.
- O'CONNOR, J., 1973 *The Fiscal Crisis of the State*. Nueva York: St. Martin's Press.
- OSTERMAN, P., 1979 «Education and Labor Markets at the Turn of the Century», *Politics and Society* 9, 1: 103-122.
- , 1980 *Getting Started: The youth Labor Market*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- PETERS, C., y BRANCH, T., 1972 *Blowing the Whistle*. Nueva York: Praeger.
- POLANYI, K., 1957 *The Great Transformation*. Boston: Beacon Press.
- PRICE, D. K., 1965 *The Scientific Estate*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- PRIMACK, J., y HIPPEL, F. von, 1974 *Advice and Dissent: Scientists in the Political Arena*. Nueva York: Basic Books.
- RICH, D., 1974 «Private Government and Professional Science», en «Scientists and Public Affairs», A.H. Teich, ed. Cambridge, mass.: MIT Press.
- SCHNEINMAN, L., 1965 *Atomic Energy Policy in France Under the Fourth Republic*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- SCHLÜTZ, T. W., 1977 «Investment in Human Capital», en *Power and Ideology in Education*, J. Karabel y A. H. Halsey, eds. Nueva York: Oxford University Press.
- SCHURMANN, F., 1968 *Ideology and Organization in Communist China*. Berkeley: University of California Press.
- SERWIN, M. J., 1977 *A World Destroyed*. Nueva York: Vintage.
- SHILS, E. A., 1965 «Charisma, Order, and Status», *American Sociological Review* 30 : 199-213.
- SHOR, I., 1980 *Critical Teaching and Everyday Life*. Boston: South End Press.
- SKLAR, M., 1969 «On the Proletarian Revolution and the End of Political-Economic Society», *Radical America* (mayo-junio).
- SPIEGEL-RÖSING, I., 1977 «The Study of Science, Technology, and Society: Recent Trends and Future Challenges», en *Science, Technology, and society*, Ina Spiegel-Rösing y Derek de Solla Price, eds. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- , y DEREK DE SOLLA P. (eds.), 1977 *Science, Technology, and Society*. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- SPRING, J., 1976 *The Sorting Machine*. Nueva York: David McKay.
- STEINFELS, P., 1979 *The Neo-Conservatives*. Nueva York: Simon y Schuster.
- STRICKLAND, S., 1972 *Politics, Science, and Dread Disease*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- TEICH, A. H. (eds.), 1974 *Scientists and Public Affairs*. Cambridge, Mas.: MIT Press.
- TOURAINÉ, A., 1977 *The Post-Industrial Society*. Nueva York: Random House.
- TROW, M., 1977 «The Second Transformation of American Higher Education», reeditado en Karabel y Kalsey, *Power and Ideology in Education*.
- TYACK, D. B., 1974 *The One Best System*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- VOGEL, M., y ROSSENBERG C. (eds.), 1979 *The Therapeutic Revolution*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- WALKER, P. (ed.), 1978 *Between Labor and Capital*. Boston: South End Press.
- WEBER, M., 1978 *Max Weber: Selections in Translation*, W. G. Runciman, ed., Cambridge: Cambridge University Press.
- WEINBERG, A. M., 1972 «Science and Trans-science», *Minerva* 10, 2: 209-222.
- WEISKOPF, T., 1981 «The Current Economic Crisis in Historical Perspective», *Socialist Review* 11, 3 (mayo-junio).
- WELTER, B., 1966 «The Cult of True Womanhood: 1820-1860» *American Quarterly* vol. 18, 2: 151-74.

- WHITE, W. T., JR., 1982 «The Decline of the Classroom and the Chicago Study of Education, 1909-29» *American Journal of Education* (febrero): 144-74.
- WHITCHEAD, A. N., 1963 *Science in the Modern World*. Nueva York: Mentor.
- WILENSKY, H., 1964 «The Professionalization of Everyone?» *American Journal of Sociology* 70: 137-158.
- WOLFE, A., 1977 *The Limits of Legitimacy*. Nueva York: Basic Books.
- , 1980 «Capitalism Shows Its Face: Giving Up on Democracy» (capítulo 1, Parte V), en *Tri-lateralism*, Holly Sklar, ed. Boston: South End Press.
- WOLIN, S., 1960 *Politics and Vision*. Boston: Little-Brown.
- WUTHNOW, R., 1979 «The Emergence of Modern Science and World-System Theory», *Theory and Society* 8, 2: 215-243.

E S T U D I O S

¿TRABAJADOR DE LA ENSEÑANZA? NUEVA VALORACION DE LOS PROFESORES (*)

MARTIN LAWN (*)
JENNY OZGA (**)

Este estudio trata de reunir varias líneas de nuestro trabajo sobre los profesores y de nuestras críticas a lo ya publicado. Dos direcciones principales han orientado nuestro trabajo: revisar la historia del sindicalismo entre los profesores, y revisar las ideas de profesionalismo y de clase tal como se aplican a los profesores. En los dos casos tenemos la impresión de que la aplicación de los conceptos de profesionalismo y de análisis de clase es inadecuada, particularmente cuando se clasifica a los profesores como profesionales de clase media. El modelo sociológico dominante ha clasificado a los profesores como miembros de una nueva clase media en ascenso, a la búsqueda de un estatus, y se diría que los análisis de clase más radicales reflejan, para nuestro desánimo, estas conclusiones, aunque sobre la base de nuevos enfoques del profesionalismo derivados de teorías del Estado y de la enseñanza y de modelos de clase neomarxistas. En los dos casos se llega a la conclusión de que los profesores son profesionales de clase media utilizando las mismas pruebas históricas; las diferencias son sólo ideológicas: lo único que se cuestiona es si ello es *bueno o malo*.

Nuestra insatisfacción con tales conclusiones arranca de experiencias pasadas, como profesores o como empleados de la enseñanza, con personas que, por sus actos o sus convicciones, no apoyaban la validez de aquellas. Dicha insatisfacción se ve alimentada por la deficiente calidad de gran parte de la investigación relativa a los profesores y por su falta de complejidad, particularmente en lo que respecta a la clase y al profesionalismo. La realidad social de enseñanza, trabajo y organización con otros profesores parece una dimensión ausente de esta literatura. Esta sensación se ve exacerbada por las nuevas investigaciones sobre la historia de los profesores, particularmente en relación con el *National Union of Teachers* (Sindicato nacional de profesores) y la *Teachers Labour League*.

(*) Este trabajo forma parte de un documento presentado a un seminario celebrado en la Westhill Conference con la intención de estimular a los asistentes. Volvió a redactarse con ayuda de las observaciones realizadas por Len Barton y Steve Walker, Davil Hargreaves y Roger Dale. En ocasiones fuimos incapaces de responder positivamente a estas observaciones. Al redactarlo de nuevo, el trabajo se hizo todavía más polémico. Debe considerarse como la definición de una nueva postura frente al profesor, y no como un modelo bien documentado de argumentación académica.

(*) Westhill College

(**) Open University

En este trabajo se considera a los profesores en el marco de un proceso de desarrollo encuadrado en el movimiento obrero. Trataremos de definir, desde nuevas perspectivas, distintos modos de concebir la clase y el profesionalismo como parte de este proceso. Intentaremos considerar qué pruebas hay para comprender el proceso laboral de la enseñanza y examinaremos como uno de los aspectos de dicho proceso, la informatización de las escuelas.

PROFESIONALISMO

Da la impresión de que entre los investigadores de la enseñanza hay un empeño constante en buscar las características significativas del profesionalismo. La posición dominante que este empeño ocupa en la investigación sobre los profesores parece imputable en ocasiones no sólo a las disciplinas en juego o a los puntos de vista ideológicos de la investigación, sino a la extendida y «lógica» opinión de que no es concebible ninguna otra postura. Profesionalismo y enseñanza parecen sinónimos.

Cuando el investigador crítico analiza este término en toda su complejidad teórica o en su empleo contradictorio, aquel empieza a perder forma y definición. Tal dificultad es ahora más perceptible que en la investigación de Ginsburg, Meyenn y Miller (1980) (1), que aplicaron varias perspectivas teóricas a un ejercicio de campo sobre los profesores para tratar de comprender la utilización de los conceptos de profesionalismo y de sindicalismo. Este interesante estudio hace una observación relevante para nuestros fines:

Hay un grado considerable de incertidumbre y de variación en la expresión de tales puntos de vista (sobre el sindicalismo y el profesionalismo), al menos para los investigadores. (Pág. 180) (2).

Aunque se referían a sus encuestados, la afirmación podría aplicarse fácilmente a su material teórico de partida: una revisión de la literatura.

La práctica dominante es la aplicación, mediante distintos criterios, de la «teoría de los rasgos» respecto del profesionalismo y su variante afin, la profesionalización («teoría de los rasgos» en cuanto proceso). Un solo ejemplo será mejor que varios. Parry y Parry (3), en su análisis de la incapacidad del profesor para utilizar con éxito la estrategia de la profesionalización, definen el profesionalismo del siguiente modo:

Estrategia de control de una ocupación en virtud de la cual los colegas, que son formalmente iguales, establecen un sistema de autogobierno. Esta estrategia supone una limitación del acceso a la ocupación, a través del control de la enseñanza, la formación y el método de cualificación. Otro aspecto es el ejercicio de una gestión formal e informal de la conducta de

(1) Ginsburg, M., Meyenn, R. y Miller, H. (1980) «Teachers' conceptions of professionalism and trades unionism: An ideological analysis», en Woods, P. (dir. de ed.) *Teacher Strategies: Explorations in the Sociology of the School*. Croom Helm.

(2) *Ibid* pág. 80.

(3) Parry, N. y Parry, J. (1974) «The teachers and professionalism: The failure of an occupational strategy» en Flude, M. y Ahier, J. (dirs. de ed.) *Educability, Schools and Ideology*. Croom Helm

los miembros en relación con los asuntos considerados relevantes para los intereses colectivos de la ocupación. Además, se hace uso de la solidaridad ocupacional y de la exclusión de terceros para regular la oferta de servicios al mercado y establecer una base desde la cual dominar las instituciones, organizaciones y ocupaciones afines. Por último, hay que citar el refuerzo de esta situación mediante el logro del apoyo del Estado con el fin de obtener, si es posible, un monopolio legal respaldado por sanciones legales. En la medida en que un grupo ocupacional es capaz de emplear todos o casi todos estos recursos, está ejerciendo el poder del profesionalismo (4).

Asher Tropp (en *The Schoolteachers*) (5) adopta un punto de vista similar, basado asimismo en pruebas históricas. Considera que los profesores han conseguido, en general, convertirse en una profesión en la mayoría de los aspectos en juego (rasgos). Tropp sostiene que los profesores, por su propio esfuerzo, en el marco de una estrategia coherente seguida por casi todos durante al menos un centenar de años, y con el eventual apoyo tácito o activo del Estado, se han convertido en profesionales. Entiende por profesionales los controladores *de facto* de los servicios de enseñanza. Dentro de la teoría del «profesionalismo» no hay acuerdo global respecto a si el Estado ayudó a los profesores a instituirse como grupo para controlar sus intereses o si cedió a regañadientes obligado por la presión moderada de los mismos.

Nuestra oposición a esta consideración del profesionalismo, o el malestar que nos provoca, se debe probablemente a que no creemos en la naturaleza hegemónica del concepto: esto es, en la idea de que un grupo de personas, en lugares y con contradicciones distintas y durante un período prolongado, sean capaces de mantener una estrategia o una visión de sí mismo constante y separada de las condiciones en las que trabajan y de los movimientos sociales en los que participan. Con esto no negamos el valor de comprender y aplicar el término profesional a los profesores, sino que afirmamos la necesidad de ser consciente de la complejidad de la idea.

Nuestro argumento, expresado en pocas palabras, sería que el término «profesionalismo», tal como lo utilizan los profesores y las administraciones central y local, es cambiante; comprende variaciones de significado y contiene elementos notablemente similares a los fines y las acciones de otros trabajadores (y no sólo intelectuales).

Nos atreveríamos a afirmar que, desde 1918-1920, aproximadamente, el Estado lo ha utilizado, entre otras cosas, como medio para controlar las acciones radicales y amplias de los profesores en relación con sus condiciones de trabajo. Guarda relación asimismo con el desplazamiento que ha experimentado la propia actitud del Estado en relación con el servicio de educación desde entonces (desde la Ley Fisher hasta su desmembramiento parcial). La función de los profesores de primaria tenía que cambiar debido a esta nueva función, determinada por las de-

(4) *Ibid.*

(5) Tropp, A. (1957) *The Schoolteachers*. Heinemann.

mandas de la clase trabajadora, por el cambio tecnológico y por sus propias inquietudes. Se han planteado cuestiones como el «derecho a la huelga», la «afiliación sindical» y la pertenencia a la función pública, pero es el crecimiento de la ideología profesional lo que domina las acciones de las administraciones central y local y lo que influye en las organizaciones de profesores (6).

Sin embargo, las demandas profesionales pueden examinarse de otra forma. En nuestra opinión pueden representar el compromiso con una ética del oficio similar a la de otros sindicatos de oficios. Si prescindimos de la perspectiva teórica de la «estrategia ocupacional» y la reemplazamos por una ética y una estrategia relacionadas con el oficio, se altera sustancialmente el modo de contemplar las acciones de los profesores. ¿Cabe considerar la demanda de una fuerza de trabajo cualificada y del control sobre la formación como parte de una resistencia natural al control ejercido por las administraciones central y local (similar a las exigencias de los artesanos en relación con el control sobre los aprendices)? ¿Cabe considerar la resistencia a las ayuntamientos y los bajos salarios de los profesores similar a la lucha contra la fragmentación del trabajo en tareas no especializadas, incesantemente librada por los trabajadores cualificados en defensa de sus conocimientos y del control sobre el proceso de trabajo? ¿Cabe considerar la defensa del servicio público de educación como una defensa de la calidad del trabajo frente a las demandas de maximización de los beneficios propios del empresario? En caso negativo, ¿por qué?. Determinados elementos del sindicalismo industrial, como la unificación de todos los trabajadores, independientemente de su grado de cualificación dentro del sector, pueden asimismo considerarse parte del «profesionalismo»; véase la decisión de la NUT de 1917 encaminada a ampliar el número de miembros.

El concepto de profesionalismo es complejo, y conlleva contradicciones y significados colectiva e históricamente específicos. El criterio de que se trata de una responsabilidad personal y de grupo puede haber coincidido con el de una parte de los profesores e incluso haber dominado un período histórico (o las dos cosas). El criterio según el cual es un medio de enfrentarse al control del proceso laboral por parte del patrono merece ser examinado.

En ocasiones, el profesionalismo se representa como un medio de resistencia o de control. En momentos de crisis, incluso los elementos de una retórica del control pueden perder su dominio sobre algunos profesores, puesto que aparece una grieta perceptible entre la retórica y la realidad; esta es la situación imperante en el actual sistema de educación especial en el Reino Unido. En períodos de «calma» relativa, la retórica del profesionalismo de Estado puede ejercer una mayor influencia «lógica» sobre una parte más amplia de los profesores.

Lo que deseamos señalar es el reconocimiento de que el término genera significados acordes con las bases materiales y las posturas ideológicas de las distintas partes. La contradicción principal sigue siendo la que hay entre los significados generados por los patronos y por los empleados, aunque históricamente no siempre han sido distintos y no siempre es posible separarlos.

(6) Ozga, J. y Lawn, M. (1981) *Teachers, Professionalism and Class*. Falmer Press.

La idea de «servicio» aparece, con variaciones, en las dos partes de la contradicción. Al principio del presente siglo, las convicciones de los profesores y funcionarios sobre el carácter de servicio público no chocaban con los puntos de vista de los patronos. Que la retórica y la realidad de este «servicio» hayan acabado por separarse es la lección que nos han enseñado los años finales del siglo XX. El servicio, se describa o no como profesional, es un elemento importante en la mayor parte de los trabajos (7). Cada grupo ocupacional puede expresarlo de forma distinta. Con frecuencia, el servicio se ha expresado en el marco de la lucha por mejorar las condiciones de trabajo. En consecuencia, la batalla por la obtención de mejoras en un determinado aspecto se ha visto como parte de la lucha por los demás y, sin duda, esto es lo que ha ocurrido en el caso de la enseñanza. La función del Estado se ha manifestado dentro de la lucha (en determinados períodos) por las condiciones de trabajo, de salario o de dotación pública.

En lugar de preguntarnos: «¿Son o no son realmente profesionales los profesores?», preguntémosnos: «¿Qué se excluye de nuestro conocimiento de los profesores cuando se deja que dominen los supuestos apriorísticos acerca del profesionalismo y su significado?» Al plantearse así la pregunta, es posible volver al profesionalismo e inquirir por su naturaleza y su base material.

Para nosotros, hay dos áreas interesantes que producen ideas fructíferas sobre el profesor y su trabajo: en primer lugar, los análisis de clase socialista y neomarxista sobre los trabajadores cualificados y los trabajadores intelectuales, que han arrojado algo de luz sobre los problemas asociados al conocimiento de las clases y los profesores, aunque no sobre sus soluciones; en segundo lugar, el desarrollo de nuevas investigaciones históricas sobre la experiencia, las lealtades y las organizaciones de profesores, que sugiere nuevas complejidades al analizar el trabajo del profesor.

LAS CLASES DE LOS PROFESORES

En el uso lógico del término profesionalismo subyace la asociación entre profesionalismo y clase media y, de hecho, esta es también la relación establecida por los teóricos, sean de izquierdas o de derechas. Así, Asher Tropp observó en los profesores a lo largo de este siglo un alejamiento gradual de sus orígenes sociales (y de determinadas simpatías políticas o educativas) en las clases trabajadoras, gracias a un proceso de profesionalización parcialmente fructífero (mayores remuneraciones, cualificaciones más altas y determinadas influencias políticas) orientado hacia un posicionamiento en la clase media. Finn, Grant y Johnson (1979), desde una perspectiva políticamente opuesta, se muestran de acuerdo en términos generales:

El profesionalismo puede entenderse como una estrategia pequeño-burguesa para pasar a una posición relativamente privilegiada y defenderla. (Pág. 170) (8).

(7) Introducción «People's Autobiography of Hackney», 1976, *Working Lives, Volume 1 1905-1945* Centreprise.

(8) Finn, D., Grant, N. y Johnson, R. (1977) «Social democracy, education and the crisis» *Working Papers on Cultural Studies* 10, «On Ideology» Centre for Contemporary Cultural Studies.

Los dos puntos de vista, aunque interpretados de forma distinta, se basan en una consideración simplista del profesionalismo y de su relación con la clase. No reconocen las contradicciones implícitas en el término tal como lo han empleado los distintos grupos a lo largo de la historia, ni los aspectos positivos y negativos que puede tener desde un punto de partida progresista.

Los recientes análisis neomarxistas o marxistas estructurales de la posición de clase (que enlazan con Althusser, Poulantzas y Erik Olin Wright (9), en su intento de romper con la ausencia de una explicación rigurosa del cambio social y de la función del Estado que, en su opinión, es el principal punto débil de la investigación marxista, han adoptado posturas que, a nuestro entender, consideran la clase como una entidad estática. La clase adquiere un grado de abstracción inaceptable desde las situaciones laborales concretas, e ignora la función dinámica que el pueblo desempeña en la sociedad creando opciones y oponiéndose a ellas.

Cuando se concibe la enseñanza como un servicio, los profesores suelen ser considerados como funcionarios del Estado responsables sobre todo del control ideológico y de la reproducción social y cultural del capitalismo. Esta postura coincide con el análisis económico de Crompton (10), quien considera que a los profesores se les paga con la plusvalía generada por los obreros industriales, acumulada por el Estado para reproducirse a sí mismo. Los dos argumentos generales —un grupo pagado con la plusvalía que actúa como agente del Estado y que garantiza su reproducción y dominación ideológica, cultural y económica— hacen al profesor irrecuperable para el movimiento progresista y obrero. La única esperanza es... ¡que su vida laboral se vuelva tan opresiva que los profesores y catedráticos universitarios puedan dar forma a su resistencia!

Esta propuesta es simplista en lo esencial, cuando no en su exposición. El profesor puede ser un funcionario del Estado, pero esto no es, ni jamás podría serlo, una explicación completa de su comportamiento ni un análisis de su postura.

No toda la educación sirve siempre a los intereses del Estado. Si así fuese, las demandas de un servicio de educación mejor y bien dotado planteadas por los profesores y por el movimiento obrero desde la década de 1870 resultarían estúpidas y debería considerarse un caso extremo de percepción errónea mantenida a lo largo de la historia. Por el contrario, a partir de sus acciones cabe plantear varias posibilidades: que tienen una visión de la enseñanza distinta y quieren controlar el sistema (a escala nacional o local) para imponer ese punto de vista sobre el de la administración (central o local); que tienen poco respeto por la enseñanza y su finalidad, pero exigen un acuerdo mínimo claro sobre las cosas que son valiosas para ellos (leer y escribir, etc.); que algunos miembros de la clase obrera quieren un servicio mejor que les permita alcanzar el éxito dentro de la retórica del Estado (igualdad de oportunidades, etc.); que sus demandas, radicales y prácticas, han sido absorbidas por el Estado en periodos de presión y militancia bajas y

(9) Por ejemplo, Althusser, L. (1972) «Ideology and ideological state apparatuses», en Cosin, B. (dir. de ed.) *Education: Structure and Society* Penguin; Poulantzas, N. (1975) *Classes in Contemporary Capitalism*. New Left Books; Wright, E.Q. (1978) *Class, Crisis and the State*. New Left Books.

(10) Ver Crompton, R. y Gubbay, J. (1977) *Economy and Class Structure*. Macmillan.

reemplazadas por las suyas propias; que el Estado, en distintos períodos, no ha tenido una política clara en relación con la educación de las masas, salvo la convicción de que había de ser barata y eficaz, mientras que en otros períodos ha considerado que debería servir a fines ideológicos o técnicos; etc. El término «funcionarios del Estado» es un cajón de sastre que oculta demasiadas posibilidades históricas, locales y particulares y que —esto es muy importante— ignora los intentos de los profesores por establecer alianzas con la clase obrera en relación con la enseñanza y sus distintas interpretaciones de su función tal como la percibe el Estado, así como su resistencia a ella.

La cuestión del pago con la plusvalía resulta difícil para todos los marxistas. La invisibilidad del producto es suficientemente real. Pero (según Hunt) (11) ¿no es forzoso reconocer la creciente complejidad y las cambiantes operaciones del capitalismo en su esfuerzo por aumentar la acumulación de capital? La distinción rígida entre trabajadores productivos y no productivos debe revestirse de mayor complejidad analítica cuando el número de los segundos es cada vez mayor que el de los primeros que, a su vez, parece que están a punto de ser sustituidos por robots. A medida que se «sofistica» el capitalismo, crecen las funciones burocráticas, de servicios y de distribución. La producción de valor necesita ahora un cuerpo de trabajo adscrito a su *realización*. Se dedica una proporción mayor de capital a crear bienes invisibles que generan la tesis del «trabajador colectivo». La generación de valor tiene ahora lugar dentro y fuera de la fábrica y, desde la década de 1920, el Estado desempeña una función más directa en este proceso; así, la creación de una mano de obra cualificada se hace ahora en las universidades, en las escuelas y a través de la Comisión de Servicios de Mano de Obra. ¿No forma parte el profesor de este trabajo colectivo» que produce una fuerza de trabajo, un bien caracterizado por la mejora de su valor?

El reconocimiento de que el profesor es un trabajador, por la naturaleza de su posición económica como empleado, que, sin embargo, actúa como agente del Estado nos conduce, al margen de otros fallos, a la idea de contradicción en la posición del profesor (12). Pero antes examinemos más detenidamente la idea de contradicción. Todos los trabajadores padecen una contradicción entre ellos mismos y su trabajo; la raíz de esta situación está en que todos los días se les priva de parte del valor de su trabajo, por lo que, al continuar trabajando, reproducen el capitalismo. Hay además otras contradicciones basadas en factores sexuales, raciales, jerárquicos y geográficos, más la memoria histórica de su posición (en la familia, en la fábrica o en el oficio). Pero, con todas estas contradicciones, ni el capitalista ni el Estado pueden simplemente atropellar y dominar al trabajador. En distintos períodos históricos, siempre ha habido conflicto y resistencia, así como iniciativas económicas e ideológicas basadas en ellos y, en consecuencia, una acumulación de experiencia paralela a la acumulación de capital. ¿Por qué el caso del profesor ha-

(11) Hunt, A. (1977) «Theory and politics in the identification of the working class», en Hunt, A. (dir. de ed.) *Class and Class Structure* Lawrence and Wishart.

(12) Apple, M. (1981) «Curricular form and the logic of technical control: Building the possessive individual», en Barton, L., Meighan, R. y Walker, S. (dirs. de ed.) *Schooling, Ideology and Curriculum*. Falmer Press.

bía de ser distinto? Su contradicción principal es la que se da entre patrono y empleado; las demás son secundarias o, incluso, antagónicas.

Nuestra opinión es que el examen de estas contradicciones y el conocimiento de la contradicción principal están infradesarrollados y exigen más investigaciones. Volveremos sobre ello más adelante.

Si el concepto de clase es importante para entender al profesor, no puede reducirse *sólo* a una relación económica ni a una función cultural o ideológica. La base material es esencial para entender el mundo, pero no es su único creador. La clase es también un concepto relacional que comprende varios factores (económicos, políticos y sociales) y un proceso (no una condición estática) que ocurre a lo largo del tiempo histórico.

E.P. Thompson (13) adopta respecto a la clase una postura opuesta a la estructural marxista y que, en nuestra opinión, sería más apropiada para examinar al profesor, su clase y su proceso laboral. En palabras de Thompson:

...la clase no es, como algunos sociólogos consideran, una categoría estática, tanta gente en ésta o aquella relación con los medios de producción que pueda medirse en términos positivistas o cuantitativos. La clase, en la tradición marxista, es (o debería ser) *una categoría histórica* que describe a *personas relacionadas a lo largo del tiempo* y la forma en que esas personas toman conciencia de sus relaciones, se separan, se unen, luchan, forman instituciones y transmiten valores de clase.

Por tanto, la clase es una formación «económica» y también «cultural»: resulta imposible dar prioridad teórica a un aspecto sobre el otro... Lo que cambia conforme lo hacen la producción y las relaciones de producción es la *experiencia* de vida de los hombres y las mujeres. Y esta experiencia se organiza en clases, en vida social y en consciencia, en la aceptación, la resistencia y las decisiones de los hombres y las mujeres.

(Thompson, 1979) (14)

Para contemplar al profesor de este modo necesitamos pruebas de sus acciones, contradicciones y procesos laborales: de su consciencia y de su condición.

Las pruebas históricas son limitadas y se reducen sobre todo a incidentes relacionados con el «profesionalismo», aunque el libro de Asher Tropp contiene casos interesantes que el propio autor considera aberraciones en la evolución del profesorado como grupo profesional.

El período 1916-1920, en concreto, marca una línea divisoria en la relación entre los profesores y el Estado. Durante esa época, los profesores se vieron implicados en una amplia serie de huelgas y conflictos con más de la mitad de las autoridades educativas locales del país; consideraron la afiliación del principal sindicato de profesores al partido laborista y participaron también en varias discusiones for-

(13) Thompson, E.P. (1978) «Folklore, anthropology and social history», *Indian Historical Review*, volumen III, número 2.

(14) *Ibid* págs. 20-21.

males sobre alianzas con otros trabajadores intelectuales. A todos estos acontecimientos, que aparecen como notas a pie de página en el libro de Tropp, pueden añadirse las investigaciones realizadas por Brian Simon en este periodo: el desplazamiento hacia el laborismo fue tan fuerte que los informes de la Special Branch sobre los líderes radicales de los profesores se incluyeron en un expediente especial del Board of Education titulado «Desviación de los profesores hacia el partido laborista», que contiene también un informe sobre una delegación enviada a Baldwin, entonces primer ministro, por destacados conservadores preocupados por dicha desviación para solicitarle una política educativa conservadora decidida (15).

La importancia que tuvo el período descrito se ha perdido con el paso de los años. Lo esencial de la relación entre profesores y Estado se refleja en las cuestiones debatidas en la prensa nacional de la época. ¿Deben los profesores declararse en huelga? ¿Deben convertirse en profesionales? ¿Tiene el Estado nuevas responsabilidades en relación con la enseñanza de los trabajadores? El conflicto planteado entre los profesores y sus patronos puede ahora, visto retrospectivamente, parecer a la vez un ensayo y algo fundamental. Por ejemplo: para muchos profesores rurales, su opresor inmediato era el vicario local o el consejo parroquial, y empezaba a serlo el consejo del condado; en cambio, las cuestiones que interesaban a los profesores urbanos no sólo se referían a las autoridades locales, sino también a la naturaleza de la enseñanza bajo el capitalismo. La desviación hacia el partido laborista, e incluso hacia el comunista, suponía el reconocimiento de unos intereses de clase y la aceptación de que la enseñanza era un interés compartido con la clase trabajadora. La importancia de este intento de alianza nacional no pasó inadvertido en la época para Lloyd George, quien, en apoyo del nuevo y oneroso proyecto de ley de educación de Fisher, parece que afirmó ante su Gabinete que a la cabeza de cada uno de los movimientos revolucionarios que se producían en el continente había un antiguo profesor.

Los elementos progresistas del Estado adoptaron una política en relación con los profesores más depurada que la anterior utilización de las autoridades locales como lacayos con plenos poderes para reducir costes. Se rechazó la propuesta de convertir a los profesores en funcionarios con un nuevo «estatus», puesto que ello hubiera creado una relación de empleo directa con el Estado central. El Board of Education no estaba dispuesto a establecer esa relación de forma abierta, y así lo afirmó (16). La creación de un nuevo «profesionalismo», combinado con las mejores condiciones económicas materializadas en las Escalas de Burnham, fue una política que, si bien no constituyó la única prerrogativa del Estado central durante los años veinte y treinta, sí hizo de él su beneficiario; en efecto, fomentó la responsabilidad y la autonomía en la adopción de decisiones en el aula, junto con una política coherente de ruptura de las alianzas ideológicas y estratégicas entre los profesores y el movimiento laborista (despidiendo a los militantes, etc.).

El movimiento y la fuerza del profesorado durante este período formaba parte indisoluble del resurgir de la militancia de la clase trabajadora en la segunda década.

(15) Simon, B. (1974) *The politics of Educational Reform 1920-1940*, Lawrence and Wishart, págs. 72-74.

(16) Cf. Lawn, M.A. (1987) *Servants of the State. The Contested Control of Teaching 1890-1930*. London, Falmer Press.

da de nuestro siglo, que entraría en decadencia al principio de los años veinte. A los efectos de nuestra argumentación, no se trataba de un suceso aislado y único, sino de un indicador que puso de relieve la contradicción antagónica principal entre los profesores considerados como empleados y las administraciones local y central consideradas como patronos. Su relación jamás ha podido reducirse a la mera explotación física y económica. Las distintas fracciones que se enfrentan dentro del capitalismo pueden tener políticas de enseñanza muy distintas; así, los Gobiernos de postguerra pasaron, en cuanto a los gastos, de la Ley de Fisher al «hacha» presupuestaria de Geddes. Estas políticas se aplicaron estratégicamente: la Ley de Fisher no suponía sólo una inversión a largo plazo en «capital humano» (en expresión del propio Fisher), sino también una respuesta táctica a la guerra y a la enorme demanda de educación manifestada por la clase trabajadora. Por su parte, los profesores emprendieron una serie de acciones que se han utilizado para elaborar una teoría de profesionalismo coherente, unas veces en aparente armonía con los controles centrales, y otras en abierto conflicto con ellos; unas nos ayudan a interpretar las otras.

Hay una historia del profesorado que se ha perdido y que autores como Gerald Grace (17) han empezado a descubrir; es preciso revelarla recurriendo a experiencias personales y tradicionales locales, desarrollando la conciencia de clase y las contradicciones antagónicas y no antagónicas entre los profesores y entre estos y sus patronos.

PROLETARIZACION

Que nosotros sepamos, hay pocas pruebas históricas pormenorizadas de la naturaleza cambiante de las condiciones de trabajo en las escuelas y de los papeles y la cualificación de los profesores.

En esta tesis provisional suponemos que hay una relación entre la creciente proletarización del trabajo de los profesores, la pérdida y modificación de la cualificación y las acciones «como propia clase» de los profesores. Todo ello forma parte de un mismo conjunto: la naturaleza del trabajo, los grados de autonomía respecto a la toma de decisiones, las acciones políticas y sociales, individuales o de grupo y la resistencia a cambiar y el estímulo del cambio. Si el concepto de clase es relacional, la proletarización del trabajo es un proceso económico y social: un proceso de cambio y de resistencia que se manifiesta en una evolución a escala individual, escolar y nacional. Nos hemos referido de pasada a las pruebas de descontento con la naturaleza del servicio de educación y a la alianza con la clase trabajadora y con el movimiento laborista; lo que aquí trataremos de revelar son pruebas de que los procesos de trabajo y la calidad del trabajo están sujetos en la enseñanza a fuerzas similares que en otros ámbitos, particularmente el del trabajo intelectual. Nuestra dificultad estriba una vez más en que, aun cuando esta cuestión se está examinando en muchos campos de trabajo, la enseñanza sigue tratándose como algo aparte, controlado por profesionales. En esta fase nos vemos obligados a defender nuestra postura por inferencia y extrapolando las experiencias de otros trabajadores.

(17) Grace, G. (1978) *Teachers, Ideology and Control*. Routledge and Kegan Paul.

La naturaleza cambiante del capital ha conducido al aumento del número de trabajadores intelectuales encuadrados en el sector de servicios. Estos trabajadores se encuentran, en nuestra opinión, insertos en el proceso de proletarianización que antaño experimentarían los trabajadores industriales. La proletarianización es consecuencia de la eliminación de la cualificación para el trabajo, de la exclusión del trabajador de las funciones conceptuales del trabajo. Se socava la autonomía del trabajador, se rompe la relación entre patrono y empleado, se refuerzan los controles de gestión, y la cualificación y la ética del oficio declinan.

La falta de un proceso de producción claramente definido ha permitido a los sociólogos ver en la enseñanza sólo funciones del Estado, reproductivas u ocultas, y seguir tratando a los profesores como funcionarios públicos y al margen de los demás trabajadores.

Actualmente, la mayor parte de la clase trabajadora de Gran Bretaña pertenece al sector de los servicios, que, teóricamente, puede considerarse no productivo. Pero hay que reconocer que, sin los procesos especializados y fragmentarios que ha creado el capitalismo —dirección de personal, supervisión, gestión de almacenes, oficinas financieras y administrativas, distribución y ventas— el *valor* no podría realizarse. En la producción y la realización del valor, muchos trabajadores distintos, situados en muchos puestos distintos y, con frecuencia, no conectados entre sí, actúan globalmente como «trabajadores colectivos». La enseñanza es una de las áreas más especializadas de los medios de producción, y la función del Estado, desde la década de 1920, ha sido la de asumir algunas de las funciones del capital privado, integrarlas y reorganizarlas.

La proletarianización es un proceso que afecta a todo el trabajo, directamente en el punto de producción y, en un plazo más o menos largo, también en los puntos de distribución o de realización del valor. Si la enseñanza forma parte de la creación de valor, expresada como fuerza de trabajo adiestrada, entonces este proceso será analizado y reestructurado con el fin de aumentar su eficiencia (su productividad). Este proceso será constante; es decir, ocurrirá siempre en algún lugar y en algún momento, pero también ocurrirá en grados variables, puesto que los momentos de crisis exigen una reestructuración estratégica. Este cambio no sólo será una respuesta a la crisis (producción de nuevos grados de fuerza de trabajo especializada, etc.) sino que también tendrá en cuenta el grado de resistencia probable resultante de ello. La resistencia tendrá un nivel ideológico superior en los períodos de militancia de la clase trabajadora y en los de pleno empleo; esta condición explica, sin duda, la diferencia entre el conflicto en 1978-1981 en relación con el Gran Debate.

La idea de proletarianización no se ha aplicado a los trabajadores intelectuales hasta hace relativamente poco tiempo. Crompton, por ejemplo, la ha desarrollado en relación con los trabajadores de seguros; en este sector, afirma, la proletarianización debida a la introducción de la tecnología y a la racionalización y la centralización del control «transformaron sustancialmente» la situación de clase de los empleados de seguros en la década de 1960 (18).

(18) Crompton, R. (1976) «Approaches to the study of white collar unionism» *Sociology*, volumen 10, número 3.

Bowles y Gintis (19) utilizaron este mismo argumento en relación con el desarrollo del servicio de educación en Estados Unidos. Aunque sus razonamientos pueden no ser directamente aplicables a la enseñanza en Gran Bretaña, que ha seguido una historia muy distinta, tratan de mostrar, como Raymond Callahan (en *Education and the Cult of Efficiency*) (20), que el servicio de educación sufre la influencia de la aplicación de los métodos de gestión ideados por Taylor con el fin de fomentar la eficiencia industrial. El desarrollo del movimiento de la gestión científica, que supone la asignación de tareas, el control detallado de los currículos y la selección de textos, introdujo, según afirman, las «relaciones sociales propias de la cadena de producción». Esta visión del profesor los sitúa, al igual que al resto de los trabajadores, ante el fondo de la transformación constante del proceso de producción por parte del capital en su esfuerzo por extraer y acumular. El sistema educativo, por tanto, se ve afectado exactamente igual que los demás ámbitos de trabajo.

El uso de un «profesionalismo» orientado y limitado y la creación de una falsa participación en la administración central y local es el equivalente británico a esta transformación del servicio de educación. Los métodos de eficiencia empresarial se han aplicado con lentitud a la reconstrucción de la industria británica, y su empleo en la enseñanza, es decir, las técnicas de gestión empresarial, constituyen un fenómeno reciente. En lugar de ello, como Lord Eustace Percy (presidente del *Board of Education* [Consejo Escolar] en la década de 1920) explicó en su autobiografía (21), el extremismo de algunos profesores podría controlarse mediante un sistema de autonomía concedida. Tomó prestadas de la experiencia colonial británica nociones como el «gobierno indirecto»: la emancipación de partes de la administración local y del trabajo del profesor no trataba de poner en peligro el «control táctico real del servicio social» (22), sino de eliminar los poderes centrales *innecesarios*. John White (23) ha examinado el comportamiento de Whitehall y del *Board of Education* durante los años veinte; a su conclusión provisional en el sentido de que el sistema centralizado se desmanteló para anticiparse a la primera victoria laborista en las elecciones debemos añadir nuestra propia sugerencia; que ello formaba parte del desarrollo de un medio de control ideológico del profesorado (con la creación de un «profesionalismo» limitado) y de un medio de control táctico bien ajustado a un sistema que ahora necesitaba orientación, no dirección.

¿En qué sentido se han proletarizado los profesores? ¿Cómo se han alterado sus condiciones de trabajo en la enseñanza para poder hablar de proletarización? y para insistir sobre este punto: ¿de qué forma se ha efectuado la compra de fuerza de trabajo a los profesores aumentando el control organizativo, la mecanización y la supervisión?

(19) Bowles, S. y Gintis, H. (1976) *Schooling in Capitalista America*. Routledge and Kegan Paul.

(20) Callahan, R. (1976) *Education and the Cul of Efficiency*. Nueva York, Free Press.

(21) Percy, Lord E. (1958) *Some Memoires*. Londres, Eyre and Spottiswoode.

(22) *Ibid* pág. 123.

(23) White, J. (1975) «The end of the compulsory curriculum» en «The Curriculum – The Doris Lee Lectures» 1975, Universidad de Londres, *Studies in Education* 2.

Utilizando el proceso general, según lo analizó Harry Braverman (24), como punto de partida, sugerimos que en la enseñanza, como en otras clases de trabajo:

Hay una tendencia a largo plazo a una fragmentación, racionalización y mecanización que lleva a la descualificación de los trabajadores y de sus puestos de trabajo, tanto en sentido absoluto (pierden las aptitudes tradicionales y propias del oficio) como relativo (el conocimiento científico se acumula cada vez más en el proceso de producción). De este modo, el trabajador, independientemente de su capacidad personal, puede ser sustituido en el proceso de producción de forma más sencilla y más económica (25).

Sabemos que describir a los profesores como trabajadores cualificados plantea dificultades, pero en nuestra opinión, la cualificación no es un término exclusivamente técnico, que denote el control sobre un proceso complejo e implique el conocimiento de dicho proceso, sino que es también un término social. La cualificación supone una creación de control laboral sobre el lugar de trabajo y sobre el contenido del puesto (26). Implica una relación con el proceso de concepción y de ejecución, cuya intensidad se describe con los términos de trabajador cualificado, semicualificado y sin cualificar. Actualmente, incluso el trabajo cualificado, por prolongado que haya sido el período de formación, está confinado a la ejecución, y excluye la concepción. La planificación está separada de la ejecución y, a su vez, puede ahora (en la oficina técnica) describirse como cualificada, semicualificada, etc.

A principios de este siglo, los profesores se formaban unos a otros, sobre todo en el lugar de trabajo (la escuela), pero esta actividad fue desplazándose cada vez más a los centros de formación del profesorado y a los nuevos colleges municipales. Por lo general, los profesores con experiencia y los directores de las escuelas enseñaban el oficio a los inexpertos. Los profesores comprendieron la necesidad de una certificación, de un reconocimiento claro de sus conocimientos. La función del Estado, manifestada en su control indirecto de los colleges de las administraciones locales (la admisión y el número de alumnos) y en su influencia sobre el contenido de los cursos, fue considerada a menudo por los profesores opuesta a la cualificación controlada por ellos mismos. En la década de 1920, los profesores de primaria pensaban que gozaban de un mayor control de su lugar de trabajo y del contenido de su puesto tras los graves conflictos de la década anterior y el gradual debilitamiento o desmantelamiento de algunos preceptos del código de educación. Se generalizó la impresión de que la definición de la cualificación era obra del profesor, pero como respuesta a determinadas inversiones o iniciativas financieras intervencionistas adoptadas centralmente. La cualificación, en cualquier caso, es un concepto contestado. El concepto de autonomía implica un reconocimiento de esta contestación y de la definición de trabajo/educación hecha por el profesor. Más recientemente, la cualificación ha sido objeto de análisis en térmi-

(24) Braverman, H. (1974) *Labour and Monopoly Capital*. Monthly Review Press.

(25) Resumen de parte del trabajo de Braverman en Zimbalist, A. (dir. de ed.) (1979) *Case Studies in the Labour Process*. Monthly Review Press, págs. 15, 16.

(26) Hay un interesante debate en este enfoque en More, C. (1980) *Skill and the English Working Class 1870-1914*. Croom Helm.

nos de atributos técnicos, tareas especializadas y estructuras de carrera, lo que refleja la mayor intervención del patrono, congruente con la naturaleza cambiante del proceso de trabajo en otros ámbitos. Se ha debilitado desde la perspectiva de una definición, por parte del profesor, de la concepción y ejecución del trabajo (educación).

Este debilitamiento se produjo en períodos de superproducción de profesores y de decadencia de la ideología de control del servicio de educación por parte de la clase trabajadora (que es como se veía hacia 1920 a causa de la iniciativa del Estatuto Bradford de 1917 y de la alianza de la enseñanza con el TUC [*Trade Union Congress*, Congreso Sindical] y de aceptación de las ideas de asociación. Se expresa en una retórica de la autonomía. La lucha contra el trabajo barato en la enseñanza fue una lucha por la calidad de la enseñanza impartida a la clase trabajadora; la resistencia a la dilución de la cualificación del oficio debida a la introducción durante la primera Guerra Mundial, y después de ésta, de profesores sin experiencia ni formación fue un acto consciente de defensa de la enseñanza y de la formación, definida por los profesores o por sus aliados. La «descualificación» implicaba una respuesta política similar a la producida en la clase trabajadora industrial durante el mismo período.

LOS PROFESORES Y EL PROCESO LABORAL

La proletarización del trabajo tiene varios aspectos. El principal es, obviamente, la pérdida de cualificación, la pérdida del oficio o de los conocimientos tradicionales. Se trata de un proceso continuo que puede experimentar alteraciones súbitas y movimientos fluidos, dependiendo del cambio tecnológico y sus aplicaciones, de la naturaleza del proceso de producción y de la ideología y la historia de la fuerza del trabajo. Hay también varios aspectos contingentes; la pérdida de autonomía, el aumento de la supervisión, la creación de especializaciones «recualificadas» y el aumento del estrés son factores que forman todos parte reconocida de la proletarización. Esta puede atravesar varias fases en lo que respecta al trabajo. En primer lugar, se considera al trabajador como una máquina: el movimiento taylorista en el control de producción, la gestión de sistemas, los objetivos de comportamiento, etc., tratan de reducir la variabilidad y la creatividad del individuo en relación con el proceso de trabajo reduciendo la «irracionalidad» del trabajador. En segundo lugar, se ata directamente al trabajador a la máquina, de la que se convierte en un apéndice; ella es también la que controla el ritmo y el contenido del trabajo. En tercer lugar, si es posible y más barato, la máquina puede reemplazar al trabajador.

Braverman describió los primeros tiempos del trabajo administrativo como un oficio en el que el maestro (el contable o administrativo jefe) mantenía el control absoluto de las operaciones, mientras los jóvenes aprendices y oficiales (administrativos, botones) aprendían el oficio. A medida que la contabilidad se iba haciendo más compleja...

... las asociaciones estrechas, la atmósfera de obligaciones mutuas y la lealtad que caracterizaban a la pequeña oficina fueron transformándose. Lo característico en la época fue el final del reinado del contable y la apa-

rión del jefe de oficina como funcionario principal y representante de la dirección (27).

El trabajo ha pasado de ser una parte comprensible del proceso total a convertirse en un fragmento cada vez más fijo e invariable de este total. El pensamiento, o la concepción, se eliminan del trabajo, pero permanece el trabajador, cuyo pensamiento se utiliza como «equivalente de la mano del trabajador de detalle en operaciones de producción» (28).

Esta descripción es paralela a la evolución histórica de la escuela, que ha pasado de ser una pequeña empresa, no creada por los profesores pero, en la práctica, controlada por ellos, que tenían una visión global de su trabajo, a ser una gran institución con labores de administración y supervisión y en la que la enseñanza no es sino una parte de una línea de producción. El director ya no es un «*primus inter pares*», encargado de formar a los inexpertos, sino un gestor de recursos humanos y técnicos. En muchas escuelas, la enseñanza no es más que la repetición interminable de datos similares en numerosos contactos breves. No hay ningún sentido de empresa global, y la aparición de la administración es una respuesta a la necesidad de controlar la complejidad del proceso y el movimiento del trabajador unitario descalificado.

La enseñanza se ha visto alterada y modificada de forma intermitente en su proceso laboral por el fortalecimiento ininterrumpido del personal especializado o de supervisión de la escuela. El lento ascenso a lo largo de la escala salarial, primero a nivel local y luego nacional, ha dado paso gradualmente a unas «estructuras de carrera» y «escalones de promoción» que implican siempre mayores responsabilidades de supervisión o gestión. En 1945 se pagaba a los directores con arreglo a una escala salarial propia; en 1956, los complementos para directores adjuntos (concedidos en las escuelas grandes para el trabajo de enseñanza avanzado o como sustitutivo de las raras promociones a director) fueron sustituidos por una serie de puestos jerarquizados, jefaturas adjuntas y jefaturas de departamento. Las escuelas integradas generaron ulteriores funciones especializadas en el trabajo docente y de orientación. En los últimos años, el trabajo de supervisión general de los directores adjuntos o de los jefes de departamento se ha hecho cada vez más prolijo y detallado. Los directores adjuntos actúan ahora como responsables de relaciones públicas, como directores de personal, como coordinadores de currículo o promotores de la innovación y tienen responsabilidades cada vez mayores de la elaboración de calendarios (este último trabajo es una nueva «recualificación» que conocen muy pocos profesores en las escuelas). Debido a la mayor racionalización del trabajo en la escuela, los jefes del departamento pueden ser organizadores e integradores de complicados programas de trabajo que por su formación no podrían emprender, por lo que han sido recualificados para que aprendan a hacerlo. Las reuniones de claustro, con otros jefes de departamento y con el personal directivo son ahora aspectos normales de la labor de supervisión y gestión que se desarrolla en la escuela.

(27) Braverman, H. (1974) *op. cit.*, pág. 305.

(28) *Ibid.*, pág. 319.

El trabajo de orientación es una importante área educativa que ahora se concentra en manos de unos pocos profesores «recualificados» responsables de una disciplina, pero que también constituye un importante eslabón de enlace de la escuela con los servicios sociales. Los directores de orientación suelen dedicar mucho tiempo todas las semanas a reunirse con los padres, la policía, los funcionarios de los servicios educativos, los psicólogos escolares, los trabajadores sociales o los medios de orientación infantil, a visitar hogares o a asistir a reuniones sobre casos. Las School Disruptive Units son bastante comunes, al igual que los profesores/trabajadores con la juventud, los consejeros escolares, los profesores de carrera y los profesores de enlace (con las escuelas media y primaria).

La parte especializada de la enseñanza escolar es un miembro de esta educación; el otro es la redefinición de los puestos de trabajos, una vez reconocidos de acuerdo con la edad o con la experiencia, como puestos de dirección media o superior. Los puestos jerarquizados y de promoción son, cada vez más, puestos de supervisión que no reflejan sólo la proliferación y la integración de las funciones escolares, y que se acumulan, sobre todo en la actual situación de recortes presupuestarios, a la carga de la enseñanza. Hay que elevar la productividad. Como señala Aronowitz:

El supervisor de trabajo no es sino una persona que desempeña dos puestos. Tiene la responsabilidad de producir la misma cantidad de papel que su subordinado; además, es responsable de la producción de dicho subordinado (29).

El nuevo informe de la Inspección sobre las escuelas señaló que los directores medios de

la mayor parte de las escuelas no han logrado relacionar las asignaciones de tiempo no dedicado a la docencia con las tareas especiales que se esperaba que atendiesen estos profesores. Se diría que lo único que las escuelas pueden hacer es exprimir un poco más el tiempo de supervisión con la esperanza de cubrir las lagunas (30).

Las tareas que deben atender los jefes de departamento son «orientación, supervisión y apoyo» a los equipos departamentales y, en el caso de los directores de orientación, se ha llegado a aceptar que sólo podrán desempeñar sus obligaciones «cuando los alumnos afectados estén presentes».

Disminuye la calidad del trabajo, cuando no la cantidad. Al mismo tiempo, se espera que, en un periodo de contracción y disminución de plantillas, muchos profesores actúen como profesores generales. Dentro de las escuelas, la reconversión profesional suele describirse en términos de aumento de la flexibilidad» (31). Para-

(29) Aronowitz, S. (1973) *False promises - The Shaping of the American Working Class Consciousness*. McGraw Hill, pág. 301.

(30) H.M. Inspectorate/Des (1980) *Aspects of Secondary education in England* HMSO, pág. 61.

(31) Las pruebas de «flexibilidad» en el personal de enseñanza aumentan sobre todo en la literatura relacionada con la «reducción de plantillas»; por ejemplo: Briault, E. (1980) *Falling Rolls in Secondary Schools*. Slough, NFER; SHAW, K. (1977) «Managing the curriculum in contraction» y Lighfoot, M. (1977) «The educational consequences of falling rolls», ambos en Richards, C. *Power and the Curriculum*. Nafferton.

lamente al aumento del personal recualificado, se observa una tendencia a la descualificación. Esto es evidente en los casos de las matemáticas y las ciencias, y ha sido señalado por la inspección en relación con el mayor uso de hojas de cálculo (superior al que se había previsto).

La hoja de cálculo puede desarrollarse mediante la experiencia compartida de los miembros del departamento, y puede constituir un soporte útil, que permite a los profesores sin experiencia y a los no matemáticos disponer de material adecuado (32).

La reconversión profesional generalizada, dentro de la escuela o entre unas escuelas y otras, sólo puede abocar en un mayor debilitamiento de la cualificación conforme aumente el número de los profesores que trabajan como profesores generales, y que se sirven de hojas de cálculo, de cursos programados o del trabajo en equipo. ¿Hay alguna relación entre el aumento de profesores «generales», flexibles, y la nueva insistencia en la lectura, las ciencias y el lenguaje *en todo el currículo*?

El estudio de Buswell (33) sobre el efecto del «empaquetamiento» del currículo en una gran escuela del norte de Inglaterra combina las ideas sobre descualificación que acabamos de debatir con la observación empírica detallada. Su objetivo era más amplio que el nuestro, puesto que se centraba en la relación entre el cambio pedagógico y el cambio social, pero en todo caso llega a la conclusión de que los sistemas de «empaquetamiento» del currículo utilizados en esa escuela descualifican a los profesores. Es interesante señalar que sus ejemplos afectan a todo el currículo, y van desde el caso del profesor de matemáticas que dirige un club matemático a la hora del almuerzo para compensar las deficiencias del enfoque programado, hasta el del profesor de humanidades, que condensa los paquetes porque contienen, no sólo materiales preparados, sino un método de transmisión predeterminado: «Ahora somos burócratas glorificados». Otro punto que merece la pena desarrollar son las pruebas recogidas por la propia Buswell en el sentido de que la introducción de los paquetes refuerza la tendencia a la separación del contenido, la pedagogía y la evaluación como tareas especializadas, hurtando así a los profesores el currículo como área de conocimiento y poniéndolo en manos del asesor local de currículos. También sería interesante investigar en la categorización que hace Buswell de la respuesta del profesor a las presiones de proletarización inherentes a los paquetes de aprendizaje; estas van desde la aquiescencia hasta la modificación y la resistencia, pasando por la ambivalencia. Los miembros más destacados del grupo que se resistía a estos paquetes de aprendizaje retrasando el proceso de escritura de modificaciones para un sistema productivo externamente o sabotando los sistemas de distintas formas se disponían a abandonar por completo la docencia.

Los especialistas en el currículo, conocidos como coordinadores de currículo, líderes de profesores o, simplemente, jefes de claustro, son los nuevos especialis-

(32) HM Inspectorate/Des (1980) *op. cit.*, pág. 133.

(33) Buswell, C. (1980) «Social change and pedagogic change» en *British Journal of Sociology of Education*, 2 (3).

tas, los planificadores, en esta situación de divorcio entre los trabajadores de concepción y de ejecución. Los aspectos cualitativos de la enseñanza declinan, y a la vez aumenta el ritmo cuantitativo. Esta visión de la descualificación es similar a las recientes ideas de Michael Apple (34), pero se encuadra en una perspectiva más amplia del control laboral en el lugar de trabajo, y no concierne sólo al conocimiento o a las técnicas. Lo que se entiende por «cualificación» depende de la fuerza que tengan los empleados en el proceso laboral; no se habla de descualificación si los trabajadores controlan su implantación y su funcionamiento diario y combinan el uso ecléctico pragmático de los materiales con la creación de prácticas alternativas. No es el programa en sí lo que descualifica, sino los actos de los profesores que implantan el programa aceptando que han perdido el control físico e ideológico del proceso laboral. De hecho, el profesor puede optar deliberadamente por el uso de programas debido a la falsa posición en que ahora se encuentra en relación con el tamaño de las clases, a los escasos complementos *per cápita*, a la falta de cobertura de la clase y al aumento de los métodos de evaluación. En el informe de la Inspección los profesores de matemáticas utilizaban hojas de cálculo impulsados por las obligaciones que se les imponían. En un clima educativo distinto, sería el propio profesor, que ejercería el control del proceso laboral, quien aceptase o rechazase dichos programas. Los costes de recualificación de los profesores han sido soportados, en su mayor parte, por ellos mismos. Son ellos quienes dedican parte del tiempo a asistir a reuniones de currículo, a reuniones del centro de profesores o a cursos de formación continua (35). La Open University proporcionó una oportunidad muy accesible para que los profesores pagasen su propia reconversión profesional.

Se ha observado una asociación entre el estrés en el trabajo y la naturaleza del actual proceso laboral; también se ha relacionado éste con el absentismo y con el elevado ritmo de movilidad del personal. El concepto de estrés es subjetivo, y muchos profesores lo describen como un elemento de su trabajo. El absentismo suele considerarse unido al estrés. Como ha señalado Kyriacou (36), el Departamento de Educación y Ciencia viene efectuando desde 1975 pagos especiales a los profesores destinados en escuelas consideradas estresantes con el fin de reducir la alta tasa de rotación del personal. Los profesores hablan de malas condiciones de trabajo, presiones de tiempo, escasa ética escolar y «mal comportamiento de los alumnos» como factores de generación de estrés. Hodge (citado por Kyriacou) observa la reciente duplicación del número de fallecimientos de profesores varones hacia el final de su carrera y la triplicación del número de los que perciben pensión de invalidez; en general, parece que los directores se jubilan antes. El estrés aumentará en un período de recesión, recortes presupuestarios y reconversión profesional. Kyriacou señala la fuerte correlación que hay entre la mala estructura de la carrera y la menor satisfacción en el trabajo como causa del estrés. El absentismo laboral, observa, lo inducen la mala estructura de la carrera, el exceso de trabajo y la falta de tiempo para dedicarlo a los alumnos de forma individualizada, así como la exigencia de:

(34) Apple, M. (1981) *op. cit.*

(35) Casey, T. (1980) Secretario de las NAS/UWT, citado en *Times Educational Supplement*, diciembre.

(36) Kyriacou, C. (1980) «Occupational stress among schoolteachers: a research report», Core.

Eficiencia en la producción y mayores cargas de trabajo, que sobrevaloran los aspectos cuantitativos del trabajo a expensas de los cualitativos. Ya se han propuesto soluciones basadas en el consejo o en el tratamiento «somático»; el trabajo no cambiará, pero los profesores sí tendrán que hacerlo (37).

TECNOLOGIA Y PROCESO LABORAL

La introducción del ordenador, del microprocesador y de las aplicaciones de la microelectrónica en la escuela puede impulsar considerablemente el proceso de recualificación y descualificación. Apple ha afirmado que supone un cambio cualitativo del control del trabajo de los profesores, que pasa del control sencillo al control tecnificado (38).

No abordaremos aquí el valor intrínseco del microprocesador ni las aplicaciones creativas para las que puede utilizarse, sino la forma en que acelera los procesos laborales que hemos descrito.

Los ordenadores se utilizan cada vez más en la administración escolar para recoger y recuperar datos repetitivos sobre las plantillas, sobre aspectos concretos de los alumnos, sobre la elección de asignaturas, etc. Pero el ordenador supone la alteración cualitativa de la naturaleza del trabajo y la modificación de las relaciones. Las autoridades educativas locales pueden «conectarse» directamente a esta información y controlar de modo más fácil el rendimiento de la escuela. Como la informatización podría aplicarse pronto a la administración del aula (registros y calificaciones de los alumnos), el control del rendimiento del alumno y del profesor sería más sencillo. Se ha indicado asimismo la posibilidad de recoger información sobre la asistencia a los cursos de formación continua, entre otras cosas (39).

Los ordenadores se utilizan cada vez más con los llamados paquetes de enseñanza asistida por ordenador (CAL). Por lo general se basan en trabajos realizados en Estados Unidos y corresponden en lo esencial a materias que presentan deficiencias: matemáticas, física, química, economía y geografía. Los entusiastas del CAL hablan de destrezas de orden superior, que mejoran los niveles de enseñanza, y de los nuevos temas que de este modo pueden enseñarse. Pero hay otro aspecto, relacionado éste con nuestra argumentación: los «paquetes» de CAL debe escribirlos alguien. Se trata de un trabajo cada vez más especializado. Por ahora se propone que, para reducir costes, sean los mismos profesores reunidos en grupos quienes creen sus propios «paquetes». Pero se trata de un asunto complicado, que exige tiempo, destreza y conocimientos teóricos. Ron Jones describe del siguiente modo las cualidades que necesitan los «paquetes» CAL:

(37) *Ibid.*

(38) Apple, M. (1981) *op. cit.*

(39) Brooksbank, K. (1980) (dir. de ed.) (Society of Education Officers), *Educational Administration*, Councils and Education Press, pág. 107.

Destrezas como la resolución de problemas, la toma de decisiones; destrezas de pensamiento divergente y convergente, como la flexibilidad, fluidez, originalidad, preferencia por lo complejo (40).

La escritura de los paquetes CAL constituye un problema; por ahora, hay acuerdo general en su deficiente calidad o en su inaplicabilidad al Reino Unido a consecuencia de su especificidad cultural (realizados en Estados Unidos, etc.). Las destrezas necesarias para realizar los «paquetes» sólo las poseen profesores con experiencia, al igual que la capacidad reconocida de alterar y mejorar los «paquetes» en la escuela (41).

Este proceso se presenta como una acumulación de los conocimientos de los trabajadores, absorbidos por la mejoría de la máquina; se trata, por otra parte de algo más que conocimientos fácticos: también se absorben la experiencia y el pensamiento, los aspectos creativos de la enseñanza. En la memoria de la máquina puede cargarse la experiencia de muchos años de enseñanza, que a continuación puede reproducirse a voluntad cada vez que se utiliza el «paquete». Lo malo es que la enseñanza, y particularmente en los grupos de presión favorables al uso de la informática de la enseñanza, no se reconoce este proceso, que podría abocar a la sustitución del profesor. La falta de reflexión y la ingenuidad de las declaraciones quedan ejemplificadas en esta referencia de pasada a la posibilidad de programar los ordenadores para que exhiban:

Las actitudes humanas de humor, calor, crítica... paciencia y estímulo (42).

Aunque este entusiasmo desbordante tiene ecos de antiguos progresos ya agotados en el campo de la enseñanza (como el aprendizaje programado), se toma cada vez más en serio, en el sentido de que recualificará algunos profesores, y quizá, llegará incluso a reemplazar a otros. Como la NAS/UWT [*National Association of Schoolmatters – Union of Women Teachers*] señaló hace poco:

El tiempo y la experiencia necesarios para escribir un programa de enseñanza de cierta magnitud para un sistema informático equivalen al tiempo y la experiencia necesarios para escribir un libro de texto (43).

En otras palabras: la mayor parte de los profesores quedarán al margen del proceso de concepción. Conectarán con los módulos CAL o, quizá, encadenarán nuevas secuencias de aprendizaje a partir de «subrutinas» creadas por otros. Su relación con la nueva tecnología es obvia:

No se espera de ningún profesor que posea conocimientos detallados de tecnología, mantenimiento y manejo de ordenadores ni de sistemas de

(40) Jones, R. (1980) «Microcomputers; their uses in primary schools», *Cambridge Journal of Education*, volumen 10, número 3.

(41) *Ibid.*, y Joiner, L.M., Silverstein, B.J. y Ross, J.D. (1980) «Insights from a Microcomputer Centre in a Rural School District» en *Educational Technology* volumen XX, número 5, mayo.

(42) Jones, R. (1980) *op. cit.*

(43) NAS/UWT (1980) «Micro-electronics: Is there a future for teachers?» NAS/UWT, diciembre.

telecomunicaciones. Lo que se espera de ellos y de sus alumnos es que utilicen el ordenador como una prolongación natural de su trabajo cotidiano (44).

Ahora bien, como demuestra la aplicación del ordenador a la industria, la tecnología se apropia de la cualificación del trabajador y hasta de su consciencia; como Mike Cooley revela en el caso del diseño asistido por ordenador, el pensamiento es para el trabajador (en este caso el delineante, el arquitecto) un inconveniente claro:

Es un instrumento para silenciar el sentido común y la creatividad del trabajador cualificado (45).

La máquina controla el ritmo, el contenido y la forma del trabajo. El trabajador es un apéndice. El ordenador sabe, por ejemplo, el tiempo necesario para completar las operaciones; el trabajador ignora qué otras cosas sabe el ordenador, si dispone de un mecanismo fiable de comprobación del rendimiento, etc. Como Cooley señala, es difícil conservar los aspectos cualitativos del trabajo al enfrentarse con un resultado controlado y cuantitativo. Para el trabajador recualificado, parte del trabajo se creará inicialmente al elaborar los programas o en determinadas aplicaciones escolares especializadas (calendario). Birmingham tiene, desde 1974, un equipo de profesores especializados en informática que recorren otros centros y enseñan a los profesores a manejar las grandes inversiones en informatización que ha iniciado la LEA [*Local Educational Authority*, Distrito Escolar], atienden las averías de los ordenadores, pero también ofrecen «consejos» a los profesores sobre paquetes CAL y sobre material afín (libros o cursos). Su posición para el profesor de clase, incluso para los nuevos profesores de informática recualificados, es la de un especialista que conoce el sistema, sus opciones y funciones y que controla el acceso a los materiales de enseñanza.

Dentro de la escuela, la utilización creciente del microprocesador conducirá a la creación de un nuevo empleo de gestión o supervisión, con tareas de asistencia especial a los profesores, planificación del equipo y formación en el puesto de los propios profesores.

Conforme prosiguen la reducción de plantillas y la reorganización de la enseñanza secundaria, junto con la demanda de asignaturas insuficientemente dotadas, crece la solicitud de aplicaciones informáticas, especialmente para los nuevos microprocesadores. Harry MacMahon explica claramente este fenómeno:

Cuanto más crezca el número de estudiantes, la amplitud de los materiales curriculares, la intensidad del control de los avances y la dispersión de los estudiantes, y menor sea la proporción personal/estudiantes, tanto mayores serán las dificultades de gestión y, en consecuencia, tanto más se obtendrá con la gestión asistida por ordenador del sistema de enseñanza (46).

(44) Tinsley, D. (1978) «Educational computing facilities in Birmingham» *Trends in education* volumen número 2, HSMO.

(45) Cooley, M. (1980) *Archited or Bee? The Human/Technology Relationship*. Hand and Brain Publishing.

(46) Macmahon, H. (1987) «Computer managed learning —the newly accessible educational technology», *Trends in education* volumen 2.

Las aplicaciones del ordenador se adaptan particularmente bien a la escuela dividida (con aptitudes mixtas, clases abarrotadas, pocos profesores y métodos de evaluación integrados), al igual que el profesor descualificado. El control de calidad, como nos explicó recientemente un inspector de la LEA, es labor de la Inspección.

La aplicación de la informática tiene otro aspecto familiar: el trabajo intensivo por turnos. Mike Cooley ha señalado la tendencia al trabajo por turnos, con las consiguientes rupturas sociales y personales. El trabajo por turnos es necesario para justificar la inversión en tecnología, y además porque es capaz de funcionamiento continuo. En un reciente artículo de *Computers in Schools* se menciona esta posibilidad:

En el futuro desarrollo curricular habrá que redefinir por completo el papel de la escuela. Una posibilidad es establecer un enlace mucho más fuerte entre la escuela y el mundo exterior en virtud del cual se ofrezcan materias a trabajadores por turnos con tiempo libre, amas de casa o personas de la tercera edad. Obviamente, el régimen tradicional de aulas no sería de utilidad en este caso, puesto que los grupos variarían en su tamaño, aptitudes, motivación y materias de interés. Pero la utilización de un microordenador con acceso desde varios terminales permitiría a todos los usuarios seleccionar una materia o un grado de dificultad particulares, y el profesor actuaría como de tutor (47).

La escuela ampliaría su horario y se reorganizaría para trabajar por turnos. Los cursos de valoración del ordenador dirigidos a la comunidad local, por ejemplo, obligarían a organizar grupos nocturnos; en un programa sobre ordenadores para high school de Estados Unidos se observó que

es viable ofrecer cursos nocturnos de programación a miembros de la comunidad, (para) operadores de pequeñas empresas y otros puestos, como (el) ingeniero del condado o/y el gerente del hospital local... (48).

Como la NAS/UWT ha dejado claro, en un futuro no demasiado lejano, la enseñanza, en algunos departamentos insuficientemente dotados, se confiará a los ordenadores, y cuando los costes de las instrucciones informatizadas disminuyan,

será arriesgado suponer que una evaluación que comparase la eficacia de los profesores con la de las máquinas diera como resultado el empleo de gran número de profesores (49).

Nuestra hipótesis es, por tanto, que el proceso laboral de la escuela se parecerá cada vez más, en la medida en que forma parte de un proceso histórico continuo, al trabajo que se realiza en las fábricas y oficinas. De hecho, en la escuela ya se habla de flexibilidad de la fuerza laboral, control de calidad, descualificación y recualificación.

(47) Cooke, B. (1980) «The microcomputer in the classroom», *Computers in Schools* volumen 2, número 7.

(48) Joiner, L.M., Silverstein, B.J. y Ross? J.D. *op. cit.*

(49) NAS/UWT (1980) *op. cit.*

Junto con el cambio tecnológico del trabajo, se ha producido la consiguiente reafirmación del control del patrono sobre el proceso laboral. En las escuelas de la LEA son ahora frecuentes los documentos de autoevaluación; la definición de los puestos de trabajo, desde los directores hasta los profesores de clase, es cada vez más clara, al igual que las obligaciones de supervisión y las jerarquías. El nombramiento mediante contrato de trabajo, necesario a efectos de evaluación y despidos, es común.

La crisis particular y la reestructuración del servicio de educación no deben estudiarse con exclusión de los procesos más profundos y más a largo plazo que afectan al profesorado. La política actual de los últimos gobiernos parece orientada a elevar la productividad del profesor, a intensificar el control sobre el contenido del trabajo de enseñanza y a tratar de implantar contratos de duración determinada y especificaciones de trabajo.

CONCLUSION

Nuestras tesis se centran en la consideración del trabajo de los profesores como algo asimilable a otros tipos de trabajo: un medio de supervivencia (empleo remunerado) y un servicio. El valor lo genera el trabajo, pero sólo el patrono ve valor en términos exclusivamente económicos.

Entre los profesores, el profesionalismo puede considerarse una expresión del servicio a la comunidad, igual que en otros tipos de trabajo; una expresión de la defensa de alguno de estos elementos o de todos ellos. También puede considerarse una fuerza creada externamente, que une a los profesores en una visión particular de su trabajo. Hemos indicado que cada visión puede tener una base distinta entre los profesores y puede haber dominado su trabajo en distintos períodos históricos; en realidad, podría estar perdiendo todo su atractivo para algunos profesores. No se trata de una fuerza ni reaccionaria ni progresista en todos sus elementos, y sus distintas versiones pueden ser opuestas.

El servicio de educación no ha sido contemplado simplemente como un conjunto de demandas impuestas por el patrono o por el Estado, ya sean implícitas o explícitas, aunque con frecuencia hayan prevalecido. Los profesores han considerado también que es algo valioso para sus propios fines, expresados en términos de dotación, calidad o acceso; fines que con frecuencia no han sido sólo suyos, sino expresión de un compromiso de servicio. El profesionalismo es, en parte, un intento social de construir una «cualificación»; la autonomía era, en parte, la creación por parte de los profesores de un espacio defensivo en torno a dicha «cualificación».

Hemos propuesto la clase como un concepto relacional, que supone factores ideológicos, históricos y sociales, y como un proceso histórico. También hemos tratado de debatir el proceso laboral, la base económica o material de este proceso histórico. De nuestra exposición se deduce de forma clara que la contradicción principal siempre debe ser, para nosotros, la que hay entre el patrono y el empleado. En este trabajo no nos hemos referido detalladamente a otras contradicciones, pero ningún examen histórico completo de la situación de los profesores podría

excluir las relaciones cambiantes entre profesores masculinos y femeninos, de secundaria y de primaria, rurales y urbanos, etc.

Como parte de la explicación de la evolución del profesor, hemos tratado de reunir informaciones dispares sobre la naturaleza cambiante del proceso laboral y llamar la atención hacia las consecuencias de la informatización. Quizá no pueda en realidad tratarse de esta forma a los profesores y debamos partir de argumentos althusserianos o desarrollar nociones sobre el Estado burocrático, pero tenemos la *sensación* de que se ha dedicado demasiada atención a separar a los profesores de otros elementos del movimiento obrero. Debemos empezar por ver las congruencias y fijarnos asimismo en las contradicciones, que siempre deben evaluarse con sensatez, para no *crear* nuevas divisiones.

En este breve trabajo hay muchas cuestiones que, por falta de espacio, no se tratan directamente. Una de ellas sería la interesante noción de autonomía que, obviamente, no consideraríamos ni totalmente otorgada por el Estado ni exclusiva de la clase media; hubiéramos debido incluir la noción de espacio defendible en la construcción social de una cualificación que se crea en la escuela y en las alianzas políticas o educativas. El primer intento real de reducir la autonomía acaso no proceda del debate en torno al Libro Verde, sino de la necesaria estandarización de parte del trabajo del profesor previa a la mecanización.

No se ha insistido en las implicaciones de este análisis provisional para ciertas áreas asociadas a la enseñanza, pese a su inmediatez en la actual crisis educativa, que no necesita ser descrita aquí.

Los campos de los estudios curriculares y de la administración educativa, ambos implicados en la respuesta a la crisis, dependen en lo esencial de las nociones simplistas de profesionalismo, clase y trabajo que hemos criticado. El reciente debate nacional sobre el currículo se ha celebrado sin ninguna explicación sobre el *origen* de la autonomía del profesor, pero dando por supuesto que se trata de algo *malo* (una vez más, esto encajaría fácilmente con las opiniones de los sociólogos y los tories radicales). Hemos indicado que, si se considerase a los profesores desde otros puntos de vista, podrían buscarse nuevas explicaciones a su comportamiento y se generarían análisis más complejos en las disciplinas mencionadas; aunque obviamente no ha sido este nuestro principal objetivo al defender esta hipótesis, puede considerarse un efecto secundario beneficioso.

Quizá en este trabajo no hayamos rebatido las precisiones planteadas por los análisis neomarxistas y de otro tipo; lo que hemos hecho es sugerir que hay otras cuestiones que merecerían, al menos, ser planteadas y exploradas en cuanto a sus implicaciones. Al plantear nuestra postura nos hemos basado en asuntos complejos y hemos condensado abundante material también complejo. Aceptamos estas deficiencias en el artículo, pero subrayamos que se trata de un trabajo de toma de postura, elaborado con la intención de provocar la discusión y, al menos, propo-

ner una alternativa a lo que se ha convertido en ortodoxia de derechas e izquierdas. Hay que proseguir el trabajo empírico y teórico.

En este trabajo nos hemos opuesto a las ideas dominantes sobre el profesionalismo tal como se aplican a los profesores. Hemos insistido en la complejidad y la contradicción del uso de este término y hemos propuesto una forma de interpretarlo como medio de control y defensa del proceso laboral. No ha sido nuestro objetivo afirmar que el término «profesionalismo», con independencia de la interpretación que se le dé, sea una explicación suficiente de todas las ideas y acciones de los profesores. A veces el término es rechazado por los profesores como aislado o irrelevante, fenómeno que no es reciente. Consideramos que esto no entra en contradicción con nuestra tesis, sino que constituye una ampliación de ella.

Este estudio es el primer trabajo importante escrito en 1980 por los autores sobre la profesión y el trabajo de los docentes, objeto de otros estudios y libros que han ido apareciendo en los últimos años. Fue originalmente publicado en *Schools Teachers & Teaching*, editado por Len Barton y Stephen Walker (London, The Falmer Press, 1981). Se traduce y reimprime con la autorización de los autores y de la editorial.

MAESTRAS, ESCUELAS MIXTAS Y MORALIDAD
EN LA GALICIA DEL SIGLO XX

NARCISO DE GABRIEL (*)

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, y desde hace ya bastantes años, las mujeres predominan ampliamente dentro del magisterio español. Según datos correspondientes al curso 1982-83, el 60,45 por 100 de los enseñantes que ejercían en la educación general básica pertenecían al sexo femenino, porcentaje que se elevaba hasta el 95,51 por 100 en la educación preescolar (1).

Este predominio cuantitativo del sexo femenino en el magisterio está en consonancia con una ideología que le atribuye cualidades especiales para intervenir sobre la infancia. Si la mujer es la principal encargada de la educación de los niños en el hogar, parece razonable que se le permita proseguir su labor educadora en el ámbito escolar (2). Pero la preponderancia de las mujeres en el magisterio no se explica solamente en función de la adecuación de sus «peculiares condiciones psicológicas» al campo de la enseñanza (3), sino también debido al abandono de la docencia primaria por parte de los hombres: «El sexo masculino rehuye la actividad sin remunerar de las aulas, primero, y el porvenir azaroso de maestro que ha de seguirle, y se acoge a la atractiva modestia de un destino burocrático, quizá inestable, pero que de momento, le supone un ingreso que, si no muy elevado, le evita el temor del desplazamiento a un punto posiblemente alejado de su habitual residencia en la capital» (4). Así pues, uno de los factores que posibilitaron la primacía de las maestras sobre los maestros fue la aparición de ocupaciones alternativas a la enseñanza y que poseían mayor atractivo para los hombres, tal como afir-

(*) Universidad de Santiago de Compostela.

(1) Porcentajes calculados a partir de los datos ofrecidos por Juan González-Anleo, *El sistema educativo español*, Madrid, Instituto de Estudios Económicos, 1985, p. 114.

(2) «La educación primera queda convertida por la racionalidad dominante en la vocación sustancial de la mujer que pretenda salir del hogar, ya que la escuela es la proyección misma del hogar». (Julia Varela y Félix Ortega, *El aprendiz de maestro*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1984, p. 48.) Véase también Carlos Lerena, «El oficio de maestro. La posición y papel del profesorado de primera enseñanza», *Sistema*, n.º 50-51, noviembre 1982, pp. 87-88.

(3) Cfr. Antonio Guzmán Reina y otros, *Causas y remedios del analfabetismo en España*, Madrid, Ministerio de Educación Nacional, 1955, p. 56.

(4) *Ibidem*

man Michael W. Appel y Jurjo Torres Santomé, quienes sostienen además que el proceso de feminización del magisterio va acompañado de una progresiva descualificación de este sector profesional (5).

Ahora bien, si volvemos la vista hacia el siglo XIX, el panorama que se nos ofrece varía sustancialmente. En 1855 las maestras no representaban más que el 23,55 por 100 del magisterio español, cifra que descendía hasta el 7,60 por 100 en el ámbito gallego (6). Treinta años más tarde, esto es, en 1885, el peso de las mujeres se había incrementado notablemente, puesto que suponían el 41,42 por 100 de los efectivos del magisterio computados en el conjunto español y el 28 por 100 de los registrados en Galicia (7). Pero a pesar de estos importantes avances, las maestras seguían siendo claramente minoritarias, sobre todo en Galicia. Esta menor presencia de las mujeres en la docencia primaria gallega obedecía tanto a la escasa extensión que entre nosotros alcanzaba la escolarización femenina como al mayor peso que aquí tenían las escuelas mixtas, reservadas tradicionalmente a los hombres, y lo que se pretende en este trabajo es precisamente analizar las resistencias que las maestras tuvieron que vencer para incorporarse a las escuelas mixtas. De todas formas, y antes de entrar en el núcleo de la cuestión, parece necesario considerar cuál era la problemática de la enseñanza mixta y el peso que tenía dentro del sistema escolar.

SEPARACIÓN DE SEXOS Y ENSEÑANZA MIXTA

Las niñas y los niños no sólo debían recibir enseñanza diferente, sino también segregada: era preciso que existiese un espacio escolar específico para cada sexo. Ni la coeducación ni la educación mixta resultaban aceptables para la ideología dominante.

El rector de la Universidad de Santiago de Compostela Juan José Viñas, afiliado al moderantismo, participaba plenamente de esta ideología. Más aún, entendía que la creación de escuelas privativas del sexo femenino había de contribuir a que «los pueblos se acostumbren a ver esta separación en los niños» (8). El clero también se pronunciaba en contra de la cohabitación escolar de sexos; sirva como ejemplo la actitud del párroco de San Salvador de Hospital (Quiroga), quien, al declararse mixta la escuela de temporada de la parroquia «cosa que yo no puedo tragar, por el inconveniente que en sí enciera tal mezcla de niños y niñas», solici-

(5) Cfr. Michael W. Appel, «Enseñanza y trabajo femenino. Un análisis histórico e ideológico comparado» *Revista de Educación*, n.º 283, mayo-agosto 1987, pp. 79-99; Jurjo Torres Santomé, «O curriculum oculto da selección e formación do profesorado para a educación infantil e a educación general básica», *Procesos de socialización*, texto que publicará próximamente la Universidad de Santiago de Compostela.

(6) Resultados obtenidos a partir de la *Estadística de la primera enseñanza de la Península e Islas adyacentes correspondiente al quinquenio de 1850 a 1855*, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos y de Ciegos, 1858, cuadro 6.

(7) Porcentajes calculados sobre los datos de la *Estadística general de primera enseñanza correspondiente al quinquenio que terminó en 31 de diciembre de 1885*, Madrid, Imprenta y Fundición de Manuel Tello, 1888, cuadro 22.

(8) «Informe pedido acerca de una exposición (*sic*) de varios vecinos del Ayuntamiento de la Golada sobre la reducción de las escuelas completas de su distrito e incompletas; y propone la organización más conveniente al mejor servicio de la instrucción primaria en Galicia», 18-IV-1859, Archivo Histórico Universitario de Santiago (en adelante AHUS), Enseñanza primaria, leg. 160.

ta que se creen dos escuelas de temporada, una para cada sexo (9). Algunos maestros tampoco eran partidarios de las escuelas mixtas. Julián Chave, profesor de la Escuela normal de Lugo opinaba que, siempre que ello fuese posible, las niñas y los niños debían asistir a escuelas diferentes a partir del parvulario, pues los peligros que entrañaba la enseñanza mixta eran bien evidentes, en tanto que las ventajas que sus defensores le atribuían distaban de estar plenamente demostradas; concretamente la relación causal que se establecía entre la práctica de la enseñanza primaria mixta en los Estados Unidos y el trato respetuoso que al parecer se dispensaba a las mujeres de este país (10) no era aceptada por el profesor lucense, ya que «lo que puede suceder en esto es que las costumbres públicas y domésticas, el genio y el carácter peculiares de los habitantes de ese país, influyan más que la escuela en la moralidad y respeto mutuo de los jóvenes de ambos sexos» (11). Sin entrar en disquisiciones acerca de si la enseñanza mixta resultaba beneficiosa o perjudicial, el maestro de Carcacia (Padrón) se negaba a admitir niñas en su escuela, alegando que, según el nombramiento oficial, la escuela era de niños, y comunicándole lo siguiente al cura de la parroquia, portador de una misiva del rector en la que se le invitaba a cambiar de parecer:

«(...) que en el caso de que V.S. le obligue a admitirlas no se cuidará de instruir las, porque no le resta tiempo de los niños; y que si el demonio le ciega y comete algún desatino con ellas en el sexto (*sic*) mandamiento, V.S. e yo somos responsables de tal disparate; V.S. por mandarle admitirlas e yo por haberlo pedido así» (12).

Hay que manifestar en descargo del maestro de Carcacia que, al decir del vecindario, estaba «trastornado de las facultades mentales», y que además consintió finalmente la presencia de niñas en su escuela (13). Presencia que por otra parte, no parecía constituir un problema especialmente grave para la generalidad de los maestros, pues han llegado hasta nosotros escasas lamentaciones en este sentido.

La principal razón aducida por los adversarios de la enseñanza mixta se situaba en el plano de la moralidad: la coexistencia de ambos sexos en un mismo local de reducidas dimensiones podía originar consecuencias indeseables, sobre todo teniendo en cuenta que los niños gallegos acostumbraban a ingresar en las escuelas a edades ya avanzadas (14). Los desafectos a la enseñanza mixta argumentaban

(9) Carta al rector del párroco de San Salvador de Hospital (Quiroga), 19-III-1900, AHUS, leg. 69.

(10) «Un bien es, y digno de imitación, la simplicidad de relaciones entre los jóvenes, tan naturales, delicadas y respetuosas en los Estados Unidos que según nos cuentan, una señorita puede atravesarlos en todas direcciones sin oír una palabra que ofenda a su poder y modestia.» (Julián Chave, *Congreso Nacional Pedagógico. Memoria acerca de las discusiones y trabajos verificados por dicha Asamblea*, Coruña, Imp. y Est. de Vicente Abad, 1883, p. 130).

(11) *Ibidem*.

(12) Comunicación al rector del párroco de Carcacia (Padrón), 13-VII-1902, AHUS, leg. 13.

(13) *Ibidem*.

(14) «En las Escuelas mixtas se admite a niños y a niñas aunque éstas y aquéllos pasen de veinte años de edad, en vista de lo cual se me ocurre preguntar: ¿qué moral puede haber en dichas Escuelas con la reunión de los sexos en un mismo local y éstos por regla general reducidísimos y sin ninguna condición reglamentaria? —¿No está más desarrollada hoy la malicia de un niño de doce años, por ejemplo, que lo estaba en otro de diez y ocho o veinte en el principio del presente siglo sin ir a época más remota?» (Jesús María Fernández, «Escuelas mixtas. Inconvenientes de las mismas», *El Magisterio Gallego*, 25-XI-1895).

también que ésta imposibilitaba proporcionar a cada sexo la clase específica de educación que necesitaba (15), y así ocurría que en las escuelas mixtas a cargo de maestros las niñas no se instruían en la práctica de las «labores» que les eran propias. Pero el inconveniente fundamental era el señalado en primer lugar, agravado en el caso de que las escuelas, además de mixtas, fuesen nocturnas. La maestra de Ove (Ribadeo) acuña incluso un término, el de *mixedumbre*, para referirse a la reunión de ambos sexos en las clases nocturnas de adultos (16).

Para los partidarios de la separación de sexos, ésta no debía limitarse al recinto escolar, sino que había de extenderse a otros ámbitos, como las fábricas. Este era el parecer de Roque Membiela y Salgado, quien añadía al argumento moral (17) otro de índole económica: la productividad se resentiría caso de que hombres y mujeres compartiesen un mismo espacio laboral (18). Tampoco agradaba a la mentalidad segregacionista el que los campesinos —que, dicho sea de paso, no parecían estar muy preocupados por la *mixedumbre* escolar— encomendasen a los niños de uno y otro sexo al pastoreo del ganado: «al poco tiempo se han convertido en libertinos, insensibles a toda idea de moralidad y pudor» (19).

La legislación escolar refleja la ideología segregacionista que acabamos de exponer, aunque progresivamente fueron dulcificándose las normas que impedían la cohabitación de sexos. El Plan y Reglamento general de Escuelas de primera educación (1825) era absolutamente tajante en este sentido: «Por ningún motivo ni pretexto se permitirá que a las Escuelas de niños asistan niñas; debiendo éstas ser educadas en otra Escuela o pieza separada» (20). La Real orden de 1 de enero de 1839, dictada para la ejecución del Plan de Instrucción primaria (1838), se enmarcaba en la misma línea, si bien admitía la escolarización mixta hasta los seis años (21). La ley Moyano da un paso más, consistente en permitir que las escuelas

(15) Cfr. *Informe presentado por el inspector de la 1.ª enseñanza de la provincia de Pontevedra en la sesión verificada por la ilustre Junta de Instrucción pública el 13 de enero de 1892*, Pontevedra, Imprenta y Comp. de A. Landín, 1892, p. 4.

(16) Cfr. «Reflexiones sobre la dirección de una escuela mixta al cargo de una Maestra, dirigidas al excelentísimo señor Rector de la Universidad de Santiago por la Profesora titular y propietaria de la Escuela de Obe», 1-VII-1893, AHUS, leg. 48.

(17) «Los autores de la ciencia social han recomendado que la mujer en los talleres debe trabajar sola, sin el concurso del hombre, fundándose en que la moral rechaza esa unión, que ya por palabras y hasta por hechos relaja las costumbres. Si fuesen a las fábricas obreras de edad madura esta circunstancia no sería tan extrema, pues los años nos enseñan la norma de nuestras acciones y el modo de conducirnos en sociedad, pero desgraciadamente se encuentran en esos centros del trabajo jóvenes de cortos años que despertándoles su inteligencia en la maldad, las hace mujeres abyectas y perder lo que debían tener siempre en más estima: el honor». (*Higiene Popular. La cuestión obrera en España o el estado de nuestras clases necesitadas y medios para mejorar su situación*, Santiago, Imp. de Jesús L. Alende, 1885, pp. 435-436).

(18) «Si existen comunidades de sexos, resultarán distracciones, fascinadoras miradas, conversación y todo cuanto no sea trabajar; por este procedimiento seguramente los patronos se habrán perjudicado algunas horas en la semana» (*Ibid.*, p. 436).

(19) Eduardo Ogando, «Enseñanza gratuita y obligatoria», *El Eco del Miño*, 30-VI-1880.

(20) *Real cédula de S.M. y Señores del Consejo, por la cual se manda observar en todo el Reino el nuevo Plan y Reglamento general de Escuelas de primera educación inserto en ella*, Madrid, Imprenta Real, 1825, p. 24.

(21) «Cuando no haya en el pueblo la Escuela o Escuelas necesarias para la instrucción elemental de los niños de ambos sexos, en el concepto de que no será permitida la concurrencia de uno y otro a una misma escuela pasada la edad de seis años, procurarán los Ayuntamientos establecerlas desde luego, en cuanto sus medios lo permitan, adoptando por sí los arbitrios que estén a su disposición y proponiendo a la autoridad civil superior de la provincia los que crean más convenientes para mejorarlas y aumentar

incompletas acogiesen a niños de ambos sexos en un mismo local, eso sí, «con la debida separación» (22), excluyéndose tal posibilidad en el resto de las escuelas. La permisividad se amplía mediante Real orden de 2 de marzo de 1891, por la que se aceptaba la asistencia mixta en las escuelas completas radicadas en pueblos que no estuviesen obligados a sostener más que una incompleta (23). No parece necesario advertir que esta tímida apertura legal obedece a la imposibilidad de poner en funcionamiento escuelas diferenciadas para uno y otro sexo, y no a un deseo de propiciar la enseñanza mixta.

Los inspectores ponían especial cuidado en detectar la presencia de niños en las escuelas de niñas y viceversa, velando así por el cumplimiento de la legislación vigente. Sus advertencias a las Juntas locales de primera enseñanza y a los maestros se concretaban en prohibir la enseñanza mixta siempre que en una determinada circunscripción existan escuelas de uno y otro sexo accesibles a la población infantil, y admitirla, e incluso fomentarla, cuando no había más que una escuela incompleta (24).

Ahora bien, dado que en Galicia, si exceptuamos las cabeceras municipales, la gran mayoría de las circunscripciones no disponían más que de una escuela incompleta, el peso de la enseñanza mixta era aquí considerable, participando de la misma, según las estadísticas oficiales, el 56,63 por 100 de la población escolarizada, porcentaje que coincide casi exactamente con el estimado a partir de los *estados* escolares, y sensiblemente superior a la media estatal, que se cifraba en 21,04 (25). Y a pesar de la extensión alcanzada por la escolarización conjunta de ambos sexos, Santos María Robledo declara no haberse recibido en el Ministerio de Fomento ninguna denuncia de problemas ocasionados por tal convivencia, «demostración concluyente de que no hay en ello riesgo alguno», por lo que si «aquí llegara la ocasión de pensar en establecer escuelas en que recibieran educación conjuntamente los niños de ambos sexos, como en otros países se verifica, no deberían tenerse como impedimento los peligros y las consideraciones de moralidad que suelen aducirse en contra de este sistema» (26).

su número.» (*Colección de Reales órdenes y Ordenes ministeriales relativas a Instrucción pública*, Madrid, Joaquín Baquedano, 1896, t. I, pp. 9-10.)

(22) *Historia de la Educación en España. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*, Madrid, Ministerio de Educación, 1979, p. 268.

(23) Cfr. *Colección de Reales órdenes y Ordenes ministeriales relativas a Instrucción pública*, Madrid, Joaquín Baquedano, 1901, t. II, pp. 727-28.

(24) Cfr. la documentación de la Inspección depositada en el AHUS.

(25) Cfr. *Estadística general de primera enseñanza correspondiente al quinquenio que terminó el 31 de diciembre de 1885*, citada, cuadros 34, 35, 43 y 44. Para calcular los porcentajes hemos desestimado la matrícula de las escuelas de párvulos, adultos y dominicales. Los *estados* escolares a los que aquí se alude son unos cuestionarios que los maestros debían cumplimentar cada vez que sus escuelas eran visitadas por los inspectores. En mi tesis doctoral (*Escolarización y sociedad en Galicia, 1875-1900*, presentada en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela en 1987) analizo 1.411 de tales cuestionarios correspondientes a otras tantas escuelas públicas gallegas y dados en los años 1876-1883. Las alusiones que en adelante se hagan a los *estados* escolares han de entenderse referidas a esta masa documental.

(26) Cfr. *Estadística general de primera enseñanza correspondiente al decenio que terminó en 31 de diciembre de 1880*, Madrid, Imprenta y Fundición de Manuel Tello, 1883, p. 22.

Pero el pensamiento de Santos María Robledo no representaba la mentalidad dominante. Esta, contraria por principio a la *mixedumbre*, se veía en la necesidad de aceptarla por imperativos prácticos. Aceptación cautelosa y «con la debida separación», tal como decía la ley Moyano. De ahí las barreras que en algunas escuelas de párvulos separaban a los niños de las niñas (27), la utilización de departamentos distintos para acomodar a uno y a otro sexo dentro de la misma escuela (28) o la preocupación de algunos maestros por idear un sistema de organización que limitase al máximo los contactos entre el sexo masculino y el femenino (29).

Prevencciones que no eran privativas de España, adoptándose también en otros países, como era el caso de Francia. François Furet y Jacques Ozouf afirman que existía en el país vecino una verdadera «obsesión» por separar a los niños de las niñas (30). Obsesión traducida por el Reglamento de 1851 en una «mampara de un metro cincuenta centímetros al menos de altura» que había de instalarse en las escuelas mixtas para demarcar la posición de unos y otras. Parece ser sin embargo, que esta drástica medida generó efectos contrarios a los perseguidos, pues, según testimonios recogidos por Pierre Giolitto, una vez puesta en práctica, los maestros tenían que reprimir ciertos comportamientos «indecentes» de los alumnos, atribuibles a la sugestión creada por la barrera en cuestión (31).

MAESTRAS Y ESCUELAS MIXTAS

Hemos de concluir entonces que las escuelas mixtas, aunque contempladas con evidentes reticencias, se encontraban generalizadas. Ahora bien, una vez asumida esta realidad, se planteaba el problema de si debían ser maestros o maestras los que se encargasen de las mismas. En un primer momento eran los maestros quienes tenían encomendado este cometido; examinando los *estados* escolares correspondientes al período 1876-1883 se comprueba que casi todas las escuelas incompletas que no eran específicas del sexo femenino estaban dirigidas por maestros, y aunque en el nombramiento oficial figurasen como «de niños», en la práctica funcionaban como escuelas de asistencia mixta. Esta situación empezará a modificarse en los años ochenta, pues ya en 1883 se dicta un Real decreto que reco-

(27) «En algunas escuelas está la ganadería dividida por medio de una barandilla en dos mitades, debjan con separación, aunque en orden. No es absolutamente necesaria esta división material, aunque bajan con separación, aunque en orden. No es absolutamente necesaria esta división material, aunque sea conveniente.» (Joaquín de Avendaño y Mariano Carderera, *Curso elemental de Pedagogía*, Madrid, Imprenta de la Viuda de Hernando y Cía., 1888, p. 294.)

(28) El inspector pontevedrés Vicente Alcañiz informa a la Junta de Silleda que el local de la escuela incompleta de Abades presenta la ventaja de «hallarse dividido en dos departamentos para que puedan estar separados los alumnos de uno y otro sexo, circunstancia que se recomienda como indispensable por el art. 103 de la Ley vigente de Instrucción pública». (Acta de la sesión celebrada por la Junta local de primera enseñanza de Silleda, 30-VI-1879, AHUS, leg. 124.)

(29) Cfr. «Reflexiones sobre la dirección de una escuela mixta al cargo de una Maestra, dirigidas al Excmo. Sr. Rector de la Universidad de Santiago por la profesora titular y propietaria de la escuela de Obes», 1-VII-1893, AHUS, leg. 48.

(30) «Des enfants séparés, garçons dun côté, filles de l'autre. C'est plus qu'une règle: une obsession». (*Lire et écrire, L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Les Editions de Minuit, 1977, t. I, p. 84.)

(31) Cfr. *Histoire de l'enseignement primaire aux XIX siècle. L'organisation pédagogique*, Paris, Nathan, 1983, p. 16. Anne Querrien también comenta la disposición contenida en el Reglamento de 1851 (*Trajes elementales sobre la escuela primaria*, Madrid, Ediciones de la Piqueta, 1979, p. 115).

nocía a las maestras la posibilidad de regentar escuelas mixtas, «en los casos en que así se resuelve por la Dirección general a virtud de consulta de los Juntas provinciales» (32). Y la Dirección general, ante una consulta formulada por el Rectorado de Zaragoza, y «considerando la conveniencia que a las incompletas reporta la enseñanza de la mujer, puesto que puede atender a la educación de ambos sexos, lo que no puede exigirse a los maestros, puesto que han de prescindir por completo de la parte relativa de las labores de las niñas, resolvió que debían ser admitidos tanto los maestros como las maestras en los concursos para la provisión de escuelas incompletas (33). Esta equiparación de derechos se desnivelará en 1888, aunque ahora a favor de las mujeres, pues el Reglamento aprobado este año les concederá preferencia para optar a las escuelas mixtas (34). Prioridad confirmada por el Reglamento de 1894, para cuya redacción parece ser que se tuvieron en cuenta los acuerdos de la Asamblea Pedagógica reunida en la ciudad de Pontevedra este mismo año. Una de las cuestiones tratadas en esta reunión fue precisamente si los nombramientos para las escuelas mixtas habrían de recaer en maestros o en maestras. Debatidas las diferentes alternativas, se sometió el asunto a votación, optando 18 individuos por el sexo femenino y 6 por el masculino, en tanto que 13 se pronunciaron a favor de que se repartiesen equitativamente las escuelas mixtas entre hombres y mujeres (35). Eduardo Visconti, presidente honorario de esta Asamblea, hizo llegar el resultado de la votación al ministro de Fomento:

«Yo hice telegrafiar este acuerdo de la Asamblea de maestros de Pontevedra al ministro de Fomento Sr. Groizard, que se ocupaba de la confección del reglamento de provisión de Escuelas, y el Sr. Groizard, atendiendo a las indicaciones de la Asamblea pedagógica de Galicia, dispuso que fueran maestras» (36).

Estas palabras forman parte de un discurso pronunciado por Eduardo Vincenti en el Congreso de Diputados. Frente al ataque de Becerro de Bengoa a la normativa legal que otorgaba preferencia a las maestras, el diputado pontevedrés defendía esta medida basándose, entre otras, en consideraciones de tipo moral. Porque las escuelas mixtas no sólo entrañaban el riesgo de que se crearan situaciones embarazosas entre niños y niñas, sino también entre maestros y discípulos, y aun aceptando que el riesgo existiría tanto si se optaba por las maestras como por los maestros, «entre una maestra que pueda abusar de un discípulo y un maestro que pueda abusar de una discípula, entiendo que es más fácil y humano lo segundo» (37). «Más fácil», es decir, más probable, y también más «humano», expresión ésta

(32) Artículo 9º del Real Decreto de 5 de octubre de 1883, en *Colección de Decretos referentes a Instrucción Pública*, Madrid, Imprenta y Fundición Manuel Tello, 1892, t. II, p. 322.

(33) Orden de la Dirección General de Instrucción Pública, datada el 17 de junio de 1885, *El Magisterio Gallego*, 15-IX-1885.

(34) La Real Orden de 2 de marzo de 1891 recordaba esta preferencia: «Para la provisión de estas Escuelas se tendrá en cuenta, por su carácter de mixtas, la preferencia que a favor de las Maestras establece el art. 65 del Reglamento de 7 de diciembre de 1888.» (*Colección de Reales órdenes y Ordenes Ministeriales relativas a Instrucción pública*, t. II, citado, p. 728.)

(35) Cfr. «Asamblea Pedagógica». *Crónica de la Asamblea Pedagógica y Exposición Escolar*, 17-VIII-1894, p. 19.

(36) «El Sr. Vincenti en el Congreso. Debate sobre Instrucción pública», *Diario de Pontevedra*, 18-V-1895.

(37) *Ibidem*.

que puede entenderse con un doble sentido: como simplemente reforzador de la probabilidad o como transmisora de un significado complementario: «natural», «comprensible», etc.

La posición adoptada por Eduardo Vincenti y por la Asamblea Pedagógica de Pontevedra no expresaba sin embargo el sentir más generalizado entre el magisterio o, para mejor decirlo, entre los maestros. Estos, que ya en 1882 habían protestado con argumentos realmente enternecedores ante la exclusividad concedida a las maestras para las escuelas de párvulos, reivindicando para sí una serie de cualidades («sensibilidad», «dulzura», etc.) cuya condición femenina no se había cuestionado hasta entonces, desatan ahora una verdadera campaña contra lo que consideran una nueva postergación profesional. Campaña ofensiva, pues no se limitaba a impugnar la preferencia dispensada a las maestras, sino que afirmaba la incompetencia de éstas para desempeñar escuelas de asistencia mixta. Pero si la actitud de los maestros es fácilmente comprensible, atendiendo a la extensión alcanzada por las escuelas incompletas, que en Galicia eran mayoritarias, no deja de ser un tanto sorprendente que parte de las Juntas locales de primera enseñanza y de la población rural participasen de la misma opinión que aquéllos.

¿A qué obedecía este rechazo de las maestras? Dejando a un lado el lógico temor de los maestros a no saber qué hacer exactamente con sus títulos caso de que las maestras ocupasen las escuelas incompletas (38), son varias las razones que se exponen en la prensa, en las actas de las sesiones celebradas por las Juntas locales y en las instancias dirigidas por el vecindario a las autoridades educativas.

Para empezar, las escuelas mixtas se nutrían preferentemente del sexo masculino. Según la estadística de 1885, solamente el 28, 14 por 100 de la población matriculada en las escuelas públicas gallegas de asistencia mixta eran niñas (39).

En segundo lugar, los niños eran excesivamente mayores y las maestras demasiado jóvenes, derivándose de la conjunción de ambas circunstancias peligrosas consecuencias. Que los niños gallegos solían frecuentar las escuelas en edades avanzadas lo demuestran las estadísticas (40), e insisten en ello todos los que reivindican maestros para las escuelas mixtas: «púberes con espolones» (41), «mozalvetes (*sic*) de 17 a 20 años» (42), etc. Por lo que se refiere a las maestras, «la mayo-

(38) «Los Maestros no pueden pretender las incompletas, porque la mujer es preferible, y las completas porque son de ascenso y traslado. ¿Qué piensan hacer entonces de los pobres aspirantes?» (S. Muñías Seoane, «Una opinión más. A la Comisión de Lugo», *El Magisterio Gallego*, 15-IV-1894.)

(39) Cfr. *Estadística general de primera enseñanza correspondiente al quinquenio que terminó en 31 de diciembre de 1885*, citada, cuadros 34 y 35.

(40) En 1885, el 45,59 por 100 de los alumnos y alumnas inscritos en las escuelas primarias gallegas superaban los nueve años (cfr. *ibid.*, cuadros 36 y 45).

(41) «Los maestros de escuelas incompletas», *La Correspondencia Gallega*, 9-I-1891.

(42) «La instrucción primaria en la provincia». *El Eco de Orense*, 2-VIII-1890. En algunos casos se apuntan también las causas que se consideran responsables de este hecho: «las escuelas incompletas sean o no mixtas existen en pueblos rurales de población diseminada, y los niños a ellas concurrentes, ya sea por la carencia de educación de sus padres o encargados, o por cualesquiera causas, es lo cierto que sus facultades intelectuales se presentan con un notable atraso en su desarrollo, y ésta es una causa porque los padres descuidan solicitar el ingreso de sus hijos en las escuelas al cumplir la edad reglamentaria para verificarlo.

También contribuye a retrasar este ingreso la considerable distancia que tienen que atravesar diariamente, por caminos solitarios y tortuosas sendas; pues sabido es, que en los ayuntamientos rurales

ría de las que obtienen este título profesional, no exceden de los 18 años de edad» (43), siendo además generalmente solteras. Y en efecto, analizando los datos de los *estados* escolares resulta que la edad media de las maestras no alcanzaba los 38 años, en tanto que la de los maestros se aproximaba a los 45; por otra parte, la soltería afectaba al 48,30 por 100 de aquéllas, porcentaje que descendía hasta el 13,90 en el caso de éstos.

En tales circunstancias, se consideraba difícil que las maestras consiguiesen imponer su autoridad y garantizar la disciplina escolar, a menos «que sea una de esas que llaman por aquí Mari-Machos (...)» (44). Pero no sólo se trataba de garantizar el orden sino también la moralidad, evitando que entre niños y niñas se estableciesen relaciones deshonestas, peligro éste siempre amenazante, pero que un maestro estaría en mejores condiciones de conjurar (45). Podía suceder además que los niños, dada la proximidad de sus edades a la de su maestra, pretendiesen establecer con ésta relaciones que fuesen más allá de la mera docencia:

«De aquí el que se haya dado el caso de que un discípulo galantease a la profesora al salir de la escuela, y que ofendido y despedido por los desaires de ésta, le propinase por la noche, en unión de varios camaradas, algunas coplejas picantes, acompañando las canciones con secos y estridentes redobles dados a guisa de tambor en una lata de petróleo vacía, y que

las escuelas incompletas distan mucho entre sí y aun en las parroquias donde existen se hallan situadas al lado de la iglesia, que por lo común es donde hay menos población reunida.

Y no influye menos la falta de instrucción de los habitantes de estos pueblos, que no cuidándose más que del trabajo material quieren utilizarse del que pueden hacer sus pequeñuelos hasta más tarde que al fin y al cabo, algunos, reconocen la falta que en la persona de sus hijos han cometido, y los envían siquiera sea para que aprenda a *mal leer y escribir* porque se les aproxima la época en que tienen que servir al Rey si son varones, o la en que serán amas de gobierno si son hembras y la *suerte se la depara buena.*» (Ventura Buján Suárez, «Las escuelas mixtas y la moralidad», *El Magisterio Gallego*, 5-XI-1886.)

(43) «La instrucción primaria en la provincia», *El Eco de Orense*, 2-VIII-1890.

(44) Jesús M^a Fernández, «Escuelas mixtas. Inconvenientes de las mismas», *El Magisterio Gallego*, 25-XI-1895. Los vecinos de las parroquias de Senra y Freires eran del mismo parecer, pues reivindicaban para su escuela incompleta mixta un maestro y no una maestra, «porque son de suma trascendencia los daños que se siguen a la enseñanza de los niños varones en el segundo caso, a causa del ningún respeto que a los mismos se inspira siendo muger (*sic*) la profesora, cual se ha visto con la última que la ha regentado, durante cuyo periodo de tiempo tuvo (*sic*) muy poca asistencia de aquellos relevándose (*sic*) contra ella, despreciando sus amonestaciones y abandonando el local para entregarse a diversos juegos durante todo el tiempo que debían permanecer en clase, particularmente los que alcanzaban la edad de ocho a once años, sin que los esfuerzos de una muger (*sic*) puedan ser bastantes a reducir a aquellos a la obediencia, con lo cual volverá a repetirse y tener lugar si el nombramiento que se haga hubiese de recaer en persona del sexo femenino». La Junta local decidió apoyar esta solicitud y elevarla a la superioridad (cfr. Acta de la sesión celebrada por la Junta local de primera enseñanza de Ortigueira, 25-V-1849, AHUS, leg. 9).

(45) «(...) ¿Cómo una Maestra, niña de doce o catorce años mas que sea una excepción, puesta al frente de una Escuela mixta ha de castigar a un niño, hombre de diez y ocho o veinte años, cuando éste en vez de poner los ojos en el libro de lectura, en la muestra de escritura, en el tablero contador, en la cartilla de doctrina cristiana, etcétera, los pone en su compañera o condiscípula, que cuenta otros tantos años, y ésta a la vez en él?», *El Magisterio Gallego*, 25-XI-1895). Ventura Buján Suárez participaba de la misma opinión «Porque és suficientemente fuerte y enérgico el carácter de la mujer para combatir el imperio de la voluntad del sentimiento, de las pasiones y de los instintos si se presentan de una manera malévolá en los alumnos de la edad que más arriba dejamos señalado? Nos parece que no, especialmente en esa edad en que las pasiones se presentan con toda su fuerza, atractivos y halagos, arrastrando en pos de sí la voluntad si desde la primera infancia no ha sido convenientemente educada». («Las escuelas mixtas y la moralidad», *El Magisterio Gallego*, 5-XI-1886).

la profesora se viese obligada a ausentarse del pueblo, abandonando así la enseñanza» (46).

Planteamiento éste que cuando menos resulta parcial, dado que se omite cualquier referencia al riesgo moral que también implicaría el preferir a los maestros para las escuelas mixtas: bien podría suceder que éstos intentasen abusar sexualmente de las niñas, tal como apuntaba Eduardo Vincenti. Posibilidad que al parecer se concretó varias ocasiones.

Diversos vecinos pertenecientes al Ayuntamiento de Maside denuncian a un maestro por haber realizado prácticas deshonestas con una discípula suya que contaba once años de edad, cargo que el maestro niega al inspector, «pero inmutándose, y revelando en su fisonomía los remordimientos de su conciencia» (47). Otro caso de la misma naturaleza se produjo en el Ayuntamiento de Gome sende; enterado el rector del comportamiento inmoral seguido por el maestro de la escuela incompleta mixta de Xustanes, ordena al inspector orensano que efectúe una visita a la misma, emitiendo éste el siguiente informe:

«(...) El acusado llamaba a las niñas, sus discípulas, a su lado, las sentaba en sus rodillas y después de envolverlas en su capa, para sustraer sus actos, aunq ue sin conseguirlo a veces, a la curiosidad de los demás alumnos, les levantaba la ropa y las manoseaba, habiendo dicho alguna que él le había orinado en la pierna y referido otras que algo más había intentado sin éxito por la resistencia de las que eran objeto de su desenfreno (...)» (48).

El párroco de Santa María de Castro, parroquia perteneciente al Ayuntamiento coruñés del mismo nombre, informa al rector de otra situación similar. En este caso la maestra tenía abandonada la enseñanza por dedicarse a otras ocupaciones, encomendándole las labores docentes a un hijo suyo. Pero éste parece ser que prestaba más atención a las alumnas que a su instrucción, por lo que algunos padres decidieron retirar a sus hijas de la escuela, temerosos «y creo que no sin fundamento», apostilla el párroco— de que el sustituto «llamase algunas a sitio retirado y por medio de soborno moverlas a hacer cosas por lo visto bien contrarias a la decencia. Esto se hizo tan público que ya no se habla de otra cosa» (49). La maestra negó estas acusaciones, atribuyéndolas a intrigas políticas motivadas por el hecho de ser su marido secretario del Juzgado municipal y tener un yerno que ejercía idénticas funciones en el Ayuntamiento:

«Pase en buena hora que se combata al marido y al yerno, porque los excesos de la política en esta desventurada región no tienen límite; pero es inconcebible que estando la que suscribe separada por completo de las contiendas políticas y entregada en absoluto a la enseñanza; se la quiera también hacer víctima de tan infames maquinaciones» (50).

(46) «La instrucción primaria en la provincia», *El Eco de Orense*, 2-VIII-1890.

(47) *Libro de Actas del Consejo Universitario de Santiago*, sesión de 9-IV-1877, AHUS.

(48) Comunicación al rector del inspector provincial de primera enseñanza de Ourense, 19-XII-1888, AHUS, leg. 84.

(49) Comunicación al rector del párroco de Santa María de Castro, 12-X-1894, AHUS, leg. 9.

(50) Instancia dirigida al rector por la maestra de la escuela pública de niñas de Castro, 1-XI-1894, AHUS, leg. 9.

Y aunque no sabemos si en esta ocasión todo obedecía a intrigas políticas o si, por el contrario, la denuncia tenía un fundamento real, no sería extraño que sucediese lo primero, pues era práctica usual imputar a los maestros cargos infundados —amancebamiento, abandono de la enseñanza, etc.—, provocando así el correspondiente expediente, que podía finalizar con el traslado o separación definitiva del magisterio, objetivos éstos que eran los que realmente se perseguían en tales casos. Sabemos, eso sí, que no respondía a la realidad una acusación dirigida contra el maestro de la escuela de Sela (Arbo), al que se le atribuía servirse de su autoridad para obligar a las niñas que «se dejen examinar y manosear las formas reservadas del bello sexo», achacándosele también el haber enseñado a los niños «la forma de perder su castidad, haciéndoles conocer al efecto aparatos suspensivos (*sic*) a la procreación, recomendándoles a la vez la ventaja que reportan y la buena acogida que el uso de los mismos tiene entre el bello sexo, así que, objetos que los ancianos de esta parroquia jamás oyeron nombrar e ignoraban su existencia, ocupan hoy (...) los bolsillos de estos adolescentes, todo por obra y gracia de este desalmado» (51). Denuncia calumniosa, como lo demuestran los informes de los párrocos de Sela, de Arbo (52) y del propio alcalde (53). Y además de calumniosa, apócrifa, pues los presuntos firmantes redactan un escrito en el que dicen no tener nada que ver con la denuncia en cuestión, como se deduce por otra parte del cotejo de las firmas plasmadas en uno y otro documento (54).

Retomando la línea argumental, existía una razón más para preferir que fuesen los maestros quienes regentasen las escuelas incompletas mixtas, consistente en la falta de adaptación al medio rural del magisterio femenino. En efecto, las maestras, extraídas mayoritariamente en la clase media, no se aclimataban fácilmente en los ambientes campesinos, de ahí que delegasen frecuentemente en sustitutos las tareas docentes que tenían encomendadas (55). Delegación de funciones que no era privativa de las maestras, aunque en ellas se daba con mayor intensidad. Y merece destacarse el hecho de que los sustitutos designados, a los que se entregaba una parte del sueldo que correspondía a la escuela, perteneciesen normalmente al sexo masculino.

Este abandono de la enseñanza determinaba que los resultados obtenidos en las escuelas mixtas a cargo de maestras fuesen muy limitados, circunstancia ésta que hacían valer quienes reclamaban prioridad o exclusividad para los maestros (56).

(51) Instancia al rector de varios vecinos de la parroquia de Sela (Arbo) 24-X-1892, AHUS, leg. 120.

(52) Comunicaciones dirigidas al alcalde de Arbo por los párrocos de Sela (13-XI-1892) y Arbo (11-XI-1892), AHUS, leg. 120.

(53) Comunicación al rector del alcalde de Arbo, 14-XI-1892, AHUS, leg. 120.

(54) Cfr. AHUS, leg. 120.

(55) Isidro Sagástume Toledo, en un artículo publicado en *El Magisterio Gallego*, diferencia tres tipos de comportamientos en las maestras: «Las unas, apenas toman posesión de sus cargos, los abandonan, para entregarlos en manos de ignorantes mercenarios, que los desempeñan por menos de la mitad de su sueldo.

Las otras, no lo hacen siquiera, huyen de miedo por la fealdad del país.

Y las demás, que se resignan a todo, ya saben nuestros lectores cómo lo pasan.» («Las maestras puestas en el candelero», 15-XII-1892).

(56) Cfr. la Comunicación al rector de la Junta provincial de Instrucción pública de A Coruña, transcribiéndole otra del alcalde de Cesuras, 24-III-1896, AHUS, leg. 10, y la Comunicación al rector de la

En todo caso, y al margen de los argumentos señalados, lo cierto es que entre los campesinos solía existir un rechazo manifiesto de la enseñanza impartida por mujeres. Así, los vecinos de varias parroquias del Ayuntamiento de Carbia hicieron saber al alcalde que, caso de provistarse en maestras las escuelas mixtas, estaban decididos a no enviar a sus hijos a las mismas, «y aunque pobres, pagarle a un maestro particular» (57). Rechazo que no se limitaba a las maestras que regentaban escuelas mixtas, extendiéndose en algunos casos a las encargadas de escuelas específicas del sexo femenino, tal como sucedía en Coirós, cuya escuela de niñas se encontró el inspector absolutamente desierta debido a que el vecindario prefería los servicios de un maestro que tenía a su cargo una escuela incompleta (58). Comportamiento que es preciso interpretar desde una doble perspectiva. La aversión hacia las maestras hay que entenderla, de una parte, como una consecuencia de la situación social de la mujer en el campo y de la concepción dominante sobre la misma: en un medio donde el sexo femenino no tenía otro horizonte que el trabajo doméstico y agropecuario, y cuya instrucción se valoraba en bien poco (59), no cabía esperar que se dispensase una cálida acogida a una mujer a la que se le asignaban precisamente funciones alfabetizadoras. De otra parte, las maestras procedían generalmente de un medio extraño y no todas acostumbraban a realizar grandes esfuerzos para acomodarse al nuevo ambiente en el que estaban llamadas a trabajar, por lo que a buen seguro que sus prácticas culturales chocarían frecuentemente con las que eran usuales entre los campesinos. Por el contrario, los maestros incompletos, algunos de los cuales procedían de las tradicionales *escolas de ferrado* (60), eran «del país», y sintonizaban con las aspiraciones pedagógicas e instructivas de la población rural.

Finalmente, nos resta por considerar cuál era la actitud de la población infantil, y en este sentido poco es lo que podemos decir, puesto que, como es bien sabido, los niños suelen dejar escasas huellas propias a los historiadores. Pero si carecían de voz propia, contaban sin embargo con portavoces, y según éstos también ellos compartían la opinión de los mayores. Así lo entendían cuando menos una serie de vecinos de San Xulián de Montoxo (Cedeira), quienes sostenían que los niños, a partir de los doce años, «es de notoria experiencia (*sic*) que tampoco asisten de buen grado y nada más que en corta cifra a las escuelas servidas por maestras» (61). El maestro Isidro Sagástume Toledo era todavía más contundente: Observad, si tenéis el hábito de observar, como al niño le es enojosa, altamente repulsiva, la enseñanza que recibe de la mujer» (62). No sabemos en qué medida estos testimonios reflejan con precisión la realidad, aunque tanto por el contexto en el que ambos se inscriben como por el tono del segundo, hay motivos para sospechar que

Junta provincial de Instrucción pública de Lugo, transcribiéndole otra del alcalde de A Fonsagrada, 12-XI-1902, AHUS, leg. 50.

(57) Comunicación al rector del alcalde de Carbia, transcribiéndole otra remitida a la Junta provincial de Instrucción pública de Pontevedra, 26-VI-1899, AHUS, leg. 114.

(58) Advertencias del inspector a la maestra de la escuela pública elemental incompleta de niñas de Corós, 20-XI-1879, AHUS, leg. 29.

(59) Cfr. *Escolarización y sociedad en Galicia, 1875-1900*, pp. 377-85 (t. I) y 554-60 (t. II).

(60) Cfr. *ibid.*, t. I, pp. 219-34.

(61) Instancia al rector de varios vecinos de San Xulián de Montoxo (Cedeira) solicitándole la permanencia de un maestro en el citado pueblo, 19-XI-1887, AHUS, leg. 6.

(62) «Las maestras puestas en el candelero», *El Magisterio Gallego*, 15-XII-1892.

ofrecen una imagen un tanto sesgada. De todas formas, en el supuesto de que los niños de más edad adoptasen efectivamente actitudes reticentes ante las maestras, tampoco habría por qué sorprenderse en exceso, ya que no harían más que reflejar la mentalidad que percibían en su entorno.

En definitiva, a pesar de que la docencia primaria constituía una de las profesiones que mejor cuadraban con el estereotipo femenino dominante, el acceso de las mujeres al magisterio no estuvo exento de dificultades. Aquí hemos intentado poner de manifiesto algunas de las resistencias que originó la incorporación de las maestras a las escuelas mixtas durante el pasado siglo. Resistencias que desplegaban tanto los maestros como una parte de los campesinos. Y si el obstruccionismo de los primeros obedecía básicamente a la competencia laboral entre el sexo masculino y el femenino —en un momento en que la profesión del magisterio, a pesar de su modestia, resultaba todavía atractiva para los hombres de una determinada extracción social—, la oposición de los segundos reflejaba esquemas culturales fuertemente enraizados entre la población rural.

E S T U D I O S

LOS ENSEÑANTES Y LA RACIONALIZACION DEL TRABAJO EN EDUCACION. ELEMENTOS PARA UNA CRITICA DE LA TEORIA DE LA PROLETARIZACION DE LOS ENSEÑANTES

MARTA JIMENEZ JAEN (*)

INTRODUCCION

Los enseñantes tradicionalmente han sido caracterizados como «profesionales» o «cuasi-profesionales» que desarrollan un trabajo privilegiado, con un alto nivel de cualificación y de autonomía.

Sin embargo, en los últimos años se han empezado a realizar estudios que tratan de cuestionar la visión de estos agentes como un grupo «profesional» o en proceso de «profesionalización».

Partiendo de los análisis desarrollados por Marx (1) y de la utilización de los mismos realizada por H. Braverman para analizar las modificaciones del trabajo en el presente siglo (2), autores como M.W. Appel, M. Lawn, J. Ozga y Ch. Buswell, entre otros (3) han sugerido la necesidad de considerar al profesorado como un colectivo sometido a un proceso de «proletarización» y tendente a ser asimilado por la clase obrera.

Sin embargo, la visión de la «proletarización» aportada por estos autores no ha estado exenta de críticas en el seno mismo de la sociología marxista. Especial incidencia han tenido en este sentido, las críticas desarrolladas, entre otros autores, por Ch. Derber centradas en el enfoque «analogicista» que preside los estudios inspirados en Braverman, tratando de mostrar que el proceso «proletarizador» asu-

(*) Universidad de La Laguna.

(1) El fundamento de sus análisis se encuentra, principalmente, en la Sección IV del Libro I de *El Capital*. Vid: Madrid, Siglo XXI, 1975 (Vol. 2), pp. 379-613.

(2) Vid: *Trabajo y Capital Monopolista*, México, Nueva Imagen, 1980.

(3) Como muestra representativa de esta línea de pensamiento, ver:

- Apple, M.W. *Education and Power*, Boston, Routledge and Kegan Paul, 1982.

- Lawn, M. y Ozga, J. *Teachers, Professionalism and Class*, England, the Falmer Press, 1981.

- Buswell, Ch. «Social Change and Pedagogic Change», en *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 2, n.º 3, 1980.

me formas específicas en el seno de los trabajos «profesionales» y que no siempre permiten la asimilación de estos agentes a la clase obrera (4).

En este artículo nos proponemos dar cuenta de estas versiones de la teoría de la «proletarización» aplicada a los enseñantes, esperando con ello contribuir a la revitalización del interés sociológico por estos agentes y, de alguna manera, hacer partícipe a la Sociología de la Educación de los debates que, en torno a las modificaciones de los procesos de trabajo y de la estructuración de las clases sociales en el capitalismo avanzado, se están desarrollando en otros campos de la Sociología.

Para ello, empezaremos exponiendo las tesis básicas de los «teóricos de la proletarización» (así designaremos a Apple, Lawn, Ozga, Buswell, etc.) y los elementos conceptuales que Ch. Derber ha esbozado a partir de la crítica a éstos. A continuación, en los dos últimos apartados, trataremos de aportar nuestras consideraciones en torno al análisis en curso de los enseñantes, tratando de contrastarlas con los aportes de los anteriores autores.

LA TEORIA DE LA «PROLETARIZACION» APLICADA A LOS ENSEÑANTES

La perspectiva adoptada por M.W. Apple, M. Lawn, J. Ozga y Ch. Buswell, entre otros, para el análisis de los enseñantes parte de la consideración de estos agentes como *Trabajadores* que desempeñan un trabajo asalariado y que han sufrido, como colectivo, importantes modificaciones en su composición interna (aumento cuantitativo, vinculación como empleados al Estado, feminización,...) y en los modos de ejecución y control del trabajo. Para abordar el análisis sociológico de este colectivo es preciso centrar la atención en sus *condiciones de trabajo* y en sus *acciones* en cuanto trabajadores; la línea argumental seguida en sus estudios se puede resumir en torno a cuatro ideas nucleares:

1.— El marco de referencia desde el que hay que analizar el trabajo educativo está determinado por las condiciones de trabajo que en el Modo de Producción Capitalista se han ido gestando en el ámbito de la producción, tal y como Marx las analizó. Así, se definen como condiciones esenciales, la parcelación de las tareas, la rutinización del trabajo, la superespecialización, la jerarquización y, en general, todas aquellas medidas forzadas por la «lógica racionalizadora del capital», a través de un amplio proceso que ha supuesto, para los obreros, verse expropiados de los conocimientos que se requieren para la producción («descualificados»), excluidos de la concepción del proceso productivo y del trabajo mismo («separación concepción/ejecución») y dependientes, por todo ello, en grado creciente del control y de las decisiones del capital («pérdida de control»).

2.— Se considera que la lógica que ha regido la intervención «racionalizadora» del capital en la producción ha traspasado los límites de ésta y se ha extendido a otros procesos de trabajo (incluidos los desarrollados en el seno de los aparatos del Estado), teniendo efectos similares para sus trabajadores.

(4) Vid:

— Derber, Ch. *Professionals as Workers. Mental Labor in Advanced Capitalism*, Boston, G.K. Hall and Co., 1982.

— Larson, M. *The Price of Professionalism*, Berkeley, University of California Press, 1977.

Este proceso ha afectado también al trabajo educativo: con la introducción de materiales y técnicas didácticas y organizativas en la escuela (como los materiales curriculares fundados en la programación por objetivos, técnicas estandarizadas de diagnóstico y evaluación, paquetes programados para la enseñanza por computadores, el desarrollo de especializaciones por contenidos y facetas del trabajo educativo, la aparición de «expertos», la potenciación de medidas jerarquizadoras y sistemas de «promoción interna» entre el profesorado), y en general todas aquellas propuestas integradas en lo que se ha denominado el modelo «tecnocrático» en la enseñanza, se ha producido una modificación esencial de las condiciones de trabajo del profesorado que ha supuesto, para éste, verse forzados a una creciente *descualificación*, excluidos de las funciones conceptuales y de planificación de su trabajo y reducida su capacidad de control, lo que los fuerza a depender de las indicaciones y decisiones tomadas por los expertos y administradores (5).

3.— La historia de estas transformaciones «racionalizadoras» del trabajo se ha visto atravesada de conflictos y enfrentamientos entre los trabajadores y los empleadores. Los obreros no han sido sujetos pasivos, sino que han promovido fórmulas diversas de *resistencia*. También en el seno del trabajo educativo los conflictos han estado presentes: los enseñantes han desarrollado formas diversas de respuesta entre las cuales se destacan ciertas vertientes de la estrategia «profesionalista», así como fórmulas que van desde el compromiso militante consciente, hasta acciones individuales (muchas veces inconscientes) dirigidas contra aspectos parciales del proceso «racionalizador» (6).

4.— Es la presencia de estas condiciones lo que provoca la «proletarización» de un conjunto de trabajadores. Así, el que un colectivo se vea sometido a un proceso de descualificación, se vea separado de la concepción de su trabajo y pierda control sobre el mismo, se consideran condiciones que lo asimilan a la situación de los obreros en la producción. La aparición de acciones de resistencia frente a estos procesos por parte de los colectivos «proletarizados» será interpretada, además, como una manifestación de la aproximación de sus intereses a los del proletariado en su enfrentamiento al capital, o incluso, de su carácter de clase obrera.

El análisis de la «proletarización» de los enseñantes interpreta, por tanto, la devaluación de las condiciones de trabajo en la enseñanza y la generación de resistencias por el profesorado frente al Estado, en cuanto que agente «racionaliza-

(5) La descualificación, separación entre concepción, ejecución y la pérdida de control por los enseñantes son analizados detenidamente en:

- Apple, M.W.: *Education and Power*, opus cit. Una síntesis del anterior libro traducida al castellano se encuentra en: «El Marxismo y el estudio reciente de la educación», en *Educación y Sociedad*, n.º 4, Madrid, 1985. «Work, Gender and Teaching», en *teachers College record*, Vol. 8, n.º3 Spring, 1983.
- Lawn, M. y Ozga, J.: *Teachers, Professionalism and Class*, opus cit. (cap. 4). «The Educational Worker? a Re-Assessment of Teachers», en Barton, L. y Walker, S. (eds.) *Schools, Teachers and Teaching*, England, The Falmer Press, 1981.
- Buswell, Ch. «Social Change...», opus cit.

(6) Vid:

- Lawn, M. y Ozga, J. *Teachers, Professionalism and Class*, opus cit., pp. 39-63.
- Apple, M.W. *Education and Power*, opus cit. pp. 156-157.

dor», como procesos que equiparan su situación a la de los trabajadores industriales y que los asimilan (o pueden llegar a asimilarlos) a la clase obrera (7).

UNA CONCEPTUALIZACIÓN ALTERNATIVA DE LA «PROLETARIZACIÓN» DE LOS PROFESIONALES: LA «PROLETARIZACIÓN IDEOLÓGICA»

No todos los autores que admiten la existencia de un proceso de «racionalización» de trabajos como la enseñanza, que tiende a devaluar las condiciones de trabajo de los agentes que lo realizan, coinciden en su totalidad con la teorización de la «proletarización» inspirada en Braverman que hemos expuesto anteriormente. Especial interés revisten, en este sentido crítico, las propuestas de Ch. Derber (8) y sus esfuerzos por aportar una mayor sistematización a la conceptualización de la «proletarización» de los profesionales.

El punto de partida de sus elaboraciones viene dado por la convicción de que es preciso abordar esta problemática abarcando, y dando importancia, a las *especificidades* que han presidido la racionalización en el ámbito de las profesiones. Haciendo una revisión de la historia de la «proletarización» de los trabajadores industriales, este autor destaca la existencia de «distintas formas de proletarización, asociadas con diferentes estadios históricos del desarrollo capitalista y con diferentes sectores de la fuerza de trabajo» (9).

Se plantea, a partir de esta revisión, que el control de los trabajadores puede variar no sólo en función de los *modos* en que es ejercido (tal como se suele admitir entre los teóricos de la proletarización (10)), sino que también hay tipos distintos de control vinculados específicamente a los *tipos de decisiones* que controla la administración. Esta distinción le permite conceptualizar dos tipos de «proletarización» en sus análisis: «ideológica» y «técnica».

— La «proletarización técnica» se define en relación al control de los *modos de ejecución del trabajo*:

(7) Hemos de advertir, no obstante, que existen diferencias de matices entre los distintos autores al interpretar la vinculación de los enseñantes con el proletariado. En líneas generales, estas diferencias tienen que ver con las orientaciones teóricas que asumen respecto a la conceptualización de las clases sociales en el marxismo.

Law y Ozga, por ejemplo, defienden que el proceso «proletarizador» elimina las diferencias entre el profesorado y la clase obrera (al menos las diferencias esenciales), apoyándose para ello en los planteamientos de E.P. Thompson y lo que se ha dado en llamar la «corriente culturalista». Vid., por ejemplo:

— Lawn, M. y Ozga, J. *Teachers, Professionalism and Class*, opus cit., pp. 39-63.

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

Por otro lado, Apple, partiendo del concepto de «situación contradictoria de clase» propuesto por E.O. Wright tiende a interpretar la «proletarización» como un proceso que «aproxima» los intereses de los enseñantes a los de los obreros. Vid:

— Apple, M.W. «Reproduction and Contradiction in Education: an Introduction», en Apple, M.W. (ed.). *Cultural and Economic Reproduction in Education*, Boston Routledge and Kegan Paul, 1982, pp. 13-15.

— Apple, M.W. «Work, Gender, and Teaching», opus cit., p. 612.

— Wright, E.O. *Clase, Crisis y Estado*, Madrid, Siglo XXI, 1983.

(8) Nos apoyaremos en la obra anteriormente citada de este autor (ver nota n.º4).

(9) *Professionals as...*, opus cit., p. 171.

(10) Apple, especialmente, establece una distinción entre «control simple», «control técnico» y «control burocrático» fundándose en este criterio. Vid.: *Education and Power*, opus cit., pp. 140 y ss.

«La pérdida de control sobre el proceso de trabajo en sí (las formas), se hizo efectiva cuando la dirección subordinó a los trabajadores a un plan técnico de producción y/o a un ritmo o intensidad del trabajo en cuya delimitación ellos no intervenían» (11).

– La «proletarización ideológica» se vincula al control sobre los *finés del trabajo*:

«Refiere a la pérdida de control sobre los fines y los propósitos sociales a los que se dirige el trabajo de cada uno. Constituyen elementos de la proletarización ideológica la capacidad de decidir o definir el producto final del trabajo de cada uno, su disposición en el mercado, sus usos en la sociedad en general, y los valores o política social de la organización que compra la fuerza de trabajo» (12).

Ambos tipos de proletarización han estado presentes en las transformaciones forzadas por el capital en la producción; sin embargo, no ha sido fácil establecer una distinción explícita entre ambos porque, en el caso de los trabajadores industriales, no se dieron por separado: éste es el problema que Derber identifica en los estudios de Braverman, quien se centró exclusivamente en la «proletarización técnica» y sólo de forma implícita reconoció que «quienes perdían el control técnico, mucho antes habían perdido todos los derechos a decidir sobre la disposición y los usos de sus productos» (13). Además, la «proletarización técnica» se llevó a cabo a través de distintos estadios, pasando de formas de control que no afectaban a las cualificaciones requeridas para el trabajo, a formas avanzadas que llevaban a la descualificación del obrero. Derber considera que los teóricos de la «proletarización» definen este proceso como sinónimo de la intensa racionalización y normativización del trabajo que caracterizó sólo a las fases avanzadas de la sumisión del trabajo al capital (14).

La distinción entre «proletarización técnica» e «ideológica» adquiere especial importancia para el análisis de los profesionales: para este autor, la forma predominante entre estos agentes ha sido la «proletarización ideológica», la pérdida de control sobre los fines de su trabajo, que genera

«...un tipo de trabajador cuya integridad es amenazada por la expropiación de sus valores o del sentido de sus propósitos más que de sus habilidades. Reduce el dominio de libertad y creatividad a problemas técnicos; así, produce trabajadores, no importa con qué nivel de cualificación, que actúan como técnicos o funcionarios. Los aspectos morales, sociales y tecnológicos son sutilmente situados fuera del alcance del trabajador, así como éste pierde el control de su producto y su relación con la comunidad» (15).

Por otro lado, aunque se admite la posibilidad de que los profesionales se vean sometidos también a la «proletarización técnica», la pérdida de control sobre los

(11) *Professionals as...*, opus cit., p. 169.

(12) *Ibidem*, p. 169.

(13) *Ibidem*, p. 169.

(14) *Ibidem*, p. 171.

(15) *Ibidem*, p. 172.

modos de ejecución de su trabajo no ha llegado a equipararse a las formas avanzadas que han conducido a la descualificación del proletariado industrial y puede asumir, además, contenidos específicos según las profesiones.

También se concede importancia en esta conceptualización a las respuestas desplegadas por los profesionales ante estos procesos. Y en este terreno también Derber desarrolla un análisis diferente del realizado por los teóricos de la proletarianización: la pérdida de control sufrida por los profesionales no ha provocado una «rebelión o disconformidad masivas» (16); han predominado entre estos agentes las respuestas «acomodaticias» bajo la forma de estrategias «defensivas» encaminadas a proteger sus intereses. Contempla dos formas de respuestas «acomodaticias» entre los profesionales sometidos a «proletarianización ideológica»:

1) «*Desensibilización ideológica*», que implica no reconocer que «el área en que se ha perdido el control tenga algún valor o importancia» (17), lo cual se traduce en un abandono del compromiso con los usos y fines sociales del trabajo. Se trata, en esencia, de una negación o separación del trabajador del contexto ideológico de su empleo: si algo le interesa no es tanto la dimensión «moral» o «social» de su trabajo sino, en todo caso, el hacerlo conforme a los criterios estrictamente «científicos» y «técnicos».

2) «*Cooptación ideológica*», que refiere a «una redefinición o refundición de los fines y objetivos morales para hacerlos compatibles con los imperativos de la organización» (18). No requiere, por tanto, una renuncia al carácter ideológico y moral del trabajo, sino una identificación de éstos con los propósitos morales definidos por otros.

La «desensibilización» y la «cooptación» ideológicas deben ser tenidas en cuenta cuando se compara la proletarianización de los profesionales con la de los trabajadores industriales, ya que muestran una sorprendente adaptación de los primeros a sus nuevas condiciones y pueden ser reflejo, en parte, de las compensaciones que reciben a cambio del control que han perdido.

Derber considera, en definitiva, que la «proletarianización» no ha equiparado los profesionales a los trabajadores industriales. Su posición permanece diferenciada en la medida en que «su relativa invulnerabilidad a la descualificación o la erosión de sus conocimientos se oriente hacia una subordinación radicalmente distinta de la del proletariado industrial» (19). Y si las diferencias se mantienen, entonces habrá que empezar a concebir la «proletarianización ideológica» como un «emergente sistema de control organizativo postindustrial», uno de cuyos elementos será el intento de integrar a los profesionales asegurándoles una «relativa autonomía técnica».

(16) *Ibidem*, p. 180.

(17) *Ibidem*, p. 180.

(18) *Ibidem*, p. 185.

(19) *Ibidem*, p. 188.

LIMITACIONES DE LA PERDIDA DE CONTROL DE LOS ENSEÑANTES

Como se desprende de lo expuesto anteriormente, para los teóricos de la proletarización, la «racionalización» del trabajo educativo a lo que conduce, básicamente, es a lo que Derber denomina la «proletarización técnica» de los enseñantes, ya que centran su atención en los efectos descualificadores, la separación de la concepción y la pérdida de control sobre el trabajo que dicho proceso impone al profesorado. Aunque creemos que el concepto de «proletarización ideológica» introducido por Derber debe intentarse aplicar a la problemática específica de estos agentes, vamos a centrarnos en este apartado en las implicaciones que sus análisis pueden tener para revisar los aportes de los teóricos de la proletarización inspirados en Braverman.

Algunos de estos autores nos aportan evidencias de la existencia de una diferencia importante del profesorado respecto a los trabajadores industriales: los enseñantes, al tiempo que son descualificados, también se ven sometidos a formas diversas de *recualificación*, entendiéndose por ello el que se les fuerza a adquirir nuevas habilidades y competencias vinculadas, específicamente, a dos de las transformaciones que introduce la racionalización en su trabajo:

1.— El reforzamiento de la función *disciplinaria* del enseñante, lo cual les obliga a formarse («recualificarse») en técnicas vinculadas a esta función (según Apple, técnicas de modificación de conducta y estrategias organizativas del aula, sobre todo (20)). Incluso hay autores, como K. Harris, que plantean la necesidad de distinguir entre los aspectos «disciplinarios» y los «instructivos» del trabajo docente al analizar la proletarización, ya que, según él, si bien es posible constatar la descualificación del maestro para su labor «instructiva», no ocurre lo mismo en su labor «disciplinaria»: «el maestro proletarizado controlará más a los niños y cada vez los instruirá menos» (21).

2.— La transformación de las tareas de enseñanza-aprendizaje propiamente dichas, especialmente el dotarlas de un carácter «cuantitativo», obliga a que el maestro adquiera nuevas técnicas, se cualifique para su realización (22).

Ateniéndonos a estas reflexiones, parece lógico admitir que, en el caso que nos ocupa, el proceso de descualificación no es idéntico al sufrido por los trabajadores industriales, o al menos no lo es a las «formas avanzadas» sufridas por éstos, tal como hemos visto que planteaba Derber: si existe descualificación de los maestros, al menos no afecta a la totalidad de las tareas que tiene que desarrollar en su trabajo.

(20) Vid.:

- Apple, M.W. *Education and Power*, opus cit., p. 147.
- Sarup, M. *Education, Crisis and State. A Marxist Perspective*, London, Routledge and Kegan Paul, 1982, pp. 14-29.
- Varela, J. «Neotaylorismo y educación: The Marketing of Education», en *Educación y Sociedad*, n.º 1, Madrid, 1983, pp. 176-177.

(21) Vid: Harris, K. *Teachers and Class. A Marxist Analysis*, England, Routledge and Kegan Paul, 1982, página 73.

(22) Vid:

- Apple, M.W. «Work, Gender,...», opus. cit., p. 619.
- Apple, M. y Ozga J. «The Educational...», opus cit., p. 55.

Pero, al margen de lo que nos viene indicado por los propios teóricos de la «proletarización», creemos que es posible constatar otras diferencias respecto a los obreros en su proceso de «proletarización»:

1. *En el modelo de división del trabajo introducido en la enseñanza y sus efectos sobre el profesorado.*— Se trata, a nuestro modo de ver, de un modelo diferente del desplegado en la producción, por cuanto en no pocas ocasiones las especializaciones que se han generado en la enseñanza han surgido a raíz de la creación de nuevos campos de conocimiento, de «cualificar» aspectos del trabajo docente que anteriormente no requerían habilidades específicas o, por lo menos, no estaban sujetas a un proceso de formación. Este es el caso, por ejemplo, de la aparición de la Orientación como una tarea especializada en la atención y el asesoramiento individual del alumno: se trata de una faceta del trabajo que anteriormente no se consideraba que precisara de conocimientos y habilidades «técnicas» específicas. El maestro no tenía una formación específica para asesorar a sus alumnos, sino que desarrollaba esta labor, en todo caso, partiendo de su sensibilidad ética y su experiencia (23). La separación de esta función y su asignación a «expertos» no impide, además, que el maestro siga realizándola como lo hacía anteriormente.

Las especializaciones en educación tienen un carácter más vulnerable que las forzadas en la producción: en ésta, cuando al artesano se le especializa, resulta imposible superar esta situación, en la medida en que deja de acceder, de forma definitiva e irreversible, a destrezas que anteriormente sí poseía. Este parece ser también el sentido de las siguientes apreciaciones de Derber:

«Los profesionales están involucrados en complejas divisiones del trabajo que les exigen coordinar su trabajo aún más estrechamente con otras categorías de trabajadores, pero existen pocas evidencias de su descualificación o de una erosión de su base de conocimientos. Freidson enfatiza la necesidad de distinguir entre la creciente especialización, que está vinculada a una división del trabajo más avanzada, y la rutinización o descualificación, que guarda una relación nada simple con una interdependencia creciente. Los profesionales burocratizados tienden a estar más especializados, pero su especialización a menudo implica una profundización de su pericia y su conocimiento técnico, en contraste con la especialización de las tareas industriales, descritas por Marx y Braverman, que implica la descualificación y proletarización técnica avanzada» (24).

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 no es precisamente el caso del enseñante, quien, a pesar de los «expertos» puede realizar autónomamente su trabajo.

(23) Otra vertiente de análisis de esta «especialización se plantea si tenemos en cuenta las implicaciones que ha tenido la «tecnificación» de esta faceta en lo que respecta a las relaciones del enseñante con el alumnado. Julia Varela resalta, en este sentido, que este tipo de medidas tiende a limitar el ámbito de relación entre ambos, reduciendo las posibilidades de que el enseñante se solidarice con la problemática del alumnado y reforzando sutilmente, con ello, las relaciones de dominio/subordinación entre ambos. Vid: «Neotaylorismo y educación», opus. cit., pp. 176-177.

(24) *Professionals as...*, opus cit., p. 173.

2. *En la incorporación de las computadoras a la enseñanza.*— También creemos que es preciso poner cuidado cuando se analizan sus efectos específicos. Si bien Derber considera que las «nuevas tecnologías» pueden sentar las bases para «la mecanización o rutinización del trabajo profesional y erosionar el monopolio del conocimiento del que disfrutaban los profesionales» (25), coincidiendo en este punto con Lawn y Ozga cuando afirman que la informatización puede descualificar al profesorado (26), no obstante también hay autores que ponen en cuestión el que los efectos de esta incorporación sean equiparables en este tipo de trabajos a sus efectos sobre los obreros industriales. Concretamente, Giddens (27) se hace eco de algunos análisis que demuestran que la mecanización del trabajo de oficina reviste ciertas especificidades frente a la mecanización en las industrias, y nosotros pensamos que algo similar puede ocurrir en las escuelas: por lo que hasta ahora se ha producido, aunque la informatización pueda implicar cierto nivel de descualificación del enseñante, hay que tener en cuenta que, por el momento, sólo afecta a un número limitado de enseñantes y, sobre todo, su utilización ha tenido siempre un carácter complementario con respecto al resto de tareas desempeñadas por los enseñantes.

3. *En la relación del profesorado con las funciones conceptuales de su trabajo.*— Habría que analizar en qué términos realmente se accede a excluir a los enseñantes de la planificación de su trabajo y de qué tipo de decisiones se ven excluidos de forma irreversible. Hay que tener en cuenta que la enseñanza es un trabajo realizado con seres humanos, lo cual exige, de por sí, cierta autonomía del profesorado para adaptar los métodos, materiales, contenidos, etc., a cada alumno o grupo de alumnos. Esto requiere una intervención activa inevitable del profesorado en tareas de concepción. Es más, el que no se vean excluidos totalmente de funciones de planificación nos lo indica el hecho de que una de las tareas que se consideran propiamente como competencias irrenunciables de estos agentes en el propio modelo «tecnocrático» es la *programación* a corto, medio y largo plazo de su trabajo. Aunque esta labor pretenda estandarizarse a través de modelos de programación que le vienen preestablecidos en muchas ocasiones al enseñante, el que se le exija ponerse a «programar» supone, de por sí, tener la posibilidad de pensar de una forma más o menos global sobre su trabajo, posibilidad de la que no disfrutaban los obreros descualificados.

La reflexión en torno a esta cuestión será, quizá, la que nos permite ahondar en el carácter que puede asumir, en la enseñanza, la «proletarización ideológica» defendida por Derber, pues quizá sería necesario establecer una distinción entre la planificación del proceso educativo como un todo y la planificación del trabajo concreto que ha de desplegar cada maestro en su aula. En este caso, no obstante, y a pesar de que se requerirían estudios empíricos para confirmar estas hipótesis, todo parece indicar que también existen diferencias respecto a la situación de los obreros: con la parcelación de las tareas y la mecanización de su trabajo, éstos pierden capacidad de decisión hasta sobre el ritmo en que deben hacer funcionar las partes de su cuerpo que intervienen en la labor.

(25) *Ibidem*, p. 189.

(26) «The Educational...», *opus cit.*, pp. 58-59

(27) Vid: Giddens, A. *La estructura de clases en las sociedades avanzadas*, Madrid, Alianza, 1979, p. 228.

En consonancia con el título de este apartado, podemos afirmar, a modo de conclusión, que la pérdida de control de los enseñantes sobre su trabajo (su «proletarización técnica») se ha visto sometida a numerosas limitaciones por el momento y, por ello, no se puede afirmar que haya alcanzado las formas avanzadas que han sufrido los obreros. El problema que queda planteado, sin embargo, es el del futuro de estos procesos: ¿se podrá acceder a esas formas avanzadas de descualificación, separación de la concepción y pérdida total de control sobre el trabajo? ¿cómo habrán de interpretarse las «analogías» y las «especificidades» constatadas entre la racionalización de la educación y la producción?

En respuesta a estas cuestiones se pueden distinguir dos hipótesis: los teóricos inspirados en Braverman parecen inclinarse por dar mayor importancia a las «analogías» y concebir que las diferencias aún existentes o carecen de importancia, o bien desaparecerán porque el proceso de racionalización de la producción; Derber, por el contrario, defiende la hipótesis de que las diferencias constatadas son de crucial importancia como indicadores de un proceso racionalizador diferenciado y específico de los trabajos profesionales.

Tal como hemos defendido en un anterior trabajo, para nosotros es la hipótesis de Derber la que parece más asumible para el caso concreto de la «proletarización» del profesorado: se trata, para nosotros, de un proceso específico que abarcaría, por utilizar la terminología de este autor, no sólo la «proletarización ideológica» sino también una vertiente limitada de «proletarización técnica». En aquella ocasión (28) exponíamos como argumento central para defender esto el que el trabajo docente participa de una serie de características específicas que impiden que la proletarización «técnica» avance en un sentido similar a como lo ha hecho en la producción. Así, sintéticamente, se puede decir que el que no responda la racionalización educativa a los mismos fines que la de la producción, el que los agentes que promueven este proceso sean los «administradores del Estado» (y no el capital, al menos tan directamente como en la producción), y el que la educación esté inmersa en la producción/transmisión ideológica y cultural a nivel social, hacen de éste un proceso mucho más vulnerable que el que se ha desarrollado en la producción.

Este tipo de reflexiones adquieren importancia para la confirmación de las hipótesis planteadas, en la medida en que incorporan a la investigación sobre el trabajo educativo y los enseñantes más elementos que el que viene dado exclusivamente por el «control» del trabajo; se podría llegar a clarificar, con ello, en qué dimensiones, además de la del control, se pueden realmente establecer analogías y diferenciaciones entre los agentes sociales. En nuestro caso, el análisis de elementos como los mencionados arriba nos han movido a pensar que las diferencias constatadas en lo que se refiere al control del trabajo de los enseñantes y de los trabajadores de la producción son, más que un determinante de su condición social, una manifestación de otras diferencias sustanciales, vinculadas a las condiciones estructurales que afectan a cada una de estas dos realidades. Como veremos a

(28) Vid: Jiménez, M. «Racionalización, control del trabajo y proletarización de los enseñantes», en *Témpora*, n.º 8, julio-diciembre 1986, pp. 56-62.

continuación, este planteamiento también es importante para analizar las respuestas de los enseñantes al proceso de proletarización.

LAS RESPUESTAS DE LOS ENSEÑANTES ANTE LA «PROLETARIZACIÓN»

Las apreciaciones que se desprenden de los análisis de los teóricos de la «proletarización», de un lado, y de los de Derber, de otro, conducen a dos visiones diametralmente opuestas de las respuestas de los enseñantes y los profesionales: mientras que los primeros resaltan la generación de *resistencias* por parte del profesorado, el segundo enfatiza las formas de *acomodación* surgidas entre los profesionales, considerando ésta como la respuesta más generalizada.

Desde nuestro punto de vista, esta polarización hacia el «optimismo» de los unos y el «pesimismo» del otro dificulta enormemente el acercamiento a una comprensión global, no reduccionista, de la problemática ideológica del profesorado. Como apuntábamos anteriormente, trataremos de mostrar que la incorporación de reflexiones sobre los condicionantes específicos del trabajo docente puede suponer una vía de resolución de este falso dilema.

Cuando calificamos el enfoque de los teóricos como Apple, Lawn, Ozga, etc., de «optimista», nos referimos especialmente a la visión que sostienen de que las resistencias de los enseñantes constituyen, bien una «experiencia histórica» que los unifica al proletariado (en el sentido apuntado por Lawn y Ozga), bien una manifestación de una «aproximación» de los intereses de estos agentes a los de la clase obrera (tal como defiende Apple) y que, por ello, fácilmente se identificarán con sus posiciones políticas e ideológicas.

A nuestro modo de ver, el que los enseñantes se «resistan» al proceso racionalizador/proletarizador no tiene por qué implicar, en todas las ocasiones:

– que las resistencias se generen a partir de un posicionamiento político e ideológicamente progresista, de transformación de la escuela y la sociedad; en no pocas ocasiones, los sectores que ofrecen una mayor resistencia a este proceso lo hacen desde mentalidades ancladas en el pasado, defendiendo formas reaccionarias de desarrollo de la enseñanza.

– que los enseñantes lleguen a asumir, sin ambigüedades ni contradicciones, los objetivos de la clase obrera en su enfrentamiento a la lógica racionalizadora del capital, tales como la eliminación de la división entre trabajo manual y trabajo intelectual a nivel social y en el seno de los procesos productivos. Cuando estos agentes se enfrentan a la proletarización lo hacen, posiblemente, en defensa de los privilegios de que han gozado históricamente frente a otros trabajadores (privilegios que tienen su origen, probablemente, en la ubicación de su trabajo del lado del trabajo «intelectual» en el seno de la división social del trabajo propia del Modo de Producción Capitalista (29)), para conservar su originalidad y, en definitiva, por mantenerse diferenciados:

«Casi siempre –nos dice A. Gorz– la rebelión de los trabajadores intelectuales es profundamente ambigua; se rebelan no *en tanto que* proletarios,

(29) Vid: Poulantzas, N. *Las Clases Sociales en el Capitalismo Actual*, Madrid, Siglo XXI, 1977, pp. 207 y ss.

sino *contra* el hecho de ser tratados como proletarios: contra la división jerárquica, la parcelación y la estupidez de su trabajo, contra la pérdida de todo o parte de sus privilegios sociales.» (30)

Esta ambigüedad se pone especialmente de manifiesto en lo que ha constituido una estrategia organizativa e ideológica predominante entre el profesorado: el «profesionalismo».

Para algunos teóricos de la proletarización, especialmente Lawn y Ozga (31), el «profesionalismo» ha de ser asumido como una estrategia de carácter contradictorio, que puede ser utilizada, en ciertas coyunturas, por el Estado para aumentar su control, o, en otras circunstancias, por los propios enseñantes para resistirse a la pérdida de control. Este segundo aspecto es interpretado por estos autores como una dinámica paralela y equiparable a las estrategias organizadas de enfrentamiento de los obreros contra la acción racionalizadora del capital en la producción. Sin embargo, a nuestro modo de ver, esta afirmación tiende a ocultar la realidad de las diferencias entre las condiciones de partida de los maestros en su enfrentamiento al Estado (en el sentido al que antes hacíamos alusión), así como el hecho evidente de que ciertos elementos de los que se nutre el «profesionalismo» son totalmente ajenos a lo que ha constituido la lucha de los obreros.

La idea de la enseñanza como «profesión» nos parece, en todo caso, un arma de «doble filo» para el avance de una perspectiva progresista y de clase entre el profesorado: si bien es cierto que puede suponer, en determinadas coyunturas, un arma de defensa de estos agentes frente a los intentos del Estado de controlar su trabajo, también hay que tener en cuenta que suele ser una estrategia de defensa frente a *cualquier* intento de participación activa desde colectivos u organizaciones sociales ajenas a la «profesión» (y, por tanto, es también defensa frente a la participación de la sociedad civil o las clases subalternas en lo que tenga que ver con la problemática educativa).

Al mismo tiempo, puede ser también un arma de «doble filo» para los propios intereses de los enseñantes: en tanto se asuma un discurso legitimador de la «racionalización» fundado precisamente en que puede contribuir a la «profesionalización» del cuerpo de enseñantes, éstos se pueden volver especialmente receptivos frente a las medidas que recortan su autonomía ideológica y «técnica». Y aquí el «profesionalismo» actuaría a modo de lo que Derber define como un mecanismo de «acomodación» de los profesionales a la proletarización.

Y esto nos permite entroncar con el análisis de este autor. Podríamos afirmar, siguiendo sus planteamientos, que los enseñantes no se han visto exentos tampoco de ciertas formas de «acomodación», en especial, la que él denomina «desensibilización ideológica».

Podríamos vincular este mecanismo acomodaticio a la extensión de la creencia en que la educación constituye un trabajo «técnico», cuyos problemas hay que

(30) Gorz. A. «Técnicos, especialistas y lucha de clases», en *Cuadernos de Pasado y Presente*, n.º 32. México, 1977, p. 176.

(31) Vid: *Teachers, Professionalism and Class*, opus cit., pp. 39 y ss.

resolverlos «técnicamente» y dejando a un lado sus vertientes políticas e ideológicas (en definitiva, dejando a un lado la problemática de los *finés* últimos del trabajo docente y centrando las preocupaciones en la problemática de los *medios*). Una medida del significativo grado de asimilación de esta creencia en el seno del colectivo de enseñantes nos la puede aportar la historia de las Escuelas de Verano en el Estado español y su transformación desde verdaderos focos de resistencia política y pedagógica contra la Dictadura en sus años iniciales hacia núcleos de intercambio y transmisión de experiencias prácticas donde cada vez se hace más difícil entablar debates en torno a las implicaciones político-ideológicas del fenómeno educativo y del propio trabajo en su seno. Esta transformación adquiere importancia en la medida en que estas Escuelas suelen aglutinar a los colectivos de enseñantes que, de forma más activa, aún defienden la necesidad de transformar la escuela en un sentido progresista.

Sin embargo, no podemos terminar aquí el análisis de las propuestas de Derber: antes decíamos que nos parecían «pesimistas», y eso hay que explicarlo.

Si bien se puede admitir la existencia de mecanismos de «acomodación», pensamos que las respuestas de los enseñantes a la proletarización no son sólo de este tipo, y ello lo han puesto de manifiesto (a pesar de su excesivo «optimismo») los teóricos de la proletarización.

Así, deben tenerse en cuenta las implicaciones que puede conllevar el hecho mismo de que la problemática del control en este tipo de trabajadores gire predominantemente en torno a la problemática ideológica (como bien resalta el propio Derber (32)). Haciéndonos eco de las elaboraciones de autores como R. Williams, S. Shapiro o S. Morgenstern a partir del concepto de «hegemonía» definido por Gramsci (33), participamos de la idea de que la imposición de una determinada ideología no puede ser explicada como fruto de un estricto adoctrinamiento y entrenamiento de los seres sociales en los valores, prácticas y contenidos propios de las clases dominantes, ni como fruto de una utilización instrumental del Estado por parte de éstas.

La dominación ideológica en educación requiere una efectiva autoidentificación de los protagonistas del proceso educativo con las técnicas y contenidos de un modelo educativo dado, requieren su consentimiento activo. Derber da cuenta de ello en sus análisis de la «acomodación» de los profesionales, pero no tiene en cuenta algo de crucial importancia: este consentimiento nunca está asegurado de antemano, no se genera ni mantiene de forma mecánica, sino que asume, en su propia génesis y en su mantenimiento, *formas contradictorias*, por lo que es preciso identificar no sólo sus fortalezas sino también sus debilidades.

(32) *Professionals as...*, opus cit., p. 172.

(33) 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», en *Témpora*, n.º 8, Julio-Diciembre 1986.

Por ejemplificar de alguna manera esta tesis, podemos volver al modelo de «desensibilización ideológica» que antes analizamos. Desde la perspectiva de Derber, el análisis expuesto por nosotros podría considerarse completo. Sin embargo, desde esta perspectiva, habría que tratar de identificar también posibles «debilidades» del mismo. Una posible debilidad del modelo «tecnocrático» antes caracterizado podemos localizarla en el hecho mismo de que centre el consenso en torno a los medios y no los fines de la educación: siguiendo a S. Morgenstern, si esto es lo que se da, entonces cabe esperar que los agentes implicados en el proceso educativo no desarrollen «una adhesión muy firme al universo cultural que define la burocracia» (34).

La confluencia de nuestras críticas tanto a los planteamientos de los teóricos de la proletarianización como a los de Derber se encuentra en lo que planteábamos inicialmente respecto a las condiciones específicas del trabajo educativo. Adquiere especial importancia aquí la vinculación de la educación a la producción/difusión cultural e ideológica: los enseñantes, por su condición de transmisores/productores de cultura e ideología, ocupan un lugar privilegiado en la sociedad para acceder a distintas concepciones del mundo. Es privilegiado, por tanto, para acceder no sólo a las concepciones y la ideología de las clases dominantes, o a las formas que ésta asume para facilitar su legitimación, sino que también lo es para acceder a concepciones alternativas u opuestas del mundo y de la vida. Su adhesión a unas u otras concepciones no está asegurada nunca de forma definitiva; ello dependerá, en todo caso, de las combinaciones a las que se llegue entre las presiones que puedan ejercer el Estado, las clases dominantes y las clases subalternas y los intereses específicos de estos agentes en cada coyuntura. Y estos intereses no sólo son definidos a partir de la relación de estos agentes respecto al control sobre su trabajo (de la misma forma que habría que tener presente que no es ésta la problemática central de la clase obrera en el Capitalismo, sino que asume importancia en la medida en que está estrechamente vinculada a la problemática que, según Marx, es determinante: la explotación bajo la forma de extracción de plusvalor de su trabajo).

CONCLUSIONES

Una idea básica parece desprenderse de las reflexiones vertidas en los apartados anteriores: si bien el modelo de la «proletarianización» parece que puede aportar aproximaciones de singular importancia para abordar la problemática actual de los enseñantes en cuanto agentes sociales, aún es necesario que se acceda a una mayor clarificación conceptual y, también, a una confirmación empírica de algunos de sus preceptos.

Especial importancia habrá de darse, en este desarrollo, a las formas específicas que asume el proceso «proletarizador» en trabajos que, como la enseñanza, tienen naturaleza particularmente compleja.

Asimismo, una formulación «en positivo» sobre las determinaciones que afectan a los enseñantes en lo que respecta a su situación en el seno de la estructura

(34) «Transición Política...», opus cit., p. 46.

social habrá de acompañar estos análisis. Aquí nos hemos limitado a hacer una primera aproximación a la problemática sociológica, política e ideológica de estos agentes que sólo nos permiten avanzar una afirmación al respecto: que, ateniéndonos al análisis de las actuales condiciones de trabajo en la enseñanza y de algunas formas de respuesta del profesorado, las diferencias entre estos agentes y el proletariado *permanecen* a pesar de la racionalización de su trabajo.

**I N V E S T I G A C I O N E S
Y E X P E R I E N C I A S**

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

CONDICION SOCIAL Y FEMINIZACION DEL PROFESORADO DE EDUCACION BASICA

EMILIO GARCIA GARCIA (*)

LA PROFESION DOCENTE

La educación como fenómeno específicamente humano, tiene tanta historia como el hombre mismo. Pero la educación como campo de trabajo, de especialización y de profesión, es un hecho relativamente reciente. Se configura históricamente como resultado de la institucionalización de la educación e instrucción en una sociedad compleja. En sociedades primitivas la educación no es una actividad específica reservada a ciertas personas. La escuela y los maestros aparecen en el desarrollo y la diferenciación de la sociedad, que conlleva división social del trabajo y especialización de funciones. Así los profesores constituyen hoy en todos los países desarrollados un grupo profesional muy numeroso; con sus grados y jerarquías, sus sistemas de formación y selección, códigos de comportamiento, intereses y reivindicaciones, órganos de representación y defensa.

La enseñanza ha tenido en determinados momentos históricos unas connotaciones de carácter religioso. La vocación llamada, entrega, predestinación hace referencia a determinadas actividades que por su origen y características se asemejan a actividades de carácter religioso, y por consiguiente, conllevan desinterés personal y espíritu de sacrificio. Hablar de «vocación pedagógica» suscita de alguna manera la «vocación sacerdotal». Tal asociación funciona especialmente cuando la actividad docente se lleva a cabo en condiciones penosas como carencia de medios, bajo reconocimiento social, deficiente remuneración económica... En la Historia de España tal situación no está lejana.

A partir de la Revolución Francesa de un modo muy especial, y a lo largo de todo el siglo XIX, se ha desarrollado un proceso encaminado a generalizar e institucionalizar la enseñanza en las sociedades industriales. Era preciso capacitar al trabajador para mejorar así los procesos productivos, la cantidad y la calidad del producto; pero también se requería transmitir y legitimar la ideología dominante.

La enseñanza va perdiendo las connotaciones de misión religiosa, para convertirse en el ejercicio de un oficio o profesión a cargo de unas personas capacitadas: los profesionales, maestro, profesor.

(*) Universidad Complutense. Madrid.

En general una profesión viene dada por el tipo de actividad y la forma de participar en una estructura económico-social determinada. Las profesiones no han existido desde siempre; son componente y resultado del proceso histórico de división del trabajo. Es así que las formas de participar y los tipos de actividad son muy diversos, según las sociedades y su nivel de complejidad y desarrollo; por tanto los tipos de profesiones y prácticas profesionales serán también variados.

Calificar como profesional una actividad, frente a otras no profesionales, supone admitir determinados criterios diferenciadores. Caracterizar tales criterios es una cuestión muy debatida, en función de las diversas perspectivas teórico-sociológicas. A partir de diversas investigaciones (Musgrave, 1965; Quintana, 1980; Escolano, 1980) mencionados como características de una profesión:

a) Una profesión es una actividad social que satisface determinadas necesidades sociales y como tal es demandada por la sociedad.

b) Una profesión es una actividad aprendida en instituciones educativas, lo que conlleva la existencia de un conjunto de conocimientos. Estos conocimientos por su carácter especializado (humanístico, científico, técnico, artístico) presentan determinado grado de sistematización y, además, no son fácilmente accesibles al resto de la población. Tales conocimientos son en alguna manera transferibles a la práctica social (práctica profesional), satisfaciendo demandas sociales.

c) Una profesión está regulada por prescripciones normativas y códigos de comportamiento (deontología profesional) que funcionan como mecanismos de control del grupo profesional y que garantiza la calidad del servicio que se presta a la comunidad.

d) Para realizar eficazmente una actividad profesional se requiere una formación continua, y actualización en los conocimientos y técnicas que se van produciendo en su sector profesional.

La perspectiva marxista aborda esta problemática desde un marco conceptual muy distinto (Poulantzas, 1974; Levitas, 1974; Bozal, 1975; París, 1977; Martín Serrano, 1977; Lacalle, 1982). Una sociedad clasista estructura el conjunto social según un desigual reparto de bienes materiales y culturales, privilegiando a unos grupos sociales y discriminando a otros. El criterio para identificar la posición de clase es la propiedad de los medios de producción:

a) La clase trabajadora no posee medios de producción importantes. Obtiene sus recursos para vivir vendiendo en el mercado de trabajo su fuerza de trabajo.

b) Reciben a cambio un salario que les permite reemplazar su fuerza de trabajo. A su vez ceden al capital el producto excedente —plusvalía— originado por su trabajo. El trabajador que vende su fuerza de trabajo por el salario se define como proletario.

c) La clase trabajadora se encuentra en continuo antagonismo con la burguesía, a propósito de sus condiciones de trabajo y de su participación en el producto final.

Lo que define, en cambio, a la burguesía es:

a) poseer los medios de producción más importantes, y contratar mano de obra para poner en marcha esos medios de producción, pagando un salario.

b) Se apropia de la plusvalía, esto es, el valor creado por el trabajador y que excede a lo invertido por el capital en salarios.

c) Se encuentra en continuo antagonismo con los asalariados, con respecto a sus condiciones de trabajo y a su participación en el producto total.

En el nivel de producción tiene lugar, pues, el acto inicial de explotación de la clase trabajadora por la clase capitalista.

En las primeras etapas del capitalismo resultaba fácil identificar a los componentes de la clase explotada, ya que estos vivían en unas condiciones miserables, justo al límite biológico de la supervivencia. Con el desarrollo del capitalismo, y debido especialmente a la revolución científico-técnica, aparecen asalariados que ya viven en unas condiciones confortables en cuanto alimentación, vivienda, salud, cultura, etc. Entre estos asalariados están los llamados «profesionales» como médicos, abogados, ingenieros, profesores... (cuadro 1).

Cuadro 1.—Los profesionales de las clases sociales

1. propietarios
2. trabajadores de «cuello blanco»
 - directivos y administradores
 - profesionales superiores
 - profesionales inferiores y técnicos
 - supervisores y encargados
 - administrativos
 - vendedores y dependientes
3. trabajadores manuales
 - 0. — especializados
 - no especializados

Sobre las clases sociales en España se puede consultar: Fernández de Castro, (1975); Tezanos, (1978); López Pina, (1978); García San Miguel, (1981).

En la sociología no marxista se tiende a englobar el concepto de clase social bajo el término de estrato social. Hablar de una sociedad estratificada conlleva presentar una imagen de la sociedad sin grandes tensiones y conflictos estructurales, suponiendo en cambio una interrelación y hasta armonía básica. Por contra calificar de clasista a una sociedad, es admitir inevitables contradicciones y conflictos, así como la necesidad de transformación y superación de esa realidad.

Acorde con este concepto de estratificación (y en analogía con los estratos geológicos) se distingue en la sociedad: la clase alta, la clase media y la clase baja. Estas categorías admiten a su vez subdivisiones como:

- a) clase alta-alta
clase alta
- b) clase media-alta
clase media-media
clase media-baja
- c) clase baja
clase baja-baja

En los análisis desde esta perspectiva se prescinde de la posición de clase (posición respecto a los medios de producción). La sociedad desarrollada permite ofrecer unas condiciones existenciales adecuadas a la mejor parte de los trabajadores o asalariados, si bien con diferencias entre ellos. La estratificación social expresa las condiciones existenciales o niveles de vida que diferencian a los miembros de la sociedad. Así el pequeño propietario, el profesional liberal, el profesor, el ejecutivo, serán todos miembros de la clase media. Y ello con independencia de que perciban sus ingresos como rentas del capital o rentas del trabajo. No tiene entonces sentido hablar de explotación, sino de nivel de vida o bienestar.

En el análisis de la estructura y funcionamiento de la sociedad, la perspectiva funcionalista emplea, entre otras, los términos de *status* y *rol*, para dar cuenta de la interacción social y también de la desigualdad social. Se define el status como el rango o posición de un individuo en un grupo, o de un grupo en relación con otros. El status viene a ser la consideración y reconocimiento, por parte de la sociedad, del papel que representa un individuo. El rol o papel social se refiere al comportamiento esperado por parte de quien ocupa determinado status.

Los roles y los status son de dos clases: aquellos que son *adscritos* a las personas de acuerdo con la edad, sexo, clase social de la familia, raza; y los que son *adquiridos* a través del esfuerzo y la superación personal, como instrucción, clase social adquirida. Existen status y roles diferentes que pueden agruparse homogéneamente en *estratos sociales*. Por *estratificación social* se entiende la jerarquización de los diferentes individuos según los roles y status que se establecen en una sociedad. Se suele distinguir tres estratos sociales o tres clases (alta, media y baja). Pero el concepto de «clase» en las teorías funcionalistas, no significa lo mismo que en el marxismo, como hemos visto anteriormente. Para el funcionalismo las clases son formas de agrupar con cierta homogeneidad los distintos status sociales.

En las sociedades modernas, los individuos pueden cambiar de puesto en los *distintos estratos sociales*, de acuerdo con sus capacidades, esfuerzo, méritos adquiridos. Este mecanismo es la *movilidad social*, que será *ascendente* cuando el individuo consigue situarse en un status superior en la jerarquía social y *descendente* en caso contrario.

LA CONDICION SOCIAL

La condición social de la función docente comprende el estudio tanto del status o posición social, como de los roles o papeles que le incumben: papeles esperados por los demás grupos sociales, papeles percibidos por los enseñantes y papeles

desempeñados efectivamente. La condición social de los enseñantes es inseparable de las imágenes vinculadas a esa condición. Y estas imágenes resultan de la interacción y varían según la posición social de los interlocutores.

Por otra parte, la categoría de profesor es absolutamente heterogénea: comprende desde el profesor de la escuela infantil, hasta el del centro de investigación. La posición social, consideración y salario de los distintos niveles de profesores es muy distinta. Aquí sólo vamos a referirnos a los profesores de enseñanza básica o primaria.

En un estudio de INEM (1978) que analiza el prestigio comparativo de cuarenta ocupaciones en España, el maestro aparece colocado en términos de prestigio por encima de estas ocupaciones: oficial administrativo, empleado de banca, mecanógrafa, reparador de electrodomésticos, capataz de obra, mecánico de automóvil... Por encima del maestro figuran, en orden creciente de prestigio: enfermera, funcionario medio, dueño de tienda media, sacerdote, periodista... Dentro del estrato rural, el maestro aparece con un grado de prestigio más alto que el dueño de la tienda media, que el funcionario y que la enfermera.

En nuestra sociedad, la remuneración económica es el indicador por excelencia del prestigio social y valoración que se confiere a una profesión. El salario que recibe un profesor de primaria —maestro— le coloca en una posición desfavorable. Si bien en los últimos tiempos, y especialmente para el maestro estatal, la situación ha mejorado sensiblemente (Menduiña, 1976; Masjoan, 1974; González-Anleo, 1985).

La percepción personal que tienen los maestros de su baja consideración social genera consecuencias en diversos niveles: autoestima y equilibrio personal, reclutamiento del profesorado, absentismo y abandono, formación y calidad del sistema educativo en general. Quedan atrás los tiempos en que la figura del maestro podía suscitar esperanza y a la vez garantía del progreso, igualdad, justicia social, muy especialmente para las clases más desfavorecidas.

Dado el status y consideración social que la profesión de maestro tiene en nuestra sociedad, la extracción social de los miembros de este grupo profesional no se reparte por igual en todas las clases sociales. Tradicionalmente el origen social de los maestros ha venido definido por estos tres elementos: origen de clases medias y más específicamente clase media-baja, con una muy fuerte participación del medio rural, y con una significativa presencia del proletariado. Todo parece indicar que estas coordinadas básicas se mantienen en la actualidad (Lerena, 1976 y 1982). Esta situación es similar en otros países (Musgrave, 1965; OCDE, 1979; Mollo, 1980).

En la investigación sobre estudiantes de magisterio de J. Varela y F. Ortega (1984) se constata la alta proporción de procedencia del medio rural; así, más de un tercio de la muestra estudiada procede de poblaciones con menos de 20.000 habitantes, y una cuarta parte de estos alumnos son de origen netamente rural, al haber vivido infancia y juventud en poblaciones con menos de 5.000 habitantes. Esto parece indicar que la profesión de maestro es atractiva especialmente en el habitat rural. Hay que tener en cuenta que en este medio una de las tradicionales

formas de movilidad social venía siendo el sacerdocio. Dado el proceso de secularización ocurrido en nuestra sociedad, cabe pensar en un trasvase a la otra modalidad de promoción: el magisterio, forma secularizada de ejercer una función moralizadora. Asimismo, la mayor afluencia de mujeres a los estudios en los años setenta es canalizada, en ámbitos rurales, hacia una carrera tradicionalmente valorada como idónea para el estudiantado femenino.

Si la ruralidad parece clara, no menos lo es su particular posición en la estructura de clases. En la investigación citada se constata que las categorías más abundantes entre los padres de los alumnos son por este orden: obreros cualificados, trabajadores independientes o autónomos, empleados administrativos, pequeños propietarios agrícolas y obreros sin cualificar. La extracción de los aspirantes a maestros se hace fundamentalmente entre los estratos bajos de las clases medias, y algún pequeño sector de la clase baja. Por el contrario, apenas están representadas diversas categorías profesionales de la clase alta. Entre los estudiantes de magisterio, no abundan los hijos de maestros. No hay, pues, a diferencia de lo que ocurre en otras profesiones, reproducción endogrupal (cuadro 2).

Tradicionalmente la figura de maestro ha hecho las veces de puente entre la cultura rural y la cultura urbana. Por una parte, los estudios de magisterio han posibilitado a muchos jóvenes «salir» de los pueblos españoles (había Normales en todas las capitales de provincia y hasta en pueblos). Por otra parte, el maestro rural ha sido la figura que ha transmitido la cultura urbana en el medio rural. En cuanto al origen geográfico, Castilla-La Mancha y Castilla-León han sido una rica cantera de maestros (también de burocracia civil, militar y eclesiástica) para toda España y muy particularmente para Euskadi y Cataluña.

Se ha caracterizado al maestro como «extraño sociológico» (Lerena, 1982). Extraño sociológico sería aquel que estando en la comunidad no pertenece ni está integrado en ella. Los indicadores serían: la ruptura con el medio social de procedencia o movilidad social ascendente; la movilidad geográfica y traslados; el fuerte espíritu de cuerpo; la alta tasa de homogamia o matrimonio entre maestros.

El maestro es un adulto que profesionalmente siempre trabaja con niños y establece pocos vínculos con adultos de la comunidad. Los maestros no forman parte de las clases populares, pero tampoco son reconocidos por la burguesía. Son los vicarios o representantes de los valores de la clase media, de la cultura «legítima» entre las clases populares, que precisamente amenazan con absorberlos. Es ésta la contradicción básica, pues en definitiva, la posición social y el papel del maestro está estructuralmente dependiendo de las funciones objetivas que cumple la enseñanza en la sociedad. Funciones que, por otra parte, son distintas según las clases sociales.

LA FEMINIZACION DE LA PROFESION

Se ha registrado alta tasa de crecimiento en el profesorado, especialmente hasta comienzos de los años 80. A partir de la Ley General de Educación de 1970, era obligado escolarizar a toda la población en edad de EGB. Y esa población era numerosa, dada la alta tasa de natalidad que existía.

Cuadro 2
Caracterización sociológica del estudiante de Magisterio
(Varela y Ortega, 1984)

| Clases sociales | Porcentaje % |
|--|-----------------|
| Mujer | 70 |
| 25 años o menos | 92 |
| soltero/a | 93 |
| no trabaja | 74 |
| población de origen: | |
| - más de 25.000 habitantes | 55 |
| 2.000 habitantes o menos | 18 |
| residente durante el curso con la familia | 68 |
| clase social subjetiva de su familia: media baja | 63 |
| profesion del padre: | |
| - obrero cualificado | 21,54 |
| trabajador independiente o autónomo | 18,73 |
| - empleado administrativo | 11,82 |
| - pequeño propietario agrícola | 10,82 |
| - obrero sin cualificar | 8,81 |
| - jornalero del campo | 3,80 |
| - técnicos de grado medio | 3,60 |
| - suboficiales de las Fuerzas Armadas | 3,10 |
| - oficial o jefe de las Fuerzas Armadas | 2,30 |
| - subalterno y servicio doméstico | 2,00 |
| no trabaja la madre | 85 |
| estudios del padre: primarios | 68 |
| estudios de la madre: primarios | 75 |

En la actualidad, y cara al futuro, el sistema educativo demanda menos profesores, registrándose una tendencia al estancamiento de los efectivos. (cuadro 3)

La escolarización de la población es total entre 6 y 14 años, y se están logrando altas tasas entre 4 y 6 años y 14 y 16 años, por lo que extendiendo la escolarización obligatoria entre 4 y 16 años tampoco la demanda de profesionales va a ser significativa. Situación distinta se daría si se redujese el número de alumnos por aula, se dota a los centros de profesorado de apoyo, se escolariza adecuadamente a los alumnos con deficiencias, se plante la educación de adultos. Factores estos importantes cara a una política de calidad en la enseñanza.

Por otra parte, los índices de natalidad en España han experimentado un notable descenso. Asimismo, la edad del profesorado en ejercicio es media, por lo que la entrada en el sistema por jubilaciones y bajas biológicas es normal (Cuadro 4)

Este conjunto de variables hace que la profesión de maestro no tenga una línea expansiva cara al futuro.

Cuadro 3

Evolución del profesorado estatal y no estatal. (1975-1983)

Evolución del profesorado estatal, varones y mujeres, por especialidades docentes a partir del curso 1975-1976

| Cursos | Preescolar | | EGB | | Ed. Especial | | Ed. Adultos | | TOTAL |
|-----------|------------|---------|---------|---------|--------------|---------|-------------|---------|--------|
| | Varones | Hembras | Varones | Hembras | Varones | Hembras | Varones | Hembras | |
| 1975-1976 | 64 | 9.514 | 45.927 | 58.224 | 516 | 1.257 | 318 | 318 | 69.313 |
| 1976-1977 | 99 | 10.807 | 47.119 | 59.969 | 572 | 1.411 | 707 | 387 | 72.574 |
| 1977-1978 | 213 | 12.986 | 49.864 | 62.671 | 766 | 1.683 | 1.309 | 794 | 78.134 |
| 1978-1979 | 292 | 15.615 | 51.360 | 65.778 | 839 | 1.895 | 925 | 621 | 83.909 |
| 1979-1980 | 578 | 18.075 | 52.440 | 67.045 | 911 | 2.080 | 755 | 531 | 87.731 |
| 1980-1981 | 909 | 19.613 | 52.927 | 68.731 | 913 | 1.988 | 462 | 362 | 90.694 |
| 1981-1982 | 1.219 | 53.470 | 53.470 | 69.760 | 991 | 2.185 | 1.429 | 1.038 | 93.332 |
| 1982-1983 | 1.380 | 20.959 | 52.902 | 71.957 | 1.070 | 2.625 | 1.362 | 806 | 96.347 |

Evolución del profesorado no estatal, varones y mujeres, por especialidades docentes a partir del curso 1975-1976

| Cursos | Preescolar | | EGB | | Ed. Especial | | Ed. Adultos | | TOTAL |
|-----------|------------|---------|---------|---------|--------------|---------|-------------|---------|--------|
| | Varones | Hembras | Varones | Hembras | Varones | Hembras | Varones | Hembras | |
| 1975-1976 | 270 | 14.773 | 24.199 | 40.399 | 612 | 1.554 | 274 | 289 | 57.015 |
| 1976-1977 | 1.009 | 15.073 | 24.526 | 40.508 | 811 | 1.591 | 401 | 453 | 57.625 |
| 1977-1978 | 429 | 14.724 | 23.871 | 41.579 | 657 | 1.594 | 509 | 390 | 58.287 |
| 1978-1979 | 271 | 15.160 | 23.293 | 41.617 | 480 | 1.147 | 407 | 345 | 58.269 |
| 1979-1980 | 500 | 15.035 | 23.526 | 41.070 | 509 | 1.108 | 339 | 353 | 57.566 |
| 1980-1981 | 293 | 14.773 | 23.096 | 43.191 | 80 | 287 | 353 | 329 | 58.580 |
| 1981-1982 | 275 | 15.003 | 23.269 | 43.486 | 84 | 235 | 569 | 866 | 59.590 |
| 1982-1983 | 297 | 14.707 | 22.613 | 43.454 | 48 | 161 | 423 | 494 | 58.816 |

Cuadro 4
Profesorado estatal E.G.B. (1982).
Distribución por edad y sexo

| Grupos de edad | Hombres | | Mujeres | | TOTAL | |
|----------------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|
| | Número | % | Número | % | Número | % |
| 00-04 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| 05-09 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| 10-14 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| 15-19 | 0 | 0,0 | 4 | 0,0 | 4 | 0,0 |
| 20-24 | 1.414 | 2,3 | 2.641 | 3,0 | 4.055 | 2,7 |
| 25-29 | 10.431 | 17,1 | 14.426 | 16,3 | 24.857 | 16,6 |
| 30-34 | 15.023 | 24,6 | 18.628 | 21,0 | 33.651 | 22,5 |
| 35-39 | 11.343 | 18,5 | 16.381 | 18,5 | 27.724 | 18,5 |
| 40-44 | 7.972 | 13,0 | 11.081 | 12,5 | 19.053 | 12,7 |
| 45-49 | 5.099 | 8,3 | 8.255 | 9,3 | 13.354 | 8,9 |
| 50-54 | 2.851 | 4,7 | 5.979 | 6,7 | 8.830 | 5,9 |
| 55-59 | 1.717 | 2,8 | 4.324 | 4,9 | 6.041 | 4,0 |
| 60 | 310 | 0,5 | 721 | 0,8 | 1.031 | 0,7 |
| 61 | 415 | 0,7 | 608 | 0,7 | 1.023 | 0,7 |
| 62 | 469 | 0,8 | 588 | 0,7 | 1.057 | 0,7 |
| 63 | 461 | 0,8 | 515 | 0,6 | 976 | 0,7 |
| 64 | 447 | 0,7 | 503 | 0,6 | 950 | 0,6 |
| 65 | 524 | 0,9 | 577 | 0,7 | 1.101 | 0,7 |
| 66 | 555 | 0,9 | 679 | 0,8 | 1.234 | 0,8 |
| 67 | 550 | 0,9 | 686 | 0,8 | 1.236 | 0,8 |
| 68 | 514 | 0,8 | 672 | 0,8 | 1.186 | 0,8 |
| 69 | 300 | 0,5 | 440 | 0,5 | 740 | 0,5 |
| TOTAL | 61.161 | 100,0 | 88.662 | 100,0 | 149.823 | 100,0 |

Si a esto se añade el elevado número de los que estudian magisterio, se explica la alta tasa de paro entre estos titulados, tendencia común con los países de nuestro entorno. (Cuadros 5 y 6).

Al mismo tiempo que se registra esta evolución numérica, resulta evidente la alta tasa de mujeres, tanto entre el profesorado en ejercicio, y más aún en estudiantes de magisterio (cuadros, 3, 7, 8 y 9). Esta tendencia de feminización de la enseñanza básica o primaria se constata también en sociedades afines europeas: Francia, Alemania, Gran Bretaña, Italia... y también EEUU y la URSS, (Berger, 1976; De Landsheere, 1977; Mollo, 1980).

El progresivo aumento del porcentaje de mujeres en el profesorado primario, hace más exacto hablar de maestras que de maestros cuando se trata de profesorado de básica. Esta tasa de feminización no ocurre en la enseñanza secundaria, y menos aún en la Universidad. Cabe entender el hecho como un indicador de la pérdida de prestigio y la consideración social de la profesión de maestro o de profesor de educación básica.

Cuando un centro escolar abre masivamente sus puertas a la población femenina esos estudios ven deteriorarse su posición en la jerarquía social. Ocurre como si el sistema de enseñanza practicase una política de tierra quemada: desvaloriza el terreno que cede, cede lo que socialmente ha perdido ya su valor (Lerena, 1982). La tradicional división social entre los sexos encuentra aquí una nueva concreción: la escuela infantil, los niños es un campo afín y reservado para la mujer, que continúa así en alguna manera su rol femenino.

Desde otra perspectiva, el hecho de que la población infantil de un país, cada vez tenga más probabilidad de tener como docente único en la institución escolar a una profesora, conlleva limitaciones en la socialización de niños y niñas. Para interpretaciones psicoanalíticas, la escuela primaria es el espacio de elaboración y resolución de la crisis edípica, de identificación personal y adquisición del rol social. En este sentido en la sociedad actual la niña tiene más oportunidades de identificarse con la madre-mujer que el niño con el padre-varón. La madre es más frecuente en casa y la profesora en la escuela...

Para otras teorías que parten de la importancia de los modelos en el aprendizaje social, es también muy relevante el tema. Se ha sugerido por ejemplo que el hecho de que existan más niños con problemas escolares que niñas, tendría algo que ver con la mayor dificultad para el escolar varón de identificar e imitar a la persona del sexo opuesto (en este caso la maestra). Lo cual conllevaría un rechazo a la escuela; sus valores y actividades. Los chicos ven la vida escolar como especialmente referida a actividades femeninas. Más indicada por tanto para las chicas que para ellos mismos. Evidentemente el fracaso escolar no se puede explicar a partir de esta sola variable, pero quizá sea una más de las que intervienen en el fenómeno.

Existen además otras circunstancias que merece la pena señalar. Las maestras tienden a ser de un origen social más elevado que sus colegas masculinos. El consorte de una maestra tiene generalmente una actividad profesional; mientras que un maestro no siempre se casa con una mujer de profesión. Cuando la mujer del maestro es ama de casa, y el presupuesto familiar se establece a partir de un solo salario, es un hecho socioeconómico que tiene consecuencias a varios niveles. Una maestra cuyo marido es profesional, ingeniero, médico, profesor... vive en un ambiente sociocultural totalmente distinto de su colega maestro, cuya mujer es ama de casa u obrera. Cuando unos y otros trabajan con niños de distintas clases sociales tienen comportamientos muy diferentes.

¿Se convertirá la enseñanza en una profesión femenina para el año 2000?, se pregunta De Landsheere (1977) y contesta: nada hay menos seguro ni deseable. Pero incluso en lo que respecta a las escuelas maternas, tradicionalmente confiadas a mujeres, se plantea cada vez con mayor intensidad la conveniencia de un personal educador de ambos sexos. Lo mismo cabe decir para la escuela primaria, secundaria o superior.

Si se mejora sustancialmente el status y prestigio del magisterio —concluye De Landsheere— la profesión resultará más atractiva para hombres. Es esencial que el

Cuadro 5

Evolución de la matrícula (1970-1981) en las Escuelas Universitarias de Profesorado de EGB

| UNIVERSIDADES | CURSOS | | | | | | | | | | |
|---------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| | 1970/71 | 1971/72 | 1972/73 | 1973/74 | 1974/75 | 1975/76 | 1976/77 | 1977/78 | 1978/79 | 1979/80 | 1980/81 |
| Estatales: | | | | | | | | | | | |
| Alcalá de Henares | 551 | 585 | 649 | 653 | 682 | 599 | 618 | 858 | 375 | 1.111 | 999 |
| Alicante | 958 | 1.033 | 1.040 | 997 | 1.072 | 1.215 | 1.455 | 1.316 | — | 1.159 | 1.147 |
| Baleares | 311 | 621 | 379 | 203 | 145 | 692 | 1.067 | 1.346 | 1.274 | 1.250 | 3.347 |
| Barcelona (Autónoma)* | — | — | — | — | — | — | — | — | 4.213 | 3.867 | 5.539 |
| Barcelona (Central) | 5.651 | 5.752 | 5.046 | 4.771 | 5.907 | 7.325 | 8.320 | 11.290 | 6.074 | 5.767 | 1.032 |
| Cádiz | 441 | 1.211 | 930 | 1.114 | 1.389 | 1.328 | 2.189 | 2.290 | — | 1.935 | 1.882 |
| Córdoba | 1.369 | 1.223 | 714 | 528 | 1.493 | 1.822 | 2.209 | 2.784 | 2.752 | 2.451 | 2.099 |
| Extremadura | 1.873 | 1.964 | 1.361 | 1.725 | 2.154 | 3.029 | 3.195 | 3.584 | 3.594 | 3.523 | 3.012 |
| Granada | 4.083 | 5.309 | 3.765 | 3.547 | 4.675 | 5.416 | 6.126 | 6.981 | 6.892 | 6.851 | 6.054 |
| La Laguna | 1.370 | 2.179 | 1.666 | 1.623 | 2.671 | 3.797 | 4.737 | 5.534 | 5.096 | 4.399 | 3.544 |
| León | 1.061 | 1.192 | 1.183 | 1.326 | 1.625 | 1.625 | 1.710 | 1.996 | — | 1.927 | 1.588 |
| Madrid (Autónoma)* | — | — | — | — | — | — | — | — | 3.723 | 4.051 | 11.732 |
| Madrid (Complutense)* | 6.188 | 8.558 | 6.679 | 7.069 | 8.089 | 9.075 | 11.320 | 12.462 | 9.128 | 8.494 | — |

Cuadro 5

Evolución de la matrícula (1970-1981) en las Escuelas Universitarias de profesorado de EGB (continuación)

| UNIVERSIDADES | CURSOS | | | | | | | | | | |
|----------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| | 1970/71 | 1971/72 | 1972/73 | 1973/74 | 1974/75 | 1975/76 | 1976/77 | 1977/78 | 1978/79 | 1979/80 | 1980/81 |
| Málaga | 1.244 | 1.518 | 1.398 | 771 | 1.426 | 810 | 2.172 | 2.833 | 3.063 | 3.134 | 2.704 |
| Murcia | 2.090 | 2.556 | 2.013 | 2.081 | 2.273 | 3.157 | 3.577 | 4.807 | 4.595 | 3.991 | 3.893 |
| Oviedo | 1.759 | 2.225 | 1.637 | 2.024 | 1.880 | 2.792 | 3.235 | 2.482 | 4.917 | 2.920 | 2.726 |
| País Vasco | 1.731 | 2.114 | 2.058 | 1.344 | 2.614 | 3.194 | 4.179 | 5.187 | 5.058 | 5.414 | 6.911 |
| Salamanca | 1.768 | 2.471 | 1.451 | 1.013 | 1.659 | 1.739 | 2.561 | 2.836 | 2.255 | 2.091 | 2.094 |
| Santander | 1.012 | 1.157 | 775 | 1.007 | 976 | 1.551 | 1.263 | 1.658 | 1.618 | 1.619 | 1.376 |
| Santiago de Compostela .. | 4.140 | 5.244 | 3.697 | 3.528 | 4.642 | 5.331 | 5.191 | 5.759 | 5.346 | 5.047 | 4.566 |
| Sevilla | 2.219 | 2.574 | 1.815 | 1.775 | 2.680 | 2.870 | 4.418 | 4.796 | 6.804 | 4.548 | 5.087 |
| Valencia | 2.490 | 2.688 | 2.133 | 1.867 | 4.361 | 4.945 | 6.224 | 6.479 | 7.816 | 6.719 | 6.512 |
| Valladolid | 1.964 | 3.222 | 1.952 | 2.191 | 2.302 | 3.241 | 3.102 | 3.603 | 3.360 | 3.031 | 2.912 |
| Zaragoza | 3.182 | 3.854 | 3.190 | 3.403 | 4.339 | 4.981 | 5.318 | 6.147 | 5.905 | 6.019 | 5.361 |
| TOTALES ESTATALES ... | 47.455 | 59.250 | 45.531 | 44.560 | 59.058 | 70.534 | 84.186 | 97.028 | 93.358 | 90.818 | 86.137 |
| No estatales: | | | | | | | | | | | |
| Salamanca (Pontificia) ... | 96 | - | - | - | - | - | - | - | 472 | 510 | 414 |
| TOTAL GENERAL | 47.551 | 59.250 | 45.531 | 44.560 | 59.058 | 70.534 | 84.186 | 97.028 | 93.830 | 91.328 | 86.551 |

* En Barcelona (Central y Autónoma), así como en Madrid (Complutense y Autónoma) aparecen unidos los datos, sin posible separación.

** Sin datos.

Fuente: Estadística de la Enseñanza en España.

Elaboración: Subdirección General de Estudios de Enseñanza Superior de la S.E.U.I. (MEC, 1984).

Cuadro 6

Alumnos que terminaron estudios en las Escuelas Universitarias de Profesorado de EGB. Cursos 1970-1981

| UNIVERSIDADES | CURSOS | | | | | | | | | | |
|--------------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| | 1970/71 | 1971/72 | 1972/73 | 1973/74 | 1974/75 | 1975/76 | 1976/77 | 1977/78 | 1978/79 | 1979/80 | 1980/81 |
| Estatales: | | | | | | | | | | | |
| Alcalá de Henares | 635 | 98 | 168 | 163 | 125 | 134 | 123 | 166 | 76 | 303 | 180 |
| Alicante | 164 | - | 217 | 213 | 246 | 264 | 271 | 295 | - | 225 | 180 |
| Baleares | 115 | 80 | 80 | 84 | 66 | 12 | 28 | 314 | 353 | 384 | 206 |
| Barcelona (Autónoma) ^a .. | 1.186 | 874 | 1.090 | 1.315 | 1.589 | 1.186 | 1.477 | 2.128 | 1.303 | 1.300 | 727 |
| Barcelona (Central) | - | - | - | - | - | - | - | - | 1.463 | - | 1.032 |
| Cádiz | 162 | 141 | 187 | 235 | 287 | 255 | 375 | 456 | - | 716 | 435 |
| Córdoba | 294 | 31 | 280 | 362 | 238 | 431 | 488 | 578 | 543 | 744 | 394 |
| Extremadura | 366 | 466 | 503 | 288 | 331 | 320 | 442 | 826 | 2.420 | 1.477 | 562 |
| Granada | 910 | 1.244 | 888 | 1.210 | 904 | 1.180 | 1.233 | 1.434 | 1.386 | 1.803 | 1.062 |
| La Laguna | 442 | 532 | 395 | 447 | 497 | 403 | 977 | 1.232 | 1.036 | 1.114 | 762 |
| León | 11 | - | 189 | 159 | 260 | 399 | 277 | 324 | - | 386 | 621 |
| Madrid (Autónoma) ^a | 2.337 | 1.092 | 1.502 | 1.200 | 1.185 | 2.159 | 1.972 | 2.309 | 929 | 1.131 | 644 |
| Madrid (Complutense) ^b .. | - | - | - | - | - | - | - | - | 1.766 | 2.065 | 1.634 |
| Málaga | 215 | 267 | 709 | 281 | 448 | 369 | 397 | 750 | 763 | 757 | 623 |
| Murcia | 479 | 465 | 495 | 629 | 523 | 769 | 716 | 897 | 467 | 1.448 | 744 |

Cuadro 6

Alumnos que terminaron estudios en las Escuelas Universitarias de Profesorado de EGB. Cursos 1970-1981
(Continuación)

| CURSOS | 1970/71 | 1971/72 | 1972/73 | 1973/74 | 1974/75 | 1975/76 | 1976/77 | 1977/78 | 1978/79 | 1979/80 | 1980/81 |
|----------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| UNIVERSIDADES | | | | | | | | | | | |
| Oviedo | 531 | 432 | 417 | 555 | 311 | 614 | 542 | 406 | 908 | 557 | 432 |
| País Vasco | 267 | 39 | 437 | 511 | 615 | 560 | 616 | 1.099 | 989 | 1.099 | 1.036 |
| Salamanca | 435 | 916 | 774 | 394 | 427 | 360 | 563 | 625 | 558 | 560 | 337 |
| Santander | ** | 204 | 23 | 273 | 291 | 307 | 274 | 334 | 395 | 525 | 266 |
| Santiago de Compostela . | 888 | 361 | 927 | 976 | 1.000 | 953 | 1.340 | 924 | 921 | 1.455 | 855 |
| Sevilla | 547 | 446 | 527 | 484 | 596 | 742 | 724 | 973 | 1.648 | 1.118 | 819 |
| Valencia | 563 | 416 | 796 | 928 | 747 | 1.061 | 1.148 | 1.494 | 2.193 | 2.365 | 1.229 |
| Valladolid | 284 | 291 | 575 | 584 | 416 | 788 | 817 | 713 | 824 | 916 | 566 |
| Zaragoza | 547 | 478 | 817 | 938 | 744 | 973 | 1.159 | 1.401 | 1.392 | 1.185 | 1.045 |
| TOTAL | 11.378 | 8.873 | 11.996 | 12.229 | 11.846 | 14.239 | 15.959 | 19.678 | 22.333 | 23.583 | 16.391 |
| No estatales: | | | | | | | | | | | |
| Salamanca (Pontificia) ... | - | - | - | - | - | - | - | - | 62 | 181 | 160 |
| TOTAL GENERAL | 11.378 | 8.873 | 11.996 | 12.229 | 11.846 | 14.239 | 15.959 | 19.678 | 22.395 | 23.764 | 16.551 |

* En Barcelona (Central y Autónoma), así como en Madrid (Complutense y Autónoma) aparecen unidos los datos, sin posible separación.

** Sin datos.

Fuente: Estadística de la Enseñanza en España.

Elaboración: Subdirección General de Estudios de Enseñanza Superior de la S.E.U.I. (MEC, 1984).

Cuadro 7

Matrícula femenina en carreras universitarias (en porcentajes)

| CARRERAS | 1970/71 | 1975/76 | 1980/81 |
|--|---------|---------|--------------------|
| CURSOS | % | % | % |
| TOTAL GENERAL | 25,81 | 36,97 | 44,01 |
| TOTAL FACULTADES | 32,79 | 41,28 | 46,42 |
| – Bellas Artes | 45,25 | 42,52 | 52,48 |
| – Ciencias ¹ | 30,15 | 37,11 | 44,40 |
| – Ciencias Económicas y Empresariales | 16,10 | 21,67 | 24,39 |
| – Ciencias de la Información | – | 28,09 | 45,15 |
| – Ciencias Políticas y Sociológicas | – | 43,27 | 50,40 |
| – Derecho | 18,64 | 34,03 | 37,34 |
| – Derecho Canónico | – | 6,59 | 22,58 |
| – Farmacia | 55,51 | 62,26 | 66,45 |
| – Filosofía ² | 55,89 | 60,27 | 61,23 |
| – Informática | – | – | 25,00 |
| – Medicina | 21,29 | 34,34 | 43,60 |
| – Psicología | – | 58,63 | 61,89 |
| – Veterinaria | 16,54 | 18,42 | 30,22 |
| – Teología | – | 7,49 | 19,16 |
| TOTAL E.T.S. | 2,79 | 5,49 | 9,32 |
| – Arquitectura | 7,87 | 11,51 | 15,52 |
| – Ingenieros Aeronáuticos | 0,36 | 1,72 | 5,32 |
| – Ingenieros Agrónomos | 3,67 | 7,26 | 16,14 |
| – Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos | 0,32 | 1,59 | 3,58 |
| – Ingenieros Industriales | 0,62 | 2,38 | 4,16 |
| – Ingenieros de Minas | 0,58 | 2,55 | 7,82 |
| – Ingenieros de Montes | 3,70 | 8,61 | 16,67 |
| – Ingenieros Navales | 0,40 | 1,81 | 4,21 |
| – Ingenieros Químicos | 7,34 | 14,29 | 23,03 |
| – Ingenieros de Telecomunicaciones | 2,56 | 2,40 | 4,03 |
| TOTAL EE.UU. | 25,29 | 37,56 | 47,23 |
| – Arquitectura e Ingeniería Técnica | 3,03 | 4,88 | 9,81 |
| – Enfermería | – | – | 76,61 |
| – Estudios Empresariales | 14,87 | 21,32 | 32,81 |
| – Estadística | – | – | 43,86 ³ |
| – Informática | – | – | 23,50 ³ |
| – Óptica | – | – | 46,33 ³ |
| – Profesorado de E.G.B. | 56,53 | 64,57 | 69,43 |
| – Traductores e Intérpretes | – | – | 68,53 ³ |

¹ Incluye Biológicas, Físicas, Geológicas, Matemáticas y Químicas.

² Incluye Filosofía y Letras, Filología y Ciencias de la Educación y Geografía e Historia.

³ Datos del curso 1979/80.

Fuente: M.E.C. 1984.

Cuadro 8

Alumnos matriculados en Escuelas Universitarias de
 Profesorado de E.G.B. Curso 1981
 Clasificados por Universidades, clase de centro y sexo

| UNIVERSIDAD | TOTAL | | CENTROS INTEGRADOS | | CENTROS ADSCRITOS | |
|------------------------------|--------|---------|--------------------|---------|-------------------|---------|
| | Total | Mujeres | Total | Mujeres | Total | Mujeres |
| Total | 86.551 | 60.092 | 73.362 | 50.450 | 13.189 | 9.636 |
| UNIVERSIDADES | | | | | | |
| ESTATALES | 86.137 | 59.815 | 73.362 | 50.454 | 12.775 | 9.361 |
| Alcala de Henares | 999 | 600 | 507 | 322 | 492 | 278 |
| Alicante | 1.147 | 813 | 1.147 | 813 | - | - |
| Baleares | 1.032 | 770 | 847 | 620 | 185 | 150 |
| Barcelona (Central) | 5.359 | 4.298 | 4.501 | 3.555 | 858 | 743 |
| Barcelona (Autónoma) | 3.547 | 2.816 | 3.547 | 2.816 | - | - |
| Cádiz | 1.882 | 1.217 | 1.225 | 752 | 657 | 465 |
| Córdoba | 2.099 | 1.434 | 1.697 | 1.115 | 402 | 319 |
| Extremadura | 3.012 | 1.899 | 2.464 | 1.573 | 548 | 326 |
| Granada | 6.054 | 3.879 | 4.500 | 2.947 | 1.554 | 932 |
| Laguna (La) | 3.544 | 2.076 | 3.283 | 1.855 | 261 | 221 |
| León | 1.588 | 1.177 | 1.142 | 854 | 446 | 323 |
| Madrid (Complutense) | 7.528 | 5.726 | 6.050 | 4.565 | 1.478 | 1.161 |
| Madrid (Autónoma) | 4.204 | 3.267 | 3.775 | 2.915 | 429 | 352 |
| Málaga | 2.704 | 1.743 | 2.470 | 1.587 | 234 | 156 |
| Murcia | 3.893 | 2.625 | 3.893 | 2.625 | - | - |
| Oviedo | 2.726 | 2.023 | 2.089 | 1.509 | 637 | 514 |
| País Vasco | 6.911 | 4.838 | 5.304 | 3.574 | 1.607 | 1.264 |
| Salamanca | 2.094 | 1.194 | 2.094 | 1.194 | - | - |
| Santander | 1.376 | 872 | 1.133 | 712 | 243 | 160 |
| Santiago de Compostela ... | 4.566 | 3.197 | 4.105 | 2.847 | 461 | 350 |
| Sevilla | 5.087 | 3.434 | 4.700 | 3.128 | 387 | 306 |
| Valencia | 6.512 | 4.035 | 5.572 | 3.392 | 940 | 643 |
| Valladolid | 2.912 | 2.104 | 2.337 | 1.696 | 575 | 408 |
| Zaragoza | 5.361 | 3.778 | 4.980 | 3.488 | 381 | 290 |
| UNIVERSIDADES | | | | | | |
| NO ESTATALES | 414 | 277 | - | - | 414 | 277 |
| Salamanca (Pontificia) | 414 | 277 | - | - | 414 | 277 |

Cuadro 9
Alumnos que terminaron los estudios
Clasificados por Universidades, clase de centro y sexo
(I.N.E. 1983)

| UNIVERSIDAD | TOTAL | | CENTROS INTEGRADOS | | CENTROS ADSCRITOS | |
|------------------------------|--------|---------|--------------------|---------|-------------------|---------|
| | Total | Mujeres | Total | Mujeres | Total | Mujeres |
| Total | 16.551 | 11.273 | 13.284 | 8.941 | 3.267 | 2.332 |
| UNIVERSIDADES | | | | | | |
| ESTATALES | 16.391 | 11.170 | 13.284 | 8.941 | 3.107 | 2.229 |
| Alcala de Henares | 180 | 92 | 96 | 58 | 84 | 34 |
| Alicante | 180 | 141 | 180 | 141 | - | - |
| Baleares | 206 | 162 | 135 | 102 | 71 | 60 |
| Barcelona (Central) | 1.032 | 783 | 840 | 628 | 192 | 155 |
| Barcelona (Autónoma) | 727 | 520 | 727 | 520 | - | - |
| Cádiz | 435 | 271 | 286 | 180 | 149 | 91 |
| Córdoba | 394 | 244 | 313 | 187 | 81 | 57 |
| Extremadura | 562 | 324 | 469 | 276 | 93 | 48 |
| Granada | 1.062 | 685 | 767 | 491 | 295 | 194 |
| Laguna (La) | 762 | 525 | 713 | 488 | 49 | 38 |
| León | 621 | 452 | 175 | 129 | 446 | 323 |
| Madrid (Complutense) | 1.634 | 1.230 | 1.189 | 892 | 445 | 338 |
| Madrid (Autónoma) | 614 | 484 | 588 | 438 | 56 | 46 |
| Málaga | 623 | 444 | 550 | 395 | 73 | 49 |
| Murcia | 744 | 475 | 744 | 475 | - | - |
| Oviedo | 432 | 285 | 335 | 205 | 97 | 80 |
| País Vasco | 1.036 | 746 | 608 | 384 | 428 | 362 |
| Salamanca | 337 | 195 | 337 | 195 | - | - |
| Santander | 266 | 182 | 230 | 158 | 36 | 24 |
| Santiago de Compostela ... | 855 | 600 | 776 | 541 | 79 | 59 |
| Sevilla | 819 | 544 | 746 | 483 | 73 | 61 |
| Valencia | 1.229 | 765 | 1.100 | 683 | 129 | 82 |
| Valladolid | 566 | 379 | 408 | 298 | 158 | 81 |
| Zaragoza | 1.045 | 641 | 972 | 594 | 73 | 47 |
| UNIVERSIDADES | | | | | | |
| NO ESTATALES | 160 | 103 | - | - | 160 | 103 |
| Salamanca (Pontificia) | 160 | 103 | - | - | 160 | 103 |

Fuente: I.N.E. 1983.

oficio de enseñante deje de ser un oficio «blando», sin tecnología, artesanal, difuso en sus evaluaciones (soft job). Mientras que cualquier persona instruida crea poder convertirse automáticamente en enseñante, la profesión docente se encontrará en situación de inferioridad social respecto a otras profesiones.

BIBLIOGRAFIA

- BERGER, I. (1976): «Psicología de los enseñantes en Debesse M. y Mialaret, G.: *Aspectos sociales de la educación*. Barcelona: Oikos tau.
- BOZAL, V. y otros (1975): *La enseñanza en España*. Madrid: A. Corazón.
- DE LANDSHEERE, G. (1977): *La formation des enseignants demain*. Casterman, París, (trad. Narcea, 1977).
- ESCOLANO BENITO, A. (1980): «Diversificación de profesiones y actividades educativas». En *Revista Española de Pedagogía*. nº 147, pp. 83-98.
- FERNANDEZ DE CASTRO, I. (1975): *Clases sociales en España en el umbral de los años setenta*. Madrid: Siglo XXI.
- GARCIA SAN MIGUEL, L. (1981): *Las clases sociales en la España actual*. Madrid: CSIC.
- GONZALEZ-ANLEO, J. (1985): *El sistema educativo español*. Madrid: Inst. Est. Económicos.
- INE (1983): *Anuario estadístico*. Madrid.
- INE (1978): *El prestigio social de las ocupaciones en España*. Madrid.
- LACALLE, D. (1982): «La revolución científica y técnica» *Argumentos*, nº 47.
- LERENA, C. (1975): *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.
- LERENA, C. (1982): «El oficio de maestro» *Sistema*, nº 50-51, pp. 79-102.
- LEVITAS, M. (1974): *Marxist perspectives in the sociology of education*. London: Routledge and Kegan (trad. Siglo XXI), 1977.
- LOPEZ PINA, A. (1978): *Poder y clases sociales*. Madrid: Tecnos.
- MARTIN SERRANO, M. (1977): *Los profesionales en la sociedad capitalista*. Madrid: P. del Rio.
- MASJOAN, J.M. (1974): *Els mestres de Catalunya*. Barcelona: Novaterra.
- MENDUIÑA, A. (1976): *Cómo paga España a sus maestros*. Barcelona: Avance.
- MINISTERIO DE CULTURA (1985): *Infoma presentado por España a la Conferencia mundial del decenio de las Naciones Unidas para la mujer*. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1984): *Estadística universitaria española 1970-82*. Madrid
- MOLLO, S. (1980) «La condición social de los enseñantes» en Debesse M. y Mialaret, G.. *La función docente*. Barcelona: Oikos tau.
- MUSGRAVE, P.W. (1965): *Sociology of education*. London: Methuen (trad. Herder, 1972)
- OCDE (1979): *La profession enseignant: nouvelles orientations*. París.
- PARIS, C. (1977): *La lucha de clases*. Madrid: Mañana.
- PULANTZAS, N. (1974): *Les clases sociales dans le capitalisme aujourd'hui*. París: Ed. du Seuil (trad. S. XXI, 1977).
- QUINTANA CABANAS, J.M.: (1980): *Sociología de la educación*. Barcelona: Hispano Europea.
- TEZANOS, J.F. (1978): *Estructura de clases y conflicto de poder en la España postfranquista*. Madrid: Edicusa.
- VARELA, J. y ORTEGA F. (1984): *El aprendiz de maestro*, Madrid: MEC.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

CONSIDERACIONES SOBRE LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD A PARTIR DE ALGUNOS RESULTADOS ESTADÍSTICOS.

ERNESTINA MUÑOZ DE MIGUEL**
JOSE ANTONIO NAVIO*
AGUSTIN R. GONZALEZ-ELIPE*
Y GUILLERMO MUNUERA*

INTRODUCCION

El interés creciente que se ha suscitado en la sociedad sobre la educación en general y la enseñanza en todos sus niveles, en particular, parece un fenómeno vinculado a multitud de causas. Entre ellas el llamado «fracaso escolar» ocupa una posición muy relevante, siendo objeto de multitud de discusiones y toma de posición por todos los estamentos involucrados en la enseñanza, desde profesores a administración, pasando por alumnos y padres de alumnos.

Un primer punto a constatar, en este sentido, es que el bajo rendimiento académico de nuestro sistema educativo no se limita a ningún nivel de estudios en particular (1-2), aunque en la E.G.B. el fracaso queda enmascarado por la obligación legal de que los alumnos pasen automáticamente de curso. En el B.U.P. y en la Universidad el fracaso sí es perfectamente constatable, siendo la tasa de abandono en el B.U.P. del 22,94 por cien para los cursos 1978/79 y 1980/81 y del 27,82 por cien para los cursos 1979/80 y 1981/82 según datos de M.E.C. que, para este mismo periodo de tiempo, ponen de manifiesto que no más del 50 por cien de alumnos terminaron el B.U.P. sin retrasos (3). En la Universidades aún más acusado si se considera que el 75 por cien de los universitarios españoles emplean más de cinco años en terminar sus estudios, repitiendo un curso un 40 por cien de alumnos, porcentaje que se eleva al 70 por cien en el caso de carreras técnicas (4-5).

* Departamento de Química General. Facultad de Química. Universidad de Sevilla.

** Departamento de Química Física. Facultad de Química. Universidad de Sevilla.

(1) Comunidad Escolar, «B.U.P. y C.O.U.: mayor atención al rendimiento escolar», pp. 15-17, 30 septiembre-6 octubre (1985). Ed. Servicio Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

(2) Diario «El País» (Suplemento Educación). Año IV, n.º 124, 22 Enero 1985. «El rendimiento de los Universitarios Españoles...».

(3) Rafael Ordovas Blasco; «La Universidad a la búsqueda de criterios exógenos de racionalización», Revista «Economistas», n.º 8, pp. 25, Ed. Colegios de Economistas. Madrid (1984).

(4) Diario «El País» (Suplemento Educación). Año IV, n.º 141. 21 de mayo de 1985. «La selectividad que viene».

(5) Esteve Oroval; «El Rendimiento de la Enseñanza Superior». Revista «Economistas»; n.º 8 pp. 39-47. Ed. Colegio de Economistas. Madrid (1984).

Un fenómeno tan amplio en extensión y profundidad debe, sin duda, responder a multitud de causas. Por desgracia no parece que, en la actualidad éstas se conozcan ni que tampoco se hayan analizado, con detalle, todos los datos que ponen de manifiesto este fracaso. Esta carencia de datos sectoriales es más acusada, si cabe, para los estudios universitarios.

En este sentido, en este trabajo se ha pretendido analizar, con cierto detalle, un aspecto que, puede incidir en gran medida en el bajo rendimiento de la enseñanza universitaria de carreras técnicas. El aspecto que hemos elegido está relacionado de una manera general, con la propia etapa de tránsito B.U.P.-Universidad y con las denominadas pruebas de acceso de un modo más particular.

Básicamente el objetivo perseguido ha sido discriminar la validez de estas pruebas de acceso, y saber si los alumnos que se matriculan en el curso primero de Química lo hacen con el bagaje mínimo de conocimientos, necesarios para seguir y asimilar los contenidos correspondientes a dicho curso.

Los datos que hemos obtenido se refieren a la Facultad de Química de la Universidad de Sevilla y ponen de manifiesto que las pruebas de acceso no discriminan suficientemente a los alumnos preparados para cursar el curso primero de Química de los que no lo están, sugiriendo asimismo que estos son los que, con su fracaso, contribuyen, a elevar las cifras, tan alarmantes, de bajo rendimiento que se han aportado anteriormente.

PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

Tradicionalmente al estudiante que había terminado el bachillerato se le exigía la superación de ciertas pruebas, que sirviesen para establecer quiénes estaban lo suficientemente preparados para continuar estudios universitarios. En la actualidad estas pruebas se denominan «Acceso a la Universidad» y se realizan en cada distrito universitario al finalizar el C.O.U..

Es sabido que el considerar apto, a un alumno, en estas pruebas de acceso, se basa en un promedio de notas, tanto de pruebas sobre disciplinas científicas, (Matemáticas, Física, Química) como otras, tradicionalmente humanísticas (Lengua, Filosofía, Idioma).

En principio cabría pensar que aquéllos que superen estas pruebas deben de estar capacitados para seguir estudios universitarios. Sin embargo, los resultados que se presentan a continuación no parecen justificar esta idea, por lo menos en lo que se refiere a las Facultades de Química y seguramente también a otras Facultades científico técnicas.

Los datos a los que nos referimos proceden del examen de acceso a la Universidad, que se realizó en el distrito universitario de Sevilla al final del curso 1983/84. La muestra de alumnos escogida procede de aquellos tribunales en los que la Química fue materia de examen, dentro de las asignaturas optativas, pudiendo por lo tanto considerarse a este grupo como representativo del conjunto de alumnos del distrito.

En la figura 1, sobre muestra de aproximadamente 1500 alumnos que aprobaron globalmente la prueba de acceso en el curso 1983/84, se representa la nota

que obtuvieron en la asignatura de Química, verificándose que tan sólo un 16,5 por cien aprobaron el examen de esta disciplina, siendo más del 73 por cien aquellos alumnos que con una nota de 3, o menos de 3, pueden considerarse manifiestamente suspensos.

No obstante, todos ellos aprobaron la prueba de acceso por compensación con las otras partes de que consta el ejercicio, contribuyendo así al valor aproximado del 70 por cien, que como promedio aprueban, en Junio, las pruebas de acceso para el conjunto de los distritos universitarios españoles (4).

De ellos una proporción muy pequeña estaría en condiciones de seguir estudios donde la Química ocupe un lugar predominante, por lo que podría pensarse que, sólo los alumnos con un buen bagaje de conocimientos en Química, estudian después Química o alguna carrera donde esta asignatura sea importante (Farmacia, Biología, Medicina, etc.).

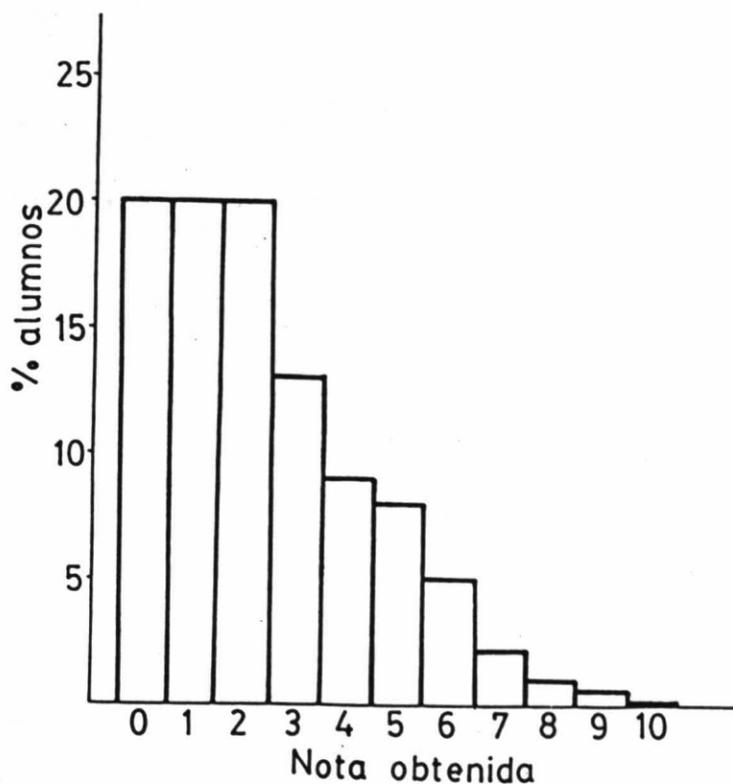


Fig. 1. Porcentajes de alumnos que aprobaron la prueba de acceso (Curso 1.983/84) en función de las notas obtenidas en la asignatura de Química

LA REPETICION DEL FRACASO

A todo lo anterior no habría nada que objetar si los alumnos que demuestran no tener la suficiente preparación básica inicial para cursar una determinada disciplina, como la Química, pudiesen superar esa carencia a lo largo de su primer curso universitario, o, lo que es equivalente en este caso, si las Facultades de Química adaptasen su ritmo a este conjunto de alumnos mal preparados. Ninguna de ambas situaciones parece que se dan, en la actualidad, si se consideran algunos datos referidos a las Facultades de Química, en España, y en particular a la Facultad de Química de la Universidad de Sevilla, donde se ha hecho el muestreo anterior.

Según un estudio reciente sobre «Los rendimientos en la Enseñanza Superior» (5) del total de alumnos matriculados en el primer curso de Química, un 74,46 por cien no terminaron sus estudios, un 13,61 por cien lo hicieron en cinco años, un 6,90 por cien en seis y un 3,35 por cien en siete años. Por otro lado este fracaso no se distribuyó homogéneamente a lo largo de los distintos cursos, siendo más elevado para los cursos inferiores, especialmente primero.

En la tabla I se recogen los resultados académicos para los cursos 82/83, 83/84 y 84/85, obtenidos por los alumnos matriculados en la asignatura de Química General del primer curso, de las Facultades de Química y Física de la Universidad de Sevilla, para las convocatorias de Junio y Septiembre. Los datos se refieren a cuatro cursos diferentes (primero de Química A y B, primero de Física A y B) donde impartían la enseñanza cuatro Profesores distintos, siendo las cifras anteriores totalmente equivalentes en los cuatro grupos.

Los rendimientos para estas materias son ligeramente menores en la Facultad de Física, debido probablemente a la menor motivación de estos alumnos.

Independientemente de factores intrauniversitarios, como pueden ser programas muy saturados, calidad del profesorado y de la enseñanza, masificación universitaria, escasez de clases prácticas, etc.; no parece del todo arriesgado suponer que el alto índice de alumnos no presentados pueda estar asociado con una carencia básica que les impida seguir la enseñanza, autoexcluyéndose de las asignaturas. Retomando los datos iniciales, sobre bajos rendimientos universitarios, parece lógico pensar que el porcentaje de alumnos no presentados pueda incidir en el alto porcentaje de fracaso universitario que se mencionaba al principio.

Todos los datos anteriores, hacen pensar que alrededor de un 20 por ciento es un porcentaje que tiene un cierto carácter mágico, en cuanto al rendimiento de los alumnos que en la actualidad se matriculan en una Facultad de Química, dando la sensación que aquéllos que lo hacen con una base sólida (también un 20 por cien) son los que logran terminar con éxito los cinco años de carrera. Esta impresión, que en cualquier caso habría que demostrarla, siguiendo la evaluación particular de cada uno de los alumnos, pone en entredicho la validez de las pruebas de acceso y/o una inadecuación de las enseñanzas impartidas en las Facultades de Química, aparte de otros posibles factores.

No es sin duda desdeñable este segundo punto. La mala planificación de los programas, la masificación en las aulas, falta de realismo, en ocasiones del profe-

sorado, etc. deben sin duda contribuir a limitar el éxito de muchos alumnos. Difícilmente sin embargo podrían explicar por sí solo la cifra tan abultada de ese 80 por ciento de fracasos.

TABLA 1

Resultados sobre rendimiento en la asignatura de Química General del 1.º Curso. Facultades de Química y Física. Universidad de Sevilla

| FACULTAD | CURSO | Aprobados % | Suspensos % | No presentados % |
|----------|---------|----------------|----------------|---------------------|
| QUIMICA | 1982/83 | 45 | 26 | 24 |
| | 1983/84 | 48 | 32 | 20 |
| | 1984/85 | 49 | 28 | 23 |
| FISICA | 1982/83 | 38 | 38 | 24 |
| | 1983/84 | 36 | 35 | 29 |
| | 1984/85 | 35 | 39 | 26 |

ENCUESTA SOBRE CONOCIMIENTOS BASICOS EN QUIMICA

Podría pensarse que las causas de este alto fracaso fueran de tipo endógeno, de la propia Institución Universitaria. Aunque ello no pueda descartarse, no parecen que sean estas las únicas causas del bajo rendimiento, y que, probablemente existan otras causas de tipo exógeno a la Universidad, que afecten a todo el sistema educativo español, y que incida en este alto porcentaje de fracaso generalizado. Los resultados, posteriormente presentados, sobre las pruebas de acceso a la Universidad, así lo sugieren. Pese al alto porcentaje de alumnos que superan dicha prueba, el número de ellos que tiene un conocimiento básico de Química es ridículo.

Tal vez la tensión anímica del alumno que por primera vez pisa la Universidad, incida negativamente en el resultado de su prueba y por tanto, al referirnos a ella estamos distorsionando los resultados. Y otra cuestión, un gran número de alumnos, de la muestra analizada, no realizaron examen de Química porque en el sorteo de las optativas no salió esa materia.

Todo ello nos llevó a elaborar una encuesta de conocimientos básicos en Química Preuniversitaria, que nos diese información sobre el nivel de conocimientos, en esta materia, de los alumnos que han superado las pruebas de acceso y que van a cursar la Química como carrera Universitaria.

Así, el primer día de curso, se encuestó a los alumnos que deberían responder, de manera anónima, a una serie de cuestiones básicas, del tipo de las reflejadas en el apéndice, que abarcaban la mayoría de los conceptos fundamentales de la Química (estequiometría, reacciones de transferencia de H^+ , reacciones de transferencia de e^- , etc.). El modo de realización de esta encuesta, libre y anónima, elimina

los círculos de «stress» que puede acompañar la realización de exámenes de la prueba de acceso. La encuesta se realizó a los matriculados en Química General (Facultad de Química y Facultad de Física) en los cursos 1983/84 (número total 240 alumnos) y 1984/85 (número total 230 alumnos).

Aunque en principio no pareciesen comparables los alumnos de la Facultad de Química y de la Facultad de Física, dado que los resultados en ambos colectivos fueron muy semejantes, no nos ha parecido necesario diferenciarlos y así tener un muestreo más amplio. En la figura 2 se refleja, en organigramas, los resultados de la encuesta, realizada en la forma de porcentaje de alumnos que superaron un determinado número de cuestiones de las 15 planteadas, durante el curso 1984/85.

La forma de la curva obtenida difiere, sustancialmente, de la que se ha obtenido para las notas de Química en las pruebas de acceso (Fig. 1), sin embargo los resultados, en términos de porcentaje de alumnos que aprobarían un examen basado sobre ambas pruebas, son análogos. Así, el número de alumnos con un nivel de conocimientos aceptable, considerando éste para un 50 por ciento de preguntas acertadas a nuestra encuesta es del 18,5 por ciento para el mismo curso 1983/84 y del 20,5 por ciento para el curso 1984/85 en buena concordancia con el 16,5 por ciento que según el examen de Química de la prueba de acceso, poseía un conocimiento suficiente de esta disciplina.

Es interesante por otro lado señalar que el nivel de las cuestiones planteadas en la encuesta (apéndice), o en la propia prueba de acceso, no son de una dificultad extraordinaria. Por el contrario, si se las compara con las preguntas que se les plantean, por ejemplo, a los alumnos ingleses en las pruebas de acceso correspondientes (6-7), podría decirse que este 20 por ciento que, aproximadamente, poseen unos conocimientos aceptables, estarían en cierta desventaja con los estudiantes de otros países de la C.E.E..

REDEFINIR LAS PRUEBAS DE ACCESO.— REDEFINIR EL SISTEMA DE ENSEÑANZA

Es necesario, por lo tanto, volver la vista a las pruebas de acceso. La concepción, basada en el presupuesto de una formación integral en todas las disciplinas, no parece ser la mejor para asegurar un desenvolvimiento adecuado de los alumnos, en los estudios universitarios, por lo menos en lo que se refiere a la Química y casi con toda seguridad en las demás carreras científicas.

No está demás hacer hincapié en que un fracaso alrededor del 80 por ciento adopta el carácter de escandaloso. Las frustraciones, gasto económico, pérdida de tiempo, etc. que una cifra de tal magnitud encierra, son lo suficientemente graves como para justificar un nuevo planteamiento en el modo de acceder a ciertos estudios universitarios.

(6) General certificate of Education Examination. «A-Level Chemistry Papers». Published by the University of London.

(7) A.H. Johnstone; J. of Chemical Education, Vol. 60, n° 11, pp. 968-971 (1983).

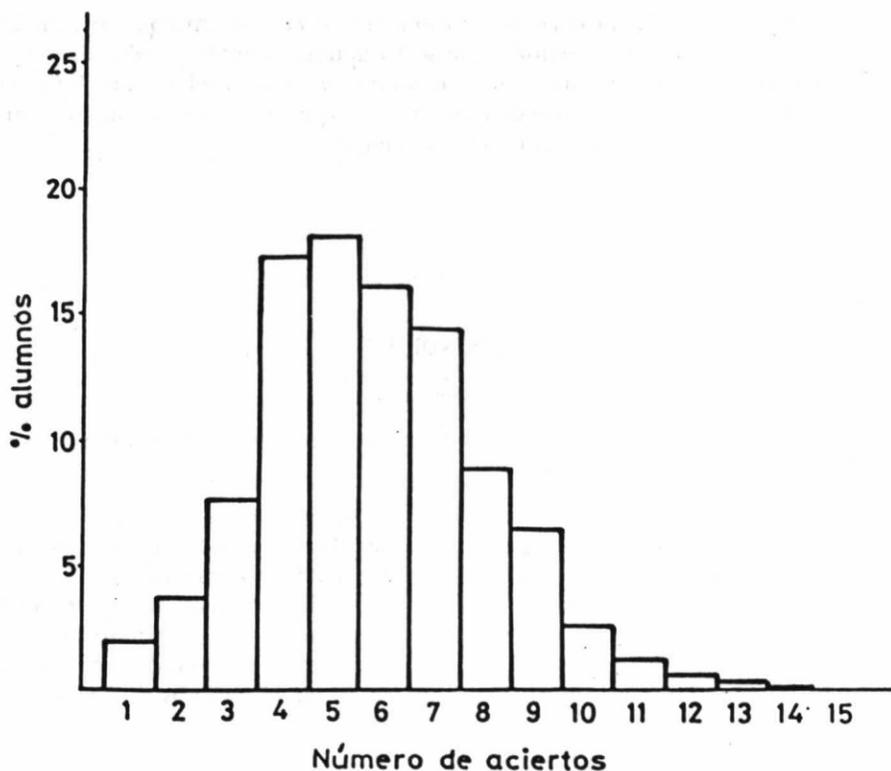


Fig. 2 Porcentajes de alumnos que superaron un determinado número de cuestiones de las 15 planteadas en la encuesta, durante el curso 1984/85.

En este sentido, una evaluación, por separado, de conocimientos y aptitudes, específicas para cada carrera, parece indispensable, para lograr reducir la tasa de bajo rendimiento mencionada.

Evidentemente podría argüirse que toda prueba de acceso es innecesaria si se supone que todo alumno que haya aprobado C.O.U. está en las condiciones óptimas para cursar cualquier carrera que implique las asignaturas que integraban el curso de orientación universitaria. Aunque parezca reiterativo, los datos que se han presentado contradicen este punto de vista, lo que, por otro lado, tiene más implicaciones de mucho mayor alcance: el C.O.U. y por extensión el B.U.P. no preparan a los alumnos que los cursan para seguir estudios universitarios. Las causas de ellos son complejísticas y su planteamiento lleva de nuevo a exponer lo que se decía en la introducción de este trabajo.

En todo caso, y mientras nuestro sistema de enseñanza cambia, como un todo, (incluido el universitario, cuya mala organización contribuye sin duda a inflar las cifras del fracaso), no estaría de más ir pensando algunos cambios sectoriales

como el que afecta a las pruebas de acceso a la Universidad. Aunque una modificación de las mismas, en el sentido que se ha apuntado antes, pueda parecer un endurecimiento arbitrario; mucho más arbitrario, y hasta cruel, resulta jugar con las ilusiones y expectativas de todos esos alumnos que, estadísticamente, no van a terminar los estudios universitarios que han elegido.

APENDICE

Algunas Cuestiones del Contenido de la Encuesta:

1. Se acepta generalmente como definición de un *mol* de una sustancia, que es: «La cantidad de sustancia que,
 - A) Tiene una masa igual al peso fórmula, en gramos.
 - B) Ocuparía en estado gaseoso 24,4 litros a 273 K. y 1 atm. de presión.
 - C) Tiene exactamente 6.02×10^{23} partículas del tipo específico.
 - D) Tiene exactamente el mismo número de partículas, del tipo especificado, como átomos de hidrógeno hay en un gramo de hidrógeno.
 - E) Tiene exactamente el mismo número de partículas, del tipo especificado, como átomos de carbono hay en 12 gramos de carbono de masa 12 (^{12}C).
2. ¿Dónde hay mayor número de átomos?, en:
 - A) Un gramo de O.
 - B) Un gramo de O_2 .
 - C) Un gramo de O_3 ?
3. ¿Cuál de los siguientes gases tiene una densidad de aproximadamente 1g/l en condiciones normales?
 - A) Helio.
 - B) Hidrógeno.
 - C) Oxígeno.
 - D) Neón.Datos: He = 4. H = 1. O = 16. Ne = 20.
4. ¿Cuál de las siguientes propiedades muestran un aumento, en cada grupo o subgrupo de la Tabla Periódica, a medida que se desciende por él?
 - A) Número atómico.
 - B) Electronegatividad.
 - C) Primer potencial de ionización.
 - D) Afinidad electrónica.
5. El núcleo de $^{23}_{11}\text{Na}$ contiene:
 - A) 23 protones y 11 neutrones.
 - B) 23 protones y 11 electrones.
 - C) 11 protones y 12 neutrones.
 - D) 12 neutrones y 11 electrones.

6. ¿Qué partícula se forma en la siguiente reacción nuclear?



- A) ${}_{10}^{24}\text{Ne}$. B) ${}_{11}^{24}\text{Na}$. C) ${}_{12}^{24}\text{Mg}$. D) ${}_{14}^{24}\text{Si}$. E) ${}_{11}^{23}\text{Na}$.

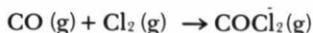
7. Dada las siguientes reacciones y sus correspondientes cambios de entalpía,
 $2\text{Cr}(s) + 3/2\text{O}_2(g) \leftarrow \text{Cr}_2\text{O}_3(s) \quad H = -1130 \text{ KJ}$ $\text{C}(s) + 1/2\text{O}_2(g) \rightarrow \text{CO}(g) \quad H = -110 \text{ KJ}$

Cuál será el cambio de entalpía, en KJ, para la siguiente reacción:



- A) -1460. B) -800. C) +800. D) +1020. E) +1460.

8. A una cierta temperatura, para la reacción:



las presiones parciales de monóxido de carbono, cloro y cloruro de carbonilo son 2, 4 y 48 atmósferas, respectivamente. ¿Cuál es el valor de K_p ?

- A) 54 atm. B) 42 atm. C) 12 atm. D) 8 atm. E) 6 atm.

9. Un litro de una disolución de 0.1 M. de NaOH se podría neutralizar con:

- A) 0,5 litros de una disolución de 1 M. de H_2SO_4
B) 0,1 litros de una disolución 0.5 M. de H_2SO_4
C) 0,1 litros de una disolución 2M. de H_2SO_4
D) 1 litro de una disolución de 0.1 M. de H_2SO_4

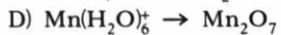
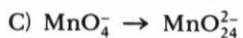
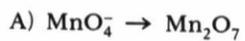
10. ¿Cuál de los siguientes pares podría constituir un par conjugado ácido-base?

- A) HCl, NaOH B) NH_4^+ , NH_2^- C) CrO_3 , Cr_2O_3 D) H_3O^+ , H_2O

11. Clasificar las siguientes disoluciones como ácidas, básicas o neutras.

- A) Clk 1M. B) HNO_3 10^{-7} M. C) KHSO_4 1M. D) CH_3COONa 1M.
E) NH_4OH 1M

12. ¿Cuál de los siguientes procesos implica oxidación?



13. ¿Cuál de las siguientes especies pueden actuar como oxidante, cuáles como reductores y cuáles de ambas formas?



INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

PROGRAMAS DE HABILIDADES COGNITIVAS: UNA REVISION CRITICA

MARIA DOLORES CALERO GARCIA (*)

Si examinamos brevemente la evolución del concepto de Inteligencia y de su relación con la Educación, podemos ver cómo éste se ha ido definiendo tanto conceptualmente como operacionalmente (en relación con su medida) con criterios educativos. Observamos también, cómo una vez diseñados los instrumentos (tests) para *medir* las capacidades cognitivas de los sujetos, comienzan las comparaciones entre distintos grupos étnicos, sociales, etc. en sus rendimientos y surge la gran polémica *herencia-medio* sobre la determinación de las mismas. A partir de los años 60, esta confrontación parece terminar con la asunción por parte de un gran número de teóricos de la inteligencia de planteamientos ambientalistas. (Hunt, 1961).

Según dichos planteamientos, se supone que los déficits socioculturales, normalmente de carácter económico, son en gran medida, los responsables de los bajos rendimientos, intelectuales y escolares, de ciertos grupos sociales frente a otros, y que estos déficits intelectivos son de carácter acumulativo y pueden llegar a ser irreversibles en el período adulto.

Por ello, a partir del momento en que se asumen, en algunos países de Europa y sobre todo en Estados Unidos, comienzan a aplicarse ciertos programas *educativos* a grupos desventajados con objeto de impedir los efectos negativos de las desigualdades sociales.

En estos 25 años, se puede hablar de dos tipos de acercamientos:

1. Los Programas de Educación Compensatoria.
2. Los Programas de *Training Cognitivo*.

PROGRAMAS DE EDUCACION COMPENSATORIA

Se denominan así, a un grupo bastante heterogéneo de *medidas* no sólo educativas, sino también ambientales, nutricionales, preventivas, etc., aplicadas con objeto de *compensar* los déficits en la estimulación que padecen los niños pertenecientes a grupos deprivados, con el objeto de aumentar o al menos detener el posible deterioro intelectual derivado de esta condición.

Universidad de Granada

Estos programas, aplicados en países desarrollados a partir de los años 60 se han dirigido fundamentalmente a niños en edades tempranas, aumentando su dieta alimenticia, formando a los padres para que estimularan mejor a los niños (Proyecto Melwanee (Herber y Garber, 1975); Carolina Abecedariam Projet (Ramey y Smith, 1977), potenciando el currículum y/o los medios escolares etc.

Según Detterman y Sternberg (1982) en USA, hasta el año 1980 se contabilizan 84 informes sobre aplicaciones de este tipo de programas, el 97 por 100 aplicados a población preescolar. Muchos de estos programas se agruparon en el Proyecto HEAD START, que tuvo un gran apoyo gubernamental (Kennedy, 1966; Jhonson, 1973) y en el cual en solo el primer período de aplicación participaron 561.359 niños, con un costo de 85.446.976 \$ (Congressional Quarteley Almanac, 1965).

Es importante señalar que en las valoraciones realizadas sobre distintos programas que integraron dicho proyecto los resultados encontrados fueron poco satisfactorios. Así, Cicarelli y otros (1966) comparando los progresos de los sujetos participantes frente a los de los sujetos no participantes en el Proyecto HEAD STARD, encuentran que no existen diferencias apreciables entre ellos. En 1970, una parte del *Special Budget of the United Stated* declara que la falta de beneficios en los niños participantes en este proyecto es en cierta medida frustrante. Igualmente la *Office of Economic Oportunity* (Ray, 1972) plantea que los efectos positivos están limitados a algunos niños en algunos lugares y que los aumentos en las puntuaciones de las pruebas utilizadas como criterio, que en principio se observaron en estos niños, parecen dispersarse con los años (Cook y col. 1975).

Frente a estos resultados poco esperanzadores, aparecen datos opuestos, como son los obtenidos por Herber y Garber (1975) en la valoración del Proyecto Melwanee, aplicado a niños de alto riesgo desde los 6 meses a los dos años, que en principio mostraban diferencias significativamente negativas frente a niños normales en las Escalas Gessell (Gessell y Amatruda, 1942) y WIPPSI (Wechsler, 1967) y al finalizar su intervención, mostraron una diferencia sobre dicho grupo de 5 meses en el primer instrumento y 25 puntos C.I. en el segundo —sobre este trabajo hemos de señalar que se han alzado numerosas críticas (Sommer y Sommer, 1983) dado que sus autores se han mostrado remisos en aportar a la comunidad científica los datos necesarios para efectuar una réplica de su trabajo—.

También Darligton, Royce, Snipper, Murray y Lazar (1980) han encontrado resultados positivos en la valoración de estos programas, aunque confirman que los aumentos de C.I., muy espectaculares al principio, van disminuyendo con el paso de los años. Esto ha llevado a otros autores a plantearse la búsqueda de otros indicadores del éxito de estos programas, tales como por ejemplo la reducción de fallos escolares, que según Halsey (1980) ha sido significativamente mayor entre los sujetos que participaron en este tipo de programas.

Independientemente de estos confusos resultados, los programas de educación compensatoria se siguen aplicando y aumenta con los años el dinero que distintos gobiernos dedican a ello. El último gran ejemplo lo supone el Proyecto Familia que se está aplicando actualmente en Venezuela, interviniendo en 120.000 fami-

lias con hijos comprendidos entre los dos días y los seis años, por medio del cual se pretende formar a las madres en técnicas de estimulación precoz y nutrición, para conseguir un mejor y más acelerado desarrollo intelectual de sus hijos.

PROGRAMAS DE TRAINING COGNITIVO

A partir de los años 70, desde otra perspectiva pero con un objetivo similar: la modificación de las habilidades cognitivas en los sujetos, aparece un grupo de programas de intervención que, de modo general, se ha dado en llamar de *Training Cognitivo*. En este grupo podemos distinguir dos tipos de acercamientos: el primero formado por aquellos trabajos cuyo objetivo es el entrenamiento de lo que Sternberg (1980) denomina *componentes de ejecución*, o sea que pretenden entrenar al sujeto para resolver una tarea del modo más efectivo posible enseñándole los pasos necesarios para realizarla (Ejemplo: Sternberg, 1982; Budoff, —en Babah y Bashi—, 1975; Brown y Campione, 1978, etc.). Estos trabajos, fundamentales para el desarrollo de este campo del entrenamiento de habilidades cognitivas, escapan sin embargo del objeto de esta discusión puesto que no pueden ser, desde nuestro punto de vista, considerados programas de *Training Cognitivo*, en el sentido absoluto del término puesto que se centran en el entrenamiento en intensidad de una tarea en concreto.

Nos referimos aquí cuando hablamos de programas de *Training cognitivo* a un segundo acercamiento formado por aquellos programas que intentan la modificación de la capacidad intelectual, el modo de pensar, las estrategias de resolución de problemas y/o las habilidades de aprendizaje como meta global. Pertenecen a este grupo los trabajos sobre metacognición aplicada a la resolución de problemas en niños impulsivos e hiperactivos de Meichenbaum y col. (1969/1974/1983), los dirigidos al entrenamiento de memoria en niños retrasados de Butterfield y Belmon (1971/1973) y los de Brown y col. (1978/1979/1985), por ejemplo.

Hay algunos dirigidos a adultos con una capacidad intelectual normal como por ejemplo el denominado *A Practicum in Thinking* (Wheeler y Dember, 1979) que interviene sobre aspectos tales como: trabajo en grupo, memoria, inferencia lógica, resolución de problemas etc. y en cuya valoración, aunque los sujetos participantes se encontraron más capaces al finalizar el programa, no aparecieron aumentos de puntuación significativos, en las pruebas creadas para evaluar los distintos objetivos, en el grupo de participantes frente al control.

Hasta la fecha, dos son los programas que más se citan, porque parecen arrojar los mejores resultados. Uno es el Proyecto Inteligencia, construido mediante la cooperación del Gobierno venezolano y la Universidad de Harvard (Domínguez, Herstein, Mallon y otros, 1980) y puesto a prueba en ese país. Este programa que pretende incidir sobre el razonamiento, la comprensión del lenguaje, el razonamiento verbal, la resolución de problemas, la toma de decisiones y el pensamiento inventivo, siguió en su construcción tres fases: la primera de recogida bibliográfica sobre el tema; la segunda de desarrollo de una serie de lecciones y la tercera consistió en un estudio piloto de verificación experimental del programa.

Las lecciones que lo componen, cuyo número quedó reducido a 56 en ese primer estudio, se centran en el entrenamiento de cada una de las funciones cognitivas.

vas mencionadas y se aplica por un profesor formado en el Programa, en sesiones de 45 minutos durante un curso escolar.

En su tercera fase de construcción fue evaluado con una muestra de sujetos de 10 a 17 años de edad con una prueba construida a tal efecto por el *Educational Testing Service* de Puerto Rico por pruebas consideradas de Inteligencia general tales como el Otis (Otis, 1928) y el test de factor G. de Cattell (Cattell, 1941) y por una batería de habilidades generales. Los resultados obtenidos, solo mostraron diferencias significativas en la batería de habilidades generales y en el test de dominio.

El otro programa, más conocido en nuestro país, es el programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein y col. (1980), programa que con una metodología basada en la interacción verbal en pequeño grupo sobre tareas de papel y lápiz, distribuidas en 15 instrumentos distintos, pretende incidir en las estrategias de resolución de problemas. Este ha sido aplicado en varios países y evaluado con distintos grupos muestrales; por ejemplo, con 1885 niños de 8 a 17 años en Venezuela (Sánchez, 1983), obteniendo diferencias significativas a favor del grupo tratado en pruebas de rendimiento de lenguaje y matemáticas; con preuniversitarios, en este mismo país, obteniendo diferencias significativas en el test de Cattell (G-3) (Ruiz Bolívar, 1983); con adolescentes con bajo C.I., obteniendo éstos aumentos significativos en el P.M.A. (Thurnstone, 1941) en un trabajo realizado en Canadá (Narrol, Silverman y Waksman, 1982) y con sujetos con retraso, de edades comprendidas entre los 10 y 14 años, en nuestro país (Calero, 1986), apreciándose un aumento significativo en el grupo tratado en las puntuaciones verbales del WISC (Wechsler, 1974).

Ambos programas comparten sus resultados positivos y su metodología, que combina el entrenamiento en estrategias generales de resolución de problemas (Metacomponentes (Sternberg, 1980) o Autoinstrucciones (Meichembaum, 1978) de los sujetos) con el entrenamiento en tareas concretas (componentes de ejecución (Sternberg, 1980) y para algunos autores (Belmon y col., 1982) a eso deben sus resultados positivos.

SIMILARIDADES Y DIFERENCIAS ENTRE AMBAS APROXIMACIONES

Hemos señalado en varias ocasiones que ambos tipos de programas de intervención se proponen la modificación de las habilidades cognitivas y de aprendizaje de los sujetos; esto implica que ambas aproximaciones aceptan que los déficits cognitivos de los sujetos son reversibles, pero existen entre ellos diferencias de matices en la aceptación de esto. Por un lado, la Educación Compensatoria liga la asunción de la reversibilidad a la igualdad de oportunidades, se acepta ésta como el método para redirigir los patrones negativos de aprendizaje del sujeto deprivado. Ello implica suponer que un aumento del input estimular conlleva una interacción efectiva con el sujeto, por eso, en estos programas se interviene directamente sobre el ambiente (fundamentalmente educativo, pero también social y familiar) en que se desenvuelve el sujeto, enriqueciéndolo como método para conseguir una estimulación adecuada del mismo. Sin embargo, desde el punto de vista del *training cognitivo*, una mayor cantidad de input estimular no garantiza la efectividad de la interacción de éste con el sujeto, aunque a veces surta efectos positivos

(Haywood y Switzky, 1974); no garantiza por tanto, que el sujeto aprenda, por lo que se actúa directamente sobre el sujeto enseñándole una estrategia de trabajo.

Por otro lado, los programas de E. Compensatoria se han estado aplicando a niños en edades lo más tempranas posibles para que, al parecer, esta intervención fuera (más) efectiva tomando en consideración el concepto de período crítico como condición temporal que determina la influencia eficaz de un estímulo sobre el organismo (Hebb, 1949), y asumiendo, en gran medida que, pasado el período crítico, los efectos negativos del ambiente son irreversibles. Esta condición no se plantea como necesaria en los programas de *Training Cognitivo*, que como hemos señalado se vienen aplicando en edades avanzadas.

De todo lo dicho hasta ahora se desprende que ambos tipos de programas están pensados para déficits derivados de situaciones de privación cultural. Esto ha implicado en muchos casos la no inclusión en programas de E. Compensatoria de sujetos que poseían alteraciones biológicas como causa de sus déficits. Los programas de *Training Cognitivo* sin embargo no establecen ese tipo de restricciones.

Por último, hemos de señalar que en ambos casos la intervención se centra en el ámbito escolar, pero la E. Compensatoria se centra además en otros contextos (familiares y sociales) en los que el sujeto se desenvuelve haciendo hincapié en las diferencias entre sujetos. El *Training cognitivo* se desarrolla en el centro y no se suele intervenir en otros contextos, se centra en las diferencias entre tareas (Snow, 1982) y estructura al máximo la interacción educativa (entrenador-sujeto) dado que ésta es la vía que propone para conseguir la mejora cognitiva.

PROBLEMAS RELATIVOS A LA VALORACION DE LOS PROGRAMAS

Podemos decir que, en general, a pesar de las diferencias señaladas, los programas de Educación Compensatoria y los de *Training Cognitivo* comparten problemas similares en relación con su valoración.

Estos problemas son, desde nuestro punto de vista, la causa principal de la imposibilidad de tomar una decisión acerca de su efectividad, dado que la obtención de determinados resultados positivos o negativos (en la mayoría de los casos), en ningún momento espectaculares, no ha estado acompañada del rigor metodológico suficiente, desde el punto de vista científico, para justificar su defensa o su rechazo.

A nuestro modo de ver, los problemas que se pueden plantear en los estudios de valoración de programas se pueden sistematizar en cuatro grupos:

- a) Los problemas derivados del diseño experimental.
- b) Los problemas derivados de los instrumentos de evaluación.
- c) Los problemas derivados de las unidades de medida de «beneficios».
- d) Los problemas derivados del análisis estadístico.

No vamos a entrar en este cuarto grupo, porque trasciende al objetivo de este trabajo y vamos a comentar los tres primeros grupos establecidos, más específicos de este campo y que inciden directamente en la interpretación de los resultados obtenidos hasta la fecha.

a) *Los problemas derivados del diseño experimental*

Los estudios de valoración de programas de intervención «educativa» por causas éticas, políticas y/o educativas, establecen unos diseños bien de tipo *ex post facto*, en los que se plantea la valoración de un programa a partir de los datos finales (obtenidos después de la intervención) por la imposibilidad de aplicar un pretest; o bien, un diseño cuasiexperimental, en el que puede que exista un pretest, pero no existe selección al azar de la muestra de sujetos que componen los grupos experimental y control que asegure su igualdad en la variable dependiente en el pretest.

Además, en muchos de los trabajos realizados no se ha establecido grupo control, y en otros en los que sí se establece, no se controlan inicialmente las variables dependientes, en el sentido antes apuntado, por lo que, en general, no nos podemos permitir en la interpretación de sus resultados, inferencias causales razonables tal y como plantea Morales Domínguez (1981).

b) *Los problemas derivados de los instrumentos de evaluación*

Es quizá la cuestión de qué instrumentos hay que utilizar para evaluar las variables dependientes en un programa de intervención cognitiva, el tema más polémico de la valoración de éstos, ya que mientras que al hablar de diseños existe un acuerdo sobre cuál sería la forma ideal de hacerlo, científicamente hablando, pero existen imposibilidades de distintos tipos de llevarla a cabo, a la hora de hablar de qué instrumentos son idóneos en la valoración de un programa, no existe demasiado acuerdo.

Es curioso observar que en muchos casos la única valoración de un programa ha sido la estimación subjetiva («impresión») de los técnicos que lo han aplicado o los sujetos que lo han sufrido, sobre el beneficio del mismo. Sin llegar a estos extremos vamos a discutir ciertas posiciones más comunes.

Es obvio pensar que la elección de determinado instrumento para evaluar a los sujetos que participan en determinado programa que queremos valorar, debe de venir dado por el objetivo que persiga nuestra intervención. Esto hace que aunque en la mayoría de los trabajos de valoración de programas se hayan utilizado tests de inteligencia tradicionales, pruebas de rendimiento académico y de habilidades generales y pruebas de dominio del programa como instrumentos centrales de la valoración, los estudios sobre programas de E. Compensatoria se inclinen más por pruebas de rendimiento académico mientras que los programas de *training cognitivo* eligen preferentemente test de inteligencia, en función de su objetivo fundamental de intervención.

Un segundo aspecto a plantearse es si las pruebas utilizadas deben de ser las ya existentes o deben de ser pruebas construidas especialmente para evaluar el programa en cuestión. El planteamiento general sería que dado que los sujetos tratados son, por lo general, sujetos deprivados culturales, se puede suponer de antemano que si utilizamos pruebas tradicionales, baremadas con muestras de sujetos normales, van a salir perjudicados en ellas, por lo que se presenta como una mejor alternativa el crear pruebas adaptadas a ellos, lo cual se ha hecho en bastantes

casos. La polémica ante esta cuestión, ha sido evidentemente muy grande; no sólo entran aquí los distintos planteamientos en torno a los llamados *tests libres de cultura*, sobre si son más idóneos para estos sujetos o los perjudican tanto como los tests tradicionales (Skes, 1966; Tannembaum, 1965; Kleinmuntz, 1981) sino que habría que plantearse, que si lo que se pretende con la aplicación del programa es que los sujetos alcancen unos rendimientos similares a los obtenidos por sujetos «normales», se deben comparar con ellos. Es esta opinión la que, desde nuestro punto de vista, ha llevado a preferir pruebas tradicionales en este tipo de trabajos a pesar del efecto negativo sobre los sujetos.

Como puede suponerse, los mejores resultados sobre valoración de programas se han obtenido en aquellos trabajos que han utilizado tests de dominio de programa para medir el beneficio obtenido por el sujeto, pero ¿qué podemos concluir de este hecho? Sólo podremos afirmar que los programas son buenos para entrenar sus contenidos, pero ésto no es generalizable. No podemos hablar de modificación de habilidades cognitivas, máxime cuando sabemos que la mera práctica puede producir aumentos de C.I. que aparezcan como significativos (Piniillos, 1981), y que este efecto positivo no sólo se debe a la familiarización con la tarea sino también con el tipo de interacción evaluador-examinado, el lenguaje utilizado por el primero, el modo de plantear el interrogatorio etc., (Zimiles, 1970).

Existe otro problema derivado de qué índices se toman en consideración a la hora de estas evaluaciones, pues suelen tenerse en cuenta fundamentalmente indicadores del input suministrado (sobre todo en aplicaciones de programas de educación compensatoria) e indicadores de output —entendido como resultado—, o lo que es lo mismo evaluación del producto (sobre todo en aplicaciones de *training cognitivo*). Sin embargo los programas de intervención suelen centrarse sobre procesos que no se tienen en cuenta en las valoraciones (Campbell, 1970) y parece apreciarse sus efectos sobre aspectos no-intelectivos, tales como actitud hacia sí mismo y hacia el aprendizaje, etc., que influyen sobre la ejecución (producto) y que por tanto, podrían estar siendo modificados por los programas.

c) *Problemas derivados de las unidades de medida*

Como de algún modo ya hemos comentado, si valoramos un programa con un diseño *ex post facto*, o sea, sin medida pretest; el único indicador de la influencia del tratamiento en las habilidades de los sujetos se podrá obtener de la medida post-tratamiento con las consiguientes dificultades de interpretación sobre la causalidad tratamiento-ganancias, en las que no es necesario entrar.

Si realizamos una evaluación inicial, la medida de resultados se puede establecer, como en general se hace, como diferencia entre puntuación final (posttest) y puntuación inicial (pretest) con las distintas consideraciones posibles: puntuación de ganancia bruta, típica, porcentual, residual, etc. La diferencia entre estas posibilidades está fundamentalmente en la consideración de la influencia que la cuantía de la puntuación inicial puede ejercer en el incremento final obtenido por el sujeto. Aunque esta consideración puede establecer ventajas de un tipo de puntuaciones sobre otras, existen problemas comunes (Schwartz y Camarata, 1985).

Por un lado, al trabajar con una puntuación que es diferencia de otras dos, la variabilidad de ambas influye en la primera de tal modo que si la varianza de la puntuación inicial (pretest) es mayor que la del posttest, va a ser aquélla la que determine la puntuación diferencial y no al revés. ¿Cómo podemos determinar entonces si lo que ha motivado la variación de las puntuaciones ha sido la intervención? (Pawlik, 1981).

Existe junto a éste, un segundo problema. Al operar sólo con las puntuaciones finales de la prueba, se está aceptando el supuesto de que el tratamiento no ha influido sobre la constitución factorial de la misma, afirmación difícil de mantener, puesto que ya Klausner en 1975 (citado por Pinillos, 1981) habla de que los efectos de una intervención de este tipo se pueden manifestar tanto en los efectos globales sobre la puntuación C.I. como en los efectos diferenciales sobre sus distintos componentes (alteraciones del perfil de puntuaciones) o/y en los efectos estructurales (cambios apreciables en las correlaciones entre los distintos subtests o factores que formen la prueba sin que se alteren ni la puntuación final ni el perfil de puntuaciones). El que se altere la estructura factorial de la prueba supone, además, que la fiabilidad de la misma disminuye, o al menos cambia, por lo que la diferencia entre la puntuación final y la inicial no es comparable con las medias de variabilidad de dicha prueba que se basan en su fiabilidad.

CONCLUSIONES

Hemos intentado poner de manifiesto, las razones que desde nuestro punto de vista han motivado los confusos resultados obtenidos en los programas de intervención que pretenden la modificación de aspectos cognitivos. Creemos como hemos puesto de manifiesto, que a pesar de que los planteamientos de ambas aproximaciones sean distintos, es lícito, examinar conjuntamente las conclusiones obtenidas en las distintas aplicaciones. Las cuestiones que podemos intentar contestar serían: ¿qué programas?, ¿para qué sujetos?, ¿qué resultados se esperan obtener?

¿Qué programas? A pesar de que hemos afirmado varias veces que los programas no han sido valorados con rigurosidad, parece desprenderse de los estudios realizados hasta ahora, que los programas dirigidos hacia aspectos metacognitivos (Belmon y col., 1982) son los que consiguen mejores resultados en las pruebas utilizadas en la valoración de los mismos. Como ya indicamos, dos programas de *training cognitivo* (el Proyecto Inteligencia y el FIE) que entrenan tanto aspectos metacognitivos como componentes de ejecución, son los que hasta la fecha obtienen mayores incrementos en las puntuaciones de las pruebas utilizadas como criterio. Queda sin embargo por examinar el Proyecto Familia, que como programa de educación compensatoria, ha despertado bastantes expectativas. También queda por examinar otro tipo de variables que podrían ser indicadores del beneficio de esos programas, como ya indicamos.

¿Para qué sujetos?; hay aquí tres cuestiones a considerar: la edad de los sujetos, el C.I. inicial y la posible etiología (biológica o no) de sus déficits.

De los trabajos realizados parece desprenderse la afirmación de que la aplicación de programas consigue efectos similares en grupos de distintas edades. En se-

gundo lugar, parece afirmarse que se consiguen efectos similares en sujetos con distinto C.I. inicial. En distintas aplicaciones se han alcanzado, inicialmente, incrementos similares en sujetos retrasados y normales, pero tal y como afirmó Pinillos (1981), algunos trabajos parecen poner de manifiesto que las posibilidades de transferencia a otras tareas y mantenimiento en el tiempo disminuyen en los niveles intelectuales muy bajos (y habría que comprobar si también en los muy elevados como afirmó el profesor Pinillos).

El tercer aspecto, referente a la influencia de la etiología, no se ha intentado comprobar prácticamente en ningún trabajo. Muchos autores han visto precisamente a la etiología orgánica como límite de la modificabilidad y aunque en los resultados obtenidos por nosotros en la aplicación del FIE (Calero, 1986), los sujetos orgánicos obtuvieron en principio efectos significativos, similares a los obtenidos por sujetos sin alteraciones orgánicas, hemos de señalar que la opinión de algunos autores al respecto, es que el efecto producido en los sujetos con alteraciones orgánicas es similar al que se produce en sujetos con bajo C.I. y consiste en una «pérdida» de lo ganado conforme transcurre el tiempo.

Por último. ¿Qué resultados esperamos obtener?, o mejor ¿para qué intervenimos? Los resultados obtenidos arrojan diferencias significativas en tests de dominio, de rendimiento académico, de inteligencia general, de autoconcepto, de actitud hacia las tareas escolares y de aptitudes específicas. Sin embargo, sabemos que por efecto de la mera práctica se puede aumentar la puntuación de un sujeto en un test (aunque los efectos sean muy específicos y se disipen con el tiempo) y en el caso de estos programas tampoco se han evaluado la transferencia a tareas y el mantenimiento en el tiempo, y los pocos resultados que existen sobre este último, referentes al proyecto Head Start son negativos.

¿Podemos afirmar entonces que podemos aumentar con ciertos programas de intervención las habilidades cognitivas de los sujetos? A pesar de los 25 años de historia nos parece pronto para hacer una afirmación al respecto. Se requiere un análisis exhaustivo de los programas (que éstos dejen de ser un *paquete*) con el fin de desentrañar *qué está actuando sobre qué*. Es necesario diseñar mejor los estudios de valoración de estos programas, escoger mejor los instrumentos para esta valoración, examinar no sólo los cambios globales en las puntuaciones de las pruebas, sino también sus alteraciones en perfiles y estructura y tener en cuenta variables no intelectivas como medida de efecto. Es necesario, así mismo, trabajar con comparaciones interprogramas y controlar variables tan importantes como la influencia del maestro que aplica el programa y medir, por último, la generalización de efectos a otras tareas y en el tiempo; probablemente entonces podamos dar una respuesta.

BIBLIOGRAFIA

- BALLESTEROS JIMENEZ, S. (1983).— ¿Estabilidad o modificabilidad de la Inteligencia?, *Estudios de Psicología*, (16) 69-83.
- BABAH, E. Y BASHI, J. (1975). Final Report: An Educational Test of the Validity of learning Potential Measure. *Studies in Learning Potential*, (91). RIEP. Cambridge MA.
- BELMON, J.M. Y BUTTERFIELD, E.C. (1969). The relations of short-term memory to development and intelligence. en LIPSITT, L.D. Y REESE, H.W. (Ed.): *Advance in development and behavior*, 4, Academic Press. N. York.
- BELMON, J.M.; BUTTERFIELD, E.C. Y FERRETI (1982). To secure transfer of training instruc self-management skill» en DETTERMAN, D.K. Y STERNBERG, R.J. (o.c.).
- BROWN, A.L. Y CAMPIONE, J.C. (1978). Permissible inferences from the outcome of training studies in cognitive development research. *Quarleley Newsletter of the Institute for Comparative Humant Development* (2). 46-53.
- (1982). Modifying Intelligence or Modifying cognitive skills: more than a Semantic Quibble? en DETTERMAN, D.K. y STERNBERG, R.J. (oc).
- CALERO, M.D. (1986). Efectos del Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein en una muestra de adolescentes andaluces. *Siglo Cero*.
- CAMPIONE, J.C. y BROWN, A.L. (1978). Toward a theory of Intelligence: Contributions from research with ratarded children». *Intelligence*, (2). 279-304.
- CICARELLI, V.; COOPER, W y GRANGER, R. (1969). *The impact of Head Start: An evaluation of the effects of Head Start on Children's cognitive and affective development*. Westinghouse L.C.
- DETTERRMAN, D.K. y STERNBERG, R.J. (1982). *How and how much can Intelligence be Increased*. Ablex P.C. N. Jersey.
- DOMINGUEZ, HERNSTEIN, MALLON y OTROS (1980). *Intelligence Proje*t. Universidad de Harvard.
- FEUERSTEIN, R.; RAND, Y.; HOFFMAN, M.B. y MILLER, R. (1980). *Instrumental Enrichment. An intervention program for cognitive modifiability*, U.P.P. Baltimore.
- HAYWWODD, H.C. y SWITZKY, H. (1974). Childrens's verbal abstracting: Effects of Enrichment input, age and IQ. *American J. of Mental Deficiency*, 78, (5). 556-565.
- HELLMUCH, J. (Ed.) (1970). *Disadvantaged Child. v. 3: Compensatory Education. A National Debate*. Brunner/Mazel Ed. N. York.
- HUNT, J. McV. (1961). *Intelligence and Experience*. Ronald Press. N. York.
- MORALES DOMINGUEZ, F. (1981). *Metodología y Teoría de la Psicología*. UNED. Madrid.
- MEICHENBAUM, D. (1983). Teaching Thinking: A cognitive behavioral perspective, en CHIPMAN, S. y SEGAL, L.J. (Eds.): *Thinking and Learning Skills: current research and open question*. Lawrence E.A. N. Jersey.
- MENDELSONH, M.D. (1970). Is Head Start a success or falliure?. en HELLMUCH, J. (Ed.) (o.c.).
- NARROLL, H.; SILVERMAN, H. y WAKSMAN, M. (1982). Developing cognitive potential in vocational high school students. *Journal of Educational Research*, 76, (2). 107-112.
- PAWLIK, K. y OTROS (1980) *Diagnosis del diagnóstico*. Herder, Barcelona.
- PINILLOS, J.L. (1981). La Mejora científica de la Inteligencia. *Análisis y Modificaciones de Conducta*, 7 (14 y 15). 115-124.
- RAMEY, C.T. y SMITH, B. (1977). Assessing the intellectual consequences of early intervention with highrisk infants. *Americam J. of Mental Deficiency*, 81. 318-324.
- RUIZ BOLIVAR, C. (1983). *Efectos del Programa de Enriquecimiento Instrumental en Estudiantes Preuniversitarios*. U.N. de Guayana. Venezuela.
- SCHWARTZ, R.G. y CAMARATA, S. (1985). Examining relationships between input and language development: some statistical issues. *J. Child Language*, (12). 199-207.
- SNOW, R.E. (1982). The training of Intellectual Aptitude. en DETTERMAN y STERNBERG (o.c.).

- SOMMER, R.R. y SOMMER, B.A. (1983). Mystery in Milwaukee. Early intervention I.Q. and Psychology Textbooks. *American Psychologist*, 38, (3).
- STERNBERG, R. (1980). Sketch of a Componential Subtheory of Human Intelligence. *The Behavioral and Brain Sciences*, 3, 573-614.
- STERNBERG, R.J. (Ed.) (1982). *Handbook of Human Intelligence*. University P. Cambridge.
- TANNENBAUM, A.J. (1965). Critical review of th IPAT. en BUROS O. (Ed.): *Sixth Mental Measurement Yearbook*. Highland P. N. Jersey.
- ZIMILES, P.D. (1970). Has Evaluation Failed Compensatory Education?, en HELLLMUCH (Ed.) (o.c.).

I N F O R M E S
Y D O C U M E N T O S

I N F O R M E S Y D O C U M E N T O S

NUEVOS DESAFÍOS PARA LOS PROFESORES Y PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO(*)

ULF P. LUNDGREN (**)

PREFACIO

El tema de la 15.ª sesión de la Conferencia permanente de ministros europeos de educación del Consejo de Europa (Helsinki, 5-7 de mayo de 1987) es: «Nuevos desafíos para los profesores y para la formación del profesorado». Este informe pretende ser una contribución al debate.

En 1985 y 1986 el Consejo de Europa organizó una serie de actividades en torno al tema «Nuevos desafíos para los profesores y para la formación del profesorado». Entre ellas, dos acontecimientos tuvieron una significación especial para el informe que ahora presentamos: la reunión conjunta celebrada en Estrasburgo en abril de 1986 por el Consejo de Europa y la WOCTP (Confederación Mundial de Organizaciones de Profesionales de la Enseñanza) y el seminario que con el título «The teacher in question» (El profesor en cuestión) tuvo lugar en Vaduz en mayo de 1986, organizado por el Comité de Cultura y Educación de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa. También la cuarta Conferencia Europea de Directores de Institutos de Investigación Educativa, celebrada en Eger, Hungría, en octubre de 1986, aportó importantes materiales para la elaboración de este informe.

Hemos tenido en cuenta la investigación en el campo educativo en general y la enfocada específicamente hacia el trabajo docente y la formación del profesorado. En la medida de lo posible hemos utilizado documentos e informes anteriores

(*) Informe presentado por el autor ante la Conferencia Permanente de Ministros europeos de Educación del Consejo de Europa (15.ª Sesión, Helsinki, 5-7 de mayo de 1987). Se publica con la autorización del Prof. Lundgren.

(**) Instituto Sueco de Educación.

del Consejo de Europa, así como otros elaborados por distintos organismos internacionales. Paralelamente a la preparación de nuestro informe, el profesor Guy Neave, del Instituto de Educación de Londres, ha investigado los retos planteados a la formación del profesorado en el período 1975-1985 (1). Su estudio constituye una de nuestras principales fuentes. También nos hemos basado en la investigación del profesor Otto Mihaly del Instituto Nacional de Educación de Budapest (2).

El informe se compone de dos partes y un resumen introductorio. La primera parte (capítulos I-V) ofrece un análisis de los cambios y el desarrollo de la educación. En la segunda parte (capítulo VI) se comenta dicho análisis, se extraen varias conclusiones y se hacen algunas recomendaciones. En el resumen introductorio se enumeran las recomendaciones principales. Sin embargo, la estructura del informe exige que las conclusiones y recomendaciones se interpreten en el contexto del análisis. Este aporta el fundamento de las conclusiones, por lo que tanto estas últimas como las recomendaciones forman un todo inseparable con el resto del informe.

RESUMEN

Las conclusiones y recomendaciones que aparecen resumidas brevemente en este apartado for-

(1) Neave, G., «Challenges met: Trends in Teacher Education, 1975-1985», en *National Reports on Teaching Education*. Estrasburgo, Consejo de Europa, M ED-15-4, 1987. (Este informe aparecerá publicado en la *Revista de Educación* en el próximo número, 286).

(2) Mihaly, O., *New Challenges for the school and for teachers: An Attempt for interpretation of problems*. Estrasburgo, Consejo de Europa, DECS/Rech (86) 61, 198.

man un todo inseparable con el resto del informe y, por consiguiente, deben ser entendidas en el contexto del análisis desarrollado en él. No obstante destacaremos algunos puntos concretos para dar una idea de los contenidos que se expandrán más adelante.

En la mayor parte de los países la educación está siendo fuertemente cuestionada. Sin embargo, los argumentos que se utilizan raras veces poseen una base empírica sólida. En consecuencia, lo más importante será descubrir qué problemas generales subyacen a esta crítica de la educación.

En el informe se subraya la importancia de interpretar la actual contracción del sistema educativo relacionándola con el período de expansión precedente y las tradiciones de la educación a más largo plazo.

La contracción económica del sector público en general y, en particular, del sector educativo, han provocado la aparición de problemas inéditos en la administración de la educación. Semejante estado de cosas requiere nuevas estrategias administrativas y de reforma. Precisamente los problemas de la administración educativa explican en parte las críticas que recibe actualmente la educación. Los profesores se han convertido en cierta medida en chivos expiatorios de problemas que no están en condiciones de solucionar.

Una medida cuya adopción tendría gran importancia sería aclarar las competencias respectivas de políticos, administradores, directivos profesionales y docentes.

En el informe se distingue entre los retos planteados en el exterior y en el interior del ámbito de la educación. Los cambios acaecidos en la sociedad (mayor heterogeneidad cultural, transformaciones de la estructura familiar y del mercado de trabajo, nuevas técnicas comerciales, nuevas tecnologías, etc.) y en el aparato del Estado, así como las relaciones entre Estado y sociedad, constituyen desafíos planteados en el exterior del sistema educativo. Pero esos cambios siempre se reflejan de alguna forma en la educación a través de sus efectos sobre el comportamiento y las expectativas de los alumnos. Como el Dios Jano, los cambios sociales a que venimos refiriéndonos tienen dos caras: una que mira hacia el interior y otra hacia el exterior. Si comprendemos de qué forma dichos cambios dan origen a las distintas exigencias planteadas a la educación, podremos caracterizar los diversos programas políticos. Ahora bien, para desarrollar un curso de acción no es suficiente identificar los posibles retos que habrán de afrontarse. Es importante también determinar cuáles son los límites dentro de los cuales pueden

desarrollarse los procesos educativos. Dichos límites deberán buscarse en el marco económico objetivo y en las tradiciones propias de la educación.

RECOMENDACIONES

En el informe se sostiene que *el desafío principal al que se enfrenta la educación es generar confianza*, pero que responder a dicho desafío no será posible a menos que los retos planteados desde fuera y dentro de la educación se comprendan en función de transformaciones sociales más profundas.

Teniendo esto presente, resumiremos algunas recomendaciones que, como hemos señalado, forman un todo con el análisis y las argumentaciones cuya exposición abordaremos más adelante.

El desarrollo de la Educación como Ciencia

Es necesario que los profesores alcancen una comprensión más profunda de lo que significa y puede significar la educación en una sociedad, así como un conocimiento más pormenorizado de la teoría y el diseño del currículo. La mayor parte de la investigación educativa se ha centrado en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Este tipo de investigación tiene, por supuesto, una enorme importancia, pero es necesario situarla en una relación más estrecha con los conocimientos sobre el desarrollo de la educación y de sus funciones. *En consecuencia, debe considerarse prioritario fomentar una investigación no ligada a cuestiones de aplicación práctica inmediata al aula.* Dar a los profesores una responsabilidad mayor en el marco de la actual tendencia a la descentralización debe suponer brindarles conocimientos que les permitan comprender los cambios y necesidades actuales, así como los límites de sus libertades profesionales. Esto puede entenderse como prerrequisito de una mayor descentralización y como adaptación a una sociedad más compleja. Hay que subrayar que la implicación en la investigación a que venimos refiriéndonos no debe limitarse a las comunidades científicas de las ciencias sociales y del comportamiento. *Toda la comunidad debe reconocer la importancia, no sólo de los estudios realizados en el campo educativo, sino de la aplicación de sus resultados. Así pues, se deberá dar a la investigación educativa un peso mucho mayor en las políticas de investigación y estimular la aplicación de los nuevos conocimientos.* Las nuevas tecnologías abren posibilidades hasta ahora desconocidas. Es importante desarrollar sistemas para que los docentes hagan uso de la informática y acepten el reto que suponen las nuevas tecnologías frente a los libros de texto y los materiales de enseñanza tradicionales.

La cantidad de recursos destinados a la investigación educativa es mínima si se la compara con los costes globales de la educación. Pero si se piensa en lo que se exige de los sistemas educativos, hay que reconocer que la situación es absurda. Esto se pone aún más de relieve si se establece una comparación con lo que sucede en el mundo empresarial o en los sistemas de asistencia sanitaria (pese a lo problemático de este tipo de planteamientos). Una empresa que reinvertiera una parte tan exigua de sus recursos en investigación y desarrollo no podría sobrevivir mucho tiempo.

Formación del profesorado

La profesión docente se caracteriza en Europa por una media de edad cada vez más alta. Esto significa que la formación inicial quizá no sea el medio fundamental para que el profesorado en su conjunto adquiera nuevas calificaciones y, al mismo tiempo, que son posibles importantes reformas cuyos efectos se apreciarán en el futuro.

La formación inicial del profesorado debe ser todo lo completa e integrada posible. La formación impartida a los futuros docentes debe tener una base común. Podría plantearse incluso el desarrollo de dicha base a escala europea. La migración entre los países de Europa requiere un mayor intercambio de profesionales de la enseñanza. Profesores sin un puesto de trabajo en un país (por ejemplo en la República Federal de Alemania) podrían encontrarlo en otro. Pero incluso si queda mucho camino por recorrer para el logro de semejante objetivo, se podría dar un primer paso desarrollando un programa básico europeo de formación del profesorado.

Los conocimientos sobre la educación y sus relaciones con la sociedad, así como una preparación básica en cuestiones morales, psicología y teoría del currículo, deberán constituir la raíz común de todo tipo de formación del profesorado. Sólo así, creándose un código unificador de la idiosincrasia de los enseñantes, puede consolidarse una profesión y ser socialmente respetada. La cuestión más importante es convertir la formación del profesorado en más estimulante desde el punto de vista intelectual. Con ello, *la formación del profesorado no quedará aislada de los restantes tipos de educación superior, sino que pasará a ser una variedad de ésta.* Tal estrategia permitiría que investigadores y especialistas desarrollaran su actividad en las disciplinas relacionadas con el trabajo docente.

También la admisión a estos estudios debe ser reformada. Todo sistema de exámenes de ingreso presenta ventajas e inconvenientes. Una solución podría ser el desarrollo de estrategias como las

ensayadas en Bélgica, donde la realización de estos exámenes no tiene por meta efectuar una selección entre los solicitantes sino suministrar información a partir de la cual determinar, mediante la celebración de consultas, qué podrá esperarse de los futuros profesores.

El instrumento fundamental para conseguir un cambio en las calificaciones del profesorado es el perfeccionamiento, que cada vez es más utilizado. Sin embargo, el perfeccionamiento del profesorado no resuelve por sí solo ningún problema. La principal dificultad en este campo es que los conocimientos necesarios no han alcanzado un nivel de desarrollo suficiente. En consecuencia, el perfeccionamiento del profesorado deberá vincularse a las actividades de investigación y desarrollo.

Los directivos de las escuelas

Muchos de los desafíos que estamos comentando no encontrarán respuesta si la atención se centra de forma exclusiva en la competencia profesional de los docentes. La tendencia a la descentralización, así como la necesidad de crear un equilibrio entre la administración pública y la responsabilidad profesional, plantea nuevas exigencias a los directivos de las escuelas. En una economía en recesión que provoca cambios en la administración educativa, es necesario prestar atención a estas personas y su competencia pedagógica.

Se debe dar prioridad a la investigación centrada en la organización y dirección de centros educativos. Las exigencias a que han de responder los directivos de las escuelas están aumentando y seguirán haciéndolo. En tales circunstancias, la formación inicial no es suficiente; es preciso desarrollar el sistema de formación continua.

Coordinar el perfeccionamiento del profesorado y el perfeccionamiento del personal directivo es un aspecto de gran importancia, imprescindible para que aumente el nivel de conocimientos dentro de las escuelas, para el reclutamiento de nuevos directivos y para la creación de una carrera docente.

Conclusiones

En la última parte del informe se obtienen varias conclusiones y se hacen algunas recomendaciones. Pese a que no deben ser sacadas de su contexto, las presentaremos aquí de forma resumida, dividiéndolas en tres apartados.

Conclusiones y recomendaciones generales

La disminución de la confianza, o pérdida de legitimidad, parece representar uno de los mayores desafíos planteados a los profesores.

- El principal desafío que afronta el cambio y la reforma de la educación es, por tanto, generar confianza.

- La adquisición de nuevas calificaciones debe basarse en que los profesores posean una visión más adecuada de su trabajo y de la importancia social y cultural que éste tiene. El tipo de conocimientos a que nos referimos es necesario, pero no se encuentra lo suficientemente desarrollado. Precisamente este desarrollo serviría de base, por una parte, el *status* de la profesión docente y por tanto del respeto hacia la enseñanza como tarea intelectual; y por otra, de la reproducción cultural de la sociedad.

Los cambios producidos en la administración educativa representan uno de los principales retos planteados a los profesores y a la formación del profesorado.

- Una medida cuya adopción tendría gran importancia sería aclarar las competencias respectivas de políticos, administradores, directivos profesionales y docentes.

Conclusiones y recomendaciones en materia de formación del profesorado

La «desprofesionalización» ha supuesto una pérdida de *status* y prestigio que se ha reflejado tanto en el reclutamiento de nuevos profesores como en la actual situación de la formación del profesorado.

- La cuestión más importante es convertir la formación del profesorado en más estimulante desde el punto de vista intelectual. Con ello, la formación del profesorado no quedará aislada de los restantes tipos de educación superior sino que pasará a ser una variedad de ésta.

- La formación del profesorado debe aportar un contexto intelectual para la comprensión de cómo el conocimiento puede ser seleccionado, organizado y transmitido.

- Los profesores deben ser formados para que utilicen imaginativamente los medios más modernos de la tecnología educativa y de la informática.

- El instrumento fundamental para conseguir un cambio en las calificaciones del profesorado es la formación en el servicio.

- La formación inicial del profesorado debe ser lo más completa posible.

Conclusiones y recomendaciones en materia de investigación educativa

- Toda la comunidad debe reconocer la importancia, no sólo de los estudios realizados en el campo educativo sino de la aplicación de sus resultados. Así pues, se deberá dar a la investigación educativa un peso mucho mayor en las políticas de investigación y estimular la aplicación de los nuevos conocimientos.

- En consecuencia, debe considerarse prioritario fomentar una investigación no ligada a cuestiones de aplicación práctica inmediata al aula.

- Se debe dar prioridad a la investigación centrada en la organización y dirección de centros educativos.

Los retos planteados a los profesores y a la formación del profesorado exigen una respuesta desde todos los niveles. No son algo que incumba tan sólo a los docentes. Todo nuestro análisis se orienta a evitar la fácil solución de, una vez más, echar la culpa a los profesores. Los desafíos a que venimos refiriéndonos tienen una naturaleza básicamente política y, por lo tanto, una respuesta política es la que proporcionará el marco para el desarrollo de la educación. *Dicho desarrollo tendrá que partir de una evaluación y un análisis profundo de cómo se formula y se aplica la política educativa.* El problema no es que las escuelas sean malas o que hayan dejado de cumplir su función tradicional, sino mejorar la educación para que se adapte al mundo de una generación en crecimiento, aunque sin abandonar su tarea básica: reproducir una cultura y preparar el futuro. Para aceptar este importante reto es necesario revisar el sistema educativo y comprenderlo en su relación con la historia y con la sociedad contemporánea, a fin de que sea posible prever los problemas y abordar su solución.

La situación de cambio y los desafíos que afronta actualmente la educación suponen una oportunidad de desarrollar programas a largo plazo cuya puesta en práctica es de esperar que haga aumentar la confianza de la sociedad en la educación.

INTRODUCCION

En la actualidad, el trabajo docente y la formación del profesorado no son solamente objeto de las investigaciones del Consejo de Europa; también han suscitado el interés de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Organización de la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). Durante la preparación de este informe hemos mantenido un cierto nivel de cooperación con la OCDE. En el seminario conjunto Italia/

OCDE sobre «Calidad de la educación: el papel fundamental del profesorado», algunas partes del análisis que presentamos aquí fueron debatidas y se pusieron en relación con los estudios efectuados por la OCDE (1).

El interés despertado por este tema en las organizaciones internacionales refleja, como no podía ser menos, los debates y críticas relacionados con la educación que se plantean en los países miembros. Una cita extraída del temario comentado de la conferencia Italia-OCDE es ilustrativa a este respecto: «En los debates que tienen lugar en los países miembros sobre la calidad de la educación y la necesidad de mejorarla, surge una y otra vez el tópico de que el aprendizaje eficaz depende en gran medida de la eficacia de la enseñanza. En algunos países existe el temor de que el nivel de competencia profesional de los nuevos docentes haya descendido en los últimos veinte años. En otros no se dispone de datos que indiquen un proceso semejante, pero preocupa que los conocimientos, actitudes y métodos pedagógicos utilizados por el profesorado en ejercicio no respondan ya a las necesidades de aprendizaje reales de los niños y los jóvenes» (2).

Los puntos de partida de los distintos debates e investigaciones pueden diferir, pero todos terminan haciendo recomendaciones sobre el trabajo docente y la formación del profesorado.

Cuando se analizan los debates nacionales e internacionales en torno a la educación surge invariablemente una pregunta: ¿Por qué esta preocupación? Pienso que es importante encontrar respuestas no sólo a las cuestiones sobre la educación, sino también a la pregunta de *por qué* ésta recibe tantas críticas. La causa de que preocupen la educación y sus niveles de calidad es algo que raras veces se considera en los documentos y debates públicos, lo que motiva la escasez de análisis sobre este problema.

Aún cuando se observan algunos indicadores de que el nivel de calidad de la educación está disminuyendo en algunos países (3), el número de es-

tudios que prueban sin lugar a dudas la existencia de una crisis real de la educación es bastante reducido. Parece entonces que las raíces de las críticas vertidas contra la educación, así como de la preocupación por su calidad, se encuentran en un fenómeno de pérdida de confianza. *La disminución de la confianza, o pérdida de legitimidad, parece constituir uno de los mayores desafíos para los profesores.*

Considerando la cantidad de estudios e investigaciones realizados o en curso sobre la calidad de la educación, el trabajo docente y la formación del profesorado, parece prácticamente imposible aportar nuevas ideas o hacer recomendaciones originales. Al parecer, todo está dicho, aunque en otros contextos y con finalidades distintas.

Sin embargo, se puede obtener una perspectiva original sobre los nuevos retos planteados a los profesores partiendo de la siguiente cuestión: ¿Por qué hay que pensar que existen nuevos desafíos que los profesores no reconocen o a los que no responden en su trabajo cotidiano? O, en otras palabras, ¿de dónde proviene la preocupación existente en los ámbitos oficiales y en la opinión pública por los profesores y su trabajo? (4). En este marco sería necesario, en primer lugar, analizar la relación entre educación y sociedad. Pero el estudio de algo tan complejo requiere un aparato conceptual que excede las posibilidades del lenguaje que se utiliza normalmente para hablar sobre la educación.

Francis Bacon mencionaba cuatro tipos de errores o ilusiones de los que tenemos que librarnos para alcanzar un conocimiento verdadero. Entre ellos, los *idola fori* se relacionan con el poder del lenguaje sobre nuestro pensamiento. Suponemos, dice Bacon, que cada palabra que utilizamos corresponde a una parte de la realidad.

El modo en que utilizamos conceptos como educación u otros más complejos, como calidad de la educación, quizá no sea sino un «ídolo» in-

(4) En un interesante artículo presentado a la reunión del Comité de Cultura y Educación de la Asamblea Parlamentaria que tuvo lugar en Vaduz, el Director Honorario del Instituto Nacional de Investigación Pedagógica de París, A. De Peretti, sostiene que el debate sobre la calidad de la educación se basa en una concepción mítica sobre esta última.

De Peretti, A., *What is in question? the teacher, the school, or culture itself?* Estrasburgo, AS/CULT (38) 11, 29 de abril de 1986.

Compárese también Bordieu, P., «Rapport au Président de la République française, au nom du Collège de France», en Croissant, J. M., *Le guide du lycée*. Paris, Seuil, 1986.

(1) Lundgren, U.P., *Quality in education: the vital role of teachers*. Documento presentado a la conferencia conjunta Italia/OCDE, Roma, 6-8 de mayo de 1986. París, OCDE, 1986.

(2) OCDE, *Quality in education: the vital roles of teachers. Provisional annotated agenda for the Rome Conference 6-8 May 1986*. París, OCDE, W/3835M, 1986.

(3) Cf. Smith, M., *Educational reform in the United States*. París, OCDE. Artículo presentado a la conferencia conjunta Italia/OCDE «Calidad de la educación: el rol vital de los profesores» 1986.

corporado al discurso público que rige nuestros pensamientos y modela el lenguaje referido a la educación. Quizá se trate, como indica el término, de un ídolo del mercado de las ideas educativas.

Para desarrollar un discurso referido a los nuevos retos planteados al trabajo docente y a la formación del profesorado el punto de partida más fructífero quizá sea determinar cómo se ve la educación desde las distintas perspectivas (y por qué) y de qué modo se perciben los roles y funciones de los docentes y de su formación.

En los estudios efectuados sobre el trabajo docente y la calidad de la educación, son frecuentes las interpretaciones de la escuela que la presentan como si existiera en un vacío social. Los cambios experimentados por la educación se considera fundamentalmente algo relacionado con la formación del profesorado (inicial o en el servicio) y la información que se suministra a los profesores en ejercicio.

Las escuelas son instituciones caracterizadas por poseer unas tradiciones y una forma específica de división del trabajo y también por el hecho de que los cambios sociales siempre les afectan, reflejarse en los niños que ingresan en ellas. En consecuencia, para transformarlas será necesario poseer un conocimiento profundo y detallado de qué factores determinan, limitan y hacen posible la actividad que se desarrolla en su interior.

Por lo tanto, la respuesta a nuestra pregunta debe basarse en lo que las escuelas pueden y no pueden hacer. Cualquier recomendación referida al cambio educativo debe partir de un análisis de sus marcos y limitaciones y de cómo se materializan éstos en los contextos concretos.

El tema de los nuevos desafíos para los profesores y para la formación del profesorado es amplio y abstracto. En cierto sentido, también lo es la educación. «La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están aún maduras para la vida social», según el sociólogo francés Emile Durkheim (5). O, en palabras del filósofo americano John Dewey: «La educación es el control social de la vida» (6).

(5) Durkheim, E. *Education et sociologie*, París, Alcan 2.^a ed., 1922. (Traducción al inglés de Giddens, A., *Emile Durkheim, selected writings*. Londres, Cambridge University Press, 1972, pág. 204). (Traducción española: *Sociología y Educación*. Barcelona, Península, 1972).

(6) Dewey, J., *Democracy and Education*. Nueva York, Macmillan Publishing Co., 1916. (traducción española: *Democracia y educación*. Buenos Aires, Losada, 1978)

Este control se encuentra vinculado íntima e indisolublemente a la recreación de los valores e ideas culturales esenciales en toda sociedad. En consecuencia, la finalidad y el significado de cualquier forma de educación deben ser interpretados como parte de la sociedad a la que ésta sirve de su historia.

Así pues, el significado del concepto de educación es contextual, lo que implica que si se usa con referencia a un ámbito internacional adquirirá necesariamente un carácter abstracto.

En este informe no nos limitaremos a la descripción de los nuevos retos planteados a los profesores en su trabajo; pretendemos también indicar cuando menos por qué ciertos fenómenos se interpretan precisamente como desafíos. Esto supone poner de manifiesto el proceso de desarrollo de la educación y de algunas de sus funciones relacionadas con la sociedad y el estado. De esta forma podremos elaborar algunos modelos interpretativos. Con dichos modelos y el contexto mental que configuran, será posible entender los cambios y las percepciones de los retos planteados y proponer algunas respuestas.

Estructura del informe

Ya hemos señalado que el tema «desafíos para los profesores y para la formación del profesorado» es amplio y complejo. La educación no es un fenómeno natural; sin embargo, y pese a lo obvio de esta afirmación, a veces parece que se contempla la educación y se discute sobre ella como si fuera más un fenómeno de la naturaleza que algo social creado por el hombre. En palabras del filósofo de la educación Robert Gowin: «Cualesquiera regularidades que los investigadores descubran en los fenómenos educativos estarán determinadas por los seres humanos en un contexto social. Los juicios normativos (normas, políticas, juicios de valor e ideales que dirigen la acción) condicionan en gran medida los fenómenos que se van a estudiar» (7). Puesto que la educación es una creación social, los desafíos que se le plantean sólo pueden considerarse tales si se relacionan con sus finalidades y funciones propias.

Partiendo de aquí, estos desafíos se pueden agrupar según una dicotomía simple:

- a) Los desafíos articulados en el mundo y planteados a las escuelas, es decir, cambios en las de-

Gowin, D.B., *Artificial regularities in educational research*. Comunicación presentada a la reunión anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa, febrero de 1973, Nueva Orleans, Ithaca, Cornell University, 1973, pág. 10.

mandas sociales planteadas, la enseñanza que repercute en los fines y currículos, así como en las ideas pedagógicas y didácticas.

b) Desafíos planteados en la situación de trabajo, es decir, cambios en las condiciones de trabajo y en las exigencias planteadas a la actividad docente; cambios en el repertorio comportamental y las condiciones de partida de los alumnos; cambios en el conocimiento que debe ser transmitido y en los conocimientos sobre métodos de enseñanza, didáctica, etc.

Ambos tipos de desafíos pueden, como es obvio, tener las mismas raíces o causas; pero diferirán en las formas que adoptan dentro y fuera de la escuela. Un cambio en la opinión pública sobre la escuela puede influir en las demandas sobre la educación y, al mismo tiempo, repercutir en el comportamiento de los alumnos, que tendrá efectos a su vez sobre la situación de enseñanza.

La finalidad principal de este informe es señalar algunas cuestiones clave de los cambios sociales que tienen lugar en la actualidad y afectan a los sistemas educativos, repercutiendo en el trabajo docente y en la formación del profesorado.

Una vez establecida la distinción entre los desafíos que se presentan dentro y fuera de las escuelas y teniendo en cuenta nuestros propósitos, el modo más «lógico» de desarrollar el análisis y la argumentación es elaborar un marco conceptual esquemático susceptible de ser utilizado en un proceso paulatino que vaya desde análisis amplios de los cambios sociales generales a una consideración más concreta de los desafíos que específicamente se plantean a los profesores en su trabajo. En otras palabras, un marco que nos permita vincular los aspectos generales de la estabilidad y el cambio de los sistemas educativos a las cuestiones concretas referidas a los nuevos desafíos que los docentes afrontan en el desarrollo de su actividad.

I. EDUCACION

Los nuevos desafíos a que venimos refiriéndonos son, evidentemente, una consecuencia de lo que la sociedad percibe como cambios en las funciones de la educación: sus fines, su responsabilidad y sus presuntos efectos. Pero las distintas funciones atribuidas a la educación reflejan también su trayectoria pasada y cómo ha sido percibida y valorada. Ello significa que la búsqueda de nuestro aparato conceptual debe comenzar por un análisis de tipo histórico/sistemático. Confrontar las limitaciones y posibilidades de la educación con las actuales transformaciones sociales y educativas permite no sólo identificar los nuevos de-

safíos planteados en el ámbito educativo sino valorar sus efectos sobre el trabajo docente y la formación del profesorado.

En este capítulo intentaremos aclarar algunos conceptos que formarán la «sintaxis» de la construcción de nuestro texto. Dichos conceptos se presentarán en el marco de una exposición histórica cuya finalidad es señalar las contradicciones entre la estabilidad y el cambio en la historia de la educación.

La constitución de las escuelas

«L'éducation, si l'on entend par là toute aide apportée à la vie, est aussi vieille et ample que l'humanité: l'anthropologie culturelle devrait figurer au sein des sciences de l'éducation. Dès les origines, un certain rituel social a dû transmettre oralement la sagesse du groupe, faite de coutumes et des règles les plus propres à la survie, un ensemble méritant déjà le nom de culture. Mais, dès l'abord aussi, l'éducation acquiert le caractère (qui a largement subsisté) de fixité, de réiteration, parole à oreilles, élocution à mémoire. Et peut-être est-ce cette volonté de fixité irrévocable qui a engendré l'écriture, à son tour facteur de renforcement de fixité» (1).

Es evidente que no se puede determinar el momento en que la escuela se constituyó como institución. La educación (la reproducción cultural de la sociedad) es parte de la vida humana y social. O, retomando la cita anterior de Durkheim: «La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social; tiene como objetivo suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica» (2).

El modo en que se configura la transmisión educativa está relacionado con la estructura económica, social y cultural que le sirve de marco.

En una sociedad caracterizada por una división del trabajo limitada y una cultura de alguna forma homogénea, la crianza del niño en el «hogar» (el poblado o lo que constituya el contexto social

(1) Mialaret, G. y Vial, J., *Histoire Mondiale de l'éducation*. vol. 1 París, Presses Universitaires de France, 1981, pág. 11.

(2) Durkheim, E. *Education et sociologie*. París, 1922. (Traducción al inglés de Giddens, A., *Emile Durkheim Selected Writings*. Londres, Cambridge University Press, pág. 204). (*Educación y sociología*. Barcelona, Península, 1975).

primario) basta para la reproducción social. Imitando a sus padres, el niño aprende a identificarse con su cultura y a desenvolverse en su mundo. En una sociedad de este tipo la educación se basa en un consenso y en una relación directa con el mundo natural.

Una sociedad así proporciona un contexto para la educación de los niños en el cual, presumiblemente, ninguna persona en particular (ni siquiera los padres biológicos) es responsable del proceso de reproducción social: cualquier individuo calificado para la producción puede tomar a su cargo la tarea de enseñar las destrezas, conocimientos, palabras, valores y creencias que se relacionan con la satisfacción de las necesidades y el sentido de la vida. El valor y significado del trabajo, es decir, su moral, se aprenden al mismo tiempo que se interiorizan los conocimientos y destrezas necesarios para su realización. La reproducción de los conocimientos y destrezas de la producción está relacionada indisolublemente con los valores e ideas culturales esenciales para la educación moral.

En una sociedad desconocedora de la escritura los rituales constituyen una institución primitiva de la reproducción cultural. «Dans une société dépourvue de documents écrits, les dimensions de l'emmagasinage s'étendent de la simple énonciation au mythe approfondi et à la longue épopée, en passant par l'hymne rituel. Une culture orale se retrouvera dans un ensemble succinct d'information emmagasinées, directives ou descriptives, exprimées dans une langue rythmique s'éloignant de l'idiome vernaculaire et qui peut être considéré comme enclavé dans le discours pratiqué dans les limites de cet idiome» (3).

Pero tanto los rituales como los conocimientos sociales y culturales están vinculados a los modos de producción. Cuantos más símbolos y representaciones mentales se crean, más necesaria se hace una institución dedicada específicamente a la educación de los miembros de la sociedad. Desde este punto de vista, los ritos y rituales pueden considerarse una forma primitiva de escuela.

Con la aparición de la escritura, la conservación de las tradiciones puede adoptar nuevas formas y, por otra parte, el lenguaje escrito requiere una enseñanza específica. Las formas de enseñanza se hacen más permanentes y tienden a fijarse en espacios y lugares específicos.

Dos conceptos básicos

Hasta ahora hemos utilizado dos conceptos básicos: la producción social y la reproducción social.

La *producción social* abarca no sólo la producción de objetos materiales y de las cosas necesarias para la vida sino también la creación de símbolos, la organización y evaluación de los objetos y, al mismo tiempo, la generación de las condiciones sociales necesarias para que ella misma pueda continuar. La producción incluye pues, tanto el trabajo intelectual como el manual.

La *reproducción social* está compuesta por aquellos procesos a través de los cuales se reproducen la base material y la cultura existentes, los conocimientos, destrezas y valores y el trabajo en un sentido amplio. La educación y la enseñanza son procesos de transmisión por cuyo medio la cultura es reproducida y transmitida a la generación siguiente.

Cuando en una sociedad los procesos de producción y reproducción se encuentran inextricablemente unidos, los problemas de la reproducción se relacionan íntimamente con los de la producción. El niño aprende los conocimientos y destrezas necesarios para la producción participando en ella. No hay necesidad de un lenguaje especial para la educación, ni de pensar en términos de objetivos, fines y métodos de enseñanza. Los problemas del aprendizaje forman parte de la producción. El que un individuo aprenda con lentitud supone una reducción del ritmo productivo. Los resultados de la enseñanza se traducen al lenguaje de la producción.

Con la aparición del mercado de trabajo y la división del trabajo, las relaciones entre producción y reproducción se hacen más abstractas. La educación obligatoria puede ser considerada, como se verá más adelante, una consecuencia de estos cambios sociales básicos. Al mismo tiempo, es un producto de las nuevas ideas sobre la relación entre estado y sociedad: con ella será posible educar al nuevo ciudadano.

Estas consideraciones, pese a su brevedad, indican el modo en que utilizaremos el marco conceptual para mostrar cómo se constituyeron las escuelas y se desarrollaron las tradiciones de la enseñanza escolar y podremos identificar en ellos la aparición de la educación obligatoria.

La institucionalización de la escuela

Hasta cierto punto, el concepto de sociedad puede definirse desde el punto de vista de la inculcación de una forma de reglamentación legal,

(3) Mialaret, G. y Vial, J., *op. cit.*, pág. 31.

una ley. Mediante esta ley se rige la sociedad. La ley y los procesos legislativos requieren que exista en la sociedad un grupo específico capacitado para su interpretación. A medida que la sociedad y la política, en el sentido general de ambos términos, van tomando forma, también lo hace la escuela. Con este *ordenamiento* de la enseñanza se van configurando las ideas sobre la educación y la sociedad.

En la sociedad dividida en castas de que hablaba Platón, sólo la clase dominante recibe educación, concretamente una educación política, o sea, «una formación orientada al arte de guardar su ganado humano» (4). En la época clásica las escuelas educaban para el gobierno del estado. En Atenas la formación de la clase alta tenía la finalidad de inculcar en el niño cierto gusto y competencia general (mientras que en Roma se centraba en el dominio de los medios específicos que necesitaba el individuo para ocupar su puesto en la sociedad).

Con el desarrollo social y la aparición del estado se crearon instituciones académicas a fin de dotar a los individuos pertenecientes a las clases dominantes de las destrezas intelectuales necesarias para el ejercicio del gobierno. Pero la relación entre, por una parte, la ley y el estado y, por otra, la sociedad, es una relación de legitimidad. La legislación puede estar vinculada al poder físico real o bien a conceptos más abstractos. Con el desarrollo del cristianismo, la reglamentación de la sociedad se vinculó a la religión. En el camino hacia la tierra prometida, Dios entregó su ley a Moisés, escrita en piedra.

En Atenas y Roma la transmisión de conocimientos por medio de la educación no tenía como fin influir en la personalidad sino confirmar la posición social del niño y dotarle de lo necesario para que desempeñara su papel en la política, así como para socializarle en su subcultura de origen. El cristianismo, por el contrario, adquirió muy pronto la concepción de que en cada uno de nosotros hay un modo de ser subyacente del que se derivan las formas particulares de inteligencia y sensibilidad y en el que éstas encuentran su unidad; y es precisamente a dicho modo de ser donde hay que acceder si realmente se pretende llevar a cabo la auténtica tarea del educador y producir un efecto duradero. De acuerdo con la creencia cristiana, formar a un hombre no es embellecer su mente con ciertas ideas o permitirle

(4) Cf. Taylor, A.E., *Plato: The man and his work*, pág. 269. Cita de Popper, K.R., *The open society and its enemies*, vol. 1: *Plato*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1966, pág. 46. (*La sociedad abierta y sus enemigos*. Buenos Aires, Paidós, 1967) Véase República 416a.

que adquiera hábitos específicos, sino crear en él una actitud general de su inteligencia y su voluntad que le haga ver la realidad total desde una perspectiva determinada... El cristianismo consiste esencialmente en una cierta actitud del alma, un cierto *habitus* del ser moral. Fomentar esta actitud en el niño es pues el fin esencial de la educación» (5).

La diferencia entre la educación antigua y la cristiana se basa en la idea de conversión. Esta conversión puede ser repentina pero también darse como resultado de una transformación gradual; esto último es lo que se pretende conseguir con la educación.

Esta línea de pensamiento ha seguido ocupando un lugar central en la educación, aun cuando en general la motivación religiosa que la sostenía ha desaparecido. El fin de la educación consiste en orientar a la persona de cierta manera, hacia un modo de pensar humano.

También la interpretación de la escuela adquiere rasgos específicos. La escuela no puede ser considerada tan sólo un lugar donde se imparten ciertas enseñanzas. Es algo más que una entidad material, es un ambiente, un contexto, para una formación moral cuyo concepto no se alcanza cuando se habla en términos de escuela, sociedad y cultura escolar. La escuela se ha convertido en una organización especial con fines e ideas incorporados a su existencia y que, con el tiempo, formarán parte de su propia «autocomprensión».

«La idea de la escuela como ambiente moral organizado se nos ha hecho tan familiar que llegamos a creer que las cosas siempre han sido así. Sin embargo, vemos que esta idea tiene un origen relativamente tardío, que sólo apareció, y no hubiera podido ser de otra forma, en un momento concreto de la historia... sólo vio la luz cuando se formaron sociedades para las que la verdad de la cultura humana consiste, no en la adquisición de ciertas prácticas o hábitos mentales específicos sino en una orientación general de la inteligencia y la voluntad: es decir, cuando estas sociedades alcanzaron un nivel suficiente de idealismo. A partir de entonces, el fin de la educación fue inevitablemente dar al niño el impulso necesario en la dirección adecuada, siendo esencial que esto pudiera organizarse de modo que produjera el efecto profundo y duradero que se esperaba» (6).

En la Edad Media se creó y consolidó un sistema educativo completo. Además de las escuelas

(5) Durkheim, E., *op. cit.* (Traducción al inglés de Giddens, A., *op. cit.*, pág. 206-207).

(6) Durkheim, E., *op. cit.* (Traducción al inglés de Giddens, A., *op. cit.* pág. 212).

de las catedrales y abadías se formó un nuevo cuerpo de enseñanzas, cuya influencia posterior ha sido tan importante que ni siquiera actualmente se puede comprender la educación, en cuanto división en disciplinas y organización de éstas, sin tenerlo en cuenta. Se estableció un currículo que definía los conocimientos que debían dominarse y en qué orden. Esta organización de la labor educativa supuso la institucionalización de la educación.

La organización de la enseñanza se refleja en la evolución del uso de la palabra currículo. En la Edad Media se utilizaban principalmente los términos *studium* y *ordo* y, más adelante, *ratio*, *fórmula* e *institución* para designar el orden de los estudios. En los siglos XVI y XVII se empleó el término *curriculum* para indicar el proceso temporal, repetido año tras año. Durante la Ilustración otros términos nuevos, como «Lehrplan» en Alemania, sustituyeron a «curriculum», aunque con un significado distinto, al designar un documento donde se especificaban los estudios de cada curso. El término, sin embargo, sobrevivió en los países anglosajones y actualmente está reapareciendo en la literatura alemana y nórdica sobre educación (7).

La institucionalización y organización de la actividad educativa (e, igualmente importante, el desarrollo de un lenguaje sobre la educación) permitió la incorporación a la actividad educativa de nuevas funciones además de las relacionadas con la iglesia. La formación de los estados nacionales exigió un nuevo tipo de funcionario civil. Los cambios fundamentales producidos en la estructura social y la relación entre sociedad y estado hacían necesarios individuos capaces de desempeñar las tareas legislativas y administrativas. La organización de la educación y de sus formas aportó una base sobre la cual formar a las personas para el ejercicio de estas nuevas funciones.

Evidentemente, estas relaciones no pueden ser interpretadas como cadenas causales. Se trata de fenómenos que se afectan mutuamente en una red de conexiones muy compleja. Lo que necesitamos identificar es, por una parte, la relación entre poder y educación y, por otra, la relación entre un tipo específico de conocimiento transmitido por la educación y el poder en la sociedad, mediado por el estado o por la iglesia.

Bajo esta organización e institucionalización de la actividad educativa no sólo se produjeron transformaciones en los modos de producción sino cambios de mentalidad. En general, a mediados del siglo XVI se habían constituido ya las grandes

naciones europeas. El mundo cristiano, caracterizado por su homogeneidad, se fragmentó en entidades necesitadas de identidades morales e intelectuales nuevas, vinculadas a los contextos nacionales. La educación fue utilizada para formar dichas identidades. Citando una vez más a Durkheim: «Este fue el proceso fundamental de la Reforma, el otro aspecto del Renacimiento; la consecuencia natural del movimiento hacia la individualización y la diferenciación que tuvo lugar en aquéllos días en el seno del todo homogéneo que era Europa...» (8).

Durkheim habla de dos «grandes corrientes educativas» surgidas en el siglo XVI

La primera puede considerarse representada por la obra de Rabelais. Se trata de un ideal construido sobre temas renacentistas: «una necesidad de enriquecer la naturaleza humana en todos los sentidos, pero sobre todo un gusto intemperado por la erudición, una sed de conocimientos que nada puede saciar» (8). En 1530 Rabelais publicó un conjunto de textos sobre educación en forma de relato sobre el gigante Gargantúa. Tras concluir sus estudios, el gigante funda un monasterio en el que se manifestaba su pensamiento educativo. La vida en el monasterio no se organiza mediante leyes y normas sino según la voluntad del individuo. La única regla era hacer lo que cada uno deseara. Sin embargo, todos habían sido educados de tal forma que cada uno dominaba cinco o seis idiomas, que leía y escribía correctamente.

Como representante de la segunda corriente se cita a Erasmo, para quien el núcleo de la educación se reducía a la cultura literaria y el estudio de la antigüedad clásica. Su programa educativo se puede resumir en cuatro puntos: Religiosidad, estudio de las artes liberales, aptitud para la vida práctica y buenos hábitos. «Un nuevo tipo de formalismo sucedía al formalismo gramatical del período carolingio y al formalismo conceptual de la escolástica: el formalismo literario» (8).

Cuatro períodos en el desarrollo de la educación

Resumiendo todo lo visto hasta ahora, distinguimos cuatro períodos en la historia de la educación:

Un período de formación en el que se configuraron las ideas sobre la educación y sus fines. Se

(7) Cf. Blankertz, H., *Theorien und Modelle der Didaktik*. Munich, Juventa Verlag, 1980.

(8) Durkheim, E., *op. cit.* (Traducción al inglés de Giddens, A., *op. cit.*, pág. 212).

observa también la primera organización del conocimiento, que se divide en dos bloques: el *trivium* y el *quadrivium*.

Un *segundo período*, durante la Edad Media, en el cual se institucionaliza y organiza la actividad educativa. Nace también un lenguaje sobre la educación.

Un *tercer período* en el que la formación literaria ocupa el lugar fundamental: la enseñanza se centra en determinados textos; el modo de leerlos e interpretarlos se convierte en la base de lo que se entendía por conocimiento.

Se distingue también un *cuarto período* en el siglo XVIII, con el nacimiento de una cultura histórica y científica.

En estos cuatro períodos, la educación se desarrolló como parte de un aparato ideológico vinculado a la iglesia o al estado.

Educación obligatoria

La educación obligatoria se hizo realidad en la mayor parte de las naciones europeas a mediados del siglo XIX. En las décadas de 1830 y 1840 se aprobaron distintas leyes sobre escolarización obligatoria en casi todos los países de Europa.

El estado asumía una serie de funciones en materia de educación que antes habían desempeñado los grupos sociales primarios.

En este contexto se deben señalar al menos dos componentes que subyacen al establecimiento de la educación obligatoria.

En *primer lugar* se produjeron una serie de transformaciones en el orden económico. Por ejemplo, la racionalización de la agricultura durante los siglos XVIII y XIX en varios países europeos transformó los modos de producción. El desarrollo de nuevas fuentes de energía sirvió de base a la industrialización. Una serie de cambios básicos en la estructura del capital supusieron la aparición de un nuevo orden económico. Por último, una nueva división del trabajo acentuó la diferenciación en el seno de las sociedades occidentales.

Una consecuencia de la racionalización de la agricultura fue la proletarianización creciente de los trabajadores agrícolas, proceso que supuso la creación de una reserva de mano de obra que contribuyó a la rápida expansión de la industria.

Segundo, la industrialización incipiente y la racionalización de la agricultura, junto con el

fenómeno migratorio, modificaron la estructura social europea. El Estado Absoluto empezó a perder su solidez. Las transformaciones económicas repercutieron en las pautas, el control y las relaciones sociales. Este aumento de la complejidad social se refleja en las formas adoptadas por la educación. El sistema de inculcación espontánea de normas y reglas empezó a manifestar sus limitaciones, planteándose la necesidad de que el sentido común se interiorizara en forma de código moral.

El proceso de industrialización incidió también sobre la estratificación de la burguesía. Los nuevos estratos de la burguesía tradicional se basaban en las calificaciones educativas de sus miembros, además de en la propiedad de capital mueble. Surgió una nueva clase media que planteó sus exigencias al estado, algunas de las cuales estaban referidas a la educación (9).

Así pues, una de las causas del establecimiento de la educación obligatoria fue la necesidad de un nuevo orden social y moral derivada de los cambios ocurridos en la sociedad europea. Un segundo factor causal lo constituyeron las transformaciones ideológicas y en las demandas políticas, que provocaron una modificación de las relaciones entre el estado y la sociedad.

Gran parte de las exigencias planteadas a la educación pública se formularon conforme a las ideas de la Ilustración. En muchos de los países no confesionales, las nuevas ideas produjeron conflictos entre la iglesia y el estado. El ejemplo más llamativo se dio probablemente en Portugal donde, en 1772, ya se había aprobado una ley sobre la educación pública, motivada entre otras razones por el enfrentamiento entre iglesia y estado durante el gobierno del marqués de Pombal (10).

LLegados a este punto, conviene hacer una distinción. La institucionalización de la actividad educativa en la Edad Media no tuvo su raíz en un cambio de las relaciones entre los procesos de producción y reproducción, y no puede explicarse por aquél aunque la constitución de las escuelas se ponga en relación en un sentido más profundo con la reproducción y el

(9) Compárese por ejemplo con Neale, R.S., *Class and ideology in the nineteenth century*. Londres, Sage Publication, 1972.

(10) Compárese con De Oliviera Marques, A.H., *History of Portugal*, segunda edición. Nueva York, Columbia University Press, 1976, págs. I: 300, I: 422-423, II: 29-30.

dominio de determinados conocimientos y textos y con la necesidad de educar a quienes iban a trabajar para el estado o la iglesia. Sin embargo, la interpretación del establecimiento de la educación obligatoria requiere entender el fenómeno precisamente como una consecuencia de las transformaciones básicas de los procesos de producción y reproducción.

Anteriormente se han señalado dos contextos sociales básicos: la producción y la reproducción. Cuando estos procesos fundamentales se separan y se fragmentan, aparece un nuevo complejo de problemas educativos. *Qué enseñar y cómo dejar de ser cuestiones circunscritas a la educación de grupos sociales específicos para convertirse en un problema pedagógico referido a la educación de todos los ciudadanos.* Por otro lado, las respuestas a dichas cuestiones ya no se encuentran en el contexto de la producción. Se han convertido en una abstracción que ha de ser conceptualizada en otro ámbito. Los conocimientos y destrezas objeto de aprendizaje dejan pues de estar determinados por el contexto inmediato; hay que abstraerlos de dicho contexto e introducirlos en un *texto*. En la educación pública obligatoria no existe un *contexto* que, *por sí solo*, organice el conocimiento valioso. Es necesario efectuar una *selección*.

Dicha selección tendrá que ser organizada, y deberán desarrollarse formas de enseñanza; en otras palabras, la teoría y la práctica de la educación se convierten en una necesidad.

En resumen: el establecimiento de la educación obligatoria se debe considerar la consecuencia de una red de transformaciones económicas, sociales e ideológicas. La educación obligatoria es una respuesta tanto a un cambio en el orden moral y a la necesidad de nuevos métodos de interiorización de hábitos y actitudes morales en una sociedad compleja, como a las reivindicaciones ideológicas de elevación del nivel educativo de la población y lucha contra el analfabetismo. Con el establecimiento de la escolarización obligatoria se crea un nuevo contexto educativo y nace un nuevo tipo de educación.

Este nuevo tipo de educación ha de responder a las cuestiones fundamentales de qué se entiende por conocimiento valioso y qué contenidos deben ser seleccionados. Las respuestas se encuentran a menudo en las escuelas tal como éstas existían y, en tal sentido, las nuevas formas de enseñanza adoptan diversas tradiciones anteriores en los aspectos formal, organizativo y, hasta cierto punto, de contenido.

Como es obvio, esto no significa una reincorporación de los currículos de la tradición académica clásica, ya que la selección de contenidos es diferente; sin embargo, sobrevive la concepción del conocimiento como algo de carácter eminentemente literario y vinculado al estudio de los textos.

El establecimiento de la educación obligatoria supondrá en el futuro la coexistencia de dos tradiciones educativas que se diferenciarán en el reclutamiento del alumnado, los fines de la educación y la selección de contenidos, aunque compartirán un fondo común de aspectos organizativos y concepción del conocimiento.

La educación como ciencia

En la mayor parte de los países europeos la ciencia de la educación surgió del tronco de la filosofía y se desarrolló básicamente en la línea de una parte de la pedagogía herbartiana.

En las primeras décadas del siglo XIX nació, con la obra de Johann Friedrich Herbart (11), la primera teoría comprensiva de la educación. Herbart sucedió a Kant en la cátedra de filosofía de Königsberg a partir de 1809 y posteriormente fue profesor en Gotinga. Introdujo en sus clases cuestiones educativas y comenzó a sistematizar una serie de ideas básicas en el campo de la pedagogía y de la didáctica. La teoría desarrollada por Herbart puede considerarse el primer intento profundo de convertir a la educación en una disciplina científica.

La teoría de Herbart es un sistema con una estructura lógica imposible de resumir adecuadamente en pocas palabras. A costa de incurrir

(11) Véanse por ejemplo:

Herbart, J.F., *Allgemeine Pädagogik*. Bochum, 1806 (*Pedagogía general derivada del fin de la educación*, Madrid, La lectura, 1935).

Kehrbach, K. (comp), *Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*. Lagen-sala, Beyer & Sohne, 1887. (Segunda edición, 1902).

Compárese también con:

Holstein, H., *Bildungsweg und Bildungsgeschehen. Der Bildungsprozess bei Kant, Herbart und Fröbel*. Dusseldorf, Henn Verlag, 1965.

Stormbom, J., *Pedagogik och didaktik. Den herbartianska grunden. En studio med utgångspunkt i tres pedagogiska strömningar och med tyngdpunkten lagd på den pedagogisk-didaktiska utvecklingen i Finland*. Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduction Núm. 13. Instituto de Educación de Estocolmo, Malmoe, Liber/CWK/Gleerup, 1986. (Resumen en inglés).

en una simplificación, diremos que se compone de dos partes fundamentales.

El punto de partida es el alma del niño que va a ser educado; el fin de la educación consiste en formar un carácter moral. Así pues, una parte fundamental de la pedagogía es la creación de fines y la selección de contenidos; ambos aspectos, según Herbart, deben tener su fundamento en la ética. La segunda parte fundamental la constituye el proceso de transmisión, que depende de la psicología. Con ayuda de esta ciencia es posible indicar el camino que necesariamente ha de seguirse para alcanzar el fin de la educación, esto es, el carácter moral.

Por lo tanto, la educación como ciencia se debe constituir sobre la adquisición de conocimientos en dos áreas básicas: la selección y organización de los contenidos de la enseñanza y el modo de transmitir estos contenidos. «La educación es la ciencia que el educador necesita por el hecho de serlo. Pero también debe dominar la ciencia que ha de transmitir. Yo no puedo concebir la educación sin la instrucción e, inversamente, no conozco instrucción alguna que no eduque» (12).

En un estudio sobre la influencia de la pedagogía herbartiana en el desarrollo de la educación y de la pedagogía en Finlandia, Stormbom escribe: «Herbart consiguió situar el trabajo de investigación en el campo educativo en la corriente científica. Gracias a la teoría herbartiana fue posible estudiar y crear un «Lehrplanagregat». Herbart aspiraba con su trabajo a desarrollar un sistema curricular, una totalidad funcional en que las partes estuvieran cuidadosamente planificadas en su relación con el todo... ello convirtió a la enseñanza en educativa (erziehend)» (13).

La obra de Herbart fue la primera teoría general de los fenómenos y problemas educativos y se constituyó en la base científica de la educación. También tuvo efectos prácticos. Fue formulada cuando se había establecido la educación obligatoria y surgieron los nuevos centros de formación del profesorado. En este último campo, las ideas y sistematizaciones herbartianas adquirieron una gran importancia en casi toda Europa. Numerosos educadores viajaron a Alemania y Suiza para recibir las nuevas enseñanzas. Jena y Leipzig se convirtieron

en centros de formación del profesorado donde se seguían las teorías de Herbart, que asimismo fueron desarrolladas gracias al trabajo de estudiantes de ambas instituciones, como Ziller y Rein. A finales del siglo XIX la influencia de la pedagogía de Herbart en la formación del profesorado se había generalizado, asistiéndose a la fundación de numerosas sociedades herbartianas en Europa.

Pero muy pronto la pedagogía herbartiana empezó a ser cuestionada y acusada de excesivamente rígida, iniciándose así otra reforma de la pedagogía. Las nuevas ideas se plantearon contra la pedagogía herbartiana y, en consecuencia terminaron incorporando sus aspectos esenciales. Un ejemplo ilustrativo de esta herencia es el papel de la psicología en la actual formación del profesorado.

El desarrollo de un lenguaje sobre la educación, iniciado en la Edad Media, alcanzó a finales del siglo XIX el nivel de un lenguaje científico cuya finalidad era guiar la práctica educativa. El lenguaje sobre la educación posee un carácter científico no sólo como descripción de los fenómenos educativos sino en el sentido de que indica las relaciones entre los fines de la educación, la capacidad de aprendizaje del niño y la selección y organización de los contenidos de enseñanza. El desarrollo de una educación para todos los ciudadanos exigía una ampliación del lenguaje utilizado para referirse a ella como medio para su planificación y administración, así como para la formación del profesorado. Uno de los principales instrumentos —si no el fundamental— de la gestión de la educación era la formación del profesorado.

El nacimiento del profesor

La historia de la formación del profesorado refleja el desarrollo de la educación

Considerando las dos corrientes generales en que se dividió la educación occidental, es posible indicar la gestación y desarrollo de la profesión docente.

En la escuela escolástica o académica, la identidad del profesor se configuraba en una estrecha relación con los textos que había que reproducir y con los conocimientos que se transmitían. En un sistema escolar basado en el reclutamiento selectivo del alumnado, los aspectos pedagógicos de la enseñanza planteaban relativamente pocos problemas. El niño incapaz de seguir las enseñanzas impartidas tenía que abandonar la escuela. Esto se reflejaba en la literatura pedagógica de la época, centra-

(12) Herbart, J.F., *Allgemeine Pädagogik*. Bochum, 1806, pág. 33

(13) Cf. Durkheim, E., *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris, 1912 (*Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid, Akal, 1982).

da más en los fines de la labor educativa y en los textos que se debían reproducir que en los métodos de enseñanza. Por supuesto, se dieron excepciones a este modelo general. Un ejemplo fue el desarrollo de métodos de enseñanza en la educación jesuita, en la cual la aptitud del niño y el proceso de aprendizaje guiaban el desarrollo de los métodos de enseñanza (14).

Retrocediendo en la historia, es obvio que el pensamiento educativo debía, antes de poder cuestionar y desarrollar métodos de educación y de enseñanza, descubrir al niño como niño, esto es, como una personalidad en crecimiento. Ya en tiempos de Quintiliano se apreciaban algunas tendencias en este sentido. En *De institutione oratoria* (94 a. de C.) Quintiliano habla claramente de la educación como actividad social y parece opinar que el niño es una persona en crecimiento (15). Pero habría que esperar un milenio para que tuviera lugar el descubrimiento de la infancia. «No hay duda de que el descubrimiento de la infancia se inició en el siglo XIII y que pueden detectarse sus progresos en la historia del arte de los siglos XV y XVI. Pero cuando este desarrollo se muestra en toda su plenitud y significación es a partir de finales del siglo XVI y durante el siglo XVII» (16).

En la Ilustración el interés por el niño y su educación tomó nuevos derroteros. Con el pensamiento educativo de Locke se formula un nuevo principio para la educación (17). En el «Emilio» Rousseau habla de una contradicción entre la educación del ser humano y la educación del ciudadano. La elección es ésta, escribe Rousseau, «porque ambas cosas no pueden hacerse al mismo tiempo» (18). En realidad, dicha elección ya estaba hecha. Con

(14) Durkheim, E., *L'évolution pédagogique en France*. París, Presses Universitaires de France, 1938 (*Historia de la educación... la evolución pedagógica en Francia*, Madrid, La Piqueta, 1982).

(15) Cf. Smail, W.M., *Quintilian on education*. Oxford, Oxford University Press, 1938.

(16) Ariès, P., *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. París, Librairie Plon, 1960. (Traducción inglesa: *Centuries of childhood. A social history of family life*. Nueva York, Vintage Books, 1962, pág. 47).

(17) Cf. Locke, J., *An essay concerning human understanding* (edición de A.D. Woolley). Nueva York, New American Library, 1964. (*Ensayo sobre el entendimiento humano*. Madrid, Editora Nacional, 1980).

(18) Rousseau, J.J., *Emile ou traité de l'éducation*, 1762 (*Emilio o Tratado de la Educación*, Madrid, EDAF, 1978).

el establecimiento de la educación obligatoria la cuestión dejó de ser, utilizando la terminología de Rousseau, «estado de naturaleza o estado social»; la educación del ciudadano se había convertido ya en una necesidad.

En la educación pública obligatoria la tarea consiste en educar al niño para que se haga un ciudadano con una identidad moral y nacional específica. En una escuela obligatoria para todos, los métodos de enseñanza tradicionales empezaron a presentar problemas. Las exigencias planteadas a los profesores eran muy distintas de las propias de la escuela selectiva. La obra de Herbart debe entenderse en este contexto: a partir de la construcción de una teoría general de la pedagogía y la didáctica, pudieron desarrollarse nuevos métodos de enseñanza y una nueva formación del profesorado. Paulatinamente, se organizaron los métodos de enseñanza. El desarrollo de un lenguaje sobre la didáctica permitió enseñar a enseñar.

Así pues, con el establecimiento de la educación obligatoria aparecieron los profesionales de la enseñanza. Por otra parte, la formación del profesorado siguió alternativamente las dos tradiciones educativas que hemos indicado: un primer tipo de formación con sus raíces en la enseñanza universitaria y otro impartido en instituciones especializadas. Este doble sistema aún prevalece en Europa. En la mayoría de los países existen escuelas para la formación de los profesores de enseñanza primaria y los profesores de aula, mientras que el profesorado de secundaria y el que se especializa en alguna asignatura adquiere su formación en las universidades. Dinamarca parece la excepción en lo relativo a la formación del profesorado de las escuelas de asistencia obligatoria: sólo existe un tipo de formación para todos los enseñantes.

Ambas corrientes han seguido trayectorias distintas en el proceso de profesionalización de la actividad docente. En la *primera*, la formación impartida a los futuros profesores y la independencia de que disfrutaban se relacionan con el dominio de conocimientos académicos específicos (y también de conocimientos prácticos, con la expansión contemporánea de la formación profesional). En la *segunda*, la formación y el ethos que reciben los futuros docentes se inscriben en una profesión pedagógica en la cual la identidad de sus miembros se constituye a través del trabajo con un tipo específico de niños.

La distinción que venimos realizando entre ambas tradiciones (y roles) docentes no es tan fácil de establecer. Se trata de una simplifica-

ción de un fenómeno mucho más complejo. Sin embargo, esta distinción, teniendo presentes sus antecedentes históricos, nos servirá de fundamento para el análisis que emprendemos a continuación.

II. LA TRANSFORMACION DE LA ESCUELA

Al referirnos al establecimiento de la educación obligatoria proponíamos una explicación bastante simple, basada en dos conceptos fundamentales (producción social y reproducción social) en las relaciones existentes entre ellos. Argumentábamos que el desarrollo económico de la agricultura y el proceso posterior de industrialización supusieron una ruptura de la continuidad entre la producción y la reproducción. Surgió un mercado de trabajo, el control social experimentó una transformación y se plantearon nuevas exigencias a los ciudadanos. El Estado intervino en los procesos de la reproducción cultural y social, intervención que, en una primera fase, consistió en alfabetizar a la población y garantizar un orden moral.

Hacia finales del siglo XIX las funciones de la educación se habían transformado radicalmente. Los cambios sociales y el crecimiento del trabajo asalariado trajeron consigo un nuevo tipo de producción. La educación era considerada cada vez más un instrumento para restablecer los vínculos perdidos entre la enseñanza y el trabajo (entre la producción y la reproducción). Se formularon peticiones para la creación de una formación profesional y se criticaba a la escuela por su aislamiento de la sociedad. Había nacido un universo social nuevo en el que la educación se había convertido *tanto* en un instrumento político para la creación de la nueva sociedad *como* en una forma de conseguir entrar en el mercado de trabajo. Al mismo tiempo, la sociedad, cada vez más compleja, se hacía también progresivamente invisible para sus miembros; se esperaba, pues, de la escuela que convirtiera en visible lo invisible. O, en palabras del filósofo americano John Dewey en una conferencia pronunciada un año antes del cambio de siglo:

«El sistema fabril ha dejado atrás al sistema productivo basado en la unidad familiar y vecinal. Los que estamos hoy aquí no tenemos más que retroceder una, dos o, como máximo, tres generaciones para encontrar un tiempo en el que la unidad familiar era prácticamente el centro en el que confluían todas las formas profesionales típicas... Los niños, a medida que aumentaba su fuerza y su capacidad, eran

iniciados gradualmente en los misterios de los diversos procesos productivos. Se trataba de un asunto de interés personal e inmediato que llevaba incluso a la participación... En la actualidad, la concentración industrial y la división del trabajo han hecho desaparecer prácticamente las profesiones vinculadas a la unidad familiar y vecinal (al menos por lo que respecta a la educación)... Lo que se ha transformado son las condiciones fundamentales y sólo un cambio educativo igualmente radical será suficiente» (1).

El cambio radical de que habla Dewey es comparable a la Revolución Copernicana: el centro en torno al cual gira la educación pasó de un programa de estudios fijo a las necesidades del niño y a una concepción pragmática del conocimiento. Es decir, se esperaba de la escuela que la reproducción de conocimientos y destrezas no sólo se orientara al mantenimiento del orden dominante; la escuela debía integrar dichos conocimientos y destrezas con los modos de producción y ofrecer así las calificaciones necesarias para los procesos productivos. Pero todavía se precisaba algo más. Con la creciente diferenciación social y división del trabajo, la sociedad misma, según hemos señalado, se fue haciendo progresivamente invisible para sus miembros. La educación tenía que encargarse de recrear para el ciudadano algún tipo de representación de las relaciones perdidas.

«No se trata tanto de que la justificación moral del trabajo constituya un fenómeno nuevo. La República de Platón era, como mínimo, un intento en este sentido. Lo que resulta una novedad es el hecho de que, para muchas personas, el contexto de dicha justificación se ha convertido en algo abstracto: se pierden de vista los efectos del trabajo de unos sobre la vida de los demás y, con ello, se debilita el refuerzo que obtiene el contexto social global... La comunidad a la que servimos se muestra como una abstracción y, en consecuencia, la mejor apariencia de la justificación moral que nos permite seguir trabajando es la de una representación, una copia de una realidad que excede nuestra capacidad de experiencia. Cuando la comunidad se nos hace presente es para nosotros algo natural e intentamos hacer bien nuestro trabajo. Cuando no, tene-

(1) Dewey, J., *The school and society*, publicado en Dworkin, M.S., *Dewey on education. Selections*. Nueva York, Teacher College Press, Columbia University, 1967, págs. 36-37. (*La escuela y la sociedad*. Madrid, Beltrán, 1929).

mos que crearla en nuestras mentes y hacer un esfuerzo por aportar nuestra contribución» (2).

Las fragmentaciones sucesivas ocurridas en la producción y la reproducción supusieron una nueva fuente de legitimación para la escuela: había que educar a un nuevo tipo de ciudadano. Este ciudadano, *en primer lugar*, comprendería su rol en la nueva sociedad democrática; *segundo*, podría desenvolverse utilizando los conocimientos abstractos sobre la realidad y, *tercero*, aceptaría el hecho de que el trabajo depende de la capacidad intelectual y, por tanto, de la educación.

Los nuevos movimientos pedagógicos que aparecieron a finales del pasado siglo pueden ser denominados progresivos en el sentido de que no proponían para la educación unos fines que se identificaran con la reproducción de un universo perdido, sino que intentaban, a través de la reproducción de conocimientos y destrezas, crear un mundo nuevo.

Estos movimientos progresivos se iniciaron principalmente como reacción a la pedagogía herbartiana pero, como ya hemos indicado, incorporaron algunos supuestos básicos sobre la pedagogía y la didáctica de la teoría creada por Herbart y desarrollada por educadores de profesores como Stoy, Ziller, Dörfeld y Rein. En Europa estos nuevos movimientos no sólo configuraron un discurso original sobre la educación sino que se materializaron en experimentos y creación de nuevas escuelas. Un ejemplo destacado es la «Arbeitsschule», fundada por Kerschensteiner. En los Países Bajos destacó también el trabajo de Ligthardt. De gran importancia para el movimiento progresivo fue la obra pedagógica de María Montessori sobre la educación preescolar, realizada a principios de siglo. Se estaba desarrollando una nueva pedagogía centrada en el niño cuyo más claro exponente quizá sea el libro de Ellen Key «El siglo del niño», publicado en 1900.

El 'progresivismo' norteamericano adoptó una orientación ligeramente distinta a la del progresivismo europeo. Pero las influencias mutuas de ambos movimientos son claras. En su obra, Kerscheiteiner reconoce la influencia de Dewey, y otro tanto hace la educadora austriaca Elsa Köhler, por citar sólo dos ejemplos.

En Estados Unidos, el «progresivismo» «comenzó formando parte de un gran empeño hu-

(2) Feinberg, E. y Feinberg, W., «The invisible and lost community of work and education». Estocolmo, Instituto de Educación de Estocolmo. *Reports on Education and Psychology*, núm 1, 1979.

manitario por hacer realidad la promesa americana (el ideal de un gobierno del pueblo, por el pueblo y para el pueblo) en la compleja civilización industrial y urbana surgida en la segunda mitad del siglo XIX» (3). Por tanto, el movimiento progresivo americano puede describirse en cierto sentido como centrado en el concepto de comunidad (4), mientras que el europeo se relacionaba más con el problema de la creación de una escuela en la que se enseñara la ética y las destrezas del trabajo y la vida civil; o, expresándolo con los eslóganes nacidos en el seno de la Escuela Nueva francesa: «Ecole active» y «Ecole par la vie pour la vie».

Pero existe otra diferencia entre los movimientos progresivos de ambos lados del Atlántico que quizá tenga mayor interés. El progresivismo formaba parte de la modernización. Ahora bien, la modernización de las escuelas suscitó un problema organizativo fundamental, a saber, la relación entre la escuela obligatoria pública y las «grammar schools» o escuelas académicas. La existencia de dos sistemas escolares paralelos supuso que la entrada en escena del progresivismo provocara un conflicto entre las dos tradiciones educativas. Las ideas progresivas sobre la educación se basaban en el supuesto de que la selección de los contenidos del currículo debía ajustarse a los conocimientos y destrezas necesarios para los individuos. La organización del currículo debía adaptarse al desarrollo cognitivo del niño, y los métodos de enseñanza a partir de sus necesidades. Como ya hemos mencionado, no sólo había que reproducir el pasado sino crear un futuro.

El lugar central concedido al individuo y a su potencial implicaba que la escuela debía organizarse para dar a todos las mismas oportunidades, lo cual exigía la unificación de ambos sistemas y tradiciones. La legitimidad de la nueva escuela y el nuevo currículo se basaba en la igualdad de oportunidades que ofrecían. La reconstitución del vínculo entre la producción y la reproducción, y el que la atención se centrara en cómo la escuela podía brindar a los niños conocimientos útiles para el trabajo y

(3) Cremin, L.A., *The transformation of the school. Progressivism in American education 1876-1957*. Nueva York, Vintage Books, 1964, pág. VIII (*La transformación de la escuela*, Buenos Aires, Omeba, 1969).

(4) Cf. Feinberg, W., *Reason and rhetoric: the intellectual foundations of twentieth century liberal educational policy*. Nueva York, John Wiley & Son, 1975.

la vida laboral, reflejaban los cambios que habían tenido lugar en el mercado de trabajo. A su vez todo ello suponía un aumento de las exigencias planteadas a la educación. Cada vez más, ésta era considerada un instrumento para la creación de una nueva sociedad. Se pensaba que, mediante la educación, era posible alcanzar ciertos fines políticos y, por lo tanto, que dichos fines, por ejemplo la consecución de una sociedad igualitaria (en el sentido de dar a todos las mismas oportunidades) se relacionaban con la planificación y administración de la educación. De esta manera el progresivismo se convirtió en un elemento, no sólo de la modernización de la sociedad en cuanto a la vida social, sino desde un punto de vista político.

El desarrollo político europeo de los años posteriores a la Depresión (las décadas de los 30 y 40) alteró el desarrollo de la educación. Las ideas del movimiento progresivo se quedaron sin suelo sobre el que crecer. En numerosos lugares se reforzó el autoritarismo pedagógico y se fortaleció la estructura del doble sistema escolar.

Los nuevos roles de los profesores

Con el movimiento progresivo se desarrolló un nuevo rol del profesor. De forma simplificada, se puede decir que este movimiento se basa en las siguientes ideas:

1. *Individualismo*. El niño debe ser el centro en torno al cual articular el currículo. O, como señala la pedagoga austriaca Elsa Köhler en su explicación de lo que es la «pedagogía activa»: «Hacer del concepto de 'actividad' la piedra angular de todo un sistema pedagógico supone que la pedagogía esté construida de tal forma que la *dinámica total del niño* se considera un factor esencial (5).

2. *Pragmatismo*. La escuela debe servir a la sociedad existente; por lo tanto, la selección de contenidos y el establecimiento de fines tienen que estar en consonancia con las necesidades de la sociedad y las de el individuo que está aprendiendo.

3. *Racionalismo*. Por racionalismo se entiende aquí la idea del desarrollo de la escuela a través de un uso adecuado de la ciencia. La nueva psicología debe constituir la base de la formación del profesorado y la práctica docente, al igual que la ciencia médica es el fundamento de la práctica de la medicina. En esen-

cia, esto constituye una herencia del herbartianismo. Sin embargo, a diferencia de este último, la psicología utilizada no es el viejo asociacionismo sino la nueva psicología experimental y diferencial. Por otra parte, el nuevo profesor tiene la obligación de desarrollar continuamente sus métodos de enseñanza por medio de la experimentación.

La educación progresiva exige del docente un rol nuevo. Necesita a un profesor activo, cuya identidad profesional se haya configurado como resultado del desarrollo continuo de sus conocimientos en la práctica y de la utilización de las ciencias del comportamiento. Se ampliaron los fines de la formación del profesorado, del que se pretendía que educara al niño en su totalidad, su personalidad y sus pautas de comportamiento social.

En la formación del profesorado tal como la concebía el movimiento progresivo, tanto la formación inicial como la formación en el servicio eran importantes. El movimiento progresivo supuso también la aparición de un nuevo discurso público sobre la educación: nuevos libros y revistas, así como organizaciones profesionales de enseñantes.

Unificación y diferenciación

Como ya hemos indicado, los nuevos movimientos pedagógicos de fines del siglo pasado y principios del actual supusieron una nueva forma de politización de la educación. Cada vez se creía con más convicción que el sistema educativo podría ser un medio para la consecución de nuevos objetivos políticos y, por tanto, un instrumento de transformaciones de la sociedad.

En Europa, los conflictos surgidos en torno a la educación se centraron progresivamente en las consecuencias organizativas de un sistema escolar democrático y moderno. Se oyeron voces a favor de la *unificación* de los sistemas escolares, de la creación de una escuela unificada, sin niveles y barreras, desde el preescolar a la universidad, que en el mundo anglosajón se llamará *comprehensive school*. Se plantearon nuevas exigencias que entraban en conflicto con las ideas tradicionales sobre el contenido de la educación y las diferencias individuales entre los niños. La discusión principal se refería a la formación de grupos de capacidad homogénea o heterogénea, por expresarlo en términos psicológicos. Pero tras esta formulación subyacían, evidentemente, diferencias ideológicas en cuanto a la definición de los fines y contenidos de la educación. La educa-

(5) Köhler, E., *Aktivitetpedagogik*. Estocolmo, Bokförlaget Natur och Kultur, 1936, pág. 26.

ción se convirtió, pues, en tema de debate político sobre los problemas de unificación y diferenciación.

A primera vista resulta fácil identificar a los defensores de los dos sistemas escolares paralelos como de orientación conservadora, y a quienes propugnan el nuevo sistema comprensivo como de tendencia liberal e izquierdista. Sin embargo, esta valoración no deja de ser problemática. Karl Marx, por poner un ejemplo, sostenía que, entre una escuela unificada y un sistema escolar construido sobre los diferentes intereses de clase, se debía optar por éste último. La razón es que una escuela integrada o comprensiva supondría siempre que los niños de clase obrera tendrían que aprender la cultura de las clases dominantes, perpetuándose de esta forma su situación subordinada (6).

El problema de la nueva escuela unificada o integrada era, por supuesto, el de la selección y organización del currículo. Puesto que la escuela siempre debe reproducir un modelo cultural, la cuestión en una sociedad moderna cada vez más diferenciada es: la cultura, ¿de quién? El movimiento progresivo pensó que una solución al problema era construir la pedagogía sobre la psicología y a partir de las necesidades del niño concreto, y basar el currículo en las necesidades funcionales de conocimientos y destrezas. Pero, suponiendo que esto fuera posible, sigue planteándose un dilema fundamental.

En este siglo, la naturaleza de la enseñanza escolar ha sido objeto de debates y se ha visto afectada por la polémica entre por una parte, la diferenciación escolar y la educación centrada en las disciplinas y, por otra, la escuela unificada y la educación centrada en el niño. Sin embargo, y al margen de estos debates, el problema fundamental es que la educación, en una sociedad moderna, necesariamente es abstracta y se vincula a los textos. Los representantes del movimiento progresivo como Dewey intentaron recontextualizar la educación creando para ella un nuevo contexto en el cual el conocimiento vinculado a los textos no fuera la única fuente de aprendizaje (el «learning by doing», aprender haciendo).

Sin embargo, muchas de estas ideas nunca se hicieron realidad. La legitimidad de la educa-

ción moderna está en que, supuestamente, el conocimiento y las destrezas que se adquieren en ella poseen un valor en el mercado de trabajo; por otra parte, la educación no es una institución que pueda transformarse fácilmente. Como señala Durkheim, la educación es un conjunto de prácticas e instituciones que se han formado gradualmente con apoyo de todas las demás instituciones sociales, de las que son su expresión. En consecuencia, no puede ser modificada a voluntad más que la estructura misma de la sociedad (7).

El proceso de continua modernización de la educación llevaba aparejado un dilema: la educación organizada por el estado tenía, por una parte, que adaptarse a la producción y a la división del trabajo y, por otra, ofrecer una igualdad de oportunidades que no refleja la estructura de la sociedad. En otras palabras, el dilema se plantea en el seno de un sistema educativo del que se supone que reproduce la estructura social básica y por tanto la refleja y, al mismo tiempo, actúa independientemente de ella.

Como señala Dewey:

«Si retrocedemos unos pocos siglos encontramos que, a efectos prácticos, existe un monopolio del aprendizaje. El término *posesión* del conocimiento era realmente afortunado en este sentido. El aprendizaje estaba ligado a la clase social. Esto era necesariamente un resultado de las condiciones sociales. No existía medio alguno por el que la mayoría pudiera acceder a los recursos intelectuales, que eran almacenados y resguardados en manuscritos» (8).

Pero en la sociedad moderna esto ha cambiado:

«El resultado ha sido una revolución intelectual. El aprendizaje se ha puesto en circulación. Aunque todavía hay, y probablemente así será siempre, una clase concreta dedicada a la tarea especial de la investigación, no se puede hablar de una clase ilustrada diferenciada del resto. Esto se ha convertido en un anacronismo. El conocimiento ha dejado de ser un suelo inmóvil, se ha licuificado. Se desplaza

(6) Marx, K., *Critique of the Gotha Programme*. (1875) Moscú, Foreign Language Publishing House (1959). (*Critica al programa de Gotha*, en K. Marx y F. Engels, «Obras escogidas», vol. III, págs. 5-27. Moscú, Progreso, 1973).

(7) Durkheim, E., *Education et sociologie*. París, Alcan, 2ª ed., 1922, pág. 40.

(8) Dewey, J., *The school and society*, publicado en Dworkin, M.S., *Dewey on education. Selections*. Nueva York, Teacher College Press, Columbia University, 1967 pág. 46.

por la sociedad entera formando todo tipo de corrientes» (9).

Sin embargo, el anacronismo a que se refiere Dewey (más adelante veremos si lo es de hecho) sigue existiendo. Dewey creía (y con él el movimiento progresivo) en una rápida ruptura con las tradiciones y en la victoria de una «sociedad racional». Pero en una sociedad industrializada moderna, todo currículo de la educación pública debe basarse en alguna selección y organización de los contenidos de aprendizaje. Ahora bien, las sociedades modernas son sociedades diferenciadas y estratificadas y los individuos se relacionan con los modos de producción; por lo tanto, la selección y organización de los contenidos del aprendizaje escolar (cómo se clasifican y se marcan los contenidos y métodos de enseñanza) se relaciona con la reproducción de la estratificación social. Esto plantea la cuestión de dónde se encuentra el poder y el control en la sociedad y cómo éstos son filtrados por las tradiciones y canalizados a través del estado (10).

III. LA EXPANSION DE LA EDUCACION

La educación es, después de la defensa, el sector público que ha experimentado una expansión mayor en la segunda mitad de este siglo. Philip Coombs, que hace algunos años ejerció el cargo de director del Instituto de Planificación Educativa de la UNESCO, afirma que en la introducción de su libro «La crisis mundial de la educación», escrito en 1968: «A comienzos de los años cincuenta, los sistemas educativos de todo el mundo iniciaron un proceso expansivo sin precedentes en la historia humana. En numerosos lugares, las matrículas llegaron a multiplicarse en más del doble, los presupuestos de educación aumentaron en una proporción más rápida aún y la enseñanza se convirtió en la más importante industria local. De este rápido proceso surgió la promesa de un progreso educativo constante» (1).

(9) Dewey, J., op. cit., págs. 46-47.

(10) Cf. Bernstein, B., *Class, codes and control. Vol III: Towards a theory of transmissions*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1977.

Bernstein, B., «Codes, modalities and the process of cultural reproduction. A model» *Lund, Pedagogical Bulletin*, núm 7, 1980

(1) Coombs, P.H., *The world educational crisis*. Londres, Oxford University Press. 1968, pág. 3. (En el texto original, la última línea dice «This graphic process...» suponemos que se trata de un error de imprenta, y lo sustituimos aquí por «This rapid process...»). *La crisis mundial de la educación*.

En este desarrollo se pueden distinguir al menos tres factores subyacentes:

- un aumento de la demanda de educación y de las aspiraciones de la población en materia de enseñanza;
- el crecimiento demográfico;
- un aumento de la demanda de mano de obra educada.

Los sistemas educativos del mundo occidental sólo han podido asimilar en parte esta expansión. Las diversas tradiciones y factores de influencia han dificultado su adaptación a las nuevas exigencias y desafíos. Para comprender esto es necesario considerar los cambios subyacentes a la evolución de los sistemas educativos.

Durante los dos últimos siglos, como ya hemos señalado, los fines de la educación han confluído cada vez más en la reproducción de los conocimientos orientados a la producción y a la formación del ciudadano. La educación se ha desarrollado de forma que ha llegado a convertirse en una inversión tanto para el individuo como para la sociedad.

Aparte del hecho objetivo del crecimiento de la población, otros dos cambios sociales básicos han tenido efectos decisivos sobre la educación. Uno es de naturaleza ideológica; el otro, de carácter económico.

El *factor ideológico* lo constituyen las ideas y formas de pensar impulsoras de un cambio en la estructura social. Estas ideas son expresadas tanto por quienes exigen educación como por quienes toman las decisiones sobre las dimensiones y orientación de la acción educativa. Estas ideas pueden suponer que la educación sea percibida como algo valioso en sí mismo y como un derecho democrático.

El *factor económico* se refiere a la relación entre una estructura y un desarrollo de la producción dados y la aparición de cambios en la educación.

Tras la segunda Guerra Mundial, el factor económico adquirió cada vez más importancia en la planificación y la expansión de los sistemas educativos. El fundamento de este enfoque era el objetivo político-económico de un rápido desarrollo de la economía. En los años cincuenta y sesenta varios economistas demostraron la existencia de correlaciones entre la

Barcelona, Península, 1971. La traducción española presenta el mismo supuesto error que el original en la página 9).

inversión en educación y el crecimiento económico (2).

Es evidente que estos dos factores básicos están mutuamente relacionados, aunque nuestro conocimiento de la relación sea limitado. Se puede asumir que el factor ideológico está configurado en última instancia por las condiciones económicas (3).

En el campo de la economía de la educación se formularon dos teorías fundamentales. La primera es la teoría del capital humano, desarrollada en los años cincuenta y sesenta y que se convirtió en uno de los fundamentos del proceso expansivo de la educación. Este teoría parecía en condiciones de demostrar que la parte del desarrollo económico no resultante de la mano de obra, el capital y las herramientas podía explicarse por el nivel de educación o, en otras palabras, que la educación explicaba el denominado factor residual del PNR. Como señala uno de sus fundadores: «En verdad, la característica distintiva de nuestro sistema económico es el crecimiento del capital humano. Sin éste no existiría sino pobreza y un penoso trabajo manual, excepto para quienes poseyeran una renta o propiedades. En la novela de Faulkner *Intruso en el polvo* hay una escena en la que un agricultor pobre y solitario trabaja en el campo al amanecer. Parafraseando a Faulkner, «no tener conocimientos y destrezas es encontrarse apoyado terriblemente en la nada» (4).

Se puede denominar a la segunda teoría la teoría del filtro o de la clasificación. El fin principal de la educación no es mejorar la mano de obra sino clasificar a los sujetos. A riesgo de una simplificación excesiva, puede decirse que la teoría afirma esencialmente que: La finalidad de la educación consiste en clasificar a los alumnos según su capacidad. Un sistema educativo es, por tanto, un «filtro» de

(2) Cf. Blaug, M., *Economics of education: A selected annotated Bibliography*. Londres, Pergamon Press, Ltd. 1966.

(3) Por ejemplo, Correa demostró en los años 60 que la demanda individual de educación aumentaba con el nivel de renta. Estas relaciones se mantenían incluso en el nivel macroeconómico, es decir, entre los países. Véase Correa, *The Economics of Human Resources*. Amsterdam; The North-Holland Publishing Company, 1968.

(4) Shultz, T.W., «Investment in Human Capital». *American Economic Review*, vol. 51, 1961, 1-17, pág. 17. (M. Blang, *Economía de la Educación*, Madrid, Tecnos, 1972).

clasificación y un sistema de información para quienes reciben sus productos (5).

La primera de estas dos teorías ejerció una gran influencia en la planificación educativa del periodo expansivo. El fenómeno de la expansión fue un efecto de las nuevas exigencias y expectativas planteadas en torno a la educación. El desarrollo económico de la posguerra hizo posible que dicha expansión adquiriera un ritmo acelerado.

En el periodo de expansión de los sistemas educativos, la administración de las reformas era relativamente simple. Se señalaban al sistema educativo objetivos bien articulados y definidos con arreglo a un sistema de prioridades, y se le proporcionaban recursos que, supuestamente, garantizarían el logro de las metas propuestas. Los diversos sectores aparecían como posibles instrumentos para la consecución de metas políticas. Si la administración fallaba, generalmente se echaba la culpa a defectos en el plan original. Se pensaba así que los problemas podrían solucionarse en la fase siguiente. Además, se suponía que una acumulación de conocimientos surgida de una política de investigación sistemática impediría este tipo de fracasos.

La formación del profesorado y el proceso expansivo de la educación

La expansión de los sistemas educativos en todo el mundo provocó un fenómeno paralelo en la formación del profesorado. En algunos momentos se produjo una escasez de profesores; en ciertos lugares las vacantes fueron ocupadas por profesores eventuales que no habían recibido una formación especializada. Esto influyó en la profesionalización de los enseñantes. Aunque todavía se debate si los profesores de la enseñanza pública han gozado alguna vez de un elevado prestigio social, desde el siglo pasado los profesores especializados en una asignatura, los profesores de secundaria y los que trabajan en escuelas académicas disfrutaban en Europa de un nivel relativamente alto de prestigio, como consecuencia de la dilatada formación que han recibido. Algo semejante puede decirse del «maestro de pueblo» de la escuela obligatoria. Con la expansión de los sistemas educativos, la formación del profesorado, que había tenido un carácter más bien selectivo, se convirtió hasta cierto punto en

(5) Arrow, «Higher education as a filter», en Lumsden (comp.), *Efficiency in universities*. Elsevier, 1974.

una enseñanza masificada. Esto trajo consigo conflictos con la tradición y un número creciente de contradicciones entre profesores con distintos tipos de formación, lo que a su vez reforzó las identidades y concepciones tradicionales en la profesión docente. De forma simplificada se puede afirmar, como conclusión general, que la expansión del sistema educativo modificó espectacularmente la posición y el prestigio de la profesión docente en la sociedad.

Este cambio abrió también las puertas a las nuevas corrientes de pensamiento sobre la formación del profesorado. A pesar de que el movimiento de la educación progresiva se había iniciado a principios de siglo, su influencia sobre la formación del profesorado sólo es apreciable después de la Segunda Guerra Mundial.

Los cambios habidos en la formación del profesorado nos permiten determinar la repercusión del progresivismo en varios niveles. Un efecto claro fue la insistencia creciente en que la formación del profesorado contara con un fundamento científico. La psicología moderna se convirtió en ese fundamento; los profesores aprendían a realizar experimentos y a estar al tanto de la investigación especializada. Se estimuló la investigación educativa y se situaron centros de investigación en las cercanías de las escuelas de formación del profesorado. Hasta cierto punto, todos estos cambios se pueden considerar movimientos hacia una integración de los diferentes tipos de formación del profesorado. Pero también, como es lógico, se produjeron excepciones. En un estudio realizado en Francia, Louis Legrand, catedrático de educación de la Universidad de Estrasburgo señala que: «La influencia de la investigación educativa en las instancias responsables de la toma de decisiones sigue siendo algo sobre lo que únicamente se puede especular. Las grandes reformas estuvieron inspiradas por estudios económicos y sociológicos, pero no fueron acompañadas por investigaciones específicamente educativas, salvo en el último período, cuando las autoridades instituyeron el sistema de retroalimentación evaluativa... En cuanto a las innovaciones curriculares, han permanecido en un plano cualitativo sin que se haya cuidado suficientemente la observación precisa de las condiciones de su aplicación. Esta situación puede explicarse por el carácter muy centralizado del sistema educativo francés y por la existencia de un numeroso cuerpo de inspectores. Además, la naturaleza marcadamente académica de la formación de los profesores de las escuelas, que en su mayor parte no están fami-

liarizados con la psicología y la sociología, les impide comprender las investigaciones empíricas» (6).

El sistema escolar creado en el período de expansión se articuló sobre nuevos fines. Por una parte se prolongó el período de escolaridad y, por otra, los cambios de la estructura social (por ejemplo, más familias monoparentales y familias en que ambos padres trabajan) exigieron una ampliación de los fines de la educación, incluyendo algunos más sutiles relacionados con el desarrollo y la crianza del niño. Estos cambios plantearon la necesidad de dar más relevancia a la pedagogía y la psicología en los currículos de formación del profesorado. Ahora bien, la respuesta a estas exigencias ya la había dado en parte el movimiento de la educación progresista. La segunda Guerra Mundial había provocado que el debate educativo se centrara en la formación de ciudadanos democráticos, y el nuevo sistema escolar iba a ser considerado un factor de la democratización de la sociedad: es decir, los mismos problemas que el progresivismo había intentado resolver. De esta forma, la pedagogía progresiva renació y se revitalizó. Es importante considerar conjuntamente todas estas transformaciones como factores que impulsaron el cambio de la formación del profesorado.

Aunque se pueden detectar en este período tendencias hacia la integración de la formación del profesorado, se aprecian también otras en sentido inverso, es decir hacia una mayor diferenciación entre las distintas categorías del personal que trabaja en las escuelas. Los nuevos problemas exigían una nueva educación. Se incrementó el número de profesores de educación especial y se incorporaron a las escuelas nuevos profesionales, como orientadores y psicólogos escolares. De este modo, aumentó la diferenciación del trabajo, lo cual provocó el planteamiento de una serie de exigencias en el sentido de una mayor integración de la formación del profesorado.

IV. EL FIN DE LA EXPANSION

Volvamos a la afirmación de Coombs de que del «rápido proceso» de expansión surgió la promesa de un «constante progreso educativo». A continuación, Coombs se pregunta:

(6) Legrand, L., «The present state of educational research in France», en Nisbet, J. y Nisbet, S. (comps.), *World yearbook of education 1985: Research policy and practice*. Londres, Kogan Page, Nueva York, Nichols Publishing, 1985, pág. 95.

«¿Cuál es el estado actual del problema?»

Veinte años después podemos afirmar con confianza, respondiendo a esta pregunta, que el período de expansión ha llegado a su fin. La mayoría de los países se enfrentan a recortes en los programas de educación o, cuando menos, a la amenaza de esos recortes. Ha disminuido la demanda de educación superior. Esto se puede deducir del número cada vez menor de alumnos que solicitan su ingreso en los ciclos secundario y superior. La educación no brinda los mismos beneficios que antes ni los salarios se adecúan como hace años al nivel de formación recibido. Por último, las exigencias del mercado de trabajo se han modificado con la introducción de las nuevas tecnologías.

A riesgo de cometer una simplificación, diremos que los modelos de planificación desarrollados durante el período expansivo no son ya válidos. Por otra parte, la cuestión no es sólo, en estos momentos, elaborar nuevas estrategias para un sector público estancado o que se desarrolla lentamente, sino la existencia de problemas evidentes relativos a la administración y puesta en práctica de las nuevas formas.

La legitimación de la educación

Un sistema educativo moderno se evalúa siempre por la legitimidad de que goza en la sociedad. No es posible evaluar los sistemas educativos actuales de forma justa y global. La valoración pública de la educación no se limita tan sólo a los resultados de los estudios evaluativos. En la medida en que se considere que el sistema educativo cumple sus funciones en la sociedad, éste queda legitimado. El que el sistema educativo produzca o no lo que se supone que produce (o reproduce) está subordinado al hecho de que la sociedad *perciba* que está cumpliendo sus funciones básicas.

Un factor causal evidente que subyace a la expansión de la educación tras la segunda Guerra Mundial fue el crecimiento acelerado de la economía. Los cambios del mercado de trabajo que tuvieron lugar simultáneamente estaban vinculados al proceso expansivo de la educación. La inversión en educación producía un valor en el mercado de trabajo tanto para el individuo como para la sociedad. Esto significaba asimismo que el individuo consideraba que la educación era algo necesario para acceder al mercado de trabajo. El nivel de educación se relacionaba con el nivel de renta. A través de dicha relación, la educación moderna obtuvo su legitimidad. La mayoría de los pa-

íses tenían depositada su confianza en el valor práctico de la educación.

Pero con los cambios habidos en el mercado de trabajo y un desempleo juvenil en aumento y con visos de permanencia, esta confianza en la educación empezó a disminuir. En los años 70 se observa en las sociedades occidentales una actitud cada vez más crítica hacia la educación y sus niveles de calidad. Estas críticas se relacionaban también con las restricciones presupuestarias. En palabras de Otto Milhay: «Los recortes presupuestarios sólo pueden ser legitimados por ideologías que devalúen la importancia de la educación (de esta forma o de otra), minimicen su potencial y arrojen dudas sobre su eficiencia» (1). Al mismo tiempo que, en los debates públicos sobre educación se pide una vuelta a los viejos tiempos, se exige una renovación educativa y que la escuela se adapte a los nuevos retos de la sociedad y del mercado de trabajo. Sin embargo, cuando se analiza el significado de estas exigencias se pone de manifiesto a menudo la pobreza de sus planteamientos. Obviamente, la crítica de que las escuelas no producen lo que producían en el pasado es verdadera, pero ello se debe a que los currículos han cambiado y se han adaptado a las nuevas necesidades.

En cuanto a las denominadas destrezas básicas, parece que se ha detectado un descenso en las puntuaciones obtenidas por los alumnos en las pruebas de evaluación (2), aun cuando cualquier afirmación en este terreno requiere tener en cuenta todos los problemas que entraña este tipo de comparaciones en distintos períodos de tiempo. Como acabamos de señalar, los cambios producidos en el currículo hacen engañoso este tipo de comparaciones. Algo parecido puede decirse de comparar unas poblaciones de alumnos que han evolucionado durante el período de expansión.

El aspecto más interesante de este debate quizá sea el lugar que ocupa en el discurso pú-

(1) Milhay, O., *New Challenges for the school and for teachers: an attempt for interpretation of problems*. Estrasburgo, Consejo de Europa, DECS/Rech (86) 61. pág. 21.

(2) Resulta bastante difícil aportar pruebas sólidas de un descenso en las puntuaciones de las pruebas de evaluación de las destrezas básicas. En Estados Unidos parecen darse algunos indicios en este sentido pero incluso en ese país, caracterizado por su larga tradición en este tipo de mediciones, los resultados plantean dificultades de interpretación.

blico sobre la educación. Como hemos indicado; en una economía estancada la implantación de las reformas se lleva a cabo a fin de aumentar la eficiencia. En el sector educativo esto aparece reflejado en las exigencias de que se evalúe la educación. Ahora bien, estas demandas de una mayor eficiencia han de entenderse en relación a una pérdida de confianza en la educación. Cuantas más evaluaciones se realizan del sistema educativo, más problemas se detectan en él.

De forma simultánea, y esto lo trataremos más adelante, los fines de la educación se definen cada vez más mediante negociaciones con distintos grupos de interés, lo que conduce a un *sistema político más cooperativo* que produce fines abstractos. Ello significa una multiplicación del número de evaluaciones y que éstas sean más difíciles de interpretar. Las afirmaciones de que los alumnos salen del sistema educativo con una formación cada vez más pobre pueden considerarse en parte una consecuencia de tal situación. De hecho, las comparaciones que se hacen en muchos de los debates públicos actuales sobre la calidad de la educación, cuando se afirma que las puntuaciones de los alumnos son cada vez más bajas, resultan muy problemáticas. Estas afirmaciones parecen más bien reflejar los intereses de distintos grupos en la asignación de fines a la educación; fines que, según indican los resultados de las evaluaciones realizadas, no se han alcanzado.

Las críticas vertidas contra la educación y sus niveles de calidad, que en parte se basan en los resultados de los procesos de evaluación, han reforzado la creencia en la posibilidad de un sistema educativo planificado racionalmente. Dicha posibilidad raras veces es cuestionada. Por el contrario, la racionalidad del período expansivo parece haber adoptado ahora la forma de una ideología.

La racionalidad clásica, construida sobre la relación entre objetivos y medios, parece haber sido sustituida por una ideología de la racionalidad. Quizá un ídolo del mercado, por citar nuevamente a Bacon. O, en palabras de Jürgen Habermas: «La 'racionalización' progresiva de la sociedad está ligada a la institucionalización del desarrollo científico y técnico. En la medida en que la ciencia y la tecnología impregnan las antiguas legitimaciones. La secularización y el 'desencanto' de las concepciones del mundo orientadas a la acción, de la totalidad de la tradición cultural, son el anverso de la 'racio-

nalidad' creciente de la acción social» (3). Las críticas contra la viabilidad de la planificación y puesta en práctica racional de las reformas han encontrado respuesta en la confianza depositada en las nuevas tecnologías educativas y métodos de evaluación. La racionalidad queda garantizada por el uso de instrumentos y técnicas adecuados.

Así pues, aunque de forma muy aproximada, podemos apreciar cómo distintos factores han confluído para configurar una base desde la que se vierten las críticas contra la educación: disminución del gasto público, problemas de administración y aplicación de las reformas estatales, y demandas y reivindicaciones planteadas a la educación. A su vez, estas críticas repercuten en los problemas de formulación y puesta en práctica de los cambios en los sistemas educativos haciéndolos más complejos. Las exigencias de una mayor calidad de la educación tienen su origen en la existencia de límites reales que los procesos de cambio no pueden ignorar.

Pero al mismo tiempo que se hacen estas afirmaciones conviene indicar ciertos cambios acaecidos en la sociedad que han hecho que se planteen nuevos desafíos a la educación. Norman Goble, Secretario General de la Confederación Mundial de Organizaciones de Profesionales de la Enseñanza (WCOTP) clasifica dichos desafíos en dos grupos: de finalidad y de métodos. «La crisis de finalidad es en gran parte un reflejo del doloroso proceso de ajuste que está teniendo lugar en el sistema capitalista en el que operan las economías de Europa. El capitalismo ha encontrado grandes dificultades para adaptarse a la pérdida de equilibrio que supuso la descolonización y la aparición de industrias en las antiguas colonias. La respuesta del capitalismo ha sido incrementar la escala de sus operaciones al nivel supranacional. Pero con ello gran parte de la actividad económica significativa se ha sustraído al control político, ya que no existe una autoridad política internacional. Esto ha planteado una serie de difíciles cuestiones sobre el futuro del estado-nación, sobre la posibilidad de una soberanía nacional real y sobre la viabilidad de ejercer un control democrático sobre quienes detentan el poder real. Estos problemas han encontrado eco en el debate que está teniendo lugar sobre la estructura y el poder futuros de la Comuni-

(3) Habermas, J., *Technik und wissenschaft als ideologien*. Frankfurt, Suhrkamp Verlag, 1968. (*Ciencia y técnica como ideologías*. Madrid, Tecnos, 1984).

dad Económica Europea. Cuando se piensa que en Europa se encuentran las dos terceras partes de las democracias constitucionales del mundo, y se observa cuán a menudo organismos como el Consejo de Europa y las Comunidades Europeas afirman que la educación debe encargarse de mantener la tradición democrática, hay que reconocer que todo este proceso tiene unos efectos considerables sobre el sistema educativo.

La tendencia a la internacionalización de la economía está modificando los papeles tradicionales de los países como productores y consumidores y, en consecuencia, los estilos de vida y expectativas de las personas que viven en ellos. De hecho, esto está siendo reforzado por las reacciones de los gobiernos, cuyos afanes por «racionalizar las estructuras e interrelaciones de sus economías no es sino un intento de aliviar los dolorosos efectos de unos cambios convulsivos sobre los que no tienen ningún control» (4).

Administración y reformas políticas

Contemplando las investigaciones de los últimos años en el área de las ciencias políticas, se observa un cierto consenso entre los expertos, pese a lo diferentes que puedan ser sus puntos de partida, respecto a que la administración pública se encuentra en una situación difícil. Marxistas y neoconservadores, así como otros investigadores de orientación más tradicional, parecen mostrarse de acuerdo en que las tareas de la administración pública cada vez resultan más complicadas (5).

Estos investigadores han llegado a la conclusión de que la adopción de decisiones racionales raras veces es posible y que cuando éstas por fin se toman, generalmente no pueden llevarse a la práctica (6).

(4) Goble, N.M., *New challenges for teachers and teacher education*. Comunicación abierta al seminario del WCOTP-Consejo de Europa celebrado en Estrasburgo entre el 28 y 30 de abril de 1986.

(5) Ni siquiera los tecnócratas de la planificación más pertinaces se niegan a reconocer los problemas de la administración pública. Véase, por ejemplo, Dror, Y., «Social policy in a period of decrement: A perspective», en *The welfare state in crisis*. París, OCDE, 1981, págs 260 y ss.

(6) El análisis y los comentarios que aparecen a continuación se basan en: Lindensjö, B. y Lundgren, U. P., *Politisk styrning och utbildningsreformer* (Gobierno político y reformas educativas), Estocolmo, Liber, 1986.

Evidentemente, este consenso deja de existir cuando se trata de explicar los problemas de la administración pública y la implantación de las reformas. Algunos investigadores cuestionan la posibilidad de gobernar con las actuales estrategias. Otros utilizan en sus análisis conceptos como el agotamiento de la capacidad de gobierno. Estos últimos parten del hecho de que los instrumentos políticos pueden ser renovados y defienden la aplicación de nuevas estrategias.

Por supuesto, en cualquier debate en el que se afirme la existencia de problemas en la administración pública es importante especificar los conceptos básicos referidos al gobierno. En el debate que tiene lugar en el seno de las ciencias políticas sobre los problemas de la administración de las sociedades del bienestar, el uso de los conceptos varía, y por ello las discusiones tienden a adquirir un carácter abstracto. Con todo, algunos aspectos de dicho debate son relevantes en este contexto y, en consecuencia, debemos tenerlo en cuenta.

Algunas explicaciones de por qué existen problemas en la administración pública se centran en el sujeto gobernante. Lo que esto significa no siempre resulta claro. Aquí limitaremos nuestro tratamiento de la cuestión a dos posibles interpretaciones, a saber, el liderazgo político y la organización del estado en general, y la administración educativa en particular.

El liderazgo político

En el análisis de los problemas de la administración pública se entiende que el sujeto gobernante es el gobierno político (la mayoría parlamentaria y el gobierno y, a veces, el aparato del estado en su totalidad). Dicho sujeto se caracteriza por una debilidad progresiva y, a veces, por su incapacidad para gobernar. Para algunos, esto se explica por la escisión de los partidos en pequeñas fracciones, lo que ha hecho necesaria la formación de coaliciones frágiles (7). Así, se sostiene que la tradicional fortaleza de los gobiernos, y su capacidad de rechazar las demandas exteriores se han perdido. Ello ha traído como consecuencia una «sensibilidad» cada vez mayor ante los grupos poderosos y de presión, lo cual a su vez ha provocado un crecimiento incontrolado de las demandas planteadas a las instancias decisorias.

(7) Véase, por ejemplo, Crozier, M., *The governability of West European society*. Essex, Universidad de Essex, 1977.

La iniciativa de las reformas parece haberse desplazado desde los organismos políticos a otros grupos. Los pequeños colectivos marginales situados entre los bloques políticos pueden llevar a la oposición a realizar demasiadas promesas, mientras que el gobierno se ve constreñido por condicionantes económicos. Por lo que se refiere a la política educativa, en un momento en que la educación está perdiendo legitimidad y la sociedad confía cada vez menos ella, la interacción entre los grupos políticos y los distintos grupos de interés puede generar un clima de resultados catastróficos. Las críticas vertidas contra la educación, aunque carezcan de fundamento, pueden ser causa de un acusado aumento de las demandas planteadas al sistema educativo, para cuya satisfacción no se dispone de suficientes recursos. En suma, puede considerarse que la iniciativa de las reformas ha pasado de los organismos elegidos políticamente a otros grupos sociales.

«La calidad y eficacia de la educación en Europa dependerá de que se consigan eliminar los temores imaginarios que obstaculizan la búsqueda de soluciones realistas a los problemas de la escuela y de la formación del profesorado. Si no se pone fin a todos estos mitos, el sistema educativo seguirá siendo un campo cerrado de discusiones estériles: los profesores perderán la tenacidad y la motivación que precisan para realizar los cambios cualitativos necesarios y adaptarse a la complejidad creciente de sus roles y deberes. La tendencia a hacer de los docentes el blanco de las críticas debe moderarse, y erradicarse cualquier mito sobre una supuesta 'época dorada' de la educación que tuvo lugar en algún tiempo pasado. Se deben controlar los procesos causantes de la continua ampliación de los currículos y de la imposición de obligaciones cada vez más pesadas a los profesores y a los jóvenes.

Por otra parte, en una situación en que los hechos se reconocen de modo más satisfactorio y las ideas se plantean radicalmente y en forma de disyuntivas, es necesario que las medidas organizativas se apliquen con cuidado y perseverancia, haciendo menos rígidos los horarios escolares y permitiendo que los sistemas de enseñanza y evaluación se apliquen de manera flexible y diferenciada. Se debe desarrollar una ingeniería de la educación surgida de los resultados de las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos y destrezas. La concepción de formación continua del profesorado debe orientarse a brindar a los protagonistas de la educación y de la cultura un fundamento sólido para sus iniciativas

y responsabilidades; esto supone también que se amplíe dicha formación. La humillante 'meritocracia' ha de ser sustituida por unas instituciones escolares y universitarias dedicadas a favorecer el desarrollo de la amplia gama de aptitudes y cualidades esenciales para todos los sectores de la vida económica, social e intelectual de los países de Europa» (8).

Administración educativa

Muchos de los cambios que venimos indicando son sólo una parte de las transformaciones más complejas que están teniendo lugar en las condiciones del liderazgo político. Existen razones (en este contexto) para que se dirija la atención al fenómeno de diferenciación dentro del aparato del estado. Para poder controlar el desarrollo hacia los fines marcados por las instancias políticas, la administración educativa ha de ser capaz de clasificar dichos fines por orden de importancia, establecer prioridades, identificar cursos de acción alternativos para su consecución y seleccionar la vía más adecuada en el marco de las circunstancias económicas de cada caso. La paradoja de esta organización racional es que exige una gran especialización y división del trabajo y necesita apoyarse en grupos profesionales, todo lo cual va contra el fundamento de una toma de decisiones racional. Esta especialización tiene como consecuencia la división en el seno de la organización misma, con el riesgo que esto entraña de perder de vista la perspectiva general imprescindible para una adopción de decisiones que pretenda ser racional. Precisamente es en este marco donde hay que entender la afirmación que hacíamos antes cuando señalábamos que la utilización de los antiguos modelos de planificación desarrollados en el período de expansión de los sistemas educativos no podían ya emplearse en una época de restricciones económicas. En el período expansivo la especialización de la administración era una solución práctica. Pero, enfrentada a la necesidad de tomar un nuevo tipo de decisiones, la organización existente ya no es capaz de actuar de forma racional.

La administración educativa parece estar compuesta por un conglomerado de intereses de distintos sectores, intereses que a veces entran en contradicción. Este es el marco en el que se ha de desarrollar una planificación más exhaustiva y a largo plazo. En una economía

(8) De Peretti, A., *What is in question? the teacher, the school or culture itself?* Estrasburgo, Consejo de Europa, AS/Cult (38) 11, 29 de abril de 1986.

en recesión los diversos sectores se ven forzados a competir entre sí. Como resultado de esta competencia, puede suceder que se amplíen los fines de la educación a fin de que el sector educativo parezca tan importante y competitivo como los demás.

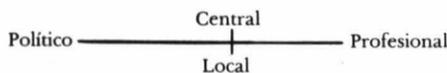
Muchos investigadores (9) señalan que el sujeto gobernante tiene problemas para tomar la iniciativa de una política activa de reformas. Existen ejemplos de un proceso de fragmentación de la administración educativa que dan origen a una serie de problemas relativos a la planificación general y a la capacidad de dominar conjuntos complejos de problemas interrelacionados. Se observan asimismo tendencias hacia una mayor asunción de competencias políticas por parte de la propia administración.

En numerosos estados europeos se aprecia en la actualidad una tendencia a la descentralización. En Francia, con una larga tradición de centralismo en la administración educativa (10), se está produciendo una descentralización que afecta, entre otras cosas, a la administración de las escuelas. En Noruega, por poner otro ejemplo, se ha implantado una reforma de algún modo radical, orientada a la descentralización de las competencias económicas. También en Finlandia está implantándose un amplio proceso descentralizador. Por su parte, Inglaterra parece ser una de las excepciones a la tendencia general.

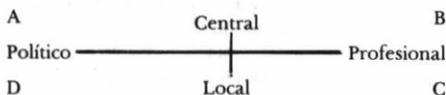
Estos movimientos descentralizadores pueden ser interpretados como una forma de solucionar los problemas que hemos venido señalando.

No obstante, la descentralización del sistema educativo sitúa en primer plano el equilibrio entre el poder político y profesional sobre la educación. La administración de un sistema educativo puede analizarse en dos dimensiones.

Por una parte está la cuestión de *dónde* se encuentra el poder. Por otra, quién lo ejerce. Ambas dimensiones pueden ilustrarse gráficamente como sigue:



Esta distinción apunta a cuatro modelos de gestión y control de la educación:



Las sociedades que atraviesan un período turbulento y experimentan una rápida sucesión de cambios tecnológicos, culturales y sociales como resultado de un ritmo de desarrollo acelerado, exigen mucho de los recursos económicos del sector público. En una economía en recesión, gran parte de dichos recursos se utilizan para las medidas políticas anticíclicas. Al mismo tiempo, los recursos son necesarios para hacer realidad las reformas. La conciliación de estas dos exigencias requiere un enfoque considerablemente innovador en los planos político y administrativo (11).

Puesto que el estado depende de la recaudación de impuestos y la concesión de créditos, precisa basarse en su fuerza política para impulsar la economía. Según el enfoque político tradicional los problemas agudos son susceptibles de solución, y se responde a las demandas que se plantean aceptándolas o rechazándolas. Esta política de reacciones es suficiente cuando el cambio económico, tecnológico y social se produce lentamente, el desarrollo económico es estable y las demandas políticas son modestas. El acelerado ritmo de cambio de las sociedades contemporáneas requiere sin embargo la capacidad de abordar los problemas anticipándose a ellos. No obstante, esto supone la existencia de posibilidades inéditas de acceder a la información mediante recursos de un nuevo tipo.

Un medio de renovar los recursos para obtener información es, evidentemente, la descentralización, trasladar la toma de decisiones desde el centro a la periferia. En el nivel local

(11) Véase, por ejemplo, Mayntz, R. y Scharpf, F.; *Policy making in the German Federal Bureaucracy*. Amsterdam, Elsevier, 1975

Metcalf, L.; «Policy making in turbulent environments», en Mayntz, K. y Scharpf, F., *Interorganizational policy-making*. Londres, Sage, 1978.

Scharpf, F.; *Planung als politischer Prozess*. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1973.

Scharpf, F.; «Public organisation and the weakening of the welfare state». *Europe Journal of Political Research* 6, 1977.

(9) Véase, por ejemplo, Wildavsky, A., *Speaking truth to power. The art and craft of policy analysis*. Boston, Little Brown and Co., 1979.

(10) Véase, por ejemplo, Legrand, L., «The present state of educational research in France», en Nisbet, J. y Nisbet, S. (comps), *World yearbook of education. 1985: Research policy and practice*. Londres, Kogan Page. Nueva York, Nichols Publishing, 1985, págs. 95-102.

es posible comprobar las soluciones e ideas nuevos modelos. Al mismo tiempo, esto significa que las unidades administrativas centrales tienen que estar dispuestas a ceder parte de su poder. Sin embargo, los experimentos locales entrañan el riesgo de que surjan nuevas demandas para que sea la instancia central la encargada de poner en práctica las soluciones dadas en los modelos de nivel local.

Lo que supone una novedad, si se la compara con el período de expansión, es la necesidad de disponer de información sobre los problemas que se prevén en el nivel local. Pero si las unidades administrativas centrales siguen desarrollando una política de reacciones a situaciones consumadas y sólo se ocupan de los problemas cuando éstos se han agudizado y utilizando rutinas establecidas, la descentralización resultará insuficiente. Una administración pública activa debe ocuparse de los problemas que surgen de su falta de coordinación, que a su vez es consecuencia de la fragmentación que tiene lugar en su seno. Sin embargo, aunque los problemas trascienden los límites de los distintos sectores, la administración sigue con sus divisiones claramente definidas.

La autoridad política de un gobierno y de su administración brota de dos elementos: su eficacia y el consenso público (12). Es evidente que, ambos factores están positivamente relacionados. Sin embargo, a veces pueden también entrar en conflicto. Con el fin de garantizar el consenso de los electores, se ha formado un número cada vez mayor de grupos de interés y asociaciones. Pero semejante estrategia puede dar origen a nuevos problemas. Cuantas más organizaciones se creen, serán necesarias más negociaciones para recabar apoyo para una vía de acción o de una reforma. En este caso, se crea un contexto de negociación cooperativo el cual, a su vez, puede dar como resultado la indiferencia y la no participación: los ciudadanos se desmotivan (13).

Este problema parece bastante frecuente en las administraciones educativas modernas y, algunas veces, es causa de que los documentos gubernamentales muestren un alto grado de abstracción, con el cual se pretende dar cabida

a varias interpretaciones. También conduce a compromisos que, para los «burócratas de a pie», es decir, los profesores, resultan considerablemente difíciles de interpretar.

V. ESTABILIDAD Y CAMBIO EN EDUCACION

Si distinguimos el ámbito de la definición política del ámbito de la aplicación de las políticas formuladas, se observa una separación entre los dos (1) que, en opinión de algunos investigadores, está aumentando. Los problemas de las sociedades contemporáneas dan origen a una política educativa basada en asignar numerosos fines a la educación. Existe la tendencia a lo que podría denominarse «pedagogización» de los problemas o, en otras palabras, a suponer que los problemas sociales se resolverán gracias a la educación. Al tiempo que se articulan nuevos fines, tiene lugar una tendencia a la aparición de más agentes en el ámbito de la definición de las políticas y, por lo tanto, a que aumente el número de compromisos. Asimismo, disminuye la confianza en la educación, lo que agrava los problemas en el seno de la administración educativa. Es en este contexto donde se aprecia la citada separación entre los ámbitos de definición y de aplicación de las políticas.

La historia de la educación contemporánea está repleta de cambios. El proceso expansivo de la educación supuso, en muchos países, que el período de escolaridad superase los diez años, y en ocasiones llegara a los trece. Medio siglo atrás, la mayoría de los niños permanecían en la escuela unos seis años, y a veces sólo cuatro. Este cambio espectacular ha provocado grandes transformaciones en los currículos. No obstante, la unidad básica de enseñanza, el aula, no ha experimentado apenas variaciones en todo este período. La expansión de la educación trajo consigo una prolongación de la edad escolar y una diversificación de la oferta educativa; sin embargo, se introdujeron pocos cambios en el marco inmediato de la docencia: tamaño de las clases, períodos de enseñanza, etc.

(12) Véase, por ejemplo, Rose, R. (comp.), *Challenge to governance. Studies in overloaded politics*. Londres, Sage, 1980.

(13) Compárese con Rose, R., «The nature of challenge», en Rose, R. (comp.), *Challenge to governance. Studies in overloaded politics*. Londres, Sage, 1980, págs. 9-10.

(1) Lundgren, U.P.; «Between schooling and education. Notes on curriculum change within the second generation of school reforms in Sweden». Comunicación a la reunión anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa, Nueva York, marzo de 1982. Washington, *Educational Research Information Centre*, ed. 218 193, 1982.

Para comentar los aspectos de la estabilidad y el cambio educativos desde la perspectiva que acabamos de proponer, empezaremos considerando los cambios producidos en la enseñanza, tal como ésta tiene lugar en las aulas.

La enseñanza en el aula

En 1969, dos investigadores americanos publicaron un artículo basado en observaciones efectuadas en clases escolares durante un período de cincuenta años (2). «Los estudios que hemos considerado muestran una notable estabilidad de las pautas de comportamiento verbal en el aula durante el último medio siglo, a pesar de que las sucesivas generaciones de educadores, por encima de sus diferencias, han condenado los modelos instructivos de preguntas y respuestas rápidas. Esto abre algunas líneas de investigación interesantes. Por ejemplo, ¿qué tiene la práctica de la recitación de las respuestas que la hace tan afortunada en su lucha evolutiva contra otros métodos más recomendados? Es decir, ¿qué necesidades de supervivencia de los docentes quedan cubiertas con dicha práctica?» (3). La clasificación que estos autores hacen del discurso del aula ha sido utilizada posteriormente por otros investigadores. Esta circunstancia hace que, en cierta medida, puedan compararse las prácticas de enseñanza de Bélgica (4), la República Federal de Alemania (5), Finlandia (6), Portugal (7) y Suecia (8). Pese a que algunos de estos estudios

datan de hace una década (otros son más recientes), se puede concluir que «muestran una notable estabilidad de las pautas de comportamiento verbal en el aula» en los distintos países y sistemas educativos (9). Las comparaciones de este tipo resultan problemáticas cuando se trata de obtener conclusiones generales. Sin embargo, cabe afirmar que la enseñanza impartida en las aulas escolares muestra una pauta general, con independencia de los sistemas educativos (cuando la comparación se hace con los mismos grupos de edad): esta práctica es la recitación.

Una posible explicación es que el marco de la enseñanza no ha cambiado de forma tan acusada como el sistema educativo (10) y que las exigencias planteadas al profesor en el contexto del aula provocan la aparición de una pauta instructiva determinada. Si esta explicación tiene algo de verdad, puede afirmarse que la situación de enseñanza es mucho más estable que el nivel del sistema educativo y los enunciados normativos sobre cómo debe ser la educación. Semejante conclusión, sin embargo, es muy provisional. Existen pocos estudios sobre la enseñanza en el aula que hayan utilizado la misma metodología y sean por tanto comparables.

Sin embargo, y pese a todo lo dicho, las ideas sobre la implantación de reformas parecen basarse en la creencia de que es posible llevar a la práctica cualquier cambio educativo formulado en una política.

Aun cuando las investigaciones realizadas sólo ofrecen indicios, éstos apuntan a que cuanto más nos aproximamos a la situación de enseñanza, más estables son los procesos educativos, mientras que cuanto más nos alejamos de ésta y consideramos la evolución política y organizativa en el nivel de los sistemas educativos, más parece cambiar la educación. Así

(2) Hoetker, J. y Ahlbrandt, P.A. Jr.; «The persistence of recitation», *American Educational Research Journal*, vol. 6, núm. 2, 1969, 145-167.

(3) *Op. cit.*, pág. 163.

(4) De Landsheere, G. y Bayer, G.; *Comment les maîtres enseignent. Analyse des interactions verbales en classe*. Bruselas, Ministerio de Educación Nacional y Cultura, documento núm. 21, 1970.

(5) Spanhel, D.; *Die Sprache des Lehrers*. Düsseldorf; Pädagogischer Verlag Schwann, 1971.

(6) Koskenniemi, M. y Komulainen, E.; *Investigations into the instructional process*. Helsinki; Instituto de Educación, Universidad de Helsinki, Research Bulletin núm. 39, 1974.

(7) Pedro, E.; *Social stratification and classroom discourse*. Instituto de Investigación de Estocolmo, *Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduction* núm. 6. Lund; CWK/Gleerup/Liber, 1981.

Pedro, E.; *O discurso na aula. Uma análise sociolinguística de prática escolar em Portugal*. Lisboa; Edições Rolim, 1984.

(8) Gustafson, C.; *Classroom interaction*. Instituto de Investigación de Estocolmo, *Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduction*, núm. 1. Lund; CWK/Gleerup/Liber, 1977.

(9) Basado únicamente en estudios en los que se ha utilizado el sistema de clasificación desarrollado por el profesor Arno Bellack y su equipo de investigadores. Véase Bellack, A. y cols.; *The language of the classroom*. Nueva York, Teachers College Press, Columbia University, 1966.

Las investigaciones basadas en las observaciones en el aula son bastante numerosas en la actualidad; sin embargo, la mayoría se han realizado en Estados Unidos. Véase, por ejemplo; Witrock, N. (comp.), *Third handbook of research on teaching*. Chicago; Rand McNally, 1984.

(10) Compárese: Lundgren, U.P.; *Model analysis of pedagogical processes*, edición revisada. Lund; CWK/Gleerup, 1980.

pues, si colocamos el centro de un sistema educativo en las aulas escolares, las transformaciones y cambios son lentos, y aumentan a medida que nos desplazamos hacia la periferia.

Entre el sistema educativo y la enseñanza escolar

Al considerar la administración de la educación, identificábamos tres factores importantes para la comprensión de las causas de los cambios educativos.

Ningún sistema educativo funciona en un vacío social, a pesar de que, en palabras del economista americano Gintis: «Las reformas educativas caen generalmente en el error de tratar el sistema escolar como si existiera en un vacío social» (11). La sociedad influye en la escuela al menos de cuatro formas:

Primera, directamente, a través de los niños y jóvenes escolarizados.

Segunda, indirectamente, a través del sistema político: en las elecciones y en el apoyo a una política educativa concreta.

Tercera, indirectamente, a través de los distintos grupos de interés, como asociaciones de padres, sindicatos, etc.

Cuarta, a través de los mismos profesores: los estratos sociales de que provienen y la naturaleza de las aptitudes que se les exigen.

Al hablar de formas indirectas entendemos que la influencia se canaliza a través del aparato del estado o de alguna otra organización. Tiene por tanto efectos en la administración del sistema escolar. En principio, esta última puede realizarse de tres modos:

1. Mediante la regulación de la economía de la educación.
2. Mediante cambios en las leyes en materia de educación.
3. Mediante cambios en los fines y contenidos de la educación.

Estos tres factores o mecanismos de gestión (los sistemas regulativos económico, legal e ideológico) difieren en sus efectos, en función

(11) Gintis, H.: «Towards a political economy of education: a radical critique of Ivan Illich's de-schooling society». *Harvard Educational Review*, vol. 42 (1) 1972, 70-96, pág. 72

Compárese también Kallos, D. y Lundgren, U.P.; *Curriculum as a pedagogical problem*. Instituto de Educación de Estocolmo, *Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduction* núm. 4. Lund; CWK/Gleerup/Liber, 1979.

del grado de centralización o descentralización del sistema escolar. En algunos países, los efectos indirectos de la sociedad se sienten inmediatamente en las escuelas, mientras que en otros son canalizados a través de los organismos políticos centrales y los organismos administrativos centrales y regionales. Pero con independencia de las tradiciones de centralización o descentralización, los efectos indirectos de la sociedad sobre la educación se filtran a través de las instituciones formales.

Además de por estos tres factores, los sistemas educativos pueden estar influidos por la formación del profesorado. Esta última siempre se ha utilizado como instrumento de reforma. No obstante, los efectos de los cambios en la formación del profesorado sólo son apreciables a largo plazo. La formación inicial, teniendo en cuenta la elevada medida de edad del profesorado en su conjunto, resulta un medio poco eficaz de orientar el cambio educativo; sucede lo contrario con la formación en el servicio o formación continua, que cada vez se emplea más en respuesta a las nuevas exigencias y desafíos planteados en el ámbito de la educación (12).

La influencia directa es la que ejercen directamente los escolares y sus padres en la situación de enseñanza.

Si se considera que las influencias directa e indirecta de la sociedad son dos factores que repercuten en la educación, es importante añadir un tercero, a saber, el debate y el discurso públicos. Hasta cierto punto, la pregunta de por qué en ciertos momentos surgen determinadas actitudes hacia la educación, ha de entenderse relacionada con la formación de la opinión pública. Los grupos de interés y las personas con acceso a los medios de comunicación pueden tener un influjo que supere con creces al que ejercen sistemáticamente los ciudadanos a través de instituciones formales como los consejos escolares. Como es lógico, estos factores están interrelacionados e interactúan de forma dinámica. El debate a que nos hemos referido anteriormente sobre la calidad de la educación ilustra cómo se articula el descontento creando una presión política.

Un cuarto factor importante para comprender si es posible transformar la educación, lo hemos expuesto ya: se trata de las tradiciones

(12) Véase además Neave, G.; *Challenges met: Trends in teacher education 1975-1985*. En *National Reports on Teacher Education*. Estrasburgo, Consejo de Europa, M ED-15-4, 1987.

educativas. La educación recibida por los profesores y cómo éstos identifican su trabajo con ciertos fines y contenidos, pueden considerarse filtros a través de los cuales pasan los distintos tipos de influencia social. Un cambio en las condiciones de la enseñanza que afecte a la práctica docente supone siempre que parte de las destrezas de conocimientos adquiridos con anterioridad por los profesores tienen que ser sustituidos. Como en toda organización social, los sujetos que trabajan en su base, que dan forma a los procesos reales, tienden a defender sus antiguas estrategias y reglas prácticas. Este no es en sí un mecanismo conservador sino más bien un medio de supervivencia. Cualquier cambio adoptado en las rutinas, métodos y procedimientos debe, para ser aceptado, ofrecer ventajas claras con respecto a las rutinas, métodos y procedimientos anteriores. En consecuencia, las presiones favorables a la tradición tienen mucha mayor fuerza que las que intentan modificarla.

Contemplando la cuestión de la estabilidad y el cambio en educación desde el punto de vista de la unidad instructiva, es decir, desde el aula, se detecta la presencia de una paradoja. Cuanto más numerosos son los problemas sociales que afectan a las vidas de los niños, más importancia adquiere la escuela y que ésta brinde un entorno estable en el que las normas sean claras y la vida cotidiana predecible. Al mismo tiempo, la rapidez de las transformaciones sociales exige que el sistema escolar se adapte a las nuevas necesidades. En resumen, el dilema consiste en que este tipo de situación, característica de numerosas sociedades, exige simultáneamente cambios en los sistemas educativos y estabilidad en las unidades de trabajo, es decir, en las unidades de enseñanza que son las aulas.

A la luz del análisis de la constitución de las escuelas hemos abordado la cuestión del cambio educativo y la resistencia a dicho cambio. Las analogías son a veces útiles y a veces engañosas. Las relaciones dinámicas entre los distintos factores pueden expresarse con la analogía de una rueda en movimiento, en la que la unidad instructiva (por ejemplo, la clase) se situaría en su eje y las demandas públicas y reformas educativas en la llanta. La velocidad de rotación en el eje es menor que la de la llanta pero, aunque la rueda gire lentamente ambos se mueven.

VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Existen numerosos problemas en el área de la educación que son más o menos permanentes. En algunas ocasiones parecen nuevos porque se expresan de forma inédita o adoptan una apariencia diferente. Otros se relacionan más con el momento en el que se plantean. La selección de los contenidos de enseñanza y la relación de éstos con el mundo exterior pueden considerarse problemas permanentes que han sido afrontados de diferentes formas en distintos momentos de la historia. Un ejemplo ya citado es la transformación de la educación ocurrida a principios de siglo. Volvamos a la conferencia pronunciada por Dewey en 1899, en la que se expone el aumento del conocimiento y su distribución: «Si retrocedemos unos pocos siglos encontramos que, a efectos prácticos, existe un monopolio del aprendizaje. El término posesión del conocimiento era realmente afortunado en este sentido. El aprendizaje estaba ligado a la clase social. Esto era necesariamente un resultado de las condiciones sociales. No existía medio alguno por el que la mayoría pudiera acceder a los recursos intelectuales, que eran almacenados y resguardados en manuscritos» (1). Esta cita podría perfectamente corresponder a alguna conferencia actual sobre las promesas de la nueva tecnología de la información.

La pregunta de cuáles son los nuevos desafíos puede abordarse dividiéndola en dos: qué es un desafío y qué es nuevo. Con relación a lo segundo, la pregunta es a su vez doble: ¿Qué es realmente nuevo y qué cosas sólo parecen serlo?

La lista de los desafíos planteados a los profesores y a la formación del profesorado no es infinita, pero sí larga. La cuestión no es identificar fenómenos aislados que constituyan desafíos sino determinar los problemas que afronta la educación derivados de los cambios a los que ésta puede responder. El análisis y los comentarios realizados hasta ahora nos aportan un fondo sobre el que caracterizar la complejidad de la educación y del mundo que la rodea.

Un modelo estructurador

A fin de organizar el análisis y explicar las conclusiones y recomendaciones que pretende-

(1) Dewey, J., *The school and society*. Publicado en Dworkin, M. S.; *Dewey and education. Selections*. Nueva York; Teacher College Press, Columbia University, 1967, pág. 46.

mos ofrecer, presentaremos un modelo que resume lo expuesto hasta ahora.

Establecíamos al principio una distinción entre los desafíos planteados fuera y dentro de la educación. Dicha distinción será el centro del modelo, aunque aquí sustituiremos «desafíos» por «cambios». Partiendo de la consideración de estos cambios, identificaremos algunos desafíos importantes. En el análisis se puso el acento en la gestión y administración de la educación, así como en el desarrollo de ésta y en la formación de las tradiciones educativas.

De esta forma, disponemos de tres bloques principales de análisis que podemos combinar:

La gestión y administración de la educación

Cambios desafíos El desarrollo de la educación
Fuera de la educación

El sistema educativo
Cambios desafíos

Si tomamos cada uno de los tres componentes del exterior del sistema educativo y los relacionamos con éste último, se pone de manifiesto cómo los distintos cambios se traducen en desafíos planteados a los profesores y a la educación en general.

Hemos comentado ya varios aspectos de los cambios ocurridos en el sistema de gestión y/o la administración de la educación. Los más importantes son:

- Cambios de la estructura administrativa y las estrategias de reforma: tendencia general a la descentralización.
- Contracción económica.
- Cambios de la opinión pública sobre la educación; multiplicación de las demandas al sistema educativo, que a menudo entran en conflicto.

Estos cambios se traducen en desafíos planteados al trabajo docente. Aumenta la importancia del nivel local en cuanto al desarrollo escolar y curricular y a las nuevas experiencias educativas. A su vez, dichos desafíos han de afrontarse con una nueva identidad profesional que no sólo se relaciona con las asignaturas que se enseñan o la edad de los alumnos, sino con el desarrollo mismo de la escuela. Existe la necesidad urgente de una base común para toda la formación del profesorado, así como una nueva forma de dirigir las instituciones educativas.

Hemos comentado los cambios en el entorno que rodea a la escuela. Los aspectos más importantes son:

- Las nuevas tecnologías de la información. Se presiona para que se enseñen la utilización de las nuevas tecnologías y sus consecuencias sociales pero también, y no menos importante, para que se apliquen dichas tecnologías al desarrollo de la enseñanza.
- Cambios de la estructura familiar. La sociedad pluricultural.
- Fuentes de aprendizaje alternativas.

Estos cambios representan desafíos para el desarrollo de los métodos y materiales de enseñanza. Las nuevas tecnologías, por ejemplo, brindan nuevas posibilidades de almacenamiento y uso de la información y, en consecuencia, para cambiar los materiales de enseñanza y los sistemas basados en el libro de texto.

La sociedad pluricultural genera también nuevos desafíos. Mientras se pide a las escuelas que se adapten más a los contextos locales, la sociedad misma se hace cada vez más diversa. Esta diferenciación del contexto cultural y social exige de los profesores nuevos conocimientos sobre la realidad social y cultural de los niños. Con la diversificación de la sociedad, es más importante que nunca que las escuelas impartan a sus alumnos algún tipo de base común. Al mismo tiempo, crece la presión ejercida por los distintos grupos sociales sobre la educación. De esta manera, los profesores necesitan, por una parte, profundizar sus conocimientos sobre las condiciones de la educación en la sociedad y, por otra, adquirir una gama de destrezas más amplia para manejar los conflictos y explicar y defender determinadas propuestas educativas. Asimismo, tienen que estar familiarizados con los métodos de evaluación de los proyectos de desarrollo locales.

El tercer bloque se relaciona con el desarrollo de la educación. Las tradiciones de la formación del profesorado y de los sistemas educativos son tal vez los principales desafíos a que se enfrenta la educación. Por lo que se refiere a los profesores y a la formación del profesorado, el reto principal lo constituye la intersección de los cambios habidos en la gestión y administración de la actividad educativa y en el exterior de ella, por una parte, y las tradiciones educativas y de la formación del profesorado por otra.

Teniendo presentes esta estructura y los análisis que ya hemos efectuado, pasaremos a exponer algunos de los desafíos fundamentales planteados, como base para las recomendaciones que propondremos.

Los profesores y la formación del profesorado

El proceso expansivo de la educación, así como la expansión económica, hizo aumentar el número de docentes. Como hemos indicado, se produjo una escasez de profesores, y personas no formadas ocuparon puestos de enseñanza. Se reformó la educación, cambiaron los currículos y los grupos sociales expresaron nuevas aspiraciones relacionadas con los sistemas educativos. Globalmente, estas transformaciones pueden considerarse un proceso de descalificación o desprofesionalización de los profesores. Estos perdieron parte de su voz en la sociedad, y el debate público sobre la educación fue asumido por políticos y expertos. Es discutible si los docentes han sido alguna vez profesionales. Sin embargo, si se adopta una definición de profesión simple (como la que hemos presentado), a saber, en términos de una formación prolongada y un ethos común, se puede afirmar que, a principios de este siglo, los docentes se estaban convirtiendo en profesionales. Se dilató su período de formación y el nuevo ethos se integró en las tradiciones educativas. Quizá esto sea más aplicable a los profesores de asignatura que a los de clase. El ethos de los primeros formaba parte de la responsabilidad ante la asignatura que cada uno representaba y las asignaturas escolares se relacionaban a su vez con las disciplinas científicas. Sin embargo, con las grandes reformas que se produjeron en numerosos países después de la segunda Guerra Mundial, esta relación entre las disciplinas científicas y las asignaturas escolares quedó debilitada. Los límites entre las materias escolares y dentro de ellas se hicieron más difusos. Se ampliaron los fines de la educación, para abarcar más que la transmisión de una determinada cantidad de conocimientos. Entraron en la escuela nuevos grupos de alumnos que ya no compartían unos antecedentes culturales comunes, a diferencia de los grupos seleccionados que habían ocupado las aulas en el pasado.

En este sentido, la profesión docente no se ha desarrollado hacia una mayor profesionalización sino hacia la desprofesionalización. Parte importante de este proceso (cuya comprensión es en cierta medida clave para saber cómo afrontar los nuevos desafíos) es el hecho de que las decisiones acerca de los objetivos, métodos y contenidos de enseñanza han dejado de ser, al menos en parte, competencia de los profesores. Así, la administración de la educación y la capacidad política para gestionar la actividad educativa tienen una importancia decisiva para que los docentes puedan desempeñar su trabajo. La descentralización que se produce actualmente en varios países con una fuerte administración central exige una nueva profesionalización de los enseñantes y una inver-

sión del proceso que ha configurado la profesión docente tal como hoy la conocemos.

Esta desprofesionalización ha supuesto una pérdida de status y prestigio reflejada tanto en el reclutamiento de los nuevos docentes como en la situación de la formación del profesorado.

El profesor Denis Lawton, director del Instituto de Educación de Londres, afirma que: «La enseñanza no suele atraer a los jóvenes intelectualmente más capaces...» y «De los que se han integrado en la profesión, demasiados no sirven para la enseñanza...» (2).

La expansión de la educación trajo consigo una determinada estructuración de los sistemas escolares. La profesión docente, que en muchos países brindaba una de las escasas oportunidades de movilidad social, se organiza actualmente en el seno de un sistema educativo complejo y jerárquico. Por otra parte, mientras que en el pasado, la actividad docente atraía en cierta medida a los jóvenes con talento, en la actualidad, y como señala con claridad el profesor Lawton, se ha feminizado, y las ganancias no han aumentado al mismo ritmo que en otras profesiones.

Desde este punto de vista, puede sostenerse que el desarrollo de la educación afectó al reclutamiento para el trabajo docente que afecta a la calidad de la prestación educativa. Al mismo tiempo que dicho desarrollo permitió una elevación considerable del nivel educativo de la sociedad, ha limitado en términos relativos, la posibilidad de aumentar la calidad de la enseñanza.

Parece como si la formación del profesorado no hubiera podido afrontar las consecuencias del desarrollo de la educación y preparar a unos docentes capaces de adaptarse a un sistema educativo caracterizado por reformas continuas. Es dentro de la formación del profesorado donde se reproducen las tradiciones educativas que hemos expuesto anteriormente. Un contexto de esta reproducción y de la permanencia de las tradiciones es la división de la formación del profesorado en «colleges», seminarios, escuelas normales y universidades. «Los estudios sobre el contexto de la formación del profesorado... transmiten sobre todo la impresión de que las políticas, estructuras y recursos institucionales que, según cabría esperar, deben fomentar la calidad de la enseñanza y la formación del profesorado, parecen hacer lo contrario. La formación del profesorado inicial y con-

(2) Lawton, D.; *Teacher policies: recruitment, training and career structures*. Paris; OCDE: Documento para la conferencia conjunta Italia/OCDE sobre Calidad en la Educación —La función esencial de los profesores, 1986.

tinua no están bien servidas por un aparato institucional que desmiente una retórica en la que se declara la importancia de esa formación, pero que oculta las duras realidades de la enseñanza.

Las universidades no han hecho nunca unas inversiones en formación del profesorado que se correspondan al discurso sobre su importancia, y siguen sin hacerlas. La responsabilidad del desarrollo de estos programas no existe o es puramente nominal. Las investigaciones muestran que la idea de unificar la formación del profesorado es un mito y que la falta de conocimientos sobre la enseñanza no es en modo alguno la única, ni tal vez incluso la principal razón de la mediocre calidad de los programas existentes. Semejante estado de cosas, sumado a la falta de inversiones que lo remedien, no es, sin embargo, un fenómeno sorprendente si se considera el bajo status de los grupos clientes (los profesores y los niños), el predominio de las mujeres en la profesión y la falta de apoyo público a medidas correctoras de estas desigualdades.

El mundo de las escuelas primarias y secundarias tampoco proporciona un entorno más positivo para el aprendizaje de la función docente. Aunque muchos dirían que como mejor aprende un profesor es con la experiencia, son cada vez más numerosas las investigaciones que muestran que la experiencia normal de los profesores en las escuelas es, en el mejor de los casos, no formativa, y en el peor, deformativa. Los programas de formación del personal que podrían superar las limitaciones de la experiencia en el puesto de trabajo no están bien organizados ni cuentan con apoyo suficiente para cubrir las necesidades de los profesores en ejercicio.

Mientras tanto, el sistema de formación del profesorado, en la actualidad sometido a fuertes críticas, tiene una capacidad limitada de oponerse a la reforma. Esta, sin embargo, puede tener consecuencias positivas o negativas. Para evitar una repetición de los errores que tan frecuentemente se han cometido en el pasado, es esencial un grado suficiente de claridad y comprensión de la naturaleza del problema. Esta revisión de las investigaciones sobre la formación del profesorado indica que las circunstancias políticas y las consideraciones académicas pueden estar convergiendo para brindar más oportunidades de mejora que las existentes hasta hoy» (3).

La cita está tomada del resumen de una revisión de una serie de investigaciones sobre forma-

(3) Lenier, J.E.; *Research on teacher education*. East Lansing; the Institute for Research on Teaching, Universidad del Estado de Michigan, Occasional Paper núm. 80, 1984, págs. 132-133.

ción del profesorado realizadas principalmente en Estados Unidos. Pero la conclusión sería la misma si se considerasen las investigaciones efectuadas en el ámbito europeo. Esta circunstancia ilustra además el hecho de que los desafíos planteados a la educación y a los profesores reflejan la evolución general de las sociedades occidentales más que los problemas y retos característicos de países concretos.

Por otra parte, estas afirmaciones pueden ponerse en relación con las palabras de Norman Goble, Secretario General de la Conferencia Mundial de Organizaciones de Profesionales de la Enseñanza (WCOTP), en su discurso ante los representantes de las distintas organizaciones europeas de profesores durante una conferencia sobre los nuevos desafíos planteados a los profesores: «Tampoco es fácil en modo alguno cambiar el sistema de formación del profesorado, que debe avanzar de forma paralela a la escuela, o quizá un poco por delante de ella (aunque no demasiado: hemos destruido el celo de demasiados profesores jóvenes haciéndoles creer que sus enfoques innovadores serían bien recibidos en las escuelas cuando entraran en ellas). Asimismo, la formación del profesorado está vinculada a la estructura de las calificaciones docentes, en las que todavía no han penetrado suficientemente los aires de la innovación.

Así pues, la estructura de la profesión docente, tanto en el pasado como en la actualidad, es una fuente de dificultades para la adaptación de la escuela a los nuevos desafíos. Es deplorable que la actual ofensiva de ciertos gobiernos, y de determinados grupos de presión que defienden sus propios intereses, contra el status de los profesores, así como la desconfianza que dicha ofensiva genera, están creando en algunos de nuestros países un obstáculo insuperable para el desarrollo de las investigaciones sobre el rol del profesor, la naturaleza del trabajo docente y las competencias y calificaciones en torno a las cuales debe estructurarse la profesión, investigaciones que son tan necesarias. Cuando no existe confianza mutua, no es posible que las partes se reúnan para realizar consultas» (4).

Educación para todos: ¿una nueva pedagogía?

Uno de los puntos principales del análisis de la educación realizado por John Dewey a principios

(4) Globe, N. M.; *New Challenges for teachers and teacher education*. Discurso de apertura del seminario organizado por la Confederación Mundial de Organizaciones de Profesionales de la Enseñanza (WOCTP)-Consejo de Europa en Estrasburgo, 28-30 de abril. Mimeografiado.

de siglo era que la sociedad moderna resultaba invisible para los niños en muchos aspectos, a causa de su desarrollo técnico y social. La tarea del educador era precisamente hacer visibles los procesos técnicos y sociales, lo que exigía profesores con una profunda formación, no sólo en lo que debían enseñar, sino en cómo enseñarlo. La validez del análisis de Dewey es evidente en la actualidad. El mundo con que se encuentran los jóvenes de hoy es confuso, no sólo técnica y políticamente, sino desde un punto de vista moral.

La educación para todos exige otra pedagogía de la que se necesita para la formación de un grupo seleccionado. La situación social de los niños y jóvenes es, como mínimo, compleja. Los grupos de socialización primarios, como la familia, son diferentes de los de hace un siglo. Para muchos, la escuela es el único lugar con una organización clara. A estas exigencias, o desafíos, hay que responder con una prolongación y profundización de la formación del profesorado, que capacite a los futuros docentes para afrontar de forma activa la existencia de un cuerpo de conocimientos cada vez mayor, es decir, de modo que se convierta en una base sólida para el desarrollo de las escuelas.

El problema de la sobrecarga de los currículos lo comparten la mayoría de los países. La formación del profesorado no ha de centrarse tan sólo en la enseñanza de los contenidos que se deben transmitir y los métodos de transmisión. *También debe aportar un contexto intelectual para comprender cómo el conocimiento puede ser seleccionado, organizado y transmitido.*

Parece como si gran parte de la formación del profesorado se hubiera centrado, durante el período de expansión, en cómo enseñar a los individuos en lugar de en cómo afrontar la cuestión de qué se entiende por conocimiento. Se perdieron de vista problemas como qué conocimientos son dignos de ser transmitidos y cómo aplicar las cuestiones intelectuales y morales a la enseñanza. La respuesta a la pregunta de cómo se debe enseñar está subordinada a la respuesta a ¿Qué merece la pena enseñarse? Actualmente existe la tendencia a acentuar la fragmentación de la formación del profesorado, en lugar de a promover enfoques más amplios. Pero la calidad de la enseñanza es más que una simple cuestión de métodos. En una sociedad democrática, garantiza la igualdad de oportunidades en educación y una justicia igualitaria, así como el acceso a los conocimientos importantes para la vida.

El principal desafío: el sistema escolar

El análisis que hemos realizado puede resumirse como sigue:

Los sistemas educativos son construcciones sociales. Se han ido formando en el curso de la historia por diferentes razones y, en consecuencia, comprenden tradiciones distintas. En principio cabe distinguir dos corrientes principales vinculadas a dos sistemas escolares básicos. Uno de estos sistemas nació de la necesidad de servidores calificados que tenían la iglesia y el estado. El otro, de la necesidad de educar a los ciudadanos. Lo común a ambas tradiciones es la idea de que la educación se basa en la lectura y la escritura y de que el conocimiento está vinculado a los textos. Con el desarrollo de la educación, se observa un proceso por el que se integran estas dos tradiciones. No obstante, es importante identificarlas con sus diferencias para comprender la estabilidad y el cambio en la educación. Las dos tradiciones se reflejan con claridad en los contenidos y organización de la formación del profesorado.

Con el desarrollo del fenómeno educativo, las ideas sobre la educación se hicieron progresivamente más abstractas, y el lenguaje referido a ella cada vez más elaborado. Asimismo, se establecieron ciertos supuestos básicos que, en la actualidad, dominan incuestionablemente la identificación de los problemas educativos y las soluciones que se proponen. Uno de dichos supuestos es que el saber específicamente pedagógico y didáctico tiene su fundamento en la psicología y, más en concreto, en los conocimientos sobre el niño como individuo. Este último, en cuanto sujeto de aprendizaje, es la base de la pedagogía y la didáctica. Tal enfoque ha impedido, hasta cierto punto, la formación de los profesores en los aspectos del desarrollo de la escuela y del currículo, en el conocimiento de las condiciones sociales y culturales de la sociedad y en las cuestiones morales básicas.

El proceso expansivo experimentado por la educación en este siglo y especialmente en la posguerra, se llevó a cabo mediante una serie de reformas de amplio alcance, que hicieron más visible el papel de la política en el campo de la educación (esta última se utilizaba además como medio para el cumplimiento de fines políticos) y motivaron que se creara una gran administración educativa. Las reformas emprendidas supusieron a su vez una ruptura con las tradiciones anteriores y una transferencia de competencias desde los profesores a las instancias políticas decisorias y a los administradores. A grandes rasgos, el fenómeno puede describirse como un proceso de descalificación y desprofesionalización del profesorado. Durante el período de expansión se crearon asociaciones que expresaban sus puntos de vista sobre la educación, y los debates públicos dejaron sentir sus efectos sobre los sistemas educativos. Cuanta más importancia adquiere la educación,

tanto para la sociedad en general como para el individuo, más exigencias se le hacen. De forma simultánea al cambio producido en el status profesional de los docentes y a las tendencias a la descalificación, se observa también que los nuevos fines y exigencias requieren docentes mejor formados y más profesionalizados.

En la actualidad, el sistema educativo es tema de debate en muchos lugares y recibe fuertes críticas. Si éstas se dirigen contra un aspecto concreto, como la disminución de sus niveles de calidad, apenas son comprensibles. Parece que las escuelas hacen lo que siempre han hecho. Pero si las críticas van orientadas al hecho mismo de que la escuela siga desempeñando sus funciones tradicionales, hay que interpretarlas como un síntoma de pérdida de confianza en la educación. El problema no parece ser por tanto que las escuelas hayan dejado de cumplir esas funciones, sino justamente lo contrario. El desafío que afrontan hoy en día los profesores quizá es un reto planteado al sistema escolar en su totalidad.

Bajo esta desconfianza en la educación, observamos también los problemas del cambio de estrategias de la administración educativa. Las estrategias desarrolladas en el período de expansión y las experiencias que se adquirieron entonces no son ya válidas. Se están diseñando nuevas estrategias, y aplicándose nuevas formas de administración de la actividad educativa.

La tendencia a descentralizar la educación puede considerarse una de dichas estrategias. Al ponerla en relación con el proceso de cambio, surgen nuevos problemas. Descentralizar la administración de las escuelas exige que los profesores adquieran nuevas calificaciones. Hasta cierto punto, supone que recuperen las calificaciones perdidas. El principal problema es encontrar el equilibrio entre las competencias educativas de las instancias de decisión política y de los profesionales de la enseñanza. Para conseguirlo, la nueva calificación de los enseñantes, o su nueva profesionalización, debe acabar con la percepción actual que los profesores tienen de sí mismos. Lo que hace falta no es tanto un aumento de los conocimientos sobre *cómo* enseñar, sino que se potencie el saber acerca de *por qué* se enseñan determinadas cosas. Frente a lo que ocurría en el pasado, cuando las instituciones de formación del profesorado se dedicaban principalmente a impartir conocimientos sobre la psicología del sujeto individual, las nuevas calificaciones requieren más conocimientos sobre la escuela misma, su gestión, sus roles y funciones en una sociedad democrática, su historia y sus tradiciones.

El desarrollo de las nuevas calificaciones debe hacerse sobre la base de que los docentes adquieran una idea

más adecuada de su trabajo y de la importancia social y cultural que éste tiene. Estos son los conocimientos que se precisan, si bien aún no se encuentra muy elaborados. Su desarrollo serviría de base de, por una parte, el status de la profesión docente y del respeto hacia la enseñanza como trabajo intelectual; y por otra, de la reproducción cultural de la sociedad.

En este contexto es donde han de identificarse los desafíos concretos planteados a los profesores y a la formación del profesorado.

La sobrecarga de los currículos

En este siglo, se ha dado a la educación institucional un papel más importante en las tareas educativas básica de la sociedad. Como señalaban los educadores progresivos de principios de siglo, la educación de la sociedad moderna tenía su raíz en la tecnología y en el alto grado de división del trabajo: la sociedad misma, la vida laboral y los procesos tecnológicos eran a menudo invisibles, y la educación y las escuelas debían hacerlos visibles de nuevo. Todos estos cambios provocaron la aparición de nuevas asignaturas escolares e hicieron que se introdujera la división del trabajo en la escuela; asimismo, tuvieron importantes efectos sobre la cantidad de conocimientos, actitudes y destrezas que se enseñaban en las instituciones educativas. Esto ha sido la causa de una sobrecarga cada vez mayor de los currículos (a pesar de la prolongación de la edad escolar) y de la consiguiente presión ejercida sobre los profesores para que realicen una selección.

La cuestión de la sobrecarga de los currículos es uno de los mayores desafíos que tiene planteados la educación. Como ya hemos señalado, el problema de la administración y la toma de decisiones consiste en recabar apoyo para una política específica en un contexto donde actúan distintos grupos de presión. Existe también la tendencia a que los fines oficiales de la educación se hagan cada vez más abstractos, lo que permite una mayor diversidad de interpretaciones. A su vez, este proceso origina dos problemas importantes.

En primer lugar, los profesores encuentran dificultades para poner en práctica un programa y seleccionar lo que es esencial. El resultado suele ser que los contenidos de aprendizaje se presentan de forma superficial.

En segundo lugar, el énfasis cada vez mayor puesto en la actividad evaluadora conduce a evaluaciones de carácter abierto. Evaluar significa comparar fines con procesos o resultados. Si los fines son abiertos, los resultados de la evaluación variarán en función de los evaluadores o de las exigencias de quienes los contratan. Esto supone,

a su vez, un oscurecimiento de los puntos de referencia del debate sobre la educación.

Una forma de resolver el problema de la sobrecarga de los currículos es dar más competencias a los profesores. En los países con una larga tradición de descentralización, esto no presenta grandes dificultades. En las naciones con sistemas escolares centralizados, habrá que formar a los docentes en teoría y diseño del currículo. En ambos casos, es necesario que los profesores posean un mayor conocimiento tanto del modo en que la tradición determina el hecho de que se enseñen determinados contenidos, como de los criterios para la selección de estos últimos.

El problema esencial en relación con la selección de los contenidos de enseñanza es conseguir un equilibrio entre quiénes van a decidir qué. En una sociedad democrática, la selección de los contenidos del currículo no puede ni debe ser competencia exclusiva de los profesores. Al mismo tiempo, es importante reconocer que en ninguna sociedad la influencia política en el currículo puede llegar tan lejos como para determinar la elección de las prioridades especiales que establece el docente para un grupo de alumnos. En consecuencia, no bastan los conocimientos sobre diseño del currículo: es necesario también un conocimiento pormenorizado de las funciones y competencias de quienes intervienen en la educación.

Fuentes de aprendizaje alternativas

Los niños de hoy viven en un mundo comercializado que dispone de una industria del ocio cuyos currículos son mucho más influyentes que los impartidos por las escuelas. Del mismo modo que C. P. Snow distinguía dos culturas en «The two cultures and the scientific revolution» (hay traducción española: «Las dos culturas y la revolución científica»), podemos identificar dos culturas pedagógicas: la de la escuela y la del comercio y el ocio. Ello plantea al menos dos interrogantes fundamentales. En primer lugar, ¿deben ser integradas ambas culturas? En segundo lugar, ¿qué consecuencias tiene su existencia para la educación y la formación del profesorado?

A la primera pregunta sólo se puede responder sobre la base de un análisis político, por lo que nos limitaremos a mencionarla. La segunda se relaciona con los nuevos desafíos planteados a los profesores.

Las técnicas de la información utilizadas fuera de la escuela son, como es lógico, una consecuencia de la información que de hecho se transmite en la sociedad: es más fácil presentar una cosa o una tendencia con una técnica elaborada que explicar con ella la Revolución Francesa y sus conse-

cuencias, por poner sólo un ejemplo. Sin embargo, el tradicional aislamiento de la escuela con respecto a la vida de los niños impide a los profesores analizar la información que se difunde en el mundo exterior. Sin embargo, comprender el trabajo de los profesionales del «marketing» aportaría nuevos conocimientos sobre cómo enseñar. Asimismo, la moderna tecnología de la información puede utilizarse en mayor medida que hace unos años. «Es el inmenso potencial interactivo de la última generación de microordenadores y videodiscos lo que los hace un instrumento tan valioso para la enseñanza y el aprendizaje. En el futuro, aunque quizás no antes de los años 90, cuando se haya desarrollado la quinta generación de ordenadores y los sistemas expertos se hayan convertido en algo corriente, los niños utilizarán en sus casas un ordenador o un videodisco como usan hoy un libro. *Se debe formar a los profesores para que utilicen imaginativamente los medios más modernos de la tecnología educativa y de la información.* El aprendizaje en el domicilio y a distancia formarán parte de lo que sin duda se convertirá en un sistema semi-formal de enseñanza paralelo al sistema educativo formal de un país. La televisión y la radio son ya una fuente importante de aprendizaje en el domicilio, pero la próxima generación de hardware y software tendrán un potencial incluso mayor» (5).

Las nuevas tecnologías

Así pues, las nuevas tecnologías repercuten en la forma en que aprenden los alumnos e incluso en sus expectativas de aprendizaje. Además, no son sólo un medio de enseñanza, sino también una materia que enseñar. El uso de las nuevas tecnologías no puede ser un fin, sólo un medio. O, citando las conclusiones de un informe encargado por el Consejo de Europa titulado «Las nuevas tecnologías y la formación del profesorado»:

«Los profesores deben aumentar sus conocimientos sobre las tendencias mundiales a fin de mejorar la orientación de su enseñanza. La evolución del mundo moderno no se limita a la introducción de las nuevas tecnologías, sino que incluye los distintos fenómenos asociados a ellas, las rápidas transformaciones del mercado de trabajo, la creciente movilidad que se exige de la población trabajadora y las tendencias del desempleo y la consiguiente reorganización de la jornada laboral. El desafío de las nuevas tecnologías debe ser asumido por un sistema educativo que ofrezca a

(5) Wragg, E.C.; *Discussion paper for the hearing on the teacher in question*, Vağuz, Lichtenstein, 12-13 de mayo de 1986. Estrasburgo, Consejo de Europa, AS/Cult (37) 29, 25 de marzo de 1986.

todos una sólida educación general y una buena formación profesional. Los profesores deben estar capacitados para desempeñar un papel insustituible en la concepción de los programas de software, aportando sus conocimientos esenciales sobre el área de la enseñanza y las necesidades de los alumnos. Se les debe dejar la iniciativa para evitar una invasión de programas extranjeros. El software es una cuestión de inteligencia, o lo que es lo mismo, se relaciona con los valores y el significado de la cultura nacional.

La aplicación de las nuevas tecnologías a la escuela no tendrá ningún futuro a menos que se lleve a cabo con el respeto debido a los objetivos de enseñanza establecidos por la escuela y con una finalidad exclusivamente educativa, y a menos que los profesores que deban utilizarlas gocen de unas condiciones de formación óptimas, así como de las mejores condiciones materiales posibles para dicha aplicación» (6).

El libro de texto

Hemos afirmado que el desafío que supone la sobrecarga de los currículos, entendido en el contexto de los cambios que tienen lugar en la educación, exige del profesor nuevos conocimientos que le den una visión general de la educación y de sus exigencias sociales, económicas y culturales. También hemos defendido la necesidad de utilizar la tecnología de la información. Ambos factores, tomados conjuntamente, constituyen un desafío para el libro de texto.

El libro de texto es tal vez el material que más determina el resultado de la enseñanza. Su importancia ha sido demostrada en numerosas investigaciones. Sin embargo, raras veces se convierte en tema de debate. No se hacen críticas de los libros de texto. Mientras que un libro de poesía que será leído por un reducido número de personas merece críticas en los periódicos, el libro de texto, que será utilizado por toda una generación, apenas despierta el interés de la opinión pública. En una situación de sobrecarga de los currículos, el autor del libro de texto es a menudo quien se encarga de seleccionar lo que considera más importante. Los libros de texto no han cambiado de forma tan espectacular como los currículos. El aspecto más interesante de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación es la alternativa que ofrecen al hasta ahora dominante sistema del libro de texto. Además, en las escuelas en que los profesores

elaboran sus propios textos con ayuda de máquinas copadoras, las nuevas tecnologías aportan instrumentos mucho más eficaces de almacenamiento y renovación de los materiales de enseñanza.

En Bélgica, Reino Unido y Francia, cuando se habla de conocimientos informáticos en educación y éstos se introducen en los currículos, se trata de los contenidos y destrezas que deben aprender los alumnos para el uso de los ordenadores. Pero las nuevas tecnologías tienen un potencial educativo mucho más amplio. La utilización de microordenadores conectados a bases de datos ofrece la posibilidad de cambiar de forma radical el sistema del libro de texto. Después de los profesores, los libros de texto son el factor más importante para la calidad de la educación. Los cambios que se producen en el conocimiento tardan en llegar a los libros de texto. Con el uso de los ordenadores se abren nuevas posibilidades de elaboración de textos que se adapten continuamente a cada situación de enseñanza.

Los libros de texto confeccionados por el profesor con ayuda de ordenadores pueden renovarse continuamente, adaptarse a las necesidades individuales de los alumnos y ajustarse a los resultados de las pruebas de diagnóstico. La utilización de ordenadores por parte de los docentes es tal vez una innovación mucho más importante que su uso como *objeto* de enseñanza, aunque, curiosamente, se han hecho pocos intentos por desarrollar este tipo de sistemas. Ello podría ser una tarea importante para las organizaciones educativas internacionales.

Además de una mejora de la calidad de la enseñanza, la utilización de ordenadores para la elaboración de materiales por parte del profesor tendría otras consecuencias.

La primera se relaciona con el problema que siempre se ha considerado un desafío para la educación, a saber, el planteado por el rápido avance del conocimiento. Cuando se debate esta cuestión, parece a menudo como si el aumento del conocimiento se considerase algo espontáneo y no organizado. Sin embargo, se trata de un proceso muy ordenado, que, en la ciencia, sigue las líneas marcadas por las teorías científicas hasta que se produce una ruptura, y en este caso los nuevos enfoques sólo son comprensibles a la luz de los sistemas teóricos anteriores. Por tanto, un modo de afrontar el problema de la cantidad creciente de conocimientos es acceder a sus códigos organizativos.

Esto significa que la formación del profesorado debe orientarse a la enseñanza de las teorías y las bases de la organización del conocimiento. Tiene

(6) *New technologies and the training of teachers*. Estrasburgo, Consejo de Europa, CDCC (86) 28, 1986, pág. 23.

(7) Goble, N.M.; *op. cit.*

que centrarse, por una parte, en los conocimientos sobre desarrollo del currículo, según hemos demostrado, y por otra, en la organización del conocimiento que transmiten las escuelas. Al mismo tiempo, es necesaria una apertura a los nuevos conocimientos, y las nuevas tecnologías ofrecen tal posibilidad. Los materiales elaborados por el profesor pueden renovarse de un modo que resulta imposible con los libros de texto tradicionales y las máquinas copiadoras existentes. Pero dicha renovación (y esta es la otra cara de la moneda) exige del profesorado un conocimiento profundo de la organización de los cuerpos de conocimientos que debe transmitir.

La segunda consecuencia es que la combinación de más conocimientos teóricos sobre las distintas asignaturas, un mayor conocimiento pedagógico asimismo teórico y a la elaboración de libros de texto y materiales de enseñanza, creará una nueva competencia profesional de los docentes visible en la sociedad. Ello reforzaría el status de la profesión docente e impediría la sustitución de los profesores por personas no formadas para las tareas de enseñanza.

El contexto moral

Hace cuarenta años, el ochenta por ciento de los jóvenes europeos se incorporaban al trabajo a los catorce años. En la actualidad, más del ochenta por ciento permanecen en la escuela con diecisiete años. Esta ampliación de la edad escolar supone una prolongación de la adolescencia, y también que las escuelas tienen que responsabilizarse de la educación de los jóvenes y de su transición al mundo adulto. Los cambios que han tenido lugar en las instituciones educativas básicas significan que la escuela se hace cargo de la educación integral del niño. Los alumnos no son objetos de enseñanza, sino sujetos del proceso de socialización. Por tanto, los profesores no pueden ya construir su identidad profesional limitándose a la asignatura que imparten. La profesión docente tiene que relacionarse con los fines más complejos y sutiles de la educación contemporánea, a saber, formar la personalidad y educar a ciudadanos responsables. Esta tarea ofrece especiales dificultades en una sociedad pluricultural «en un momento en el que numerosos factores, que van desde el interés económico al aumento de la diversidad étnica de la población europea, impi-

men en nosotros la sabiduría del respeto a las otras culturas» (7). Y, evidentemente, estas dificultades aumentan todavía más en una situación en la que muchos jóvenes que salen de las escuelas no encuentran un empleo estable, cuando pensaban que la educación sería un medio de acceder al mercado de trabajo.

Este conjunto de problemas plantea una contradicción entre la moral que se enseña en las escuelas y la que rige en el mundo exterior. Los jóvenes europeos viven en un mundo en el que los conflictos internacionales pueden provocar la aniquilación total de la especie. Nunca en la historia han estado las ideologías tan vinculadas a la fuerza militar. Crecer en este mundo, encontrar una identidad y enfrentarse a las cuestiones principales de la vida, todo esto no es sólo un reto planteado a los adolescentes, sino un desafío para las instituciones educativas fundamentales. Nunca la enseñanza ha estado tan desarrollada, y nunca se ha necesitado tanta educación.

Este problema moral en la educación y para la educación no puede considerarse algo que puede enseñarse como cualquier asignatura. Es algo que hay que abordar en los procesos educativos diarios, a través del modo en que los profesores trabajan y tratan a sus alumnos.

Otro problema muy relacionado con el anterior es el de la igualdad de oportunidades. La igualdad en educación fue uno de los elementos fundamentales de las grandes reformas. Sin embargo, con la recesión económica parece que lo único importante es la calidad de la educación. Hay que decir a este respecto que, para el niño que entra en el sistema educativo, las cuestiones de la justicia y la igualdad se identifican con las que se refieren a la calidad. Es difícil ver cómo puede mejorarse la calidad de la educación en una sociedad democrática sin que se aborden en primer lugar los problemas básicos de la igualdad y de la justicia.

El problema de la igualdad está vinculado estrechamente al grado de autonomía de que goza el sistema educativo en la sociedad. A esto ya nos referimos en su momento como el dilema de la educación contemporánea: adaptarse a la sociedad y, al mismo tiempo, no reproducir su estructura. Ello nos conduce de vuelta a la cuestión de la administración educativa y al equilibrio entre la administración pública y la competencia profesional de los enseñantes.

B I B L I O G R A F I A

B I B L I O G R A F I A

STENHOUSE L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins. Madrid: Morata (Edición original en 1985). pp. 183

Este libro consiste en una compilación de artículos, ponencias, seminarios, e incluso charlas de Lawrence Stenhouse. Dicho autor, fallecido en 1982, marcó toda una línea en el campo de la investigación y el desarrollo de curriculares durante la década de los 70, especialmente en Gran Bretaña. Desde la tradición de la investigación en la acción —iniciada por K. Lewin a finales de la Segunda Guerra Mundial— Stenhouse reacciona frente a una concepción artificial y reduccionista de la educación promovida respectivamente por —siguiendo la terminología de Carr y Kemmis— «Teorías educativas» (O'Connor, Hirst) y «Aproximaciones tecnológicas» (Tyler). Stenhouse propone su idea del profesor como investigador y aporta una concepción curricular flexible, en la que docencia e investigación aparecen imbricadas bajo enfoques metodológicos de corte etnográfico. Su *Humanities Curriculum Project* (Proyecto de Curriculum sobre Humanidades) supuso la concreción más lograda de su pensamiento pedagógico.

Esta recopilación de textos y/o extractos de textos fue publicada en Londres en 1985 (Heinemann Educational Books LTD) por su esposa: Jean Rudduck y por David Hopkins. La primera trabajó con Stenhouse en el CARE (Centro de Investigación Aplicada a la Educación de la Universidad de East An-

glia), del que éste era director, y formó parte del equipo que diseñó el, anteriormente mencionado, *Humanities Curriculum Project*. David Hopkins, por su parte, colaboró en los últimos trabajos que preparaba Stenhouse. Entre ellos, destaca un estudio —desarrollado junto con Rudduck y publicado en 1984— sobre el papel de la biblioteca en la transición del estudiante desde una situación dependiente de instrucción a una situación autónoma.

El título del libro: *La investigación como base de la enseñanza* corresponde al título de una lección inaugural, efectuada por Stenhouse en 1979, en la Universidad de East Anglia. Con él se pretende sintetizar, a modo de epitome, lo que ha sido el eje directriz de su pensamiento y su obra. Así, encontramos una recopilación de 26 textos o fragmentos de textos —de diversa naturaleza y varios inéditos— que recogen ideas relacionadas con tres temas básicos: la investigación educativa, el desarrollo curricular y el papel del enseñante como docente investigador.

La estructura formal del libro, diseñada por los compiladores, se organiza —consecuentemente— en torno a tres partes: una primera, titulada «Investigación», una segunda, titulada «Curriculum», y una tercera, que desarrolla la lección inaugural que da título a la obra. En las dos primeras partes, la estructura es la siguiente: en primer lugar, los compiladores desarrollan un brevísim abstract de lo que va a ser cada parte; a continuación sitúan un texto íntegro de

Stenhouse que ha de servir de marco referencial para el tema correspondiente. A partir de aquí, se organiza un conjunto de extractos de textos, ponencias, seminarios o charlas que —agrupados alrededor de determinados epígrafes— pretenden desarrollar, de modo más detallado, los aspectos más relevantes del texto íntegro o troncal.

Este modo de organización y selección determina cierto tipo de ventajas e inconvenientes. Entre las ventajas tenemos: disponer de textos breves, desarrollados en diversos contextos; posibilidad de realizar un buen filtrado de ideas y —en definitiva— proporcionarnos un acceso rápido y directo al pensamiento de Stenhouse. Entre los inconvenientes tenemos: en primer lugar, el peligro de que el Stenhouse que se nos presenta en este libro esté —hasta cierto punto— sesgado por los compiladores. Hay que considerar que sólo 4 de los 26 textos recopilados son textos originales, íntegros. En segundo lugar, encontramos, en algunos apartados, una dificultad de lectura derivada de la premeditada condensación que se hace de la argumentación del autor. Por último, tenemos un cierto solapamiento de unos textos con otros. Esto, aunque inevitable, implica una excesiva repetición de pensamientos y ejemplos ciertamente incómoda. Así pues, la pérdida de elementos contextuales y la forzada hilvanación de los fragmentos son circunstancias que el posible lector habrá de tener presentes al abordar el libro.

La primera parte de la compilación («Investigación») consta de un artículo troncal titulado: «¿Qué es la investigación?» y de dos epígrafes o agrupaciones de textos: «Un concepto de investigación» y «Lo que la investigación puede brindar a los profesores». El artículo troncal —publicado en 1981— desarrolla una reflexión sobre la investigación en ciencias sociales, subrayando el valor de los métodos históricos, por contraposición a los métodos tradicionales, en la comprensión de los fenómenos educativos. Stenhouse propone en este artículo una nueva aproximación a dichos fenómenos a través de la investigación en la acción. Propone una dialéctica de lo teórico y lo práctico en el que, este último aspecto, no quede relegado. En

este modelo, la figura del profesor como investigador cobra un papel estelar: «los mejores laboratorios educativos (esto es, las aulas) se hallan a cargo de los profesores, no de investigadores», afirma. Desde esta óptica, el autor critica al investigador educativo tradicional por entender que emplea métodos inadecuados —derivados de las ciencias naturales— y que aborda su objeto de estudio de modo idealizado. Por ello, critica el hecho de que la investigación educativa se base, casi exclusivamente, en disciplinas afines (Historia, Filosofía, Psicología y Sociología) y no en una «teoría de la pedagogía» basada en una aprehensión real de la experiencia.

En el primer epígrafe de esta primera parte («Un concepto de investigación») encontramos cuatro fragmentos. En los dos primeros, se critica el uso del llamado «paradigma psicoestadístico» (concepto acuñado por Fienberg). Basado en la comparación de muestras y la estadística clásica, su utilización es inadecuada en la investigación educativa. Como contrapropuesta, Stenhouse propone la opción de la llamada «investigación iluminativa». En ella, es de vital importancia el criterio profesional y estudios de casos.

En el segundo epígrafe («lo que la investigación puede brindar a los profesores») anima al fortalecimiento de ese criterio profesional del profesor, llegando a formulaciones contundentes: «Lo que trato de hacer es estimular la impresión de que pueden desear todas las estadísticas si no coinciden con la realidad que ustedes conocen, y cuando examinen resultados estadísticos, de algún modo lo oportuno será acabar hablando de la experiencia y no de desviaciones típicas». En esta línea, encontramos cinco fragmentos en los que se exponen ejemplos y reflexiones sobre cómo el profesor puede utilizar la investigación para perfeccionar su labor docente.

En la segunda parte del libro («Currículum») encontramos un artículo troncal titulado: «Definición del problema del currículum» y un total de 14 fragmentos distribuidos en tres epígrafes: «Un concepto de currículum», «Un concepto de diseño curricular» y «Un concepto de investigación del cu-

riculum, el profesor y el arte de enseñar». En el artículo troncal —cuyo origen primario es una ponencia de 1973— Stenhouse afronta la polisemia del manido término «curriculum». Para él, el curriculum es un problema caracterizado por la perpetua dificultad de relacionar ideas con realidades; es decir, de conciliar el currícula «a priori» con el currícula en el aula. Sin embargo, este artículo no consigue aglutinar los elementos necesarios de un texto vertebrador. Esta segunda parte se caracteriza por la presencia de gran cantidad de fragmentos breves, de desigual interés y calidad.

Bajo el primer epígrafe («Un concepto de curriculum»), los compiladores seleccionan cinco fragmentos que permitan al lector delimitar las características básicas del currículum de Stenhouse. Dicho currículum se distingue por ser el instrumento, a partir del cual, el maestro enseña e investiga sobre su enseñanza. Dicho burdamente, el currículum para Stenhouse es algo concebido para «ser usado» y no para ser contemplado o seguido. Tal concepción implica la existencia de un currículum llamado «hipotético» y de un perfil docente con mayor plasticidad y predisposición al cambio.

En el segundo epígrafe («Un concepto de diseño curricular»), Stenhouse plantea —también a lo largo de cinco fragmentos— su crítica hacia el modelo de objetivos y propone un modelo de proceso en la acción. El modelo de objetivos, fundamentado por autores como Tyler y Bloom, adopta una interpretación conductista del currículum. Para Stenhouse, más cercano a otro tipo de tradiciones (Schwab y su aproximación práctica a la educación), el modelo de objetivos simplifica en exceso el proceso educativo. A su modo de ver, dicho modelo no respeta la naturaleza del conocimiento: «El conocimiento no es reducible a conductas». En consecuencia, propone un modelo procesual de diseño curricular. En él, los contenidos priman sobre los objetivos y el desarrollo de la comprensión sobre la adquisición de destrezas.

En el tercer epígrafe («Un concepto de investigación del curriculum, el profesor y el arte de la enseñanza»), los compiladores intentan delimitar la particular concepción,

que éste tiene, de la profesión docente. Rudduck y Hopkins la formulan de este modo: «La enseñanza es algo más que una tecnología que quepa dominar, es un arte y el artista es el investigador *par excellences*. Efectivamente, la enseñanza es un arte y el enseñante un artista. Frente al modelo de objetivos tyleriano, Stenhouse propone un modelo procesual; frente a un profesor-tecnólogo propone un profesor-artista. Así a la palabra «arte» subyace una justificada reivindicación histórica contra la consideración del profesor como un «peon intelectual» al servicio de un currícula. De los cinco fragmentos que componen este epígrafe, cabe destacar el último de ellos: «Investigación del curriculum, talento y enseñanza». En él, se realiza una magnífica síntesis de gran parte de las ideas que se desarrollan a lo largo de la compilación.

La tercera parte del libro es la lección que —como ya hemos repetido— da título al mismo: «La investigación como base de la enseñanza». Planteada de modo muy ágil, supone una reflexión de Stenhouse sobre la provisionalidad de conocimiento y sus repercusiones para la educación. Como señalan los compiladores en su introducción, el tema de la relación entre autoridad y conocimiento está siempre presente en el pensamiento pedagógico de Stenhouse. En el fondo lo que se suscita es cómo el profesor enfrenta la posibilidad de vivir su docencia sin el recurso a la autoridad: tanto desde un punto de vista organizativo como psicológico. En este texto, el autor nos muestra el núcleo epistemológico que subyace a la totalidad de sus propuestas pedagógicas.

El libro, al margen de una ingente cantidad de sugerencias, ofrece un excelente prólogo realizado por M^a Antonia Casanova. Lo mismo cabe decir de la introducción realizada por Rudduck y Hopkins. Ambos preámbulos facilitan al lector la entrada en un texto aparentemente sencillo, pero que suscita profundas cuestiones de fondo. Sin embargo, el entusiasmo que —tanto unos como otros— parecen sentir por Stenhouse debería ser aniquilado por el lector: algunos autores (p.e. Crittenden) han realizado serias críticas a su concepción. Al final del libro, encontramos una selección bibliográfica de la obra

de Stenhouse y una bibliografía adicional —realizada por la autora del prólogo— sobre temática curricular, que enriquecen la visión globalizadora que se pretende dar del pensamiento y la obra de Stenhouse.

Esta recopilación constituye un complemento idóneo de la obra básica de Stenhouse: *Investigación y desarrollo del currículum* (publicada en la misma editorial que ésta) ayudando a diversificar la visión uniformizante de aquella. Esta compilación, especialmente recomendable para profesores (con independencia del nivel educativo) e investigadores en educación, está repleta de sugerencias de «reflexión-acción». Accesible, en términos generales, por la brevedad de sus fragmentos y la variedad de ideas que se apuntan, constituye —sin duda alguna— un texto propicio para el sano ejercicio de la autocrítica educativa

Carlos Hernández Blasi

JAHODA, M.: *Empleo y desempleo: un análisis socio-psicológico*, Madrid, Morata, 1987.

La estructura actual del empleo ha venido desarrollándose desde la época de la revolución industrial. A lo largo de los dos siglos transcurridos desde entonces, se han producido una serie de cambios importantes en el mundo laboral, pero todavía hoy permanecen inalterables algunas de las funciones que tal estructura cumple en la sociedad. Una de estas funciones parece evidente: el empleo es el medio que la mayoría de las personas utiliza para ganarse la vida. Sin embargo existe otra que no se aprecia con tanta claridad y que consiste en que el puesto de trabajo proporciona a la persona una serie de experiencias que le sirven para satisfacer algunas de sus necesidades psicológicas. En otras palabras, podría decirse que tener un empleo no sólo nos sirve para obtener un sueldo, sino que nos da la oportunidad de enriquecer nuestro mundo social y estructurar nuestra personalidad.

Si admitimos que el empleo no tiene sólo un significado económico para el individuo, tendremos que pensar también que las consecuencias del desempleo no son materiales únicamente. Esta es la tesis que Marie Jahoda

defiende en lo que se ha llamado «modelo de la privación». Este modelo, propuesto por la autora hace más de cincuenta años, estudia las consecuencias psicológicas del desempleo en contraste con las funciones que cumple desempeñar un empleo. Estas funciones se resumen en cinco: estructuración del tiempo, ampliación de las relaciones sociales más allá de las familiares, participación en las metas colectivas, obtención de un status social y clarificación de la identidad personal y, por último, realización de una actividad regular.

Desde esta perspectiva el libro que nos ocupa va analizando los efectos psicosociales del desempleo en el mundo actual, valiéndose para ello de la presentación de resultados obtenidos en investigaciones procedentes del campo de la Psicología Social.

Antes de comenzar con la exposición propiamente dicha, la autora realiza una distinción entre los términos «empleo» y «trabajo». Esta distinción se hace necesaria ya que ambas palabras, que en realidad tienen significados diferentes, a menudo se utilizan como sinónimos, no sólo en el lenguaje coloquial sino incluso en publicaciones de carácter científico. El término «trabajo» admite un gran número de significados diferentes, no todos relacionados con actividades económicas. Es, por tanto, un término que incluye, pero no equivale, a empleo. Las exposiciones académicas y el debate social, aunque utilicen la palabra trabajo, en realidad se centran en el empleo, que podría definirse como un tipo determinado de trabajo: aquel por el que se recibe una remuneración material. Es importante precisar las cuestiones terminológicas, ya que en ciencias sociales las definiciones no son neutras, sino que reflejan juicios de valor. Un ejemplo nos lo ofrecen en castellano los términos «empleado», «trabajador» y «profesional».

Una vez delimitadas las diferencias entre los términos, la autora nos presenta los antecedentes históricos de la situación actual. En la época de la gran depresión de los años treinta, el hecho de no contar con un puesto de trabajo solía llevar asociada la privación económica. Sin embargo estudiosos

como el de Marienthal en Austria o Greenwich en Inglaterra, demostraron que existían otras consecuencias del desempleo que no estaban ligadas a la pobreza. Estas consecuencias psicológicas pronto dejaron de ser un problema individual para convertirse en un problema social de primera magnitud, especialmente para los jóvenes y los niños. Se temía entonces que la situación desembocara en una revolución, aunque bien pronto se comprobó que el desempleo masivo conduce a la resignación, tanto en la vida personal como en los cambios sociales. Tras una primera fase de angustia y miedo ante la nueva situación comienza la lucha de los trabajadores desempleados por conseguir otro puesto de trabajo y cuando tales esfuerzos fracasan el resultado final es la apatía.

Es cierto que desde los años treinta se han producido cambios sociales de gran importancia, como el aumento de la escolarización obligatoria, la expansión de la educación superior, el crecimiento del nivel de aspiraciones, etc. Debido a esto está justificado cuestionarse si las experiencias de los desempleados de entonces están reproduciéndose en la actualidad. La privación económica que lleva asociado el desempleo es ahora, por regla general, menor que la de entonces. Sin embargo lo que a la autora le interesa conocer es si la privación psicológica continúa siendo la misma. Para ello analiza las consecuencias psicosociales del desempleo en cuatro grupos específicos. Los tres primeros grupos son los de los jóvenes que acaban de finalizar la enseñanza secundaria, las mujeres y las personas de raza negra, todos ellos con tasas de desempleo particularmente elevadas. El cuarto grupo lo componen ejecutivos y profesionales, es decir, personas para las que la pérdida de un puesto de trabajo no está asociada con la pobreza.

A partir del estudio de las consecuencias del desempleo en los cuatro grupos mencionados, la autora llega a la conclusión de que los seres humanos tienen una serie de necesidades psicológicas que deben ser satisfechas. En las sociedades modernas el mecanismo por el que tales necesidades se satisfacen, es el empleo, razón por la que Jahoda insiste en la importancia de mejorar el mundo laboral.

La preocupación por humanizar las condiciones de empleo actuales es el tema que se aborda en el siguiente capítulo de la obra. En él se analizan los resultados obtenidos en las numerosas experiencias realizadas con el fin de adecuar el puesto de trabajo a las características del trabajador. No son sólo desempleados los que viven la experiencia de privación psicológica, sino algunos trabajadores que desempeñan puestos de trabajo en condiciones negativas. Sin embargo los intentos llevados a cabo para mejorar tales condiciones parecen apoyar la idea de que no es fácil humanizar el empleo de forma definitiva. Es necesario que la mejora vaya adaptándose continuamente a los cambios tecnológicos, sociales y políticos.

En el último capítulo la autora resume la contribución que la Psicología Social puede aportar a la comprensión del mundo del trabajo, el empleo y el desempleo. El conocimiento profundo de estas cuestiones permite a Jahoda aventurarse en el pronóstico de lo que sucederá en la próxima década. Su predicción no es optimista, al menos a corto plazo, aunque considera que existen posibles vías de solución. En este sentido es fundamental el papel de una educación adecuada y el cambio de los principios organizativos actuales. La obra concluye afirmando que es necesario superar la visión estrictamente económica del desempleo. No podemos olvidar que, en definitiva, lo que importa son las personas.

Este libro es fruto del trabajo que M. Jahoda ha realizado a lo largo de toda su vida. Considerada hoy como una autora clásica en Psicología Social, en esta obra resume toda su contribución al conocimiento del mundo del trabajo. En un lenguaje sencillo la autora va presentando al lector un riguroso análisis de las consecuencias psicosociales del desempleo, utilizando para ello los resultados de un buen número de investigaciones de campo.

Hasta ahora no existía en castellano un texto que, manteniendo el rigor científico, permitiese al lector no especializado acceder al estudio de las consecuencias psicológicas y sociales del desempleo. La lectura de esta obra nos ofrece la oportunidad de profundi-

zar en uno de los mayores problemas de las sociedades industrializadas, superando la visión meramente económica del mismo.

Se trata, en definitiva, de un libro en el que se unen con maestría la precisión científica y la claridad narrativa. Su lectura será de indudable interés para todos aquellos que deseen profundizar en la influencia que el desempleo ejerce sobre la persona y la sociedad.

Immaculada Egido Galvez

ZIMMERMANN, D.: *Observación y comunicación no verbal en la escuela infantil*, Madrid, Morata y Centro de Publicaciones del M.E.C., 1987.

Quando el niño ingresa en la escuela infantil posee un lenguaje verbal más o menos rudimentario para comunicarse con los demás. Pero este lenguaje verbal no es, como han venido demostrando repetidamente los estudios de Wallon y otros autores, el único medio del que el niño dispone para transmitir sus mensajes, sino que cuenta con otro poderoso instrumento de diálogo: su propio cuerpo.

Desde su nacimiento, el niño manifiesta a través de su actitud corporal todo aquello que necesita y desea. Sus gestos, sus movimientos y sus expresiones corporales con las claves que los adultos intentan descifrar para comprenderle. A su vez, el niño interpreta lo que los demás le comunican a través del cuerpo. A medida que el niño crece, va progresando en la adquisición del lenguaje verbal, pero esto no significa que la comunicación no verbal desaparezca, sino que, por el contrario, este tipo de lenguaje se va haciendo cada vez más complejo y diferenciado.

En esta obra, D. Zimmermann trata de aportar nuevos datos sobre la evolución de las comunicaciones no verbales en los niños, a partir del estudio de la conducta de doce alumnos de escuela infantil, observados y seguidos durante tres años.

El libro presenta, por tanto, una investigación llevada a cabo durante el período de 1973 a 1976 por un grupo de profesoras y

directoras de parvulario, en la que se intenta dar respuesta, entre otras, a las siguientes preguntas: ¿Modifica el acceso al código verbal la comunicación no verbal en el niño?. ¿Se reducen tales comunicaciones o, por el contrario, se van ampliando a medida que el niño crece?. ¿Utilizan los educadores de parvulario formas de comunicación no verbal?. ¿Las utilizan con todos los niños o sólo con algunos?. ¿Fomenta la escuela formas verbalizadas de comunicación en detrimento de las no verbales?, etc.

Además de resolver estas cuestiones a lo largo de la primera parte, la obra presenta también un segundo apartado, en el que se analiza la influencia que el proceso de observación tiene sobre las actitudes y los métodos de enseñanza de las educadoras que tomaron parte en el estudio.

La investigación fue llevada a cabo, tras una fase inicial de sensibilización del profesorado, con un procedimiento de trabajo que pretendía convertir en deliberadas y sistemáticas las observaciones que los enseñantes realizan de manera intuitiva e informal en su práctica diaria.

El grupo de trabajo estaba formado por doce educadoras voluntarias a las que se les pidió que eligiesen, de acuerdo con sus propios criterios, a un alumno determinado, para observarle dos o tres veces por semana durante dos minutos aproximadamente.

El hecho de que los alumnos fuesen escogidos libremente por las profesoras respondía a una preocupación del autor, que intentaba con ello descubrir lo que sucede normalmente en la escuela, es decir, qué alumnos son los que destacan dentro de una clase, quiénes son los niños observados y estimulados por los profesores y por qué. El resultado de las elecciones no puede ser más revelador: todos los niños seleccionados pertenecen a la categoría de alumnos «buenos» e «inteligentes» o, por el contrario, a la de niños con dificultades graves de adaptación a la escuela. Esto supone que los alumnos que no forman parte de estos dos grupos extremos (aproximadamente el ochenta por ciento de los que asisten a la escuela) no han sido seleccionados por ninguna profesora

ra y, por tanto, no están representados en esta investigación.

A lo largo de los tres primeros años de escolaridad las observadoras van registrando el comportamiento no verbal de los niños, centrándose particularmente en una serie de temas seleccionados de antemano. Estos temas eran los siguientes: el empleo de los cinco sentidos, la amistad, la colaboración y la cooperación, el racismo, la agresividad, la sexualidad y la jerarquía. Del análisis de estas observaciones se deducen en la obra algunas conclusiones de gran importancia para la educación preescolar, ya que queda de manifiesto que la comunicación no verbal que el adulto establece al observar al niño, suscita en éste un fuerte deseo de comunicación verbal. En otras palabras, puede decirse que la utilización, por otra parte del profesor, de métodos didácticos que favorezcan las actividades no verbales, provoca en los alumnos un desarrollo de los procesos lingüísticos.

Además de la anterior conclusión, la investigación aporta también otros datos de interés para el educador de parvulario, tales como el hecho de que la propia observación se revela como una intervención pedagógica eficaz, ya que el niño se siente favorecido al darse cuenta de que su profesora le observa y esta relación con ella le ayuda a progresar en sus aprendizajes.

Pero la observación no sólo produce efectos en los niños, sino también en las propias observadoras. Por esta razón, la segunda parte del libro está dedicada a analizar la influencia que ejerce el seguimiento de la conducta no verbal de un alumno en las actitudes y prácticas educativas de los docentes. Las conclusiones de este segundo apartado no son menos interesantes que las citadas anteriormente, puesto que se pone de manifiesto cómo se van modificando las relaciones de la observadora-profesora con el niño, a medida que avanza la investigación.

La evolución de las actitudes en las profesoras ha sido analizada en el libro a partir del estudio de cuestionarios y entrevistas, así como a partir de las observaciones efectuadas por una investigadora ajena al grupo. Este análisis revela cuáles eran las motiva-

ciones iniciales de las enseñantes para participar en la investigación, a la vez que descubre cómo, poco a poco, se van modificando las interpretaciones de lo no verbal y se van suscitando nuevas cuestiones acerca de su importancia y su utilidad pedagógica. Estos cambios, que tienen lugar cuando los enseñantes se transforman en investigadores, no habían sido tenidos en cuenta en los estudios realizados hasta ahora sobre este tema. Sin embargo, en esta investigación se consideran como una de las consecuencias fundamentales, ya que conducen al planteamiento de nuevos patrones de relación entre profesor y alumno.

La obra de Zimmermann concluye afirmando que la observación sistemática del alumno en los primeros años de escolaridad, es, por sí misma, una intervención pedagógica fundamental, por lo que sería aconsejable para los profesores de preescolar programar unos minutos de atención silenciosa para cada niño. Del mismo modo, esta observación favorece la práctica docente del maestro, al conducirlo hacia nuevos planteamientos sobre los elementos no verbales de la relación educativa.

Se trata, en definitiva, de una obra que abarca dos finalidades diferentes: de una parte, el análisis de la comunicación verbal en el alumno de preescolar y, de otra, el estudio de los efectos que tiene en los profesores la investigación acerca de su propia actuación en el aula. Ambos aspectos, aunque tratados con brevedad, son importantes para todos aquellos que se interesen por el hecho educativo, especialmente si tenemos en cuenta que existen aún pocos estudios centrados en las relaciones no verbales en la escuela.

Inmaculada Egidio Gálvez

ROSADO, L. *Modelos en los procesos de la ciencia y su contrastación*. Ed. UNED. Madrid. 1986, 246 pp. 1200 pts.

La curiosidad por los cielos remotos y silenciosos es tan antigua como la propia memoria humana y ha sido uno de los elementos decisivos como motor de empresas intelectuales a lo largo de la historia. Por otra parte, siempre se ha creído que, alcanzados

los límites posibles para el momento, la extensión del conocimiento astronómico habrían alcanzado también su límite. Nada más lejos de la creencia de los astrónomos y por suerte también de los hechos, porque pocas ciencias han logrado crecer tan continuamente y tan sorprendentemente como la ciencia de los cielos.

Desde Afonso X el Sabio, se cultivó este saber de astronomía, hasta nuestros días, la sociedad española siempre ha vestido de prestado en cuanto a estos saberes se refiere. Pero es ahora un hecho prometedor la curiosidad actual por estos problemas astronómicos y cosmológicos. La creación de Institutos de Investigación —el Astronómico de Canarias p.e.—, la instalación de grandes complejos de telescopios y radiotelescopios, la propia construcción de «Planetarios» y la notable producción de obras, tanto traducciones como de autoría propia, es uno de los indicios de esta naciente curiosidad por temas que han propiciado en otros lugares revoluciones científicas, como se las suele llamar, de gran alcance histórico y científico.

En consonancia con este nuevo espíritu muchos centros de enseñanza tratan de introducir, ya desde los primeros niveles de estudio, nociones básicas y hasta contactos más duraderos con los centros y las publicaciones relacionados con la astronomía; no son infrecuentes las visitas a observatorios, planetarios, etc., y durante el curso 1985-86, se desarrollaron varios «talleres de Astronomía» propiciados por la Resolución de la D.G. de E. Medias de 22-4-85, que facultaba para estudios opcionales bajo la rúbrica de «Ciencias Aplicadas». Cabe esperar, pues, que si este interés perdura, la Astronomía alcance un notable florecimiento en España en los años venideros y así podrán convertirse en escuelas de investigación los modernos Observatorios internacionales que se van instalando en España.

Hoy vamos a destacar una obra de autor español, el Dr. Rosado, profesor de la U.N.E.D., por la contribución que representa para la difusión del espíritu que venimos comentando. Presenta el Prof. Rosado un cuadro de los modelos científicos de que ha

dispuesto la astronomía, con la intención de que, de paso, puedan extenderse como modelos para otras ciencias. Y creemos que es un ejemplo bien elegido, puesto que los modelos astronómicos permiten caracterizar con facilidad a un modelo científico estándar, al menos en aspectos tales como su génesis, evolución, vicisitudes de cambios y desarrollo, etc., y de paso, un excitante ejemplo del poder de la mente humana a la hora de forjar hipótesis, imágenes mentales o puras representaciones matemáticas con las cuales responder a sus preguntas por lo desconocido.

El autor presenta la evolución de los modelos astronómicos desde la remota antigüedad hasta nuestros días, la evolución y contrastación por ellos sufridas, las influencias directas o indirectas que esos modelos ejercieron sobre otras ciencias y actividades humanas, y, con ello, se acerca poco a poco a consideraciones más actuales sobre algunos conceptos relativos al universo y a las fronteras actuales de la ciencia. No faltan algunos ingeniosos experimentos propuestos para suscitar el espíritu experimental del lector y que no ofrecen dificultad técnica notable. Lo mismo puede destacarse el contenido en apéndice de la guía del planetario moderno, en especial el de Madrid, que no deja de ser un «enseñar a observar», aún sin quererlo. Por otra parte el lector encuentra una bibliografía seleccionada por su disponibilidad y su actualidad, Aunque se trate de obras clásicas.

Es esta una obra que propone al lector algo más que un mero leer página tras página; al contrario, le invita continuamente a dejar a ratos la lectura para pasar a la observación, a construir los propios experimentos y, en definitiva, a obtener uno sus propios resultados.

No se trata, pues, de un texto de estudio en sentido clásico del término; es más bien un programa de trabajo que exige simultáneamente información creciente y reflexión adicional. Es pues una obra que además de ser única en su género, por ahora, habrá de ser útil en los centros de enseñanza en los que se quiera iniciar a los alumnos en esta noble ciencia de los astros. Pero también al

curioso lector que desee iniciarse, más allá de las peregrinas ciencias del horóscopo, en los secretos de la ciencia de los reyes que un día robaron, para bien de todos, unos matemáticos distraídos.

Eloy Rada

APARICI, R.; GARCIA MATILLA, A.: *Lectura de imágenes*. Proyecto Didáctico Quirón, n. 4. Ediciones de la Torre. Madrid, 1987. 116 p.

La mayor parte de los conocimientos e información que recibe el hombre actual provienen, generalmente, de los medios de comunicación social, hasta el punto de que éstos se han convertido en una escuela paralela. La escuela formal, no puede desentenderse del contexto en que se desarrolla: debe ser capaz de proporcionar a los individuos las herramientas necesarias para saber leer las imágenes, que tan importante papel juegan hoy. *Leer imágenes* es «una actividad reflexiva que implica el propio hacer en el que cada persona, al mismo tiempo que descodifica un mensaje audiovisual, puede desconstruirlo y construirlo; en definitiva, puede expresarse a través de él» (p. 12).

Cualquier lenguaje debe ser, ante todo, instrumento de comunicación, no un medio para el sometimiento o la hipnosis que se puede ejercer a través de la manipulación, a la que la imagen puede ser especialmente sometida. Además, «paradójicamente, lo que caracteriza la mayor parte de los documentos audiovisuales pedagógicos, es la ausencia de un tratamiento icónico» (p. 14). Así pues, el libro tiene por objetivo mostrar al lector, de forma asequible y sucinta, a leer a construir imágenes y enseñar a otros a hacer lo mismo.

Para lograrlo, los autores analizan los componentes de dos aspectos principales. Por una parte, la percepción humana. Qué observamos y cómo; reglas que rigen la percepción de una imagen: fondo y figura, continuidad, proximidad, semejanza, contraste; la ilusión y la categorización; algunos recursos utilizados por los publicistas: el estímulo y su intensidad, la novedad, el camuflaje, etc.

Por otra parte, es preciso estudiar la imagen en sí, como representación de un objeto, que puede alcanzar diversos grados de iconicidad, produciendo la ilusión de realidad. Se analizan no sólo los elementos configurativos de la imagen —punto, línea, proporción, luz, color...— sino también aquellos que influyen en los niveles denotativo —descripción de una determinada representación— y connotativo —interpretación: se mueve a nivel simbólico y se organiza en función de la experiencia de cada sujeto—. Cómo se prepara la manipulación: los procedimientos de connotación; las funciones del texto en la imagen; etc.

La obra concluye con diversos ejemplos y experiencias: lecturas objetiva y subjetiva de un cartel anunciador y varias propuestas prácticas para leer imágenes en la escuela.

Juan Carlos de Pablos Ramírez

CENTRO DE INVESTIGACION Y DOCUMENTACION EDUCATIVA (CIDE): *Catálogo de la Videoteca de Consulta del Ministerio de Educación y Ciencia*. CIDE. Madrid, 1986. IX + 187 p.

La utilidad y el incremento y difusión del uso del vídeo en el proceso educativo llevó a la Comisión de Medios Audiovisuales del MEC a la puesta en marcha —en 1985— del proyecto Mercurio, para la realización de experiencias pedagógicas con este medio. Dentro de este proyecto, el Centro de publicaciones tomó a su cargo la creación de una videoteca didáctica de consulta, cuyo objetivo era la constitución de un fondo de producciones videográficas lo más amplio posible, con materiales depositados gratuitamente por diversas productoras y entidades oficiales. Por esta razón, no es posible el préstamo o reproducción de las grabaciones que se conservan en la videoteca, estando sus funciones reducidas a la consulta y visado *in situ*.

El CIDE recibió el encargo de realizar la catalogación de los fondos existentes, y ha sido Aurora Blanco, titular del Programa de Medios Audiovisuales, con varios colaboradores quien ha desarrollado este cometido.

Es el momento de la realización del Catálogo, se contaba con un fondo de unos 300 programas en soporte video, cuyo contenido está especialmente dirigido a la educación. 48 productoras españolas y extranjeras—incluyendo al propio Ministerio— están representadas, desde emisoras de televisión a empresas especializadas.

Las fichas que describen cada producción videográfica aparecen ordenadas en el Catálogo según una clasificación de elaboración propia, inspirada en la Clasificación Decimal Universal (CDU).

A su vez, la descripción de cada video se ha efectuado siguiendo las normas ISBD (NBM) (Descripción Internacional Normalizada para Material No Librario), con alguna pequeña modificación. Dentro de cada ficha, la información aparece dividida en campos. Se han utilizado los signos convencionales de puntuación establecidos por las mencionadas normas:

TÍTULO:
Autor o autores.—

Lugar de producción: Productora, año de producción.

Lugar de distribución: Distribuidora, año de distribución.

Número de unidades y tipo de medio audiovisual (duración) + material impreso de acompañamiento.—

(Colección).—

Notas, es decir, cualquier información considerada de interés, como pueden ser la procedencia cinematográfica de la obra, los premios obtenidos, los diversos títulos dentro de cada videocinta, un *breve resumen* del contenido y el nivel educativo aconsejable.

No se indica formato (VHS, BETA o U-MATIC) de las copias disponibles porque el dato carece de interés al no estar previsto el préstamo. Por otra parte, las empresas suelen facilitar copias en cualquier formato.

En el Catálogo figuran los siguientes índices:

— Índice de clasificación temática, correspondiente al orden en que aparecen las fichas en la publicación.

- Índice alfabético de materias.
- Índice de entidades productoras y distribuidoras, indicando también su domicilio.
- Índice de abreviaturas y siglas.

La aparición de este volumen supone una importante innovación en el mundo de la catalogografía española, dentro del terreno específico de los materiales no librarios: llena una importante laguna en cuanto a clasificación de material videográfico se refiere. Por otra parte, pocos catálogos se presentan con una estructura tan completa y proporcionan tanta información de cada una de las piezas catalogadas.

Es de esperar que la iniciativa continúe y se publiquen nuevas versiones y, a medida que engrose el número de los fondos de la videoteca, se pueda seguir contando con esta utilísima herramienta de trabajo.

Juan Carlos de Pablos Ramírez

SELVINI PALAZZOLI, M.S. y otros (1986): *Al frente de la organización*. Buenos Aires, Paidós. 270 pp.

En la literatura se perfila, desde unos años para acá, la configuración de un nuevo rol para el orientador escolar: facilitador de la salud de la organización (En este sentido se expresan J.H. Childers y M. Fairman en su artículo: *The school counselor as facilitator of organizational health*, publicado en *The School Counselor* 33 (5), 1986. Tradicionalmente los orientadores se han percibido a sí mismos como agentes de cambio de la conducta individual o grupal. Los cambios se han producido a través del asesoramiento uno a uno o a través de la interacción de grupos pequeños. Además los programas de formación de los orientadores han propiciado esta autopercepción y esta perspectiva de trabajo. Sin embargo, últimamente se trata de fomentar en los orientadores el que se vean a sí mismos como agentes de cambio de la conducta de la organización. Esto puede influir sobre la propia conducta del individuo y sobre el aprendizaje. De la misma manera que ocurre con las personas, pueden existir organizaciones saludables o no saludables. La existencia de organizaciones no saludables puede generar entre los

miembros que la conforman, conductas de apatía, indiferencia...

Por todo ello, es necesario e imprescindible que los orientadores que trabajan con organizaciones educativas, estén formados para dilucidar si una organización determinada es saludable. Por otro lado, deben pertracharse del cuerpo de conocimientos necesarios que les permitan desentrañar cuáles son los procesos apropiados para planificar el cambio, así como de las estrategias y técnicas a seguir.

En esta línea que estoy comentando la lectura del libro de Selvini Palazzoli, resulta de interés por cuanto aporta el análisis de las historias «clínicas» de cuatro diferentes organizaciones. A modo de estudio de casos, en el libro se va desgranando la situación personal de cuatro asesores en relación con la organización en la que trabajan. Cada caso es analizado por un grupo de personas que provienen de organizaciones diversas (empresa, centro de investigación, escuela...) y que durante un lapso de tres años se reúnen una vez a la semana, durante aproximadamente dos horas, creando así un grupo de investigación que reflexiona sobre su realidad en las organizaciones de las que se ocupan y en la que están insertos. El estudio y análisis de las organizaciones se realiza desde una perspectiva sistemática.

Ya desde el prefacio del libro se van a delinear algunas ideas-claves que serán desarrolladas con mayor profusión de detalles en la descripción posterior de los casos. Algunas de estas ideas claves son:

1. Necesidad de que las personas que colaboran o trabajan con cualquier organización, definan claramente su relación con los componentes de la misma, así como el contenido de esa relación, mediante la elaboración de un contrato. Esto es importante por cuanto permite al asesor prevenir futuros problemas creados a raíz de la escasa definición o total definición de su papel en la organización.

2. Que organizaciones diversas pueden presentar, bajo determinadas circunstancias, fenómenos idénticos. Estas recurrencias hacen lícito la aplicación de ciertas estrategias

y tácticas en contextos diferentes, así como la creación de otras nuevas que permitan al asesor de una organización sobrevivir en ella y facilitar la estructuración de nuevos contextos en el que se atenúen las disfuncionalidades.

3. Necesidad de dominar el ámbito de las comunicaciones implícitas que subyacen, casi siempre, a los mensajes verbales explícitos. Esto pasa por la comprensión del juego de la organización y el impacto que éste tiene en la estructura de la organización.

4. Por último, señalar que el método seguido para investigar las organizaciones no está prefijado de antemano. Los autores están de acuerdo con E. Morin en que el método sólo puede tomar forma en el curso de la investigación. Método significaba en su origen, camino (que señala tanto la acción de caminar como el vestigio dejado por la acción), «por lo que sólo caminando se traza el camino y sólo investigando se perfila el método» (p.13).

No creo necesario comentar cada uno de los casos presentados. Considero que es más pertinente destacar algunas de las ideas centrales manejadas en el texto y sobre las cuales es conveniente pararse a reflexionar, antes de empezar a trabajar en una organización.

A. A la hora de introducirse en una organización cualquiera los autores consideran que habría que hacer un esfuerzo por tratar de esclarecer cuál es la comunicación implícita que subyace a la comunicación que se ha explicitado, así como tratar de delimitar cuál es la agencia secreta de las personas que son centrales en una organización. Por ejemplo, la comunicación explícita de la persona que contrata a un asesor puede ser «deseo que se ocupe del malestar que se produce en esta institución a causa de los problemas estrictamente personales de los empleados». La comunicación implícita que está presente es «Vd. debe ocuparse de las personas que minan la moral de los compañeros, no debe comprometer a los individuos de la cúpula». En la agenda secreta del contratante se advierte la necesidad de conseguir el control de toda organización. Este análisis de intenciones resulta de bastante

utilidad para comprender el juego de la organización y para tratar de delimitar cuáles son las expectativas que subyacen tanto a los mensajes explícitos como a los implícitos.

B. Otro análisis de interés es el que hace referencia a la naturaleza de la estructura latente y manifiesta de una organización. En ocasiones ambas estructuras se oponen. ¿Por qué se produce este hecho? Los autores señalan que con el fin de asegurar el «status quo» y garantizar la supervivencia de las organizaciones, éstas soportan y toleran alteraciones en su estructura interna y reformulan sus propios objetivos. Todo ello para mantener su nivel homeostático y su presencia en el contexto social. Esto hace pensar en la naturaleza del cambio de las organizaciones con dos tipos de estructura. Aunque resulte paradójico estas organizaciones muestran su «capacidad de cambiar para no cambiar». Se produce de esta forma lo que se conoce como «circular flow» (flujo circular) y se llega a una situación que se repite hasta el infinito, sin riesgos ni incertidumbres, pero sin utilidades. Para la realización de la innovación se apela a la adopción de una perspectiva interdisciplinar (uno de los fundamentos de la teoría sistémica) que garanticen la investigación y el desarrollo.

C. Una tercera cuestión a la que habría de responder es ¿por qué, para qué y para quiénes las organizaciones buscan un asesor y de qué forma incide la experiencia previa del asesor en la organización?. Algunas de las respuestas plausibles que se ofrecen son las siguientes:

c.1. Se busca a un asesor para coaligarse contra un tercero. Uno de los motivos para incorporar a un asesor es tratar de establecer con éste una «alianza para algo», porque la persona que ha resuelto incorporarlo se siente perdedor o teme llegar a serlo.

c.2. La petición de asesoramiento, generalmente, se hace para los demás, no incluye a la persona que lo solicita. Un director puede pedir ayuda para solventar problemas de los docentes y/o entre los docentes. Los docentes, a su vez, demandan ayuda para solucionar los problemas de los alumnos. La atribución causal de los problemas

suele ser externa a la persona que solicita la ayuda. Si el asesor acepta la petición explícita «para otros» asume pasivamente la definición de la relación y, por ende, carece de autoridad para estructurar un contexto de asesoramiento adecuado. Esto dificulta los cambios e impide que se incluya a todas aquellas personas que tengan algo que ver con la naturaleza del problema. Como señalan los autores puede suceder que aunque en la comunicación explícita se esté solicitando ayuda para otros, la comunicación implícita puede estar demandando ayuda «para sí». Es necesario que el asesor aclare esta paradoja y su situación dentro de ella, si no quiere adoptar un papel de dependencia de la persona que solicitó la ayuda. Es importante establecer el contexto de funcionamiento. Esto enlaza con el siguiente punto.

c.3. ¿Quién es el «Verdadero usuario»? Desde un análisis sistemático de la institución una de las soluciones posibles a este interrogante es puntualizar periódicamente, con los usuarios finales, proyectos de intervención concretos y definidos de común acuerdo.

c.4. Cuando un asesor entra a formar parte de una organización debe tener en cuenta los juegos relacionales pasados y presentes de la misma. Pero también cuenta la experiencia previa del asesor, sus expectativas, sus objetivos... Como apuntan los autores, a veces el asesor incurre en el error de considerar tan solo la conducta-comunicación de la organización, no siendo consciente de su propia conducta-comunicación, que puede haber influido en la evolución de una situación en una dirección determinada. Así pues, debe centrarse sobre todo en el análisis de su propia conducta, ya que es la única cosa sobre la que él tiene poder de cambiar. El cambio de los demás elementos de la organización dependen no sólo del asesor, sino del juego de influencias que se establecen entre todos los componentes que configuran dicha organización.

D. Por otro lado, se apunta la idea de que la mejor manera para conocer en qué se fundamentan las resistencias al cambio, es cuando se desea llevar a cabo una innovación. En este sentido se recoge la cita de

Kurt Lewis: «si queréis comprender algo, deberíais tratar de cambiarlo». A esto mismo alude Crocker cuando asevera que la mejor manera de conocer paradigmas funcionales de los profesores, es cuando está en curso algún proceso de innovación. La introducción de un nuevo paradigma funcional permite conocer mejor los paradigmas funcionales preexistentes. (En Crocker: Los paradigmas funcionales de los profesores. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 1, 1986). Los autores señalan que cuando se desee introducir una innovación nunca presenta una buena táctica criticar las prácticas que los profesores están realizando, ya que ello supone enfrentar al asesor con la comunidad de la organización. En una situación de enfrentamiento prevalece la rivalidad personal, dejándose a un segundo plano la resolución del problema en cuestión.

Considero que la lectura de este libro resulta no sólo ilustrativa sino ejemplificadora (a tal fin se presentan los estudios de casos), ya que ofrece claves importantes que permiten hacer una lectura rica sobre la complejidad de las organizaciones. Asimismo, su lectura puede constituir un antídoto eficaz contra la tendencia a descomponer analíticamente un fenómeno tan complejo, como lo es la comunicación interpersonal dentro del contexto de una organización.

Por todo ello, no he podido sustraerme a la tendencia de ofrecer un resumen un tanto exhaustivo de la obra objeto de reseña, dada la riqueza de perspectivas que ofrece, para alcanzar una comprensión explicativa de por qué las organizaciones funcionan de la manera que lo hacen.

Lidia Esther Santana Vega

SNYDERS, G.: *La Alegría en la escuela*. Barcelona. Ed. Paidotribo 1987, 326 pp.

«La alegría es el paso de una perfección menor a una perfección mayor»

(Spinoza)

«(No siempre es cierto) que cuando tenemos más gozo, tenemos el espíritu más satisfecho; por el contrario, las grandes ale-

grías son ordinariamente sobrias y serias, y únicamente, las mediocres y pasajeras van acompañadas de risas».

(Descartes)

Estas dos citas van al comienzo del primer capítulo del libro de Snyders intentando definir con la mayor brevedad y precisión posible uno de los núcleos centrales del libro, o más bien el núcleo central que permite dar título al libro. A lo largo de 326 páginas el autor va a ir desgranando poco a poco todas las implicaciones de su propuesta para introducir la alegría en la escuela, tocando casi todos los puntos de interés que afectan a la vida escolar y al ejercicio pedagógico en nuestros días. Muchos son, por tanto, los temas y muchas las sugerencias, multiplicadas además por el hecho de que el autor ha elegido un estilo en el que predomina la expresión directa, las alusiones, las referencias a numerosos ejemplos y situaciones concretas, sin que ello, en principio, suponga una merma para el orden o claridad de exposición. Sin ánimo de entrar a comentarlo todo, ni siquiera de realizar una síntesis de su contenido, voy a centrar mi atención en los que me han parecido más significativos y también más provocadores por cuestionar algunos «dogmas» seguidos con la fe del carbonero por muchos profesores, alumnos y padres.

Medular, obviamente, es el tema de la alegría, y aquí encontramos una primera y decisiva posición a contrapelo. En unos momentos en que dominan por doquier un cierto pesimismo diletante bajo el común epíteto de postmodernidad y un pensamiento débil que, tras apresurarse a sentenciar como definitiva la muerte de Dios, ha renunciado a la posibilidad de dar razón de los valores, de cualquier valor, la propuesta de Snyders camina en dirección opuesta y reivindica la posibilidad y necesidad de incrustar la alegría y el optimismo en los más mínimos resquicios de la estructura educativa, empezando por el espacio central, la propia clase.

Las dos citas iniciales nos pueden servir para entender desde el primer momento de qué alegría estamos hablando. Ciertamente se refiere el autor a una alegría a la que aspiramos

todos los seres humanos, empezando por los alumnos, pero que no se reduce a la risa o a un pasarlo bien, sino que se cimienta sobre una sólida base de un esfuerzo sostenido para ser más. Nada hay en su discurso de ñoñería ni el autor es un dengue; tampoco se pretende ocultar la difícil situación por la que pasamos, especialmente los jóvenes, en un mundo castigado por una larga crisis. Más bien se trata de coger el toro por los cuernos y de redescubrir la profunda alegría que se encuentra cuando se hace frente a una realidad y se intenta transformarla. Por eso ciertas tendencias actuales que buscan lo lúdico en la escuela, o que pretenden conseguir que los niños no se aburran en el aula, sin una mayor reflexión crítica sobre lo lúdico o la diversión, quedarían muy lejos de lo que Snyders nos expone. Los alumnos dejarán de aburrirse cuando les propongamos tareas interesantes, pero seguirán aburriéndose si la alternativa que les ofrecemos es divertirse.

El discurso de Snyders se apoya constantemente en la pareja de opuestos continuidad/ruptura. El hilo conductor para poder devolver esa alegría a la escuela, pero al mismo tiempo conseguir a través de eso una transformación de toda la escuela, viene determinado por saber encontrar el equilibrio entre la continuidad y la ruptura. Puede servirnos de aclaración la distinción que hace entre cultura primera y cultura elaborada. Citando al propio autor: «Quisiera evocar alegrías de la vida corriente, alegrías de la cultura de masas. Son verdaderas alegrías y no tengo ninguna intención de destrozarlas, pero intentaré decir en qué aspectos me parecen insuficientes y lo haré en relación a sus propias promesas. Y sostendré que es la cultura elaborada la que puede, de mejor forma que la cultura primera, alcanzar los objetivos, es decir, en definitiva las alegrías de la cultura primera. La cultura primera apunta hacia valores reales, fundamentales. En parte los alcanza, en parte se le escapan. La cultura elaborada ofrece una posibilidad mayor de vivir estos mismos valores en plenitud. Todo ello llevará a una reflexión sobre la relación entre cultura primera y cultura elaborada, relación que se

plantea, según mi opinión, como síntesis de continuidad y de ruptura» (p. 32).

Partiendo de esta distinción entre cultura elaborada y cultura primera, Snyders hace un repaso de esa manifestación concreta de la cultura primera que es la actual cultura de masas y detecta en ella un conjunto de rasgos y aspiraciones que no tienen por qué ser negados en la llamada cultura elaborada. Precisamente la misión de esta última es retomar lo que en la anterior quedaría sin plena satisfacción o podría terminar en evasiones y manipulaciones con consecuencias exactamente contrarias a las pretendidas por aquellos que buscan en la cultura de masas una alegría de vivir. Ciertamente debe haber un momento de ruptura sin el cual no puede darse una superación crítica y creativa de la cultura de masas; pero también debe haber una continuidad que sepa recuperar lo que en esta última hay de legítimas aspiraciones de la gente. Como el mismo autor señala, los «intelectuales» tienden demasiado deprisa a rechazar cualquier valor en la cultura de masas, con lo que se cierra la posibilidad de conectar con la gente, ahondando el abismo que separa ambas culturas.

Pero la reflexión es también válida en sentido inverso. Si parece imprescindible hablar de una cierta continuidad, es también necesario hablar de ruptura. Hay en estos momentos diversas propuestas pedagógicas que insisten de forma excesiva en que debemos atenernos a los intereses de los niños, partir siempre de lo que a ellos les interesa. Dicho así, a secas, puede terminar degradando completamente la labor específica y diferenciada de una escuela, pues problema no estriba tanto en de dónde debemos partir, sino a dónde debemos llegar. Es tarea de la escuela no limitarse a lo que les interesa a los alumnos, sino conseguir que sean capaces de reflexionar sobre esos intereses y que terminen descubriendo intereses nuevos. Y para conseguir eso es necesario romper.

No es extraño que para exponer teóricamente lo que quiere decir, recurra al concepto de superación de Hegel o a las relaciones entre la teoría y la práctica tal y

como son entendidas por el marxismo. La cultura elaborada tienen que remotar las inquietudes y expectativas de la cultura primera y elevarlas a un nivel más profundo y más preciso. Cita una referencia de Malraux sobre Mao, quien comentaba que «debemos enseñar a las masas con precisión lo que ellas nos han enseñado con confusión». Dedicó igualmente un capítulo a seguir la teoría de Bachelard sobre la investigación científica reforzando el sentido de la ruptura con la experiencia cotidiana que existe en toda elaboración científica. La gran responsabilidad del profesor se sitúa más bien en el área de ruptura, es decir, en la capacidad de ayudar al alumno a que de un salto desde el nivel en el que se encuentra hasta otro nivel más elaborado y más exigente.

Toda la segunda parte del libro se dedica a ilustrar con ejemplos concretos lo que intenta conseguir y la forma en que se puede mantener un equilibrio entre continuidad y ruptura. Bien es cierto que Snyders va a llamarnos la atención sobre los contenidos, provocando otro conjunto de afirmaciones a contrapelo, como decíamos al principio. En unos momentos en que toda reforma parece centrarse obsesivamente en los métodos, este autor nos dice que es más importante incluso el centrarse en los contenidos que deben ser enseñados en las escuelas. Nos expone tres temas, el amor, el racismo y el progreso para ejemplificar cómo se puede establecer en la escuela lo que él dice. «Contrariamente a lo que han intentado numerosos pedagogos y, a menudo, con gran mérito (no es por casualidad que se habla de «métodos nuevos» o de «métodos activos»), las innovaciones en los métodos no pueden reemplazar la transformación de los contenidos. Se exponen a dejar subsistir contenidos inconsistentes, decepcionantes y, por tanto, incapaces de llegar hacia la alegría. Y es una mistificación efímera el querer compensarlos por algo que sería del orden de las «buenas relaciones» o del «aprender», con lo que nos abstendríamos de plantear problemas de validez de lo que se aprende.» (p. 215).

La última parte del libro, dedica ya directamente a cómo debería ser la escuela, vuelve a proponer algunas ideas fuerza que van

a contrapelo de ciertas tendencias dominantes. Hay una vez más una apuesta por el papel específico que la escuela debe desempeñar en esa línea de continuidad y ruptura con la cultura primera para dar el salto a la cultura elaborada, mostrando las contradicciones no sólo de aquellos que hablan precipitadamente de la desaparición de la escuela, o de los que pretenden afirmar que la escuela sólo sirve como aprendizaje de la sumisión a valores establecidos, sino también de aquellos que buscan recuperar el interés de la escuela para los alumnos cayendo en un hiperactivismo o en una ausencia de dirigismo. La escuela, para llevar a cabo esa ruptura que permite conquistar la alegría, implica obligatoriedad, implica un esfuerzo y duro trabajo y exige, además, que los maestros cumplan ese papel y no caigan en la tentación de querer, por encima de todo, caer bien a los alumnos. Aún siendo larga la cita, resume perfectamente el planteamiento global del libro y por eso la incluimos aquí:

«La escuela, mi escuela se plantea como objetivo extraer la alegría de lo obligatorio. Lo que justifica que haya escuela (...) es que suscita una alegría específica: la alegría de la cultura elaborada, la confrontación con lo que se puede calificar de más conseguido. Ello exige las condiciones particulares de lo sistemático: no puede no ser difícil, de ahí el recurso de lo obligatorio. Todo el problema está en que los alumnos sientan realmente la institución dirigida hacia la alegría y una alegría que no podría ser alcanzada de otra forma.

Quisiera una escuela que tenga la audacia, que corra el riesgo de asumir su especificidad, de jugar la carta de su especificidad. Una de las causas del malestar actual me parece que es que la escuela quiere comer de todos los platos. Quiere enseñar lo sistemático, pero, también, le gusta lo disperso, el azar de los encuentros. Quiere recurrir a lo obligatorio, pero intenta ocultarlo bajo las apariencias de libre elección. En particular la escuela, a menudo celosa del éxito de las actividades de animación, se decanta hacia fórmulas más suaves, más

agradables, pero está obligada a constatar que son inadecuadas para aprender álgebra o para llegar a Mozart.

Llegaría, incluso, a decir que no me parece un elogio otorgado a la escuela el que los alumnos lleguen a confundir la clase con el recreo, el juego y el trabajo, que quieran prolongar la clase como un recreo, volver a la escuela como una actividad de ocio, ya que ¿es realmente a la escuela a donde vuelven? Temo que la escuela haya, entonces, abandonado su rol propio, aún y reconociendo que en ciertos momentos, para algunos alumnos puede ser indicado introducir elementos de juego, ocasiones de distrac-

ción, con la condición de que no se olvida que son estimulantes intermedios, destinados a ser temporales» (p. 318)

Con esas palabras termina Snyders su libro, y con ellas termino mi recensión. Son muchas las escuelas y compañeros que veo reflejados en esas palabras, así como son muchas las indicaciones y sugerencias que aparecen en el libro para ir más adelante. Aunque pueda ser un poco largo, aunque en algunos momentos la redacción sea algo prolija o reiterativa, es sin duda un libro que merece ser leído, sobre todo para preservar y cuidar el profundo convencimiento de que la escuela es un ámbito por el que merece la pena seguir esforzándose.

Félix García Moriyón

REGLAS GENERALES PARA LA PRESENTACION DE TRABAJOS

1. Los autores remitirán sus manuscritos (con dirección de contacto) al Director. Este los enviará al Consejo de Redacción para su selección de acuerdo con los criterios formales (normas) y de contenido de la Revista de Educación.

2. Todos los trabajos deberán ser presentados a máquina, por duplicado, en hojas tamaño DIN-A-4 por una sola cara, a dos espacios.

3. La extensión de los trabajos no sobrepasará las treinta páginas.

4. Previo a cada artículo deberá figurar un resumen en español que no exceda de 150 palabras.

5. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberán adoptar la forma siguiente:

a) Libros: el apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, título del libro subrayado, lugar de edición, editorial y año de edición.

b) Revistas: el apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, título del trabajo, nombre de la revista subrayado, número de volumen subrayado, número de la revista cuando proceda, entre paréntesis, año de publicación y las páginas que comprende el trabajo dentro de la revista.

6. En las citas textuales irá entrecomillado y seguido por el apellido del autor de dicho texto, año de publicación y la página o páginas de las que se ha extraído dicho texto, todo ello entre paréntesis.

7. Las tablas deberán ir numeradas correlativamente y se enviarán en hojas aparte, indicando en el texto el lugar y el número de la Tabla a insertar en cada caso. Los títulos y leyendas de las mismas irán en otras hojas, asimismo numeradas.

8. Los gráficos se presentarán en papel vegetal o fotografía. (Nota: Una presentación con poco contraste hace imposible su publicación.)

9. El consejo de redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de las normas publicadas. Los originales enviados no serán devueltos.

10. La corrección de pruebas se hace cotejando con el original, sin corregir la ortografía usada por los autores.

**REVISTA DE
EDUCACION**
285



MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
Centro de Publicaciones