

Perspectivas teóricas sobre la profesión docente

ANTONIO GUERRERO SERÓN

Departamento de Sociología VI. Universidad Complutense de Madrid

El profesorado constituye un área bastante inexplorada de la sociología de la educación, más preocupada por el análisis del currículum o de su otro referente en la relación educativa: el alumnado. La situación es común a los diferentes sistemas educativos, siendo ya un hecho tópico el comenzar con esta "denuncia" de falta de atención los trabajos sobre el tema. En España, no puede decirse que la situación sea diferente, pues pocos autores se dedican de lleno a la sociología del profesorado. De unos y otros, foráneos y autóctonos, es conveniente ocuparse, con la idea de sistematizar lo más relevante que su producción aporta, para poder contar con un marco conceptual en el que plantear y desarrollar el análisis sociológico del profesorado. Al hacerlo, distinguiremos dos ámbitos, entre los muchos que podrían formarse: uno, el anglosajón, pionero y de gran caudal sobre el tema; el otro, el autóctono, más raquítico, pero incardinado en nuestra realidad. Es evidente que quedan fuera toda una serie de tradiciones nacionales y culturales, con autores de importancia. Sirvan de ejemplo Marcelo Dei (1983) en Italia y Jean-Michel Chapoulie (1974) en Francia, dedicados básicamente al profesorado de enseñanza secundaria. Pero, obviamente, en un mundo, como el académico actual, donde se publican diariamente una media de más de diez mil artículos científicos, intentos *renacentistas* como los de Da Vinci son impensables, ni siquiera en el terreno de la sociología del profesorado; siendo necesario escoger y seleccionar.

Dentro de ese carácter escaso, el que obtiene mayor atención dentro del gradiente estratificado del profesorado es el que se dedica a la enseñanza primaria, tanto por el hecho de su mayor número y generalidad, ya que afecta a toda la población; como por su distancia respecto a los analistas, por lo general profesorado universitario. Razones a la vez, probablemente, de que el maestro aparezca como víctima propiciatoria de la literatura sociológica, que descarga sobre él su lenguaje más sonoro. El maestro recibe apelaciones derogativas y cuando no es un "comerciante al por menor", como dice Wright Mills, es el "vicario de los valores de la clase media", que señala Lerena. A veces sus denominaciones están cargadas de dramatismo, como la de "intermediario desgarrado" que le dedica Pérez Díaz o la de "figura trágica en la historia de los

pueblos”, de Carmen de Elejabeitia. Otras, en fin, están a medio camino entre la novela y el tratado, como la de “extraño sociológico” que utiliza Brembeck Y, tras él otros muchos, junto a valoraciones de conservadurismo o individualismo. Los calificativos atribuidos por la sociología al maestro se repiten sin concesiones a la galería. No es por ello de extrañar que, en la formación del profesorado y muy en concreto en la del magisterio, la sociología de la educación se considere la materia que hace caer del caballo de la ilusión vocacional y sitúa a los *aprendices de maestro* ante la realidad de sus orígenes sociales y su carácter de intermediarios en la reproducción social, pasando de la visión heroica y servicial en que les colocan la pedagogía y la psicología, a la heteronomía y mercantilismo de la sociología.

Quizás por ello y nunca se sabe si por rigor, vocación redentora, o deseo de asumir alguna mala conciencia profesional colectiva, lo cierto es que se hace necesario reconceptualizar el estudio del profesorado como grupo social partiendo para ello de un modo de inventario. Para establecer dicho “estado de la cuestión”, se recurre a una recopilación sistemática de la literatura sociológica sobre el profesorado de producción tanto foránea como propia; donde se incluyan los autores clásicos (Waller, Tropp, Lortie y Becker), junto a las aportaciones más recientes (Ozga, Lawn, Apple, ...), los estudios realizados desde perspectivas funcionalistas e interaccionistas, hasta perspectivas neo-marxistas. Dentro de la producción propia, en su práctica totalidad, nos encontramos con estudios que se caracterizan por un enfoque empírico, dentro de un marco territorial autónomico, sirviéndose del sondeo mediante cuestionario como técnica predominante de obtención de datos. A partir de ahí, se puede confeccionar un marco teórico basado en la sociología de las profesiones, que sirva para estudiar tanto los aspectos individuales de la socialización profesional; como los grupales o de la naturaleza del grupo profesional; y los estructurales, de las relaciones y funciones del grupo en la estructura social tratando el tema de las clases medias y el problema de su ubicación social. En el caso del profesorado público, el análisis weberiano de la burocracia permite estudiarlo como cuerpo de funcionarios al servicio del estado. Desde el punto de vista de la integración social, por último, se puede también conceptualizar los diferentes aspectos relacionados con las asociaciones profesionales y el sindicalismo.

I.- El dominio anglosajón

1 - Las perspectivas funcionalistas e interaccionistas.

1.1.- La Sociología de la Enseñanza de Waller.

En 1932, Willard WALLER publica su obra “The Sociology of Teaching” que, dentro de un contexto teórico organicista y funcional, pretende llevar a cabo “un estudio -primeramente sociológico- de la vida de seres humanos en la

escuela”, a la que considera como “un organismo social” (pág. 6), con sus características propias, sus principios políticos, sus niveles de control, sus relaciones sociales y una cultura separada. Analiza Waller las relaciones funcionales entre la escuela y la comunidad, con atención preferente al profesor, al que encuentra “aislado en la comunidad” (pág.48); un aislamiento atribuido a razones de origen y status social, pero también a su “vida en un mundo de roles y actitudes adolescentes”.

En el terreno de las relaciones entre sectores de la comunidad educativa se muestra bastante rotundo al afirmar que

los padres y los profesores son enemigos naturales (y) el conflicto entre ellos es natural e inevitable (1932:68).

Cercano como estaba Waller a la *mainstream sociology* de la época, proveniente de la Escuela de Chicago, ensaya una serie de interpretaciones de la vida en la escuela, partiendo del análisis de los grupos primarios entre los alumnos. Igualmente, incluye la interpretación de la relación alumno-profesor, pasando revista al antagonismo de tal binomio por el liderazgo institucionalizado del profesor y la distancia social existente entre ambos grupos, y también a los roles y actitudes en las diferentes situaciones del aula: un antecedente de lo que hoy llamaríamos interacciones en el aula. En la quinta de las partes en que divide la obra, Waller estudia lo “que la enseñanza hace a los profesores” que viene a ser una exploración cercana a la psicología social sobre los factores determinantes de los tipos y estereotipos ocupacionales dentro del profesorado. Los calificativos de falta de entusiasmo, creatividad y personalidad; de ajuste a la simpleza y monotonía o de aferrarse a la disciplina y a la seguridad, categorías propias del “reduccionismo psicologista” (Lerena 1987:457), sientan las bases de una concepción maldita del profesorado de primaria en la sociología de la educación. Insatisfecho con el resultado del análisis y quizá con afán de compensación, Waller plantea “como remedio” la necesidad de profesionalización del profesorado, mediante la autonomía, la elaboración de un código profesional y una motivación moral positiva.

1.2.- Becker: carrera docente y sistemas de autoridad

Howard S. Becker, abanderado del interaccionismo simbólico, considera el concepto de carrera de gran utilidad para comprender y analizar las dinámicas de las organizaciones y el movimiento de los individuos en su interior (1953). Entiende por carrera

las series regladas de ajustes que hace un individuo a la red de Instituciones. (Tales ajustes) se consideran en términos de movimiento arriba o abajo entre posiciones diferenciadas por su rango en una jerarquía formal o informal de prestigio, influencia y renta (1953:133).

Del estudio del maestro de escuela pública de Chicago, mediante 60 entrevistas en profundidad, establece que su carrera tiende claramente a la horizontalidad: en un sistema donde todas las posiciones son iguales en relación al prestigio, influencia y renta, la carrera de un profesor consiste en un movimiento entre las diversas escuelas en busca de una posición más satisfactoria en la que trabajar (pág. 134), satisfacción que hace referencia básicamente a la proximidad al domicilio o al prestigio adscrito al barrio donde se inserte la escuela. Cuando se alcanza una escuela “ad hoc”, la carrera se estabiliza y las únicas variaciones se refieren a la antigüedad que se va adquiriendo. Como se puede ver, un modelo idéntico al que existe en nuestro país, y sobre el que se podría poner en consideración la idea de la correlación entre la falta de promoción y el desarrollo de actitudes críticas y la articulación de respuestas colectivas (en principio no sinónimas de proletarización), que hace del profesorado un grupo con un “alto nivel de frustraciones profesionales” (Tipton, 1988:13)

Becker también analiza la posición del profesor en el sistema de autoridad de la escuela pública, a través de las relaciones con los padres, los directores y sus propios colegas. Desde una posición de profesional, con unos conocimientos y una formación especializados, los padres son vistos como legos incapaces de comprender adecuadamente lo que sucede en la escuela. Los problemas de autoridad aparecen tan pronto los padres inciden pues en el funcionamiento de la escuela. Es por ello que *la escuela es para el profesor un lugar en el que la entrada de los padres en escena es siempre potencialmente peligrosa. (...) La organización interna de la escuela se puede ver como un sistema de defensas contra la intrusión paterna (1952:473)*. Del director, al que se reconoce como máxima autoridad del centro, se espera que respalde siempre la autoridad del profesor, al margen de la legitimidad o no de la actuación del profesor. Finalmente, el sentimiento de compañerismo desarrollado entre el profesorado, por sus posiciones y peligros comunes, se expresa en la regla de no intromisión ni cuestionamiento de la autoridad del compañero. La estructura celular y separada de las clases ayuda al mantenimiento de tal sanción. Ello redundaría en la organización de un *sistema secreto de defensas* frente a padres y alumnos, en el sistema de autoridad.

1.3.- Los “school teachers” de Tropp

A este lado del Atlántico, Asher Tropp edita en 1957 su obra sobre los “maestros de escuela y el crecimiento de la profesión docente en Inglaterra y Gales desde 1800 a nuestros días”, que surge -en palabras de su autor- de dos de los intereses dominantes en la sociología británica en los años cincuenta: el estudio de las clases sociales y la movilidad social, por un lado; y el del auge de las profesiones y sus funciones en la estructura social, por el otro. Si por el primer motivo se siente seguidor del matrimonio Webb (Beatrice y Sidney) y de sus colegas en la London School of Economics Glass y Floud, por el segun-

do se reconoce seguidor de Carr-Saunders y Wilson; todos ellos pioneros en los referidos temas, en la sociología británica. Desde el punto de vista metodológico, Tropp utiliza fuentes documentales principalmente (revistas y publicaciones educativas, Informes gubernamentales y parlamentarios, así como de asociaciones de profesores) y una amplia bibliografía sobre temas educativos.

En la obra hace un recorrido histórico por el desarrollo de la profesión de la enseñanza elemental, una profesión que, a diferencia de otras, *ha sido asalariada desde sus comienzos y creada por el estado* (pág. 3) e, históricamente, uno de los principales canales de movilidad social entre la clase obrera y las clases medias. Examina también los distintos factores que han ejercido su influencia en el reclutamiento del profesorado y en su valoración social, fenómenos asociados para Tropp. Entre tales factores incluye al clero y a la iglesia anglicana y dedica especial atención al surgimiento de las asociaciones de profesores, su proceso de sindicación y afiliación a la Confederación unitaria T.U.C., así como los métodos que han utilizado para influir en la determinación de la política educativa.

Tropp concluye el recorrido histórico, reconociendo de un modo optimista quizá, que la posición de los maestros de escuela bien pudiera ser incluida entre las profesiones plenamente reconocidas o en situación de serlo. Por un lado, *el profesor ha conseguido en su trabajo una completa independencia* (pág. 209), con bastante libertad en su trabajo y sin apenas molestias por parte del “inspector de su majestad”, un engorro en el peor de los casos y un compañero aventajado, en el mejor. Por otro lado,

los profesores de primaria han visto ampliadas sus cualificaciones, mejoradas sus condiciones de trabajo, obtenido seguridad en el empleo, promoción hasta los más altos puestos del sistema educativo, un salario seguro, (...) han crecido en influencia e importancia como grupo profesional y han visto muchos de los ideales educativos sobre su trabajo en las escuelas incorporado en la legislación (Tropp, 1957:270).

Aun cuando, así contemplados, los avances son innegables, es probable que tan optimistas aseveraciones nacieran al calor de los avances de post-guerra impulsados por los primeros gobiernos laboristas que, como la izquierda en general, asumían una visión mesiánica del derecho a la educación. Con posterioridad, la pasada por la derecha de la era Thatcher, con el ataque feroz emprendido contra la red pública de educación, ha llevado a visiones más pesimistas que -veremos- plantean la tesis opuesta de la proletarianización.

1.4.- Lortie y el ethos de la profesión docente.

Sin duda alguna, el estudio sociológico más completo e interesante sobre el “Schoolteacher” es el del profesor de la Universidad de Chicago Dan C. Lortie (1975), cuyo objetivo consiste en buscar la naturaleza y el contenido del “ethos” de la ocupación docente, de las pautas de valores y sentimientos que

les son peculiares y distinguen a los profesores de los miembros de otras ocupaciones. Para Lortie, dichas pautas derivan tanto de la estructura de la ocupación como de los significados que ellos mismos asignan a su trabajo, por lo que la obra se divide en dos partes claramente delimitadas, combinando, en un difícil ejercicio intelectual, los dos grandes enfoques que dominan el quehacer sociológico en el contexto en que se mueve el autor: funcional-estructuralismo e interaccionismo simbólico. Así, los cuatro primeros capítulos responden al énfasis estructural, abarcando específicamente el proceso histórico de conformación de esas estructuras: el reclutamiento, el proceso de socialización y el sistema de retribuciones laborales; mientras los cuatro últimos capítulos, en cambio, enfatizan los aspectos fenomenológicos, o sea, los significados que los propios profesores asignan a las tareas que realizan en la escuela.

Metodológicamente, utiliza técnicas cuantitativas y cualitativas, entre las que se incluyen la revisión histórica, los resultados obtenidos por otros investigadores en estudios observacionales, el análisis de datos secundarios de dos encuestas (una de ámbito comarcal y otra nacional encargada por la National Educational Association) y, con carácter primario, el análisis de contenido de 94 entrevistas en profundidad entre profesores de diferentes tipos de escuela, seleccionadas según el tipo de renta de su área de acogida.

El trabajo presenta un importante potencial de análisis, algunos de cuyos hallazgos poseen una validez transcultural, como es el caso de las bases económicas de la feminización de la enseñanza o el análisis ecológico que aplica al modelo de crecimiento celular propio de la enseñanza y el sistema de carrera del profesorado:

El modelo de escuela cambió conforme las ciudades crecieron en número y tamaño. Las células previamente separadas, se combinaron bajo un mismo techo y los alumnos fueron asignados a aulas distintas conforme a su edad. (...) Las escuelas se organizaron en torno a la separación antes que a la interdependencia de los profesores. Los currícula asumieron tal separación y sirvieron de coordinación al alinear las contribuciones de los profesores, en diferentes grados y materias, al desarrollo de los alumnos (...) de manera que más alumnos han supuesto más profesores, una conexión que no ha ocurrido en campos donde el desarrollo tecnológico ha permitido a menos personas producir mayores cantidades (1975:14-5).

En otro orden de cosas, la distribución de las escuelas primarias por barrios y su funcionamiento temporal se adapta a las necesidades de la mujer casada y, en el caso de los hombres, permite una segunda ocupación que complementa el endémico bajo nivel salarial. Este es uno de los cinco principales atractivos (“attractors”) que Lortie señala que la enseñanza posee a la hora de reclutar al personal que la integra: el contacto con gente joven, representar una misión especial en la sociedad, la continuación en un sistema en el que se entra desde muy joven, la compatibilidad de tiempo y los beneficios materiales (dinero, prestigio y seguridad). Junto a ellos posee otros factores que pueden “facilitar” la adopción de esos atractivos como propios en algunas situaciones: la identifi-

cación con el maestro o maestra en casos de problemas de identidad (inmigrantes y trabajos de bajo status), el etiquetado por otros significativos y la continuidad dentro de la familia, entre los ejemplos más comunes.

El proceso de socialización es analizado en sus tres componentes básicos: la relativamente corta escolarización formal (general y especial, las normales); la ausencia de ingreso progresivo o escalonado, donde el único elemento de ese tipo son las prácticas, apenas existentes ('en junio estudiante y en septiembre profesor'); y la formación en ejercicio, con la primacía de la experiencia personal e intercambio informal que conlleva y el resultado de **pragmatismo** a que conduce. En definitiva, ello lleva a una *concepción artística, antes que científica del trabajo*, (y a que) *la socialización en la enseñanza (sea principalmente auto-realización* (1975:78) Todo ello, predice Lortie, afecta a muchos aspectos de la ocupación, entre otros al status del grupo, a los costes subjetivos y al conservadurismo ocupacional.

La carrera y las recompensas laborales de los profesores de primaria constituyen el cuarto y último apartado de los llamados estructurales de la obra de Lortie. La enseñanza es una ocupación relativamente sin carrera. La facilidad y la masividad del acceso, el 'generalismo' de su desempeño y la inmersión inmediata o ausencia de un proceso de aprendizaje y toma de responsabilidad gradual en el puesto de trabajo, hacen que la carrera docente sea plana (*unstatged*) y cargada en sus inicios (*front-loaded*). En la enseñanza apenas existen escalas, peldaños o niveles por los que transitar a lo largo de la vida profesional y, si existen, son menos y de menor significación que los que se encuentran en otras profesiones. De la misma manera, el abanico retributivo apenas se abre de 1 a 2, un profesor recién ingresado posee la misma responsabilidad que uno que está al final de su carrera y, por ello, tiene un sueldo en donde el único elemento diferenciador es la antigüedad; lo que hace que esas diferencias no lleguen al uno a dos señalado.

De los tres tipos de recompensas que proporciona toda ocupación, las *extrínsecas*, aquellas que tienen una cualidad objetiva y son independientes del individuo que las disfruta, como el salario, el status o el poder social, se caracterizan en la enseñanza porque tienden a ser negadas y están, en todo caso, distribuidas de forma igualitaria. Las *intrínsecas o psíquicas*, claramente subjetivas y relativas a cada individuo particular, son sin embargo las más favorecidas, existiendo una *marcada tendencia de los profesores a conectar sus recompensas importantes con acontecimientos en el aula* (pág. 103). Junto a ellas, las *subordinadas*, a la vez objetivas y subjetivas, como las vacaciones, el horario o las condiciones de trabajo, tienen un valor comparado en relación a otras ocupaciones, actuando más como disuasión ante la idea de abandono de la docencia que como reforzamiento a la hora del esfuerzo cotidiano².

Todo eso, en opinión de Lortie, lleva al presentismo, al predominio del presente sobre el futuro, a un reforzamiento de la experiencia personal que conduce al aislamiento en el aula y a una separación entre compromiso y satisfacción en el trabajo. El sistema de recompensas opera de modo más satisfactorio

para los que se comprometen menos y no favorece ni el compromiso ni la retención de sus mejores facultativos, por lo que es una ocupación que carece de una élite profesional. De resultas, se debilita la solidaridad de la profesión y, al restarle poder como colectivo, contribuye a su subordinación dentro del sistema.

El contenido que aparece en los capítulos *fenomenológicos* trata más de significados que de estructuras, examinando las tareas que realizan los profesores y su propia definición de las mismas, es decir, los sentimientos que desarrollan los profesores cuando las llevan a cabo. Tales capítulos analizan las metas y objetivos en perspectiva; los problemas e “incertidumbres endémicas o características estructurales” con que las desarrollan (el fácil acceso y la ausencia de carrera) que obvian cualquier reconocimiento por el desarrollo de tales tareas y que exacerbaban antes que alivian tal incertidumbre, reduciendo las recompensas intrínsecas del trabajo en el aula; y los sentimientos y preferencias del profesorado en las aulas. El análisis se cierra con un ensamblaje entre estructura y sentimientos:

los modos en que los profesores definen sus obligaciones y los sentimientos que le confieren son en gran medida congruentes con las orientaciones inducidas por el reclutamiento, la socialización y las recompensas de carrera (1975:187).

2.- Las perspectivas críticas. Proceso laboral y proletarización del enseñante.

Desde una perspectiva bastante diferente, existe toda una corriente de autores que se plantean romper con la invisibilidad del profesorado dentro de los análisis educativos, desde el estudio de su proceso laboral y puesto de trabajo. Así, para Seddon y Connell (1987) la dimensión laboral de la enseñanza no aparece en la sociología de la educación, a pesar de que ya Waller planteó la necesidad de estudiar el impacto de la enseñanza sobre los profesores como personas. La sociología interaccionista, por ejemplo, al estudiar la escuela, centró su atención tan solo en las interacciones establecidas entre profesores y alumnos, o incluso entre profesores, pero en el plano educativo. Es preciso centrarse ahora en el contexto de trabajo de la enseñanza; al fin y al cabo, los profesores son trabajadores. Pero frente al uso de categorías estáticas que conducen a compartimentos estancos y categorías descriptivas (profesionalismo, feminización, etc.), es preciso centrarse en las relaciones sociales. El currículum, desde esta perspectiva, es un tema laboral, central en un análisis del proceso de trabajo docente ya que define y marca el ritmo de aprendizaje del alumno y del trabajo del profesor. La **carrera docente**, por otro lado, no es solo el curso de una vida individual, sino la consecuencia a nivel individual de las dinámicas del mercado de trabajo, las pautas de incentivos (estructura laboral y de promoción), las oportunidades de empleo alternativas y las estructuras organizativas.

2.1.- La tesis de la proletarización del profesorado.

Lawn y Ozga (1988) presentaron en la Conferencia de Sociología de la educación de Westhill de 1981 un *paper* emblemático con un título inquisitivo –“¿Trabajador de la enseñanza? Una nueva valoración de los profesores”– y una línea de exposición contraria tanto a la visión de la enseñanza como una profesión como al neo-marxismo estructuralista ligado con la reproducción económica y cultural. Ambas visiones, para Lawn y Ozga, compartían una misma hostilidad a los profesores, a los que localizaban en el seno de la clase media. Los primeros identificando obviamente profesión y clase media; los segundos, con Althusser y Poulantzas a la cabeza, por su visión estática de la clase, viendo a los profesores bien como agentes del estado en la reproducción o bien pagados con el excedente obtenido del trabajo productivo. En su lugar, los profesores deben analizarse en el marco del proceso de desarrollo del movimiento obrero.

El profesionalismo no es sino un concepto complejo y cambiante históricamente, que ha sido utilizado por el estado como medio de controlar las acciones radicales del profesorado en relación a sus condiciones de trabajo, pero también por parte de los profesores como un medio de resistencia contra el mismo estado³. Frente a tal concepto, entienden que el análisis de clase del profesorado puede ser más fructífero; una clase que, entendida en sentido relacional, tal y como la entienden los culturalistas ingleses con E.P. Thompson al frente, comprende, a la vez, factores económicos, políticos y sociales. A partir de tales análisis y de la historia de las organizaciones del profesorado (“la clase es una categoría histórica”, señala Thompson), frente al análisis del profesionalismo, adoptan la *tesis de la proletarización* del profesorado:

los trabajadores intelectuales encuadrados en el sector servicios están insertos en el proceso de proletarización que antaño experimentarían los trabajadores industriales. La proletarización 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 (1988:201)

En ello siguen a Harry Braverman (1974) para quien la tendencia a largo plazo hacia la fragmentación, racionalización y mecanización del trabajo, lleva a la descualificación de los trabajadores y de sus puestos de trabajo, produciéndose una separación entre la concepción y ejecución del trabajo y la separación de la ejecución en partes simples y controlables. Los profesores están en proceso de proletarización debido a la influencia de las mismas fuerzas que incidían en el resto de trabajadores bajo el capitalismo. Entre los varios aspectos que tiene esa descualificación, Lawn y Ozga señalan la modificación de la enseñanza por el proceso de racionalización del trabajo mediante el fortalecimiento creciente de las tareas organizativas en la escuela y de supervisión del profesorado: estructuras de carrera y escalones de promoción, jefaturas de

estudio y de departamentos, reforzamiento de la figura del director como gerente y los efectos de los currículos preparados. La introducción de las nuevas tecnologías de la información, medios audiovisuales e informática, viene a impulsar considerablemente ese proceso, creando al mismo tiempo una recualificación de algunos puestos y la descualificación de la mayoría.

Posteriormente, Ozga y Lawn (1988), aún manteniéndose en sus posiciones contrarias al profesionalismo y a la ubicación del profesorado en las clases medias, revisan sus posiciones en relación a las tesis de Braverman⁴, a las que tildan de ahistóricas y mecanicistas, y consideran que el énfasis debe ponerse en como se construye socialmente el concepto de cualificación de una ocupación; de hecho, profesionalismo y proletarización son construcciones masculinas. Como alternativa, defienden el estudio del proceso de trabajo docente, desde una aproximación interpretativa que conduce a la etnografía como método, y que tenga en cuenta la importancia del género, toda vez que existe una creciente evidencia respecto a la diferente interpretación que las profesoras hacen de su trabajo y carrera en relación a los profesores

2.2.- Michael Apple: intensificación, clase y género.

Para Apple (1988 y 1989) la ideología del profesionalismo actúa también de forma contradictoria en el campo docente, inmersa como está en una dinámica de clase y género: frente a los efectos de control buscados desde el estado, el profesionalismo puede actuar como una poderosa barrera contra esa injerencia estatal, como una estrategia contra la proletarización y, en el caso de las mujeres, contra la injerencia masculina también. El concepto que aporta Apple al estudio del proceso laboral de la enseñanza es el de *intensificación* del trabajo o sobrecarga crónica de trabajo y una de las formas más tangibles de erosión de las condiciones laborales de los trabajadores de la enseñanza, destruyendo la sociabilidad de los trabajadores, al dificultar las reuniones y encuentros, y formar parte de la dinámica de descualificación intelectual (Apple, 1988:105 y 1989:48).

Como resultado, se reduce la calidad del trabajo docente, dando más valor al 'cuánto' y al 'qué' se hace que al 'cómo' se realiza el trabajo. En el caso de la mujer profesora, con su doble jornada de trabajo, se plantea Apple cuáles pueden ser los posibles efectos de la intensificación en el trabajo doméstico y en la alteración de las relaciones patriarcales en la familia, en una clara ecuación aritmética sobre aumento de tiempo dedicado a las tareas docentes y a las domésticas, así como en el "humor" necesario para realizar ambas tareas (1989:57).

Desde un punto de vista conexo, Popkewitz (1978) habla de la *inercia* que preside el trabajo del profesorado por la propagación de la ideología del profesionalismo. Sara Freechman (1988), por su parte, trata la situación de agota-

miento laboral del profesorado, considerando lo que llama el *queme* de los profesores ("teacher burnout"), como

el resultado natural de la nueva ideología del profesionalismo que alienta a los profesores a verse a sí mismos como más poderosos de lo que realmente son y, por ello, más responsables para solucionar en solitario complejos dilemas sociales e institucionales (1988:143)

Introduciendo en la dinámica de género, la de edad, recoge la distinción existente entre los profesores jóvenes **quemados** prematuramente y los profesores mayores considerados **trastos** viejos.

2.3.- Organización escolar y trabajo docente.

Profundizando en los aspectos concretos del proceso de trabajo docente, Robert Dreeben huye del "enorme cuerpo de palabras que constituye la literatura sobre la naturaleza y el estado del arte de enseñar", para dedicarse al más modesto propósito de

considerar algunas propiedades organizativas de las escuelas y de las aulas que tienen implicaciones para el carácter del trabajo de los profesores (Dreeben,1988:34).

En concreto, se centra en las relaciones de autoridad existente y en la ecología del aula. Con respecto a la autoridad, el profesorado tiene una doble relación. Hacia arriba con sus empleadores, que le da el carácter contractual/funcionarial que determina sus derechos y deberes a cambio de su remuneración y estabilidad. Hacia abajo, con sus alumnos, en una relación caracterizada -según Dreeben- por ser involuntaria, aunque no necesariamente indeseada, al menos en todos los casos, dado que los profesores, a diferencia de los profesionales libres, no pueden elegir ni seleccionar, a su clientela; ni su clientela puede elegir a su profesor.

También considera este autor la influencia de la disposición espacial del aula en la naturaleza del trabajo docente. La arquitectura escolar, ligada al desarrollo celular de la educación, construye un espacio rectangular que refleja la concepción autoritaria de la vida en su interior; donde el profesor desarrolla un trabajo solitario, privado e indivisible. Ello conduce a un aislamiento espacial, con ausencia de medios de comunicación con sus compañeros. En el aula apenas se habla interactivamente, al menos no tanto como en las fábricas, oficinas u hospitales. Se trabaja como se aprende, en solitario, y con la misma ausencia de tecnologías. A pesar del desarrollo tecnológico que han producido las diversas revoluciones científico-técnicas, la principal tecnología utilizada en el aula es el *recitado*, la explicación a toda la clase con diálogo limitado de aclaración de dudas. Tal técnica es, al mismo tiempo, un medio de dispersar el conocimiento y un mecanismo de control perfectamente adaptado a la disposición espacial del aula⁵.

2.4.- Responsabilidad profesional: extendida o restringida

La experiencia en el aula se convierte en un conjunto de creencias pragmáticas sobre el desempeño de la labor docente que contrasta ampliamente con las teorías pedagógicas recibidas en la formación inicial. Es lo que Denscombe (1981) ha llamado *pedagogía oculta*, que implica la creencia en mantener el control y la privacidad en el aula como requisito imprescindible para una labor educativa fructífera. Desde esta posición, es fácil comprender que la responsabilidad profesional del profesor, tanto en sentido *restringido* como *extenso*, recaiga básica y casi exclusivamente en los alumnos, antes que en los padres, compañeros, empleadores o la sociedad.

Patricia Broadfoot y M. Osborn (1988) han estudiado el significado que la responsabilidad profesional tiene para el profesorado de Francia e Inglaterra, estableciendo tipos diferentes de responsabilidad para cada uno de los grupos nacionales de profesores. Entre el profesorado francés predomina la profesionalidad *restringida*, caracterizada por un pensamiento y una práctica generalmente intuitivos, basada en la experiencia antes que en la teoría y centrada en el aula; como tal, los profesores franceses se sienten responsables básica y casi exclusivamente ante los alumnos. Por su parte, los profesores ingleses poseen una profesionalidad *extendida* y toman la enseñanza como una actividad más racional, situada en un contexto educativo más amplio y con una gama mayor de actividades. Consecuentemente, si su responsabilidad se sitúa prioritariamente ante los alumnos, también lo hace ante los propios compañeros, padres, directores o empleadores, aunque sea en menor medida.

2.5.- El trabajo docente como bricolage.

Inciendo en los rasgos propios del tipo de trabajo que realiza en solitario el profesorado, así como de las implicaciones que tiene desde el punto de vista social, se han desarrollado algunos estudios de interés. Desde una perspectiva bastante osada, Elisabeth J. HATTON (1988) considera que el concepto de *bricolage*, tal como lo presenta Levy-Strauss, es de gran utilidad para caracterizar la forma de trabajo del profesor, tanto en el plano técnico, como en el especulativo. Técnicamente, porque existe una adaptación de los medios escasos y genéricos de que se dispone para realizar los proyectos asignados: la improvisación es la característica definitoria. En el terreno especulativo, el trabajo del profesor y el bricolage comparten su asentamiento en una teoría de lo concreto y primitiva. Los paralelismos claves entre el trabajo docente y el bricolage están en el conservadurismo (los profesores trabajan con formas que tienden a acomodarse más que a superar las limitaciones de su trabajo); la creatividad limitada; el pragmatismo (ampliación del repertorio de medios de forma casual y fortuita); el uso limitado de la teoría; el uso de medios sinuosos; y el localismo y resistencia al cambio de la cultura de los profesores.

Para Hatton, las explicaciones causales de que el trabajo docente se pueda ver como *bricolage* están en:

a) la **socialización anticipatoria** durante todo el periodo de cursos que pasa como alumno, lo que Locke llama aprendizaje invisible y Lortie aprendizaje de la observación;

b) las **consecuencias no deseadas** de la formación inicial; el practicum, por ejemplo, que refuerza esa socialización y orientan hacia una ciencia de lo concreto y el pragmatismo o táctica de la supervivencia;

c) el fracaso de la **formación inicial** para cambiar esa predisposición inicial, tanto por omisión como por legitimación;

d) la **ausencia de una teoría educativa** con que hacer frente a los problemas relevantes de la práctica docente; y, finalmente,

e) la **naturaleza constreñida** del trabajo docente, donde las perentorias y sucesivas experiencias del aula fuerzan a adoptar estrategias de supervivencia.

A todo ello, podríamos añadir la proliferación, dentro de la formación permanente o reciclaje, de cursos y cursillos eminentemente pragmáticos que, dominados por un conocimiento de receta similar al de la formación inicial, diluyen en el tiempo las perspectivas de transformación de sus prácticas educativas.

II.- El contexto propio

Por lo que a nuestro ámbito socio-político y cultural de refiere, tampoco el profesorado ha sido santo de la devoción de los estudios sociológicos. Desde una perspectiva regeneracionista, se podría decir que esto no es sino una muestra del secular atraso de nuestra investigación y, a la vez, de nuestro sistema educativo. En cualquier caso y lamentos aparte, siempre ha habido poco interés por conocer las características y los orígenes de los sectores sociales en ascenso y situados en posiciones secundarias o subalternas. Existen, no obstante, una serie de trabajos en torno al maestro que permiten diseñar una panorámica, quizás escueta pero suficiente, sobre el "estado de la cuestión" en nuestra sociología. Característica común a todos ellos es su diseño muestral. Dicho de otra manera, todos los trabajos empíricos que se han realizado han partido del estudio del magisterio en una comunidad autónoma. La única excepción la aporta el estudio encargado por el CIDE y realizado por el CIS -instancias gubernamentales ambas -sobre el profesorado no universitario de toda España⁶. Aunque dicho trabajo no ha sido analizado en intensidad, publicándose tan solo las tablas con los resultados, seguidas de unos breves comentarios, en la "Revista de Educación" (número 277, Mayo-Agosto de 1985), a él hare-

mos algunas referencias a lo largo del análisis de los diferentes estudios, como grupo de control.

I.- El magisterio balear

El primer trabajo de entidad que se realiza sobre el maestro es un estudio sobre el “magisterio nacional en las Islas Baleares”, financiado por la Fundación “Juan March”. Gómez Barnusell, maestro él y aspirante al doctorado, realiza tal trabajo, dentro del insiderismo que Merton señalaba como propio, aunque inapropiado, en el estudio de las profesiones. Su objetivo es

presentar la problemática social del propio Magisterio Nacional en las Islas Baleares (...) evitando toda tendencia subjetiva derivada de nuestra propia situación de Maestro Nacional desde hace más de diez años (1972:1).

Para hacer frente a ese objetivo, rechaza la observación participante (pese a partir de “un lugar de privilegio”, por -en sus propias palabras también- “no fiarse de su propio criterio”) e integra la consulta de archivos con la elaboración de una “encuesta en la que los demás compañeros pudieran expresar libremente su propia manera de pensar”. Las fuentes documentales fueron exhaustivas, ya que consultó “el historial de cada alumno” en las dos escuelas de Magisterio (“Fray Junípero” y “La Purísima”), los expedientes de la Inspección Provincial de Enseñanza Primaria, 903 (87%) y de la Delegación provincial de la Mutualidad Nacional de Enseñanza Primaria y los archivos de la Delegación Provincial del MEC; todo ello en Palma de Mallorca. Para la preparación del cuestionario realizó entrevistas con personas “relevantes del magisterio”, dando como resultado un cuestionario de tipo mixto, con preguntas abiertas y cerradas⁷.

El estudio es un relato extenso y algo *naïf* del estado de la enseñanza primaria y del “magisterio nacional”, donde se mezclan citas largas y diversas, con opiniones personales y planteamientos reivindicativos propios del irredentismo profesional. Su marco de referencia es rudimentario y está a medio camino entre la Psicología y el manual de McIver y Page (¿la teoría primitiva de Levy-Strauss?) y se estructura de un modo deductivo, yendo de lo general a lo particular. Comienza con unas consideraciones generales e históricas sobre la Enseñanza Primaria que, rápidamente, centra en las Baleares. Sigue con el análisis del “Magisterio Nacional Balear” (composición, edad, status adscrito por nacimiento) y su formación, estudiando para ello la historia, alumnado y profesorado de la “Escuela Normal”, los planes de estudio y las oposiciones. Un punto de interés radica en los motivos de elección de destino, donde Barnusell se mueve dentro de ese mundo doméstico de complementos y opciones localistas con suma familiaridad, haciendo a continuación un recorrido por las “recompensas” que el Magisterio ofrece a los maes-

tros: casa-habitación, seguridad social y retribuciones oficiales (que compara con las de la enseñanza “no oficial”). Aquí es donde introduce las “ambiciones del magisterio”, ligadas con la nómina, de la que realiza un estudio minucioso con múltiples ejemplos. “El estado civil y su problemática”, con el tema de los/las consortes recibe también atención especial, conectando con las “formas de vida” donde se recogen de forma costumbrista “bienes materiales”, ocupación del ocio, cargos y vacaciones. Un penúltimo tema es el medio ambiente profesional, forma ecologista de llamar a la procedencia del alumnado y a la política educativa (el estudio se llevó a cabo en plena reforma Villar). Por último, en la “opinión sobre la profesión”, aparecen incluidos el grado de satisfacción con la misma, las ambiciones e “ilusiones”, la valoración del SEM (Servicio Español del Magisterio) y de la dirección provincial (dando a entender el carácter público de ambas instancias) y, finalmente, las “cualidades y defectos del maestro”. El trabajo, en definitiva, aunque tiene el valor del pionero y constataciones de interés, se parece más a un “cahier des doléances” pre-revolucionario que a un trabajo sociológico sólido y fundado.

2.- Els Mestres de Catalunya

Josep M^a Masjoan publica en 1974 el primer trabajo que se puede considerar propiamente sociológico en nuestro país, a pesar de las críticas de “reduccionismo psicologista” y de muestreo de “difícil representatividad” realizadas por Lerena (1987:458). Para Masjoan, la escuela primaria tiene dos funciones manifiestas: instruir y educar. El objetivo central del trabajo se refiere a esta última y consiste en conocer las ideologías dominantes en “els mestres” catalanes, partiendo del supuesto de que existe una relación entre la ideología del docente y la forma de desarrollar su labor. El universo al que dirige el estudio es el integrado por los profesores y profesoras de primaria de Cataluña, tanto de colegios públicos como privados. Es decir, se dirige a los 14.771 profesores y profesoras que, durante el curso 1971-1972, ejercían en Cataluña en los centros no dependientes de la Iglesia católica. La muestra real, tras un procedimiento de asignación estratificada por tipo de hábitat y polietápica, queda reducida (de ahí la crítica ya citada de Lerena) a 297 profesores: 122 hombres (41%) y 175 mujeres (59%).

Con tales datos pasa a analizar el “reclutamiento de los profesionales del magisterio”: su sexo, edad y estado civil; el origen geográfico y social y los motivos de elección de la profesión. También analiza el status social de los maestros: que lo descompone a través de su remuneración, percepción subjetiva del propio status y de la satisfacción profesional. Tras pasar revista a una serie de actitudes y opiniones de los maestros sobre cuestiones de educativas, religiosas, políticas y sociales (considérese la fecha del estudio a la hora de contemplar el tipo de cuestiones viables), el trabajo concluye con

una “configuración psicosociológica del rol del maestro”. Esta configuración se realiza a través de la influencia conjunta de las variables sexo, edad, origen geográfico y social; presentándose bajo el rótulo de *rigidez de personalidad*.

3.- El Proyecto SPEBA: “Estudio sobre el Profesorado y la Organización y Calidad de la Enseñanza General Básica y el B.U.P. en Aragón”

Con este extenso título presentaba Gonzalo Ena la monografía de un largo estudio, que pretendía fuese una introducción a una sociología del profesorado, ante la Fundación de Investigaciones y Estudios (FIES) que lo financió. Desgraciadamente, tan solo un breve artículo en la revista *Andalán* (Ena, 1982) se ha hecho público de dicho trabajo, que duerme plácidamente en la biblioteca de la FIES. Puede que el proyecto SPEBA, como lo abreviaba su autor, sea uno de los más ambiciosos que se hayan planteado, en cuanto a estudios empíricos se refiere, en la sociología de la educación en nuestro país. A medio camino entre la antropología y la sociología, integra en su diseño elementos cualitativos y cuantitativos, trabajo de campo etnográfico con encuestas por cuestionario, al objeto de verificar una serie de hipótesis que se podrían resumir en la idea, que toma el autor del Profesor Pérez Díaz, acerca del profesor como un *intermediario desgarrado*.

Durante el trabajo de campo realizado in situ a lo largo de un año, Ena realizó entrevistas en profundidad de formulario abierto semiestructurado sobre los grandes apartados del proyecto, grabándolas en magnetófono para ulterior análisis. Así mismo, llevó a cabo observación participante con profesores de EGB y BUP y elaboró etnografías de “profesores tipo” según estratos de edad, sexo, tipo de hábitat y de enseñanza (estatal y no estatal). La encuesta la realizó mediante un cuestionario de 118 preguntas, distribuido a una muestra “estadísticamente representativa” integrada por 528 profesores (300 de EGB y 228 de BUP), estratificados por niveles demográficos y de enseñanza. Utilizó además, una serie de técnicas documentales, consistentes en la explotación de la literatura existente sobre educación, el análisis de tesis y tesinas y la consulta de fuentes periodísticas locales.

Los resultados los expone Ena en cuatro densos capítulos, llenos de gráficos, índices y coeficientes ilustrativos, y hasta 17 anexos metodológicos, documentales y etnográficos de gran interés, incluido el último de bibliografía. El primer capítulo versa sobre la *Consideración social de la profesión docente* y gira en torno a la “imagen percibida propia (IPP) y ajena (IPA)” del profesor sobre su profesión, en comparación con otras profesiones. Las *Motivaciones para la docencia*, constituyen el segundo capítulo. En él, juega el autor con las diferencias sociales de origen y establece una distinción entre *motivación* y *vocación*, la primera latente o manifiesta y la segunda en sentido estricto o amplio. Establece una interesante comparación de lo que llama “Motivación,

cambio y utopía en tres tiempos y espacios diferentes: Aragón 1980, Cataluña 1972 y Baleares, 1970”, entre los profesores de EGB de su trabajo, los del trabajo de Masjoan y los de Barnusell.

El tercer apartado es sobre el *profesorado y su remuneración*, analizando en él los diversos aspectos de la estructura salarial en los sectores de EGB y BUP, privada o pública, comparándola con otras ocupaciones y profesiones dentro y fuera de la administración: suboficiales, empleados de banca, obreros industriales, fuerzas de orden público y, en fin, del profesorado de diversos países desarrollados.

En el capítulo cuarto, estudia el *profesorado y su satisfacción profesional* en las diferentes “grandes áreas”. En el área cuantitativa establece “niveles” de satisfacción y traza un “mapa general de satisfacción del profesorado de EGB y BUP en Aragón”; profundizando los niveles en aspectos básicos y específicos, como la carga docente, o las circunstancias personales. En el área cualitativa establece las motivaciones de satisfacción e insatisfacción profesional, dando paso al área reivindicativa de las “preocupaciones”, que Ena centra en el “ministerio y la política educativa”.

Los anexos son asaz numerosos y amplios para pretender abarcarlos aquí, no obstante citaremos los más destacables para hacernos una idea de conjunto: universo y muestra del proyecto; márgenes de confianza y límites de error por segmentaciones; Aragón marco de referencia; capital cultural, cultura rural y cultura urbana; efectos de la educación y paradigmas educativos; guías de entrevistas en profundidad; resultados de las elecciones sindicales de enseñanza privada en Zaragoza. A este respecto, en el Anexo 7, sobre “Opiniones del profesorado de EGB y BUP en Aragón 1980”, habla de sus creencias religiosas y de la pertenencia a partidos y sindicatos. En fin, un proyecto ambicioso y de buenos resultados, merecedor de mejor fin.

4.- El profesorado rural de EGB en Castilla y León

El objetivo del estudio realizado por Sánchez de Horcajo en el ICE de la Universidad Complutense consiste en analizar diferentes aspectos de dicho profesorado tales como la socialización profesional, su grado de integración en la comunidad rural, el nivel de profesionalización, la valoración social y su posible conservadurismo y permisividad. El diseño de la investigación combina técnicas cuantitativas (encuesta a una muestra de 630 maestros) y cualitativas (grupos de discusión y entrevistas personales a personas significativas). Sus resultados se han publicado en una Monografía (Sánchez, 1985-a) y sendos artículos que analizan, respectivamente, la profesionalidad y la morfología de dicho profesorado (Sánchez, 1984 y 1985-b).

El nivel de profesionalización del maestro rural lo mide creando un índice formado por una serie de indicadores de fácil cuantificación y medición, aunque no exentos de problemas. En concreto: la formación inicial en las escuelas

de magisterio, la actualización profesional, la dedicación académica y la identificación y satisfacción profesionales. La valoración de la actualización profesional resulta a partir de dos indicadores declarativos como son la asistencia a cursos de formación o actualización y la cantidad y tipo de lecturas que realiza (suscripción a revista profesionales). Descubre con interés como el motivo de los cursos de reciclaje no radica tanto en “la búsqueda de una mayor profesionalización, (como) en la del requisito formal académico o como vehículo de ascenso en el escalafón del cuerpo” (1984:119). Así mismo, la lectura de la prensa profesional no se realiza tanto con fines de actualización de sus conocimientos pedagógicos y técnicos, como buscando información de tipo administrativo y legal sobre el sector.

La dedicación académica se mide en términos de horas dedicadas a la preparación de las clases que, señala Horcajo, vienen marcadas por “una tendencia a la rutinización” y a la “pasividad” (Ibídem:123). Según sus datos, la preparación de clases no supone para el 85 % del profesorado un esfuerzo superior a las dos horas diarias, estando tres de cada cuatro profesores por debajo de la hora y cuarto.

La identificación profesional es otro índice obtenido a través de los motivos de elección del magisterio y de la manifestación expresa de su grado de satisfacción con el trabajo. Todos estos indicadores están analizados utilizando las variables edad, sexo, estado civil y tamaño de hábitat, viendo su grado de incidencia. A lo largo de la exposición aparecen datos interesantes, a veces contradictorios, como el que solo veintiocho de cada cien declaren razones vocacionales para justificar su elección de carrera o la continua tensión entre datos cuantitativos y cualitativos, como cuando señala que de las conversaciones mantenidas con el profesorado se debe relativizar el grado tan alto de satisfacción en el trabajo que resulta de los datos cuantitativos. La conclusión final de Sánchez de Horcajo es la *no* confirmación de la hipótesis de partida acerca del bajo nivel de profesionalización del profesorado rural, ya que dos de cada tres maestros obtienen un índice de profesionalización media.

5.-“El Maestro. Análisis de las escuelas de Verano”.

Bajo este título, aparentemente inconexo, se publica, en 1983, el primer trabajo de contenido global sobre la condición del profesorado de EGB en nuestro país. La investigación que dio origen al libro, llamada “Significación sociológica de la angustia colectiva entre los enseñantes”, aclara más, sin duda, el contenido del trabajo, a medio camino entre la psicología social y la bio-sociología existencial. Realmente estamos ante un trabajo atípico, porque pese a ser tremendamente abstracto y teórico, no aparece bibliografía alguna, y la única cita a lo largo de todo el libro es la de Edgard Morin y su obra “La Methode”, de donde parecen haber sacado Carmen de Elejabeitia, Pilar Redal

y el Equipo de Estudios su arsenal de “bucles” y “genes” con que analizan la “angustia enseñante”. Tampoco aparecen referencias metodológicas, aunque por las citas, se puede saber que el trabajo está basado en una serie de entrevistas (realizadas a maestros/as en ejercicio), grupos de discusión (entre estudiantes de Magisterio y asistentes a Escuelas de Verano) y lo que llaman “encuentros de intervención directa” equiparables a entrevistas informales desarrolladas de forma espontánea entre grupos de asistentes a las Escuelas de Verano o entre alumnos de Escuelas de Magisterio.

La estructura del trabajo gira en torno a cuatro capítulos temáticos, intercalados por lo que los autores llaman “palabra de maestro” y que viene a ser una articulación de diálogos, extraídos de los grupos de discusión, entrevistas e “intervenciones”, que corroboran o ilustran algunos de los puntos planteados en los capítulos temáticos. En el primero de estos capítulos, titulado “El maestro”, éste es calificado de “figura trágica en la historia de los pueblos” (pág. 24) y se establece una diferenciación entre la vocación de maestro, que procede de un orden de significación moral y conduce al “héroe”, y la profesión de maestro, que procede de un orden científico y conduce al “genio”. Tras ello, se pasa revista sucesivamente a las relaciones entre el maestro y el sistema de enseñanza, el poder social, la “matricidad” (que tiene la misma raíz que ‘madre’) modelar o reproductora y la clase obrera, en la que las autoras sitúan a los maestros como *profesionales asalariados*.

El segundo de los capítulos temáticos versa sobre “La producción del maestro” en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, el origen social de su alumnado y el peso que tienen en sus opciones tanto la familia como el propio sistema educativo. Es interesante el análisis comparativo que se realiza sobre las profesiones y estudios de los padres de alumnos de diferentes facultades, escuelas técnicas y centros de tipo medio, al establecerse de forma más centrada, la procedencia de los estudiantes de Magisterio con respecto a la población general, más alta; y al resto de estudiantes universitarios, más baja. También parece acertada la caracterización de los planes de estudios de las Escuelas de magisterio, que pasan de formar *el maestro para todo, ... al maestro híbrido*: en los tres años de estudios, los alumnos de esas escuelas deben, además de adquirir unas nociones de psicología y pedagogía, reforzar la cultura general, aprender a enseñarla a los niños y especializarse en una rama del saber; cuando, a nivel académico, para cada una de tales tareas, se emplean un mínimo de cinco años. Por eso se habla de programas sobrecargados e inevitable superficialidad (pág. 110).

“El consumo del maestro”, tercer tema del libro, trata del ejercicio profesional en la enseñanza básica: contratación (se refiere también a la enseñanza privada), acceso, salarios y reivindicaciones y, en general, las condiciones de ejercicio profesional en un centro de enseñanza son tratadas con un marco ahora implícito marxista-estructuralista (valor de uso-valor de cambio, mercancía y demás). Para ello, compara la evolución de las matrículas en EGB y BUP, así como la evolución de las plantillas; compara, igualmente, la evolución de los

salarios de los respectivos colectivos y en relación a funcionarios no docentes (el recurrente tema de la homologación salarial) y a profesores de enseñanza privada. El tema termina con una referencia proustiana a la busca de la identidad de los maestros, quienes

perdida su identificación vocacional histórica de agentes de la cultura en el pueblo para que este pueda iniciar el camino de su liberación, no han encontrado una nueva identificación vocacional como agentes y sujetos de la revolución de la clase obrera y, perdidos, se enfrentan con sus insatisfacciones profesionales y vitales en los términos angustiosos de la negación de su ser (pág. 221).

Angustia y negación que, como dice en su cuarto y último de los capítulos temáticos, se tratan de reprocesar en las escuelas de verano, que se convierten, así, en mecanismos de purificación y de tomas de conciencia utópica. Todo ello se ilustra con más de “doscientas mil palabras” de maestro (y maestra, se debe añadir)⁸.

La idea de “pérdida” vocacional (profesional) y la equiparación consiguiente del maestro con la clase obrera es también asumida por Ignacio Fernández de Castro en sus “Reflexiones sobre el proceso de expropiación de los enseñantes por el sistema educativo” (1983). Su comportamiento social conflictivo se explicaría por la expropiación que sufre el enseñante, similar a la que Marx atribuye a los obreros, de los medios de trabajo, de su oficio y de las condiciones de su reproducción de los mismos, que les llevaría a una toma de conciencia y a unas consecuentes formas de lucha similares a los obreros

Los enseñantes cada vez en mayor medida se piensan a sí mismos como asalariados y no como profesionales liberales (pág. 337).

Las reflexiones de Fernández de Castro aparecen como una lectura semejante a la de Braverman y, en el terreno docente, a las tesis de Lawn y Ozga sobre la proletarianización de los enseñantes: el enseñante “no ejerce la profesión, es simplemente un asalariado de la enseñanza” (pág.340). De ahí el término enseñante o trabajador de la enseñanza, frente al de educador o profesional de la enseñanza, de connotaciones más conservadoras.

6. El oficio de maestro

Sin duda alguna, Carlos Lerena (1987) diseñó un potente marco de análisis en su artículo “El oficio de maestro”, aunque la desgracia de su pérdida prematura nos impidiese conocer su culminación esperada. No obstante en el trabajo se pergeñan las líneas maestras de ese marco teórico que Lerena tenía para el estudio de esa *sociología del profesorado que -como él mismo señalaba- está en nuestro país por hacer (1987:472).*

El objeto central del artículo es ofrecer unas bases acerca de la posición y el papel tradicionales del magisterio como grupo en la estructura social española. En diez apretados epígrafes, desarrolla una breve referencia a la evolución histórica del devenir como grupo social, y la actual composición interna del grupo: extracción social y geográfica, número y formas de movilidad social, grado de feminización, formación profesional, pautas de comportamiento demográfico y familiar (*homogamia*), prestigio e imágenes sociales, rasgos de personalidad y *ethos*.

Lerena realiza una interesante discusión metodológica sobre las dos vías de análisis de las que llama, usando la expresión de Marx, *profesiones ideológicas*: por un lado el análisis en términos de situación de clase (marxista) y, por otro, en términos de estrato, categoría ocupacional o grupo de *status* (sociología a la americana) (1987:455); encontrando peligros en ambas vías, el objetivismo en la primera y el subjetivismo, unido al empirismo y psicologismo, en la segunda. El argumento de Lerena es contundente contra lo que llama el “reduccionismo psicologista” que, en su intento de autonomizar la esfera psicológica de los procesos sociales, “conducen al sustancialismo y a la justificación del *statu-quo*” (p.459) y a los tradicionales diagnósticos dirigidos al maestro de “rigidez de carácter, autoritarismo pedagógico y conservadurismo político”, características por las cuales los maestros constituirían una rémora a los procesos de reforma o renovación del sistema educativo. Un enfoque que para Lerena es uno de los últimos refugios del profetismo y redentorismo, tanto clásico como izquierdizante, incluidos Giner, Ferrer, Neil, Illich, pero también “Acción Educativa” y “Cuadernos de Pedagogía” (pág. 457). Frente a ello y volviendo a Durkheim, plantea la necesidad de estudios sociológicos que estudien como categoría relacional la *posición social* del grupo en la estructura social. Así llegará a establecer que el rol, la posición social y el *ethos* de los maestros vienen relacionados estructuralmente con las funciones objetivas que cumplen: imponer a las clases populares la legitimidad de la cultura dominante.

El problema con Lerena comienza cuando, valiéndose de esta categoría y de las de *situación* o *condición* social y de la *trayectoria* social, sitúa de nuevo al maestro en condiciones muy similares a las anteriormente criticadas. No es tan solo que, valiéndose del psicoanálisis de Reich, les tilde de “compulsión sádica a educar” y a “corregir la propia infancia” (pág. 462); sino que, de acuerdo con las anteriores categorías, el maestro aparece como un “extraño sociológico”, apartado del mundo adulto, falto de integración social, por su movilidad social ascendente y geográfica, que son potenciadas por su espíritu de cuerpo y su práctica de la *homogamia*, hasta conducir a su desarraigo anómico. El maestro, “vicario de los valores de la clase media” (p. 465), permanente mediador entre dos mundos, “ha encarnado y agudizado el *ethos* tradicional de la pequeña burguesía”: el individualismo y el objetivismo; el desdén por la política; la creencia en la neutralidad del estado; la educación rigorista y el pedagogismo; el uso del sistema de enseñanza como instrumento de ascenso

social⁹ y, por último, la concepción del mismo como palanca de cambio y (reformas sociales p. 466). En ese sentido, es difícil no reconocerlos como “chivos emisarios”, el problema estriba en saber si lo son empírica o epistemológicamente: si lo son de las mismas estructuras sociales o, por el contrario, de los propios estudios sociológicos.

7.- El aprendizaje de maestro

Dentro de los trabajos más depurados y completos de nuestra sociología destacan los que Julia Varela y Félix Ortega, solos o en compañía de otros, vienen desarrollando acerca de la realidad sociológica del maestro. Así, en “El aprendizaje de maestro” (1984) estudian, desde el punto de vista sociológico, las características más relevantes de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, piezas de importancia a la hora de comprender el sistema educativo, en el que tienen asignadas la socialización y formación de los futuros profesores de la enseñanza general básica. El trabajo es una investigación mediante cuestionario, auto-administrado entre una muestra del profesorado y alumnado de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB del distrito universitario de Madrid. El cuestionario para profesores fue cumplimentado por correo por 93 de ellos (21 % del universo) y recogía sus características como grupo social y académico, su percepción del alumnado y de los procesos de socialización que comparten. El otro cuestionario, cumplimentado por escrito por 998 alumnos (11,5% del universo), recoge el origen social de los estudiantes, los procesos de socialización que tienen lugar dentro de las Escuelas y la percepción que tienen de la profesión docente.

A la hora de desarrollar el análisis, el libro recoge una primera aproximación genealógica al magisterio como profesión. En ella se marcan los orígenes del magisterio hacia la mitad del pasado siglo, con el nacimiento de las primeras escuelas normales y la ley Moyano, verdadera “institucionalización del magisterio público” (pág. 21). La segunda etapa viene marcada por las políticas de regeneracionistas e institucionistas, los primeros legislando durante el primer tercio del presente siglo y los segundos durante el breve periodo republicano, con el “plan profesional” como principal e importante resultado. Planes de estudios, construcciones escolares y asociacionismo docente durante ambos períodos son analizadas antes de entrar en el totalitarismo de la pedagogía franquista y los que llaman “tiempos modernos”, los de la Ley General de Educación y la transición democrática.

A continuación, los autores pasan a estudiar *los estudiantes de las escuelas de magisterio como grupo social*, a través del modelo de grupo de status. Estudian así su *origen social*, a medio camino entre la clase baja y la media-baja (de ésta, más las mujeres que los hombres); su *vida material* y *universo material*, que vienen conformados por unos modos de vida y hábitos de consumo, entre los que incluyen la residencia, la elección de amistades y el uso del tiem-

po libre; y su *trayectoria académica*, donde -a modo de retruécano meritocrático- las notas más altas corresponden a los orígenes sociales más bajos y viceversa, de manera que

estudiar magisterio es visto como promoción por los estratos más desfavorecidos; (en tanto que) en los mejor situados, cursar tal carrera es más bien el último recurso de los que fracasan en otras empresas escolares de más alto prestigio” (pág. 67)

Estudian también las *motivaciones para el estudio* y las *expectativas profesionales*, donde reaparecen temas recurrentes en torno a las expectativas familiares, los veredictos previos del sistema educativo y las escalas personales y colectivas de prestigios profesionales, todo ello analizado desde las variables género, lugar de estudio y clase social; y, finalmente, las *actitudes* y *valores sociales*, cuyo análisis se hace en torno a indicadores sociales, políticos y educativos. Con todo ello, Valera y Ortega confeccionan un tipo ideal o perfil de la estudiante de magisterio (en femenino antes que en masculino, en una proporción de 70 a 30).

Una segunda parte recoge un perfil similar acerca de los profesores de las Escuelas de Magisterio, a través de su posición social, su estructura profesional y orientaciones valorativas, parte sobre la que no nos extendemos por exceder del enfoque del tema. La tercera parte abunda en el estudio de los procesos de socialización, mediante la formación inicial, presentando para ello a profesores y alumnos en las “escuelas normales”, la relación pedagógica, los currícula formal y oculto y, finalmente, la actitud de los “aprendices ante el oficio de maestro”. Cabría preguntarse si tal actitud es crítica y contiene propuestas nuevas y/o alternativas o si, por el contrario, es de tipo conformista y continuadora de lo existente. Ante tal pregunta, los autores responden que los estudiantes de las Escuelas de Magisterio deambulan entre la ambivalencia y la fluctuación por las viejas instituciones y la búsqueda de un nuevo estatuto profesional.

8.- El magisterio como semi-profesión

Abundando y profundizando en el estudio y delimitación del carácter profesional del profesorado en España, Ortega y Velasco han publicado, bajo el título de “La profesión de maestro” (1981), el fruto de una investigación mediante cuestionario auto-administrado entre 2.162 maestros y maestras pertenecientes a colegios públicos de EGB de Castilla-La Mancha. Su resultado es, en opinión de los autores, una sociología del magisterio en España, con las particularidades que surgen del estudio inicial, planteado en torno al maestro rural. Sin embargo, el carácter a veces vago e impreciso de las fronteras entre lo rural y lo urbano y la integración de los maestros en un *continuum* profesional, trazado por la movilidad horizontal de tipo geográfico de su carrera docente, permiten su inclusión en el conjunto de la profesión. Los resultados se agrupan en torno a la hipótesis de partida, que el profesorado constituye un

grupo de status que, al considerarla los autores validada empíricamente, permite rechazar así la tesis de la “proletarización” de los enseñantes. A partir de esa opción conceptual, se derivan tres bloques sustantivos: Uno primero destinado a analizar el papel de la escuela y del maestro en el medio rural y en general; un segundo que gira en torno a la posición del maestro y sus implicaciones existenciales; y un tercero que contempla los aspectos profesionales relacionados con la carrera y práctica docentes.

El primer bloque contempla la construcción social del maestro por una escuela primaria ambivalente que, en medio de un clima general de penuria y descrédito, inventa la Ilustración para propagar las luces, deslegitimar usos y costumbres rurales e inculcar una severa disciplina para construir el estado moderno. Fruto de ello es “una posición social y profesional contradictoria que configura al maestro como un extraño sociológico” (p.17), atributo estructural de la profesión, ya que el maestro está en la comunidad, pero no forma parte de ella. Con sus cualidades de apostolado y vocación, por otra parte, el magisterio se constituye como profesión ideológica, como un oficio representativo de las llamadas semi *profesiones* que, distanciado de la clase obrera y sin acceder a las profesiones establecidas propias de las clases dominantes, se percibe a sí misma como *grupo de status*. Sin embargo, en dos puntos al menos, se contempla alguna viabilidad a la tesis de la proletarización: en la caída continuada de la valoración social y en el progresivo origen “obrero” de las nuevas cohortes. Todo ello a pesar de la nueva imagen de *consejero, facilitador o mediador* que las reformas recientes quieren darle al maestro.

El segundo bloque profundiza en la *posición social* del maestro, analizando su origen social modesto, su precaria valoración y su inadecuado capital cultural que le hace acreedor de su heteronomía cultural. Al tratarse de un grupo de status, un apartado ineludible es el de los estilos o modos de vida: la familia y el espacio doméstico (relaciones afectivas y matrimonio, asentamiento espacial, mobiliario); el uso del tiempo libre en los diferentes momentos o situaciones muestrales (días laborables, fines de semana y vacaciones); los vínculos e integración social (tratada principalmente con las familias de los alumnos, la comunidad y los amigos); y las orientaciones valorativas, caracterizadas por sus actitudes conservadoras y analizadas en cinco grandes núcleos temáticos: los valores, las creencias religiosas, las opciones políticas, las opiniones sociales y sus claves acerca del éxito en la vida, que recoge el ascenso de los valores particularistas.

El tercer bloque, el profesional, viene constituido, a su vez, por los motivos de elección profesional (tanto intrínsecos como extrínsecos), los temas de la formación inicial y continuada, la organización de la profesión y, finalmente, la práctica docente. A través de los cuatro capítulos que conforman el bloque se tocan temas como la historia de la formación del profesorado de primaria, la prensa profesional, así como los problemas que se plantean de forma recurrente en los colegios y las actitudes de los profesores ante los mismos. Temas que van desde la disciplina de los alumnos y la coeducación, a la enseñanza de la

religión, los deberes o las ideologías políticas en la escuela. Además, dentro del capítulo dedicado a la “Organización escolar”, se pasa revista al modelo de rasgos o tipo-ideal de la sociología funcionalista, para determinar el carácter de semiprofesión del magisterio. En concreto, se analizan la idea de servicio, la carrera, las relaciones con los clientes y, por último, las asociaciones. Es, en resumen, un estudio bastante completo, con un tratamiento muy adecuado de los diferentes apartados, en el que su principal virtud, la ubicación original en el análisis weberiano es, a su vez, su principal limitación.

9.- La enseñanza: gradiente profesional y subordinación.

Más recientemente, se ha realizado un trabajo sobre el Magisterio de la Comunidad de Madrid, presentado como Tesis doctoral con el nombre de *Maestras y maestros: autonomía, práctica docente y sindicación en una profesión subordinada. Un estudio sociológico* (Guerrero, 1991). En él, tras diseñarse un marco teórico que comprende una conceptualización del tema partiendo de la sociología de las profesiones, en sus enfoques funcionalista, marxista y weberiano, y el estado de la cuestión sobre el tema, recoge el análisis de los datos empíricos en seis capítulos. En el primero se pasa revista al marco administrativo e ideológico del proceso de profesionalización del magisterio que está actualmente en ejercicio, estudiándose los planes de estudio y los sistemas de acceso que han existido tras la guerra civil en nuestro país. A continuación, se establecen las características básicas del origen social y la herencia cultural, para pasar a ver el estatuto y la práctica profesional del magisterio: su dedicación, su situación administrativa, la carrera docente, la gestión de los centros, los niveles de satisfacción e insatisfacción en su trabajo y las perspectivas de futuro que tienen. En el siguiente apartado, tras plantear los diferentes tipos de *pedagogías visibles e invisibles* que practican, se analiza su ideología profesional, caracterizando su profesionalidad como *extendida*, en línea con el profesorado inglés, por su preocupación más allá de los muros del aula. También se analizan sus hábitos de lectura (de prensa, profesional o no, de literatura y de ensayo) y televisivos, que contribuyen a delimitar un aporte de capital cultural superior a la media nacional. Los actitudes y valores acerca de una serie de temas planteados en la sociedad española (religiosos, militares, pacifistas, de conciencia, ...) preceden al estudio de su concepción del sistema educativo: el MEC, los padres y alumnos, los consejos escolares y su propio cuerpo funcional. A continuación, se estudia el asociacionismo docente, al que se caracteriza como un *sindicalismo profesional*, por la integración que hacen las diversas organizaciones, de principios y prácticas propios del asociacionismo *profesional* y del sindicalismo *de clase*, a un tiempo. Este apartado constituye, sin duda, lo más novedoso del trabajo, dada la ausencia hasta el presente de estudios sobre el tema. Un Epílogo recapitula todo el trabajo, estableciendo las líneas maestras, desde la sociología de las profesiones y desde el

estudio del asociacionismo docente, de lo que se llama el gradiente de la profesión docente, en la que el Magisterio y el profesorado de secundaria -éste en menor medida- ocupan una posición subordinada o heterónoma respecto al profesorado universitario, así como a la administración educativa y a las instancias sociales de contextualización del conocimiento educativo

Si hubiéramos de realizar un intento de síntesis, el profesorado aparece emplazado en un lugar colateral de la sociología, estando su análisis teñido, en cierta medida, del psicologismo y *esencialismo* que impregna todo lo relacionado con la educación. Ello es cierto tanto en el ámbito anglosajón, pionero y aventajado también en este campo, como en el más atrasado y escuálido ámbito propio. Sin embargo, en la tradición anglosajona es posible presentar sus trabajos desde una perspectiva histórica, al ser un ámbito donde existe una comunidad científica, por donde circulan operativamente los diferentes trabajos y en donde se va produciendo un debate y una tradición sobre temas sustantivos. Hemos podido así diferenciar los paradigmas críticos o neomarxistas de los funcionalistas o interaccionistas. De ahí también el énfasis en la construcción teórica que se puede observar en sus trabajos, a pesar del *empirismo* que, según la sociología europea continental, le caracteriza. Entre sus trabajos destaca el *Schoolteacher* de Lortie, tanto por lo exhaustivo de su enfoque, como por lo integrador de su planteamiento (estructura y fenomenología a un tiempo), como por su potencial de análisis.

Si hubiésemos de realizar una selección similar entre los estudios realizados en nuestro país, es posible que el trabajo de Lerena sobre el *oficio de maestro* pudiese ser el elegido en lo que a potencial analítico se refiere. Desgraciadamente, su pérdida prematura no permitió el desarrollo empírico subsiguiente. En general y a pesar del carácter más descriptivo de los estudios sobre el profesorado en España, en los últimos años comienzan a realizarse estudios ambiciosos que la penuria financiadora reduce a los ámbitos autonómicos. Todos estos trabajos denotan un mayor eclecticismo en sus planteamientos teóricos, fruto sin duda de la recepción plural de la sociología en España. Aunque más empíricos que teóricos, lejos queda la dialéctica entre Cádiz y Cartagena indicada por Marx para la España decimonónica: ideas y actos suelen estar bien engarzados en los diferentes trabajos, sobre todo en los más recientes. En un aspecto sí los podemos equiparar con los de la tradición foránea y es en la ausencia de la dinámica de *género* como marco analítico prioritario: en ambos casos, el tratamiento de la mujer profesora se suele reducir a un análisis meramente aritmético del fenómeno de la *feminización*. Expuestos los trabajos, solo falta que la nascente comunidad científica los considere trampolín de salida para culminar esa sociología del profesorado que, según decía Lerena y ya se ha señalado, debemos asumir como tarea pendiente en nuestro país.

Referencias Bibliográficas:

- APPLE, M. (1988): “*Work, class and teaching*”, en OZGA, J. (Ed).
- (1989): **Maestros y Textos: una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación**, Barcelona, Paidós.
- BECKER, H.S. (1952): “*The career of the Chicago public schoolteacher*”, **American Journal of Sociology**, nº 57, págs. 470-477.
- (1953): “*The teacher in the authority system of the public school*, **Journal of Educational Sociology**, nº 27, págs. 128-141. [Ambos artículos están compilados en HAMMERSLEY & WOODS (Eds)]
- BRAVERMAN, H. (1974) : **Labor and Monopoly Capital**, Nueva York, Monthly Review Press. (Traducción española en México, F.C.E., 1980.)
- BROADFOOT, P. y OSBORN, M. (1988): “*What professional responsibility means to teachers: national contexts and classroom constants*”, **British Journal of Sociology of Education** (B.J.S.E.), Vol. 9, nº 3, págs. 265-287.
- CHAPOULIE, J.M. (1974): “*Le corps professoral dans la structure de classe*”, **Revue Francaise de Sociologie**, Vol. XV, págs. 155-200.
- DEI, M. 1983): “*Los profesores de Enseñanza Media en Italia*”, en VARELA, J. (Ed): **Perspectivas actuales en Sociología de la Educación**, Madrid, Cantoblanco.
- DENSCOMBE, M. (1982): “*The 'hidden pedagogy' and its implications for teacher training*”, B.J.S.E., Vol. 3, nº 3, págs. 249-267.
- DREEBEN, R. (1988): “*The School as a Workplace*”, en OZGA, J. (Ed).
- ELEJABEITIA, C. (1983): **El Maestro. Analisis de las Escuelas de Verano**, Madrid, EDE.
- ELLIOT, P. (1975): **Sociología de las profesiones**, Barcelona, Península ENA, G. (1980): “*Los profesores de Aragón*”, **Andalán**, nº 363.
- (1982): **Estudio sobre el profesorado y la organización y la calidad de la EGB y el BUP en Aragón**, Madrid, FIES (Mimeo).
- FERNANDEZ DE CASTRO, I. (1983): “*Reflexiones sobre el proceso de expropiación de los enseñantes por el sistema educativo*, en VALERA, J. (Ed).
- FREECHMAN, S. (1988): “*Teacher' burnout and institutional stress*, en OZGA, J. (Ed.)
- GOMEZ BARNUSELL, A. (1972): **El magisterio como profesión**, Barcelona, Ariel.
- GUERRERO SERON, A. (1991): **Maestras y maestros: autonomía, práctica docente y sindicación en una profesión subordinada**, Tesis doctoral (en prensa), Universidad Complutense, Dptos. de Sociología III y VI.
- HAMMERSLEY, M. y WOODS, P. (Eds.) (1976): **The Process of Schooling**, Milton Keynes, Open University Press.
- HATTON, E. (1988): “*Teachers' work as bricolage: implications for teacher education*, **B.J.S.E.**, Vol. 9, nº 3, págs. 337-358.

HOYLE, E. (1965): **The Role of Teacher**, Londres, Routledge and Kegan Paul.

JIMENEZ JAEN, M. (1988): "*Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica de la teoría de la proletarización de los enseñantes*", **Revista de Educación**, nº 285, págs. 231-249.

LAWN, M. y GRACE, G. (1987): **Teachers: the culture and politics of work**, Lewes, The Falmer Press.

LAWN, M. y OZGAL J. (1988): "*¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores*", **Revista de Educación**, núm. 285, págs. 191-217.

LERENA, C. (1987): "El oficio de maestro", en LERENA, C. (Ed): **Educación y Sociología en España**, Madrid, Akal.

LORTIE, D.C. (1975): **Schoolteacher. Sociological study**, Chicago, The Chicago University Press.

MASJOAN, J.M. (1974): **Els Mestres de Catalunya**, Barcelona, Nova Terra.

NIAS, J. (1981): "*Teacher satisfaction and dissatisfaction: Herzberg's two factor' hypothesis revisited*", **B.J.S.E.**, Vol. 2, nº 3, págs. 235-247.

ORTEGA, F. y VELASCO, A. (1991): **La profesión de maestro**, Madrid, C.I.D.E.

OZGA, J. (Ed) (1988): **Schoolwork. Approaches to the Labour Process of Teaching**, Milton Keynes, Open University Press.

OZGA, J. y LAWN, M. (1988): **Teachers, Professionalism and Class**, Londres, The Falmer Press.

SANCHEZ DE HORCAJO, J.J. (1984): "*Profesionalización del maestro rural de Castilla y León*", **Revista de Educación**, nº 274, págs. 115-137.

- (1985-a): **El profesorado rural de EGB en Castilla-León**, Madrid, Fundación Santa María.

- (1985-b): "*Morfología social del profesorado rural de EGB en Castilla y León*", **Educacion y Sociedad**, nº. 3.

SHARP, R. y GREEN, T. (1975): **Education and Social Control**, Londres, Routledge and Kegan Paul.

SIERRA BRAVO, R. (1988): **Técnicas de investigación social**, Madrid, Paraninfo.

TIPTON, F. (1988): "*Educational organizations as workplaces*", en OZGA, J. (Ed).

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

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

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

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

Notas

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

De forma más sintética, Dreeben (1988) define la carrera como la *secuencia de posiciones ocupadas por un trabajador según criterios de méritos*

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

(3) Definen este concepto como: *una estrategia de control de una ocupación en virtud de la cual los facultativos establecen un sistema de autogobierno (que) supone la licitación de acceso y el control de la enseñanza a la ocupación (y) la gestión formal e informal de la conducta de los miembros (y que) hace uso de la solidaridad ocupacional y de la exclusión de terceros (...) necesita del apoyo del estado con el fin de obtener el monopolio legal* (1988:192)

(4) Una crítica muy elaborada e interesante de las posiciones de Lawn y Ozga aparece en Jiménez Jaén (1988).

(5) Paul Willis (1977) señala que el paradigma educativo consiste en cambiar conocimientos por disposición disciplinaria para atender. También Sharp y Green (1975) analizan las relaciones entre pedagogía y control, esta vez desde el punto de vista de la pedagogía activa.

(6) Se trata de un estudio mediante cuestionario, realizado entre los días 17 de Septiembre y Octubre de 1989, a 3.423 profesores y profesoras de todo el territorio nacional, excluyendo Ceuta y Melilla, de los que 2.271 era de EGB, 725 de BUP y 351 de FP (24 eran de otros niveles o no contestaron).

(7) De las 1.038 encuestas enviadas por correo recibe cumplimentadas 432 (41,6%), lo que puede considerarse un índice de respuestas normal (Sierra Bravo 1988:319). De ellas, 251 corresponden a maestros (58,1%) y 181 a maestras (41,9%); de donde se puede deducir -Gomez Barnusell no precisa la composición por sexo del "magisterio" balear- un mayor índice de respuestas entre los maestros que entre las maestras.

(8) *Setenta y seis horas de grabación, más de cuatrocientos folios de versión transcrita de las grabaciones y las de setenta personas interpeladas (..) Un conjunto de treinta y tres entrevistas en profundidad, cinco grupos de discusión y dos reuniones de intervención directa (..) un curso impresionante, señalan con orgullo las autoras, pero que apenas representa lo que un solo maestro "habla" en sus clases en tres semanas* (pág. 115)

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

RESUMEN

Este trabajo pretende sistematizar lo más relevante dentro del área de la sociología del profesorado, con objeto de poder contar con un marco conceptual válido para plantear y desarrollar el análisis sociológico del profesorado.

Para ello, se delimitan dos ámbitos, entre los diferentes que podrían formarse. De un lado, el anglosajón, pionero y fecundo, que aporta trabajos ya clásicos realizados dentro del funcionalismo y la fenomenología (Waller, Tropp, Becker y Lortie) y las corrientes neo-marxistas (Apple, Lawn y Ozga); del otro, el autóctono, menos prolífico pero ligado a nuestra realidad, en el que se recogen de una manera cronológica las diferentes aportaciones (Masjoan, Larena, Varela y Ortega, entre otros). A pesar de tratarse de una profesión *feminizada*, existe una mayoría de trabajos donde predominan los aspectos gradacionales ligados a la clave y el status, ante que al género.

ABSTRACT

This paper aims to systematize the work made on sociology of teaching, in order to build up a conceptual framework to analyse teachers sociologically. This is made, among many others possible, within two different fields geographically based: firstly, the *English-spoken* one, pioneer and preeminent in the area, where there are included classical works within functionalism and phenomenology (Waller, Tropp, Lortie and Becker, v.g.) and neomarxism (Apple, Lawn and Ozga, for instance); and secondly, the *Spanish* one, not so prolific, but fastened to our social reality, including chronologically the different writings (Masjoan, Larena, Varela, Ortega, among others). In spite of being a *feminine profession*, a majority of works take class and not gender as its main account.