

## **El Trabajo Docente: especialización, burocratización y descualificación**

*Fernando Gil Villa\**

---

### **Resumen**

La siguiente comunicación pasa revista a algunos de los aspectos más debatido de las condiciones en las que se desarrolla la profesión docente. En primer lugar, mientras que para algunos la especialización es vista como algo negativo sobre todo porque supondría una tendencia hacia una tecnocracia criticada desde una perspectiva ética, para otros no existe tal incompatibilidad. En segundo lugar se analizan los argumentos de quienes ven en la burocratización de las funciones docentes una amenaza y en qué medida el grado de la misma obstaculiza el objetivo de la participación de los distintos actores escolares en los centros. Por último se definen los términos de la tendencia hacia la posible descualificación del trabajo docente. Como en los otros casos, el análisis sugiere que se trata de tendencias cuyos efectos negativos en la profesión se han podido exagerar en la literatura debido a su uso retórico. Este hecho señala a la investigación nuevos caminos que exploren factores socioculturales que desde fuera del sistema educativo expliquen la situación de la profesión docente en la época actual.

**Palabras-claves:** Profesión docente, desqualificación, sistema educativo

### **Abstract**

The following communication makes a review of some of the most discussed aspects about conditions in which teaching is developed. First, while some may consider specialization as something negative mainly because from an ethical perspective it is regarded as a tendency toward a criticised technocracy; others don't contemplate such incompatibility. Secondly, there is the analysis of the arguments from individuals that consider teaching activities' bureaucratization as a threat, and up to what degree it causes obstacles to the objective of participation of the various school actors. At last, the tendency toward a possible de-qualification of the teacher's work is presented. As well as in the other cases, the analysis suggests that the negative effects of these tendencies upon profession may be overemphasized in the literature due to their rethoric use. This suggests new investigations to explore the social and cultural factors that explain the present teaching profession situation from the outside of the educational system.

**Key-words:** teaching, de-qualification, educational system

---

\* Doctor en Ciencias Sociales de la Educación y Profesor de las Facultades de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad de Salamanca - España.  
E-mail: gilvi@gugu.usal.es

## 1. Especialización, tecnocracia y ética

Para muchos, la aparición de nuevo especialistas relacionados con la educación y la especialización del profesor en nuevas tareas - fundamentalmente psicopedagógicas - conducirían hacia una organización tecnocrática del sistema de enseñanza en la que saldría malparada no sólo la vieja dimensión del conocimiento sino también la ética. A continuación repasaremos este debate.

Hace tiempo F. de Azevedo ejemplificó una posición crítica con respecto a la tendencia a la especialización en la enseñanza. Veía dos peligros fundamentales en la estratificación profesional: por un lado la tendencia de los enseñantes a organizarse en asociaciones restringidas a su especialidad -lo que restaría fuerza al carácter general de la profesión-, y por otro, la pérdida de "visión de conjunto" como consecuencia de la especialización, algo especialmente negativo en el campo de la educación, según él, dado que *"todo trabajo de formación, para ser realmente profundo y eficaz, implica en su esencia un concepto de la vida y del mundo"*.<sup>1</sup>

La incorporación de la lógica gerencial a la enseñanza en las últimas décadas, la prioridad de objetivos como la eficiencia -en parte causados por el problema del fracaso escolar-, estaría conduciendo, a través de la profesionalización, a un nuevo modelo de profesor especialista en técnicas didácticas y conductistas válidas con la finalidad de conseguir el mayor éxito escolar posible. Según Popkewitz, esta ideología tecnocrática impregnaría la formación del profesorado, desde principios del siglo XX, a través de la fe en la pedagogía científica que identifica el problema de la enseñanza con la detección de los medios adecuados para alcanzar los fines propuestos. La "razón instrumental" se hace, para este autor, dueña y señora de la formación, entendida como un lenguaje que proyecta una imagen de pensamiento racional y de eficiencia institucional que acaba por crear "una visión de la actividad humana muy especializada, fragmentada e impersonal".<sup>2</sup>

Es importante observar los apoyos psicológicos de esta ideología en los últimos tiempos. Los conocimientos y procesos tienden a definirse como abstracciones lógicas y psicológicas. Los conceptos se reducen a definiciones que los alumnos deben aplicar de modo correcto en cada situación, siendo el éxito en esa operación lo que persiguen los métodos de enseñanza; de esta

---

<sup>1</sup> Fernando de Azevedo: *Sociología de la educación*, FCE, México, 1.973, pp. 139 y 141.

<sup>2</sup>T. Popkewitz: "Ideología y forma social de la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales", *Revista de Educación*, n\_ 285, 1.988, pág. 136.

forma, los procesos cognitivos -según Popkewitz- pasan a concebirse como cualidades psicológicas abstractas, desconectadas de la complejidad y riqueza que caracteriza a las realidades sociales e históricas. Al reducirse los procesos de la enseñanza a aspectos como el enfoque sobre la tarea, el empleo adecuado de la técnica de realización de proyectos o el uso de los recursos materiales idóneos, se pierden de vista cosas como la intencionalidad o la expresividad. Entonces la visión de los conceptos resulta estática e inflexible: "la interacción de los elementos sociales, políticos y creativos que gobiernan el arte, la ciencia y la literatura se transforma en un conjunto de proyectos unidimensionales y desinteresados"<sup>3</sup>.

En España no faltan críticos a esta evolución de la especialización docente. A. Guerrero señala haciendo un poco de historia que las materias "profesionales" comienzan a formar parte de la formación del profesorado a partir de la reforma iniciada por la ley Moyano. A partir de 1.958 se pone en marcha cierta "locura metodológica" y con el plan de 1.971 la psicología "consigue pleno estatuto de legitimidad, disputándole a la pedagogía la hegemonía en la dirección del enfoque profesional, tanto en su vertiente evolutiva (mediante la secuenciación del aprendizaje según las etapas de desarrollo) como conductista (relativa a las técnicas de modificación de conducta para la integración y éxito escolar)".<sup>4</sup>

Del mismo modo, se ha creído ver cierto sesgo "didactista" en los proyectos ministeriales de reforma curricular de la formación inicial del profesorado dada su intención de acentuar los aspectos didácticos separando la transmisión de los conocimientos de su metodología didáctica. Este hecho, podría beneficiar "el interés gremial latente de ciertos colectivos vinculados a las Facultades de Pedagogía, cuya "clientela" se estaría quedando sin apenas salidas profesionales", pero perjudicaría el perfil final del profesor puesto que "el maestro no puede ser un mero peón cualificado en conocimientos instrumentales de métodos y medios, sino un activo agente de socialización crítica y de liberación personal frente a los condicionamientos cada vez más sutiles de la sociedad en la que vive".<sup>5</sup>

Respecto al "sesgo psicológico" Julia Varela lo ha señalado en su crítica a la concepción del alumno que informaría la LOGSE. Para esta

---

<sup>3</sup>T. Popkewitz: *ibidem*, pág. 136.

<sup>4</sup>A. Guerrero Serón: "Curriculum y profesionalismo: los planes de estudio y la construcción social del maestro", *Educación y Sociedad*, n.º 11, 1.990, pp. 55 y 57.

<sup>5</sup>E. González García: "Los maestros en formación: propuestas de la Administración y respuestas de los alumnos. Análisis de una encuesta", *Cuadernos de Realidades Sociales*, 29/30, 1.987, pp. 134-135.

autora, la reforma reduciría la identidad de los alumnos a términos casi exclusivamente psicológicos, amparándose en teorías pretendidamente científicas, cuando en realidad, "no deja de ser una visión sesgada de la infancia y de la adolescencia, ya que está demostrado que las percepciones de la infancia están íntimamente ligadas con las culturas y las jerarquías simbólicas de cada clase social"<sup>6</sup>.

Más general es, sin embargo, aquella postura que critica el carácter supuestamente tecnocrático de la especialización psicopedagógica del profesor por parecerle que descuida la dimensión ética. Roger Soder advierte de la limitación que puede suponer la relegación de las dimensiones morales de la enseñanza en favor de la técnica pedagógica y de los contenidos cognoscitivos del currículum.<sup>7</sup> Y en relación con la calidad de enseñanza A.Pérez Gómez ha sostenido que la "formación del docente dentro del modelo de entrenamiento basado en las competencias" constituiría un indicador del limitado y alienante modelo de racionalidad técnica al situar el profesor y el alumno fuera de la enseñanza los valores que justifican su actuación<sup>8</sup>. En la línea de autores como Stenhouse, Schön, Schulman o Grimmett -dentro de una "perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social"-, Pérez Gómez concibe el desarrollo profesional del docente como condición básica para el desarrollo curricular pero entendiendo aquél no como previa preparación académica "sino como un proceso de investigación en el cual los profesores/as sistemáticamente reflexionan sobre su práctica y utilizan el resultado de su reflexión para mejorar la calidad de su propia intervención".<sup>9</sup>

---

<sup>6</sup>J.Varela: "Una reforma educativa para las nuevas clases medias", *Archipiélago*, n. 6, 1.991, pp. 67-68. Las señas de identidad de estas pedagogías psicológicas se hallarían, para esta autora, en ciertos grupos de burguesía intelectual hoy materializados en las "nuevas clases medias", las cuales entronizan un ideal de personalidad flexible y "crítica" pero no conflictiva. Este tipo de personalidad estaría asociado al consumismo y narcisismo propios del individualismo meritocrático: "es...como si la pasión por el conocimiento y la comprensión de los mundos de la naturaleza y la cultura se viesen relegados o casi excluidos en aras de un proceso de formación de personalidades apenas encubierto mediante referencias a lo lúdico-tecnológico, a procesos de simulación de problemas, a juegos en "la realidad virtual" que hacen de muchas de estas escuelas verdaderos parques de alucinado entretenimiento" ("Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo", *Revista de Educación*, n. 298, 1.992, pág. 27).

<sup>7</sup>R.Soder: "The Ethics of the Retic of Teacher Professionalization", *Teaching and Teacher Education*, v. 7, n. 3, 1.991, pp. 295-300.

<sup>8</sup>A.I.Pérez Gómez: "Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente", en *Sociedad, Cultura y Educación*, CIDE/UCM, Madrid, 1.991, pp. 371-376. Pérez Gómez sigue en este asunto a autores como J.Elliott (*Investigación-acción en educación*, Morata, Madrid, 1.990.).

<sup>9</sup>J.Gimeno Sacristán y A.I.Pérez Gómez: *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid, 1.992, p. 425.

Más metafórico se muestra J.A.López Herrerías al afirmar que "el profesor no es un odontólogo, ni un comandante de una aeronave", o sea, un dominador de destrezas que tiene que ver con un aparato. Más bien debe enriquecerse, más allá del "saber hacer" con otras dos dimensiones profesionales: la personal y socio-cultural.<sup>10</sup> Se trataría entonces de adquirir cierta "maestría", entendida como "experiencia" de retroalimentación de saber qué hacer, por qué, y cómo, de modo justificado y concreto, ante cualquier situación, siempre matizadamente diferente a cualquier otra".<sup>11</sup>

Dentro de esta misma postura, J.Elliot ha criticado el énfasis que la política educativa anglosajona ha puesto, a la hora de diseñar el aprendizaje profesional de los enseñantes, en los aspectos organizativos y en la gestión de recursos. Detrás de las propuestas que se han solidado imponer en este tema puede haber una concepción errónea del conocimiento experto, al no comprender que éste cambia su carácter en las sociedades modernas, pasando del papel autoritario con el cliente a una relación mucho más flexible y colaboradora. A la hora de formar a los futuros enseñantes debería tenerse en cuenta que la nueva imagen del profesional de hoy se basa en las siguientes pautas: 1) colaboración con los clientes en la identificación, clarificación y resolución de problemas, 2) importancia de la comunicación y de la empatía con los clientes como medio para comprender mejor las situaciones desde su punto de vista, 3) énfasis en la comprensión holística de las situaciones como base para la práctica profesional (en vez de intentar abarcarlas exclusivamente en términos de un conjunto particular de categorías pertenecientes a una especialidad) y 4) "autorreflexión" como forma de superar los juicios y respuestas estereotipadas.<sup>12</sup>

Ahora bien, la postura que tiende a contraponer la nueva especialización técnica del enseñante con la ética es matizada por quienes mantienen que no es conveniente separar los aspectos morales y técnicos de la enseñanza en el debate sobre el profesionalismo. Como afirma Gary Sykes, tal dicotomía es falsa ya que "los profesores no pueden actuar moralmente si son técnicamente incompetentes", si poseen demasiada poca discrecionalidad, si no están provistos de los recursos necesarios.<sup>13</sup>

---

<sup>10</sup> J.A.López Herrerías: *El profesor educador*, op. cit., p. 22.

<sup>11</sup> *Ibidem.*, p. 95.

<sup>12</sup> J.Elliot: "A model of professionalism and its implications for Teacher Education", *British Educational Research Journal*, 1.991, Vol. 17, n.º 4, pág. 311.

<sup>13</sup> G.Sykes: "En defensa del profesionalismo docente como una opción de política educativa", *Educación y sociedad*, n.º 11, 1.990, p. 95.

En cualquier caso, cuando hablamos de especialización, podemos referirnos, además de la sufrida por el docente, a la que supone la aparición de nuevos especialistas cuya misión transcurre fuera del aula. Y en esta dimensión también se han realizado lecturas negativas. R.Jeréz Mir ilustra la posición de quienes creen que la diferenciación dentro de la profesión docente puede ser un neutralizador de la "resistencia profesional del profesorado más consciente", una manera de fragmentar y disolver la fuerza del colectivo en la individualista carrera de ascensos.<sup>14</sup> Otros acaban viendo al docente acosado "desde fuera", reduciéndose su quehacer "al fleco que el despiezamiento de la pedagogía en la multiplicación de las didácticas le deje"; en otras palabras, cosas como el diseño, el programa, las "reglas de juego" educativas en general, habrían escapado de sus manos para ser asumidas por otros profesionales.<sup>15</sup> Esta opinión no es compartida por aquellos que consideran que, por ejemplo, la separación de la orientación y su asignación a expertos no tiene por qué impedir al profesor que la siga realizando como lo hacía anteriormente.<sup>16</sup>

El recelo ante la aparición de nuevas especialidades, tales como logopedia o psicopedagogía, no es unívoco. Frente a quienes destacan el supuesto "vaciamiento" de competencias tradicionales del enseñante, aquel que ejercía la profesión por vocación, temen que, al revés, se reaviven las reminiscencias religiosas afines al concepto de vocación y que, en el fondo, servirían para socializar en la competencia de una sociedad dominada por la ideología liberal e individualista. Algunos -como Tomás Pollán-, no sin cierto tono radical, han llegado a escribir que en la LOGSE subyace la idea de que no interesa en realidad lo que se aprende o investiga, con lo cual se explica en cierto modo el "monstruoso crecimiento" del "temible y numerosísimo batallón estatal de pedagogos y psicólogos, cuyo objetivo es conseguir que los estudiantes se interesen por razones extrínsecas por lo que en sí mismo no les interesa". Y añade, "la tarea del pedagogo-psicólogo es motivar o incentivar para que el joven compita con sus compañeros en el aprendizaje de lo que no le importa pero que el Estado le obliga a conocer si quiere ser un empleado útil."<sup>17</sup>

---

<sup>14</sup>R.Jeréz Mir: Para aprender..., op. cit., p. 260.

<sup>15</sup> Carmen de Elejabeitia: "Los maestros, un viaje de ida y vuelta", en VV.AA., *Sociedad, cultura...op. cit.*, p. 444-445.

<sup>16</sup> M.Jiménez: "Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica de la teoría de la proletarización", *Revista de Educación*, n.º 285, 1.988, p. 238.

<sup>17</sup> T.Pollán: "Aprender para nada", *Archipiélago*, n.º 6, 1.991, p.34.

De forma parecida razona Isabel Escudero en un tono irónico: si las nuevas orientaciones de la ley prevén "32 funciones diferentes y amenas para el tutor, personaje que debe habérselas como un hada madrina con los alumnos uno a uno...con los papás de los alumnos..., con los parientes próximos, con eso del entorno psicológico y geográfico (lo ambiental), con los otros compañeros profesores, y hasta consigo mismo en frecuentes exámenes de conciencia sobre su justo proceder...nos preguntamos cuando le quedará tiempo, energía y ganas para enamorarse de la Enseñanza misma, de los conocimientos y técnicas mismas de aprendizaje".<sup>18</sup>

Pero, ¿realmente es tan agobiante la tendencia hacia la especialización? Es en el Congreso Internacional de Educación de 1.975 cuando se hace patente, en el horizonte del cambio de rol del profesor, la tendencia hacia la "diversificación de funciones en el proceso de construcción y aceptación de una mayor responsabilidad de la organización del contenido del aprendizaje y de la enseñanza".<sup>19</sup> La sensación de incertidumbre y malestar detectada en múltiples encuestas se debería en buena parte a la complejidad cada vez mayor del papel que tiene que desempeñar el docente, a la multiplicación de las responsabilidades y demandas que caen sobre él.<sup>20</sup>

Sin embargo, podría pensarse que gran parte de las listas sobre nuevas funciones docentes son en realidad un desmenuzamiento puramente analítico de las tareas "de toda la vida", o dicho con otras palabras: la especialización de la función docente sería relativa. Sí parece claro que a la función tradicional de transmisión de conocimientos dentro de un marco ideológico coherente -forma de ver el mundo y legitimación de cierta organización de las relaciones sociales- se agregan dos funciones más, la de evaluación de los propios resultados y de lograr que los alumnos sean a su vez capaces de autoevaluarse, y la de analizar y racionalizar las interacciones dentro del aula y aun de ésta con la familia y la comunidad. Pero no es menos cierto que estas funciones ya han sido en parte desempeñadas por el profesor tradicionalmente aunque, eso sí, de manera difusa. Como dice Debesse comentando la larga lista de funciones que aparecen en los papeles de la UNESCO a partir de los años sesenta:

---

<sup>18</sup>I. Escudero: "La servidumbre de la educación", *Archipiélago*, n.º 6, 1.991, p. 45.

<sup>19</sup>N.M. Goble y J.F.Porter: *La cambiante función del profesor. Perspectivas internacionales*, Narcea, Madrid, 1.980, p. 17.

<sup>20</sup>F.Ghilardi: *Crisis...op. cit.*, pág. 21.

"nos asustaríamos por lo que se les pide a los enseñantes del futuro si no recordáramos que desde hace siglos los maestros, y sobre todo los maestros de escuela, lejos de limitar su tarea a la transmisión de un saber, sienten e incluso saben que participan desde toda la vida, sin miedo pero con eficacia, en papeles complejos y delicados en la formación de la personalidad de sus alumnos".<sup>21</sup>

El debate sobre la diversificación actual de las tareas docentes pierde parte de su contundencia si se tiene en cuenta que algunas de ellas no son tan nuevas. El hecho de que ahora se "racionalicen", es decir, se hagan conscientes y se conviertan en material de estudio, en un cuerpo escrito, sistematizado y transmitible a través de la formación, no significa que se hagan automáticamente operativas. Pensemos en la dificultad para que ese conjunto de instrucciones sea utilizable en la práctica de la docencia de una forma controlada; ahí están las dudas de Ph.W. Jackson, después de entrevistar a profesores, a la hora de concluir que la enseñanza es un asunto racional:

La premura de la vida en el aula, los signos fugaces y a veces ocultos en los que se basa el docente para determinar sus actividades pedagógicas y para evaluar la eficacia de sus acciones, ponen en duda la propiedad de emplear modelos convencionales de racionalidad para describir la conducta del profesor en el aula.<sup>22</sup>

Por otro lado, como comenta Goble, la diversificación de tareas no puede llevar al super-profesor ya que no es humanamente posible que alguien encuentre el tiempo y la energía para dedicarse a tareas -y sea además competente en ellas- como la diagnosis, respuesta y evaluación, el desenvolvimiento del currículum y la participación en las actividades sociales y recreativas, y la implicación activa en las tareas colectivas de su profesión - estudiando la política educativa y planeando programas operativos-. Más bien, la especialización debería adecuarse, de un modo realista, a las necesidades de los estudiantes más que a las "disciplinas" artificiales existentes.<sup>23</sup> Para Goble la función docente tiene que dejar de ser una función monopolizadora para convertirse en otra fundamentalmente mediadora y

---

<sup>21</sup> M. Debesse y G. Mialaret: *La función docente*, Oikos-Tau, Barcelona, 1.980, p. 25.

<sup>22</sup> Ph.W. Jackson: *La vida en las aulas*, Morata, Madrid, 1991, p. 184.

<sup>23</sup> N.M. Goble y J.F. Porter: *Ibidem.*, p. 69.



flexible ya que, de acuerdo con el aumento constante de conocimientos científicos y su difusión y con la evolución actual del concepto de democratización, no cabría ver al profesor como el depositario de un cuerpo fijo de conocimientos útiles.<sup>24</sup>

## 2. Burocratización y participación

Las décadas de los 60 y de los 70 protagonizaron en muchos países una "explosión educativa" sin precedentes. La expansión de las tasas de escolarización en todos los niveles tuvo necesariamente un impacto en el tamaño de los establecimientos escolares y de los servicios administrativos dando lugar a cierta burocratización del sistema de enseñanza.<sup>25</sup> Esta tendencia ha dado lugar a una gran cantidad de comentarios dentro del tema específico de la situación docente. Buena parte de las posturas críticas conectan de hecho, las tendencias de burocratización, profesionalización y participación. Autores como Carlos Lerena llegaron a sentenciar incluso la obsolescencia del debate acerca de la consideración profesional de los docentes dada la "disolución" de las profesiones en organizaciones burocráticas. A su modo de ver, los esfuerzos debían centrarse en determinar las bases en las que descansa la especificidad de los docentes como categoría social.<sup>26</sup>

Desde posiciones menos teóricas, algunos estudios de casos han mostrado cómo en la práctica, algunos centros se organizan siguiendo un "modelo burocrático".<sup>27</sup> Estos centros ejercen sus estrategias de control -de la práctica educativa- basándose en una supervisión según normas precisas y estrictas, así como en una diferenciación clara de roles, en el control de resultados -por ejemplo a través de tests- y en el control de procesos a través de currículos y textos. Al partir de la idea de que el conocimiento se asegura, sobre todo, en los niveles altos de la jerarquía, el "modelo burocrático" refuerza el papel de los expertos, centraliza la toma de decisiones y acaba abogando por la limitación de la autonomía del profesor ya que presupone que éste no aplicará por iniciativa propia los principios que aseguran la

---

<sup>24</sup> *Ibidem.*, p. 54 y ss.

<sup>25</sup> Torsten Husén: "Problemas contemporáneos de la educación", en VV.AA: *Sobre el futuro de la educación hacia el año 2000*, Narcea, Madrid, 1.990, pág.43.

<sup>26</sup> C.Lerena: "El oficio de maestro", en F.Ortega y otros (eds.), *Manual de sociología de la educación*, Visor, Madrid, 1.989, pp. 160-161.

<sup>27</sup> W.A. Firestone y B.D. Bader: "Professionalism or Bureaucracy? Redefining Teaching", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1.991, Vol. 13, n. 1, pp. 68-71.

instrucción eficaz. Frente a esta tendencia, habría centros que se regirían por un "modelo profesional", el cual ve con malos ojos la supervisión rígida e impuesta desde fuera porque limita el uso necesario de la capacidad de valorar y enjuiciar. Por eso inciden en fórmulas que lleven a la toma de decisiones compartida.

Se ha destacado que el aumentar la responsabilidad de los profesores en la organización escolar puede suponer una sobrecarga de tiempo y de problemas, con lo que las tareas docentes se resentirían. Sin embargo, tal y como muestran algunas experiencias, este inconveniente podría evitarse si se admite la colaboración parcial de expertos y si se libera a los enseñantes de tiempo académico para poder hacerse cargo de la gestión.<sup>28</sup>

Debe añadirse que los modelos burocráticos que se han impuesto en muchos centros en la reforma de la enseñanza y de la profesión docente en las últimas décadas en los países anglosajones han encontrado fuertes críticas en la corriente de estudios feministas, al estar inspirados en valores patriarcales discriminatorios con la posición de la mujer. Estos estudios muestran cómo la mujer ha estado sistemáticamente relegada de los puestos de gestión, teniendo las de perder en cualquier modelo organizacional que prime la jerarquía. Frente a estos enfoques, la pedagogía feminista alternativa ha tratado de potenciar una práctica de tipo reflexivo que haga plantearse a profesores y estudiantes el contenido de los currículos para vigilar que no se filtre en ellos ningún tipo de discriminación sexista, racial o clasista.<sup>29</sup>

Las posturas que cuestionan la burocratización de la enseñanza participan de la crítica general a los procesos sociales y culturales técnicos e impersonales que estarían despojando a los trabajadores de autonomía y libertad. Sin embargo, quienes asocian la burocratización de la función docente con una merma de la autonomía, rango y posición social tradicionales de los docentes en general, se encuentran con una interpretación bien diferente: precisamente la condición funcional del docente lleva a una menor fiscalización y control de sus actividades y conductas. Esta última posición intenta hacer ver que, una parte importante de las deficiencias se deben, al margen de la responsabilidad del sistema educativo, a la acción desarrollada por los docentes dentro sus posibilidades.

---

<sup>28</sup> "A Lab School explores self-governance", *Educational Leadership*, febrero de 1.992., pág. 59.

<sup>29</sup> Véase, para un repaso de esta línea de investigación, el trabajo de Judith S. Glazer: "Feminism and Professionalism in Teaching and Educational Administration", *Educational Administration Quarterly*, 1.991, Vol. 27, n\_3, pp. 321-342.

No se trataría sólo de que el sistema burocratizado limitara la autonomía del trabajo sino de que los profesores funcionarios podrían estar autolimitándose en virtud de intereses que perseguirían como actores sociales racionales. Así, la legislación vigente ofrece en muchos casos posibilidades no utilizadas voluntariamente, como cuando se trata de realizar proyectos curriculares, planes de actividades del centro o, en otro nivel, planes de trabajo y de participación para impartir las materias en las aulas. El pragmatismo, sobre el que se volverá en el último capítulo, se reflejaría además en el escaso asociacionismo y nivel de sindicalización, así como en el individualismo que denota la competencia entre los mismos profesores establecida por el sistema de jerarquización dentro del cuerpo docente, por ejemplo tratando de acumular puntos para conseguir mejores posiciones a través de cursos de reciclaje. Así podemos entender el comentario que se hace en las recomendaciones del Consejo Escolar del Estado cuando insiste en que "se debe favorecer la conciencia de que la formación es una necesidad profesional y del sistema educativo y no una obligación para mejorar retributivamente".<sup>30</sup>

La discrecionalidad de la que goza el profesorado puede también observarse si se considera la estructura social abierta que rodea a muchos centros públicos de las grandes ciudades donde los padres de los alumnos, al no conocerse entre sí ni a los profesores, guardan poco control sobre la enseñanza de sus hijos y sobre las actuaciones de los docentes.<sup>31</sup> La postura "profesional" de estos últimos, al considerar en su papel de expertos en educación la participación y el control de los padres como una injerencia en su esfera de competencia favorecería el distanciamiento de las relaciones y la autonomía de sus actuaciones.

En definitiva, encontramos dos posturas distintas: la de quienes defienden un modelo burocratizado como medio de garantizar la calidad de enseñanza en las organizaciones escolares y la de quienes entienden que dicho modelo limita la autonomía del profesor y su derecho a la participación en la toma de decisiones en pie de igualdad. Esta última es matizada por los que creen que los profesores no encuentran en su trabajo diario tantas limitaciones burocráticas y que, en realidad, la legislación y la organización les permite realizar más cosas de las que voluntariamente hacen.

---

<sup>30</sup> Consejo Escolar del Estado: *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo, curso 1.991-92*, MEC, 1.993.

<sup>31</sup> J.S.Coleman: "Schools and communities": *Chicago studies*, 1.989, vol. 28, n\_9.

Por último, la discusión sobre los efectos de la burocratización se mezcla con el debate sobre la participación ya que la aparición de especialistas en distintos aspectos educativos y la propia especialización y profesionalización docente podría conllevar el riesgo de disminuir la participación de otros actores, como padres y alumnos.

Ahora bien, lo diversas investigaciones coinciden en mostrar es que tanto los padres de alumnos como los propios alumnos y otros miembros de la comunidad se muestran incapaces de ejercer una influencia significativa en el proceso de toma de decisiones incluso cuando participan formalmente en este proceso.<sup>32</sup> Este fenómeno no parece depender, sin embargo, del grado de burocratización y especialización de los docentes. Aunque estas tendencias pudieran potenciarlo su explicación se encuentra en las estrategias de dominación -en primer término racional pero apoyada en otras de carácter carismático y tradicional- que ejerce el profesorado en el centro como grupo de poder.<sup>33</sup>

Esto pone en entredicho tanto la opinión que deduce directamente de una mayor profesionalización docente una mayor falta de participación<sup>34</sup>, como la de que "lo que impide a las escuelas contar con una auténtica implicación de los padres y de la comunidad no es la insolencia de poderosos profesionales organizados, sino la naturaleza cada vez más burócrata de un sistema controlado desde el capitolio del estado y la oficina de distrito".<sup>35</sup>

Por lo demás, si se defiende un aumento de la participación en el control y gestión de los centros como un medio de protegerse contra la burocratización, quizás debiera procederse con cautela. La propia participación tiene que encauzarse por la vía de los valores y derechos democráticos. Porque, ¿qué pasaría si el órgano de gobierno de un centro -

<sup>32</sup> B. Malen, R.Ogawa y J.Kranz: "Site-Based Management: Unfulfilled Promises", *The School Administrator*, n. 32, 1.990;

C. Elejabeitia Tavera y colaboradores: *La comunidad escolar y los centros docentes: Estudio sobre la participación de los distintos estamentos en la actividad educativa, tanto en los aspectos previstos por la ley -Consejos Escolares de Centro- como en los informales de la vida del centro*, C.I.D.E. (investigación), Madrid, 1.987; R.Feito: "CONCAPA y CEAPA: dos modelos de intervención de los padres en la gestión de la enseñanza", en *Educación y Sociedad*, 9; Fernández Enguita: *Poder y participación en el sistema educativo*, Paidós, Barcelona, 1.992; F. Gil Villa: *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*, CIDE, Madrid, 1.995.

<sup>33</sup> Para una exposición más detallada de este punto puede consultarse mi trabajo: *La participación democrática...*, pág. 99 y ss.

<sup>34</sup> N.C Burbules y K. Densmore: *Ed. y soc.*, 11, p.79.

<sup>35</sup> G. Sykes: *op. cit.*: pág. 91.

como el Consejo Escolar en nuestro país- donde todos los sectores están representados se tomara la decisión de imponer una disciplina punitiva?. Kenneth M. Zeichner señala el peligro que podrían encerrar situaciones como ésta, en las que la comunidad educativa tomara decisiones contradictorias con los principios de la sociedad democrática (reprimiendo puntos de vista particulares o discriminando a ciertos grupos).<sup>36</sup>

Si mostrar al profesor como una especie de "víctima" de la burocracia no parece del todo cierto, tampoco lo es mostrarlo como todo lo contrario, es decir, como "culpable" exclusivo de las deficiencias y problemas que rodean a la enseñanza actual. El maniqueísmo de ambas posiciones debe templarse con la consideración de los factores culturales y sociales en los que se desenvuelve hoy la función docente y que acometeremos en la última parte. En cualquier caso, y antes de llevar a cabo esa tarea, queda por aclarar uno de los efectos más discutidos que generaría la tesis de la burocratización de la enseñanza, a saber: la posible descualificación que la docencia podría compartir con otras ocupaciones de asalariados no manuales.

### 3. El debate de la descualificación

Que un trabajo se descualifique significa, en un primer nivel, que quien lo realiza pierde autonomía en su ejercicio. En el caso de la docencia, cuando esto ocurre puede ocasionar un aumento del desapego al trabajo, así como del grado de absentismo y defeción.<sup>37</sup> Por el contrario, Rosenholtz y Simpson parecen haber encontrado una correlación -concretamente un índice de 0.61- entre la "autonomía y discrecionalidad" para llevar a cabo las tareas docentes y el grado en que los profesores se hallan comprometidos con su trabajo, es decir, en buena parte, su satisfacción con el trabajo.<sup>38</sup> Al margen de esta primera conclusión, buena parte del debate ha sido impulsado por una

---

<sup>36</sup>K.M.Zeichner: "Contradictions and Tensions in the Professionalization of Teaching and the Democratization of Schools", *Teachers College Record*, n. 3, 1.991, pág.370.

<sup>37</sup> P.T.Ashton y R.B. Webb: *Making a Difference: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement*, Longman, N. York, 1.986; S.J.Rosenholtz: "Effective Schools: Interpreting the Evidence", *American Journal of Education*, 93, 1.985, pp. 352-387; S.J. Rosenholtz: *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*, Longman, N.York, 1.989.

<sup>38</sup>Medido por items positivos -como "Disfruto enseñando", "A los profesores de este colegio les gusta venir aquí: Creo que como grupo estamos satisfechos", "En general, disfruto con mis estudiantes"- e items negativos -tales como "No creo que tenga el mismo entusiasmo ahora que cuando empecé a enseñar", "Pienso en no ir al colegio porque me encuentro demasiado cansado para ir"- (S.J.Rosenholtz y C.Simpson: "Workplace Conditions and the Rise and Fall of Teachers Commitment", *Sociology of Education*, vol 63, octubre 1.990, pp. 249 y 254).

corriente teórica de inspiración marxista que ha subrayado la evolución descualificadora del trabajo docente en el tiempo.

La tesis de la descualificación subraya el paralelismo que se daría entre la evolución histórica de la escuela y el proceso de descualificación que sufrió el trabajador clásico. Este último vino dado por la tendencia general de división del trabajo, como resultado de la especialización y de la introducción de maquinaria cada vez más compleja, ocasionando una disminución cada vez mayor del control del proceso productivo por parte del trabajador<sup>39</sup>. A partir, sobre todo, de las aplicaciones por parte de F.W.Taylor a principios del siglo XX de la llamada "organización científica del trabajo", que separaba las tareas de ejecución de las tareas de supervisión y control, se podría hablar de cierta alienación del trabajador al perder control sobre el resultado, sobre los medios y sobre el proceso de su trabajo.<sup>40</sup>

Bowles y Gintis sugirieron que estos hechos ocurrieron también en la evolución de la escuela moderna. Así, en su país -EE.UU.- y coincidiendo con la fiebre del taylorismo, surgió un movimiento de reformadores de la enseñanza pública que intentaron adaptar los nuevos métodos de organización fabriles. La justificación residía en el aumento del número de alumnos que hacía que fuera conveniente aplicar un control sobre los mismos de tipo burocrático, de arriba abajo, con disciplina paramilitar y bastante independiente del control popular.<sup>41</sup> "En aras de la administración científica -afirman estos autores-, el control de los planes de estudio, la evaluación, las asesorías, la selección de textos y los métodos de enseñanza se pusieron en manos de expertos. Toda una hueste de especialistas surgió para enfrentarse a fragmentos diminutos de la tarea de enseñanza. Las labores de pensar, tomar decisiones y entender las metas de la educación se dejaron en manos de administradores de nivel alto.

Evidentemente, para favorecer la eficiencia administrativa, las escuelas fueron mayores y más impersonales. La posibilidad de relaciones íntimas y complicadas dio paso a las relaciones sociales de la línea de

---

<sup>39</sup> El trabajo clásico y pionero es el de H.Braverman: *Labor and monopoly capital: the degradation of work in 20th century*, Monthly Review Press, N.York, 1.974.

<sup>40</sup> La nueva organización propuesta por Taylor se basaba en tres principios claves: 1) aumentar la división del trabajo, descomponiendo el proceso en partes hasta llegar a tareas simples, 2) contabilizar los costes en base a estudios sistemáticos de tiempos y movimientos que exigían las tareas, y 3) controlar al máximo, partiendo de la información anterior, el lugar de trabajo por parte de los gerentes especialistas.

<sup>41</sup> S.Bowles y H.Gintis: *La instrucción escolar en la América capitalista*, Siglo XXI, Madrid, 1.985, pág. 148.

producción".<sup>42</sup>Por tanto, aquellos reformadores del curriculum americanos (Bobbitt, Charters, Cubberley, etc.) intentaron adaptar la enseñanza a las funciones especializadas que exigía un mundo económico cada vez más especializado: "Tomando elementos prestados del movimiento de la organización científica elaboraron una teoría de la construcción del currículo basada en la diferenciación de objetivos educativos en los términos de las funciones estrechas y particulares de la vida adulta"<sup>43</sup>.Para algunos, el resultado de esta evolución histórica de la escuela es que ésta "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".<sup>44</sup>

M.W.Apple ha sido uno de los que más ha desarrollado este tema. Para él, la escisión entre la concepción y la ejecución del trabajo estaría en la base de la proletarización de los profesores. La determinación previa de los procedimientos de enseñanza y evaluación así como cierta lógica conductista en la parcelación del currículo, tendrían que ver con aquella escisión.<sup>45</sup>Por otra parte, el proceso de descualificación iría acompañado de otro de "intensificación" y que haría referencia a la sensación de sobrecarga crónica de trabajo en el enseñante de hoy -del trabajador no manual en general- y que le llevaría, entre otras cosas, a ver limitado su tiempo para la sociabilidad o incluso para profundizar en el campo en el que está especializado así como a reducir la calidad del servicio docente.

Apple ve la razón principal de esta intensificación en el "intento de los burócratas estatales, de la industria y de otros, para obtener un mayor control sobre la operación cotidiana del aula y de su output"<sup>46</sup>; en la presión para tener previamente especificados y controlados tanto la enseñanza como los currículos, sobre todo en lo referido a la "eficiencia", la "efectividad de los costes" y la "responsabilidad". El trabajo del enseñante se haría más difícil al tiempo que escaparían a su control un mayor número de decisiones. De

---

<sup>42</sup> Bowles y Gintis: *Ibidem.*, pp. 266-267. Véase también M. Fernández Enguita: *La cara oculta de la escuela*, Siglo XXI, Madrid, 1.990, capítulo IV: "Del hogar a la fábrica pasando por las aulas: la génesis de la escuela de masas".

<sup>43</sup> M. W. Apple: *Ideología y currículo*, Akal, Madrid, 1.986, pág. 94.

<sup>44</sup> M.Lawn y J.Ozga: "¿Trabajador de la enseñanza?. Nueva valoración de los profesores", *Revista de educación*, n.º. 215, 1.988, pág. 205.

<sup>45</sup> M.W.Apple: *Educación y poder*, Paidós, Barcelona, 1.987.

<sup>46</sup> M.W.Apple: *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Paidós/MEC, Madrid, 1.989, pág. 48.

hecho, llega a utilizar el término de "recualificación" que aduce a las técnicas en las que se obliga a reciclar al enseñante en el manejo de los comportamientos y de los controles burocráticos, con toda la ideología que esto conllevaría: "mientras la descualificación lleva consigo la pérdida del oficio, el atrofiamiento constante de las destrezas educativas, la recualificación incluye la sustitución de las aptitudes y de las visiones ideológicas de la administración. El crecimiento de las técnicas de modificación de la conducta y las estrategias administrativas en el aula, así como su incorporación en los materiales curriculares para profesores, lleva consigo estas alteraciones. Es decir, mientras los profesores pierden control de las aptitudes pedagógicas y curriculares a manos de las grandes editoriales, estas cualidades son replanteadas y reemplazadas por técnicas para un mejor control de los alumnos".<sup>47</sup>

En España algunos críticos han creído detectar en la reforma educativa en torno a la LOGSE una reducción de la autonomía de los profesores debido a una excesiva regulación administrativa en las propuestas de diseño curricular. Para Gimeno Sacristán, "si el primer nivel de concreción lo componen aspectos que debe regular la administración, las decisiones básicas de áreas y objetivos generales venían siendo reguladas de ese modo y el que ahora descendan a ordenar los mínimos exigibles a todos en términos de procedimientos o habilidad y actitudes implica una mayor intervención".<sup>48</sup> Para este autor, "la tradición teórica y práctica que relama el papel de los actores en el diseño de la práctica educativa -profesores y alumnos- es radicalmente contraria a los supuestos más bien rigoristas de los que parte un esquema que pretende llegar a la prescripción de secuencias de contenidos y que no prevé las dinámicas sociales, institucionales y pedagógicas que se introducen en los procesos de decisión curricular".<sup>49</sup>

En países donde la especialización del trabajo, incluido el docente, es alta, como Canadá, la rutinización y la fragmentación podrían haber aumentado. A diferencia del cariz progresivo que tomaron en los años 60, veinte años más tarde, en plena crisis fiscal, las reformas dejan de centrarse en el estudiante y conllevan aumentos de las exigencias académicas y disciplinarias y restricciones en la flexibilidad de los currículos, entre otras cosas. Glosando esta prototípica transformación, Glen Filson deduce de la

---

<sup>47</sup> M.W.Apple: *Educación...*, op. cit., pág.158.

<sup>48</sup> A.Gimeno Sacristán y A.I.Pérez Gómez: *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid, 1.992, pág. 263.

<sup>49</sup> A.Gimeno Sacristán: *ibidem*.



misma un aumento del grado de rutinización y estandarización de las tareas docentes en Ontario. Al estar dentro de una jerarquía burocrática que domina la educación y los centros de enseñanza de forma cada vez más importante, los profesores acaban por limitarse a aplicar o desarrollar las programaciones elaboradas por especialistas. La propia especialización docente se basaría más en el cómo que en el qué enseñar -en las tecnologías de comunicación de conocimientos-.<sup>50</sup> De una parte, la frustración que deviene de su condición de empleados públicos -malestar funcional en términos de cinismo, agotamiento y desilusión- puede hacer que lleve a los profesores a estrategias individuales de tipo psicoterapéutico y no a la búsqueda de soluciones colectivas. De otra parte, el contexto industrializado y burocratizado tendería a favorecer la llamada "conciencia economicista" frente a la "conciencia de clase" -es decir, basada más en la conciencia de intereses mediatos, materiales y desligados de sentimientos de pertenencia a un grupo-.<sup>51</sup>

En cualquier caso, y a pesar de que se subraye así la responsabilidad de la burocratización en la descualificación de la docencia señalada por Apple, Filson reconoce que siguen reteniendo una considerable autonomía, comparada con otros trabajos. A. Giddens, equiparando la distinción entre médicos y administradores en un hospital con la que se da entre profesores universitarios y funcionarios administrativos, piensa que los primeros estarían, en gran medida, fuera de la jerarquía burocrática y tendrían por tanto más autonomía en su trabajo que otros niveles inferiores como los que controlan los recursos financieros y materiales para establecer un programa de enseñanza.<sup>52</sup>

Y es que, como se deduce del apartado anterior, no está claro que la especialización de la enseñanza conlleve las mismas pautas negativas que se observan en contexto de los obreros industriales tradicionales. Algunos argumentos matizarían la tesis de la descualificación. Uno de ellos se sitúa en la separación de las facetas conceptuales y ejecutivas del trabajo docente aducida por los defensores de dicha tendencia. La posibilidad de que el enseñante "programe" le permite pensar en una forma global sobre su trabajo, algo que está fuera del alcance de los obreros descualificados.<sup>53</sup> "Es un lugar

---

<sup>50</sup> G. Filson: "Ontario Teachers. Desprofessionalization and Proletarianization", *Comparative Education Review*, 32, 3, 1.988, pág. 309.

<sup>51</sup> G. Filson: *Ibidem.*, pp. 310-311.

<sup>52</sup> A. Giddens: *Sociología*, Alianza U., Madrid, 1.991, pág. 317.

<sup>53</sup> M. Jiménez: "Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica de la teoría de la proletarianización de los enseñantes", *Revista de Educación*, n.º. 185, 1.988, pág. 239. Recordemos

común -señala Fernández Enguita- que, una vez que cierra tras de sí las puertas del aula, el profesor goza de una considerable libertad de acción (...) la intervención de la Administración se localiza en otro terreno, el de las condiciones materiales y organizativas, pero no llega hasta la programación".<sup>54</sup>

En la encuesta del CIDE de 1.985, el 83% de los profesores no universitarios se muestra muy o bastante satisfecho con la libertad para organizar las tareas en el aula.<sup>55</sup> Más recientemente, González Blasco y González-Anleo llegan a resultados parecidos: el 31% se manifiestan "muy satisfechos" y el 58% "satisfechos" con la posibilidad que les brinda su trabajo de usar su iniciativa.<sup>56</sup> Los mismos autores aportan más adelante una información complementaria: el 66% de los profesores entrevistados no consideran como problema el "control excesivo de la Dirección" del centro.<sup>57</sup> Parece haber coincidencia en los estudios que sondan este aspecto. El 53,8% de los maestros de Lérida encuestados por Lluís Samper valora como positivo o muy positivo la autonomía personal del trabajo docente frente a un 11,8% que lo valora negativamente.<sup>58</sup> Y en la Comunidad de Madrid, Eduvigis Sánchez ha encontrado que cerca del 90% de los encuestados afirma tener libertad para usar sus propias ideas y decidir su ritmo de trabajo, lo que junto a otros datos le lleva a concluir: "podemos afirmar que este colectivo manifiesta un alto grado de nivel de iniciativa y autonomía en su trabajo".<sup>59</sup>

Otra limitación interesante tiene que ver con la introducción de nuevas tecnologías en la enseñanza. Aunque "la informatización pueda implicar

---

que "las programaciones" constituyen el tercer y último nivel de concreción en el diseño del currículo, según ordena el Diseño Curricular Básico español. Referidas a una o varias áreas, en ellas "se establecerá una secuencia ordenada de las unidades didácticas que se vayan a trabajar durante el ciclo que tenga a su vez en cuenta el conjunto de la etapa" (pág. 6 del DCB). Su marco de referencia inmediato es el Proyecto Curricular de Centro, en el que los "equipos docentes" deben "contextualizar" y "pormenorizar" los objetivos y contenidos propuestos por el DCB y que debe formar parte del Proyecto Educativo de cada centro.

<sup>54</sup> M. Fernández Enguita: *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencanto*, Morata, Madrid, 1.993.

<sup>55</sup> CIDE: "Encuesta a profesores no universitarios de la enseñanza pública", *Revista de Educación*, n.º 277, 1.985, pág. 212.

<sup>56</sup> P. González Blasco y J. González-Anleo: *El profesorado en la España actual*, S.M., Madrid, 1.993, pág. 111.

<sup>57</sup> P. González Blasco y J. González-Anleo: *Ibidem*, pág. 169.

<sup>58</sup> Lluís Samper i Rasero y colaboradores: *Movilidad vertical en la carrera docente*, CIDE (Investigación), 1.992.

<sup>59</sup> M. Eduvigis Sánchez: "La participación educativa y su relación con la motivación, iniciativa y satisfacción en el trabajo", *Educación y Sociedad*, n.º 8, 1.991, pág. 97.

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".<sup>60</sup>

Con todo, si se admite que la autoridad del profesor tiende a desplazarse hoy en día del ámbito de los conocimientos al ámbito de la especialización en su transmisión; si se admite que cada vez es menos considerado como modelo de erudición al entrar en crisis el valor intrínseco del conocimiento y de la cultura como verdades cuasi sagradas -"saber sagrado"-, entonces debería investigarse cómo la introducción de las nuevas tecnologías pueden vaciar de competencias al profesor en esta nueva dimensión de la transmisión.

---

<sup>60</sup> M.Jiménez: *Ibidem*.