



## **LAS DEMANDAS DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE Y DE PARTICIPACIÓN DE OTROS ACTORES EN LA ESCUELA.**

**De los contenidos paradójicos a la necesaria compatibilización.\***

**Beatriz Ortiz\*\***

### **Resumen:**

El presente artículo propone una revisión de las principales tesis acerca de la profesionalización de la docencia en el campo de la sociología del trabajo.

Existen diferentes posiciones acerca de la compatibilización entre la profesionalización y la participación en la toma de decisiones conjuntas de los docentes con otros actores de la educación. La participación de otros sectores en la escuela no debiera limitar la autonomía del docente si las escuelas se convierten en lugares de aprendizaje también de los maestros y si se definen procesos de control legítimos. Es necesario buscar la autonomía profesional colectiva que los integre en la búsqueda de modos de actuar, les permita ser más competentes en el trabajo y respondan a las necesidades e intereses de todos los que participan en la escuela, definir formas legítimas de realización que fortalezcan la autonomía real, la participación y el acuerdo entre los organismos de gestión y los actores de la práctica escolar, entre los docentes y los padres, participando y comprometiéndose en la toma de decisiones sobre la educación.

En el marco de la reforma actual de educación, me propongo vincular las demandas de profesionalización de los docentes y de participación, para analizar hasta que punto ambas se contraponen u obstaculizan y que cambios serían necesarios para potenciar la participación de diversos actores en la escuela.

---

\* Ensayo que se inscribe en la tarea de investigación respecto de la participación de padres y docentes en la escuela, que estoy llevando a cabo desde febrero de 2000, para la obtención del Master en Política y Gestión de la Educación, Universidad Nacional de Luján.

\*\* Licenciada en Ciencias de la Educación, Docente de las Cátedras de Sociología y Sociología de la Educación de la Facultad de Humanidades - UNNE



## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. Consideraciones generales

La profesionalización del docente y la participación de otros actores en la escuela son demandas que se expresan en la política educativa actual. Algunos autores consideran que ambas demandas se contraponen ya que la profesionalización del docente puede convertirse en un obstáculo para la participación en la escuela, en la toma de decisiones conjuntas con otros actores de la educación.

La motivación de este trabajo surge a partir de la lectura de una significativa polémica respecto de la profesionalización que realizaron Nicholas Burdules y Kathleen Densmore<sup>61</sup> con Gary Snykes<sup>62</sup>, que se inscribe en el marco de una investigación que estoy llevando a cabo respecto de la participación de padres y docentes en la escuela.

Es por ello que en el marco de la reforma actual de educación, me propongo vincular las demandas de profesionalización de los docentes y de participación, para analizar hasta que punto ambas se contraponen u obstaculizan y que cambios serían necesarios para potenciar la participación de los diversos sectores en la escuela.

Una aclaración necesaria al desarrollo del trabajo. Los autores consultados utilizan denominaciones diferentes para los trabajadores del campo de la educación: profesores, profesorado, enseñantes. Voy a referirme a ellos con dos términos: *docentes*, para hacer referencia a algunas condiciones que comparten el conjunto de los que ejercen la tarea de enseñar a un grupo de alumnos, y *maestros*, para los docentes específicos del nivel primario. Esta delimitación de la problemática obedece a que no podemos hablar de la docencia como un colectivo homogéneo, ya que cada nivel educativo, aunque comparte ciertas condiciones con el resto de los niveles, establece modalidades específicas de acceso, permanencia y ascenso en el trabajo de los docentes, así como mecanismos de participación diferentes.

Presentaré primero los argumentos de estos autores; a continuación analizaré las categorías que surgen del marco de la sociología; luego puntualizaré algunas paradojas que emergen de las demandas de profesionalización y participación, para concluir con algunas consideraciones de una posible y deseable o no, compatibilización entre ambas.

---

<sup>61</sup> Burdules, N. Y Densmore, K (1992) La perspectiva del profesionalismo: es duro abrirse camino, en: Educación y sociedad 11, Madrid (pp.27 – 104); Burdules N. Y Densmore, K. (1992) Los límites de la profesionalización de la docencia, en educación y sociedad 11, Madrid (pp. 67 – 83)

<sup>62</sup> Snykes, G. (1992) En defensa del profesionalismo docente como una opción de política educativa, en: Educación y sociedad 11, Madrid (pp. 85 – 96)



### **1.1. El debate sobre la compatibilización de las demandas de profesionalización de los docentes y de participación de otros sectores (padres, comunidad) en la escuela.**

En líneas generales, Burdules y Densmore consideran poco deseable la profesionalización, mientras que Sykes aboga por la misma.

Burdules y Densmore desestiman la profesionalización porque consideran que se contrapone con el objetivo de **control público democrático**. Para estos autores la ampliación de los requisitos y restricción de procedimientos de ingreso a la docencia provocaría no solo una disminución de la representatividad de sectores menos privilegiados – “profesionalismo para unos pocos” – sino que también dificultaría la enseñanza ante el ingreso masivo de estudiantes provenientes de sectores bajos.

La restricción de la oferta, a partir de exámenes rigurosos y control profesional en la formación y habilitación, son expresiones de la **clausura ocupacional**, donde los profesionales, en tanto expertos, interpretan lo que le conviene al público y toman decisiones en su nombre; consideran exagerada la valoración del “**saber experto**” por las dificultades para su definición pero sobre todo porque interfiere en la consulta, al crear una barrera entre el experto y el que no lo es.

Por otra parte la **autoridad profesional** debilita también los controles democráticos. Sirve para crear y mantener el paternalismo, la distancia, la manipulación de la demanda, cierra a la participación pública, más aún si sus representantes son sólo reclutados de grupos privilegiados. El énfasis en el **componente técnico** daría mayor estandarización y racionalización a la práctica de la enseñanza pero oscurecería el hecho de que las preocupaciones son políticas; no ampliarían sino que restringirían la discrecionalidad del profesor, reforzaría la **burocracia** creando una barrera artificial ante los padres, en vez de considerarlos aliados para hacer efectiva la descentralización en la toma de decisiones locales.

El objetivo de responsabilidad profesional, entendida como mayor **autonomía** en la enseñanza, entraría en conflicto con el objetivo de la participación, gobierno compartido, toma de decisiones conjuntas.

Para Sykes lo que justifica la delegación del control en los propios profesionales es el **conocimiento experto** para abordar prácticas complejas. Insiste en la necesidad de dotar de **autoridad profesional** a los docentes a favor de los intereses de los niños. Justifica la **clausura profesional**, mediante requisitos de formación y acceso (habilitación) para la protección del público y garantía de su seguridad.

Fundamenta su posición en su experiencia en las escuelas, donde encuentra docentes disminuidos en su status, autoridad y control de recursos, convertidos en funcionarios burocratizados, apegados al orden y la conformidad lo que no solo los debilita a ellos mismos, sino también a la enseñanza. Para Sykes, el aislamiento de los docentes es provocado por las políticas que buscan limitar la **autonomía** y el criterio del profesor a través de mayores controles burocráticos y jerárquicos.



Desde su punto de vista es necesario introducir modelos más flexibles de profesionalización que utilicen positivamente el conocimiento de los docentes y posibiliten su liderazgo, políticas que atraigan a las minorías a la enseñanza y consigan los niveles de excelencia necesarios. Crear en las escuelas una cultura profesional que fomente la colaboración e implicación de los docentes en la mejora colectiva del aprendizaje. Los docentes no pueden actuar moralmente si son técnicamente incompetentes, es necesario *unir lo técnico con lo moral*, la conciencia de oficio y la reflexión colectiva sobre la propia práctica.

Este debate abre ciertas problemáticas que me interesa analizar. En primer lugar las condiciones de trabajo docente en el marco de la política neoliberal, partiendo de las que comparte con otros trabajadores para analizar luego el origen de las demandas de profesionalización docente y participación de otros sectores en la escuela, así como enfoques teóricos y modelos respecto de la profesionalización docente.

## **2. EL TRABAJO Y EL TRABAJO DOCENTE EN EL MARCO DE LAS POLÍTICAS NEOLIBERALES.**

### ***2.1. La organización del trabajo y la descualificación de los trabajadores.***

Las condiciones de trabajo que se habían gestado en el ámbito del modo capitalista de producción implicaron la parcelación de las tareas, la rutinización, la superespecialización, la jerarquización, medidas de la “lógica racionalizadora del capital”, que expropió a los trabajadores de sus conocimientos al separar la concepción de la ejecución, perdiendo el control sobre el producto, provocando su descualificación.

El deseo de generar más plusvalía llevaría en el capitalismo a centralizar los conocimientos y las cualificaciones en la dirección de la empresa y reducir a los trabajadores a un factor del proceso de producción más manipulable, es decir fueron motivadas por cuestiones de control y situación de clase. La reducción de la tarea a sus componentes más simples, convirtiendo las actividades en actos rutinarios, provocaba la descualificación.

La organización científica del trabajo ideada por Taylor se basa en la separación del diseño de la ejecución en el trabajo y el encadenamiento de movimientos y secuencias en la tarea para evitar “tiempos muertos” en aras de una mayor productividad. Esta organización produjo la negociación individual de las condiciones de trabajo y remuneración, la destrucción del poder de los gremios, el aislamiento del trabajador, la expropiación del control sobre su propio trabajo, porque los saberes que importan son relativos a la organización y la supervisión, no los del trabajador.



### ***2.2. Las modificaciones en el trabajo en el marco de la política neoliberal.***

El modelo neoliberal imperante tiene por principios la desregulación del mercado de trabajo, la reducción del gasto público y la flexibilización de la organización empresarial. La desregulación incentiva la competencia y ésta requiere una producción flexible. Así se diversifica la producción en las empresas y se subcontrata parte de la producción a agentes externos a ellas. Como consecuencia de este proceso crece el empleo temporal y a tiempo parcial, el autoempleo, la economía informal, reaparece el trabajo domiciliario y de minorías (niños, mujeres, inmigrantes) sobreexplotados.

En las empresas, una nueva organización del trabajo suprime los límites de los puestos de trabajo y se demanda trabajo en equipo, trabajadores muy cualificados e intercambiables, el trabajo se rige por los objetivos, no hay límite fijo para el.<sup>63</sup>

Esta organización flexible, implica una inevitable inseguridad e inestabilidad en el puesto de trabajo, por lo que se hace necesario mantener la “empleabilidad”.<sup>64</sup> Esta situación genera el incremento de las credenciales (sobre todo de prestigiosas instituciones) se exige una formación general y polivalente y un tipo de formación para que el trabajador sea capaz de tomar decisiones autónomas.

### ***2.3. La organización del trabajo y la descualificación de los docentes.***

La desautorización de los docentes es hoy por hoy una realidad en muchos países. Tanto Aranowitz y Giroux<sup>65</sup> como Lawn y Ozga<sup>66</sup> la interpretan como la consecuencia de la pérdida de poder en las condiciones de trabajo. Fruto de la división técnica y social del trabajo se impuso en educación la división entre concepción y ejecución, relegando a los docentes a la condición de meros ejecutores de mandatos de expertos y administradores. Para estos autores el docente se ha proletariado.

Con el fin de potenciar su eficiencia, la educación ha sufrido también la aplicación de los principios de la gestión de Taylor. Con esa lógica se incorporaron la programación por objetivos, las técnicas de diagnóstico y evaluación, las especializaciones. Estos cambios introdujeron relaciones sociales propias de una cadena de producción y modificaron las

---

<sup>63</sup> Morgenstern, S. La crisis de la sociedad salarial y las políticas de formación de la fuerza de trabajo. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España. Mimeo.

<sup>64</sup> Brown, P. (1995) Cultural capital and social exclusion: some observations on recent trends in education, employment and the labour market, en: Work, employment and society, Vol. 9, N°1 (pp. 29-51)

<sup>65</sup> Aranowitz, S y Giroux, H. (1998) La enseñanza y el rol del intelectual transformador, en: Alliaud, A. y Duschatzky, L. (compiladoras), Maestros. Formación práctica y transformación escolar. IICE (UBA) y Miño y Dávila (pp. 161-188)

<sup>66</sup> Lawn, M. y Ozga, J. (1998) ¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores, en: Revista de Educación N° 285.



condiciones de trabajo. La alteración ocurrida por el fortalecimiento del personal especializado (encargado de “empaquetar” el currículo) y de supervisión (encargado del control) refuerza la tendencia a la separación del docente del contenido, expropiándole al docente el currículo como área del conocimiento. Así se produce una creciente devaluación de las condiciones de trabajo del docente, este es expropiado de la realización de ciertas funciones. Estas funciones son confiadas a los expertos y funcionarios de la administración, relegando a los docentes a funciones de ejecución y no de concepción, elaboración y planificación, viendo así reducido, cuando no anulado, su poder y su ámbito de decisión autónoma.

Para Lawn y Ozga<sup>67</sup>, con la pérdida de cualificaciones y autonomía, el aumento de supervisión, la fragmentación, racionalización y mecanización, el docente pasa a ser una parte más del proceso de producción. Esto los lleva a considerar el proceso de proletarización de los docentes como análogo al de los trabajadores industriales (porque venden su fuerza de trabajo y no tienen control sobre el proceso educativo total) y a la escuela como una pequeña empresa (modificada en su proceso laboral por el fortalecimiento de las tareas de especialización y supervisión).

Sin embargo, coincidimos con Jiménez Jaén<sup>68</sup> para quien la escuela y el trabajo docente no pueden homologarse a una empresa ni al trabajo productivo, no al menos sin antes realizar algunas consideraciones.

¿Cuál es la especificidad del trabajo docente?

Para esta autora, *“los docentes desarrollan su trabajo en un aparato del Estado, en el ámbito de trabajo improductivo, del trabajo intelectual y de reproducción cultural e ideológica, en un lugar en que el conflicto ideológico y los problemas de legitimación y hegemonía cultural tienen importancia central”*.

En este punto es preciso aclarar que el trabajo del docente respecto de la *producción* es diferente en una escuela pública que en una escuela privada. Tal como lo señaló Marx, el trabajo es productivo con relación al *Modo de Producción* (interpretado como modelo para analizar la realidad) y depende del conjunto de relaciones de producción, de la organización del trabajo y de la organización en que está inserto. En el caso del primero (docente de escuela pública) es un trabajador improductivo asalariado; en el caso del segundo (docente de escuela privada) éste ayuda a la acumulación del capital de esa organización, por lo tanto es productivo. Es que, dice, lo que es productivo para un sistema, puede no serlo para otro aun cuando su papel sea el mismo: docente.

---

<sup>67</sup> Lawn, M. y Ozga, J. Op.Cit.

<sup>68</sup> Jiménez Jaén, M. (1988) Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica de a teoría de a proletarización de los enseñantes, en: Revista de educación Nº 285



Sin embargo, para Lawn y Ozga<sup>69</sup>, “la enseñanza forma parte de la creación de un valor, expresada como fuerza de trabajo adiestrada, entonces este proceso será analizado y reestructurado con el fin de aumentar su eficiencia (su productividad)”. En consecuencia el trabajo docente sería productivo en función del valor de uso, es decir, porque es socialmente necesario en la producción y realización de un valor.

Jiménez Jaén<sup>70</sup> sostiene que, a pesar de que la descualificación, la separación concepción / ejecución en el trabajo y la racionalización del trabajo hace a los docentes parecidos a los trabajadores manuales, no implica que ambos sean homogéneos. Oponiéndose a los teóricos de la proletarización que consideran que la racionalización del trabajo educativo conduce a la proletarización de los docentes, Jiménez Jaén considera una diferencia importante de este colectivo respecto de los trabajadores industriales:

*“los enseñantes al tiempo que son descualificados también son sometidos a formas diversas de recualificación (...) se les fuerza a adquirir diversas habilidades y competencias vinculadas (...) a la racionalización del trabajo”*

Sin embargo, considerando que son descualificados – porque pierden de vista los fines de su trabajo – y recualificados – por la formación técnica – me pregunto si esta no sería otra forma de descualificación, ya que los alejaría a los docentes del papel que deberían tener en la institución de objetivos y metas.

También sostiene esta autora que los docentes se diferencian de los trabajadores porque los primeros poseen cierto control sobre la naturaleza del proceso de trabajo, qué y cómo enseñan por ejemplo. Conviene aclarar, sin embargo, que los docentes de nivel primario no entrarían en esta caracterización al ser quizás quienes más han sido influenciados por la lógica de la división del trabajo en diseñadores y ejecutores, aún en el trabajo áulico.

Frente a esta situación, los teóricos de la proletarización son optimistas respecto de las respuestas de los docentes a la descualificación, porque estos al igual que los obreros, se identifican con sus posiciones ideológicas y políticas de *resistencia*.

Otros autores, Derber por ejemplo, son pesimistas respecto a las respuestas de los docentes ante la proletarización. Consideran que estas son más bien acomodaticias, una recepción pasiva de los docentes ante las limitaciones a su autonomía ideológica y técnica.

Coincido con Jiménez Jaén que las resistencias de los docentes no significan que estas sean progresistas sino que podrían significar una defensa de sus privilegios o una rebelión contra el

---

<sup>69</sup> Lawn, M. y Ozga, J. Op. Cit.

<sup>70</sup> Jiménez Jaén, M. Op. Cit.



hecho de ser tratados como proletarios. Por otra parte, como analizaremos más adelante, Jiménez Jaén considera que las repuestas de los docentes a la proletarización no sólo son de este tipo, pueden ser también de contrarrestar la ideología dominante.

El debate respecto de la proletarización de los docentes pone de relieve la descualificación de los docentes como efecto del deterioro de las condiciones de trabajo. Destinados a la ejecución de planes concebidos por expertos que han seleccionado desde el contenido hasta los libros de texto, los docentes han perdido autonomía a la vez que son sometidos al control a partir de los resultados. Este proceso de “desposesión simbólica (Perrenoud citado por Torres 1996<sup>71</sup>), que viene operando desde hace décadas, los ha descualificado para la tarea, proceso del que han sido actores, sino activos al menos receptivos pasivos, al igual que sus organizaciones sindicales.

En este marco se visualiza el deterioro de otras condiciones de trabajo tales como la remuneración acorde a la importancia asignada a una labor mecánica y rutinaria, con grupos de alumnos cada vez más numerosos. Así se aleja cada vez más la posibilidad de hacer frente a la diversidad cultural de sus alumnos, de elaborar un diagnóstico para construir un currículo a partir de sus necesidades, desde la reflexión colectiva para la práctica.

Frente a esta situación no es extraño que aparezcan demandas para profesionalizar a los docentes.

#### ***2.4. Las modificaciones introducidas por el modelo liberal en la educación y en el trabajo docente.***

Por la desregulación, el Estado ha transferido su poder regulador a los particulares, “liberalizando” el funcionamiento del sector privado y ampliando la oferta del mercado educativo con nuevas carreras. El Estado subsidiario abandona la principalidad en materia de educación, facilita (con una contribución financiera, generalmente en sueldos) e incentiva la acción de los particulares, justificando la privatización por las ventajas y bondades del mercado de la educación.

De la mano de la privatización viene la abstención de controlar directamente la educación. Los usuarios, como parte del mercado, son quienes deben controlar el servicio. En este panorama se

---

<sup>71</sup> Torres, M. R. (1997) Profesionalización o exclusión. Los educadores frente a la realidad actual y los desafíos futuros. Documento de trabajo preparado para la “Cumbre Internacional de Educación” organizado por la Confederación de Educadores de América (CEA) México.





inscribe la participación de otros sectores en la escuela (los padres, la comunidad) que actuarían como “controladores” del trabajo de los docentes, a quienes estos deben “rendirles cuenta”. Desde los ministerios de educación se implementan también requisitos de ingreso más exigentes que el mero título a través de concursos, control del ausentismo e incentivos al presentismo, énfasis en el director como manager. Si realizamos una lectura atenta de estas acciones, su parecido con las implementadas en el mundo laboral de las empresas es notable.

### **2.5. El origen de la demanda de profesionalismo docente.**

El modelo del maestro se mueve hoy entre dos polos típicos: el maestro trabajador y el maestro profesional.<sup>72</sup>

Sintéticamente, el primero se origina en la década del '70 en el campo gremial docente. Los docentes agremiados reivindican el nombre de trabajadores para equipararse al resto de los asalariados en su lucha para fijar el salario y las condiciones de trabajo por convención colectiva, a la vez que legitiman la huelga y las movilizaciones como instrumentos de lucha.

La profesionalización de los docentes es un proyecto que crece y se difunde en el espacio estatal donde se gestan e implementan las reformas educativas contemporáneas. En América Latina las iniciativas de profesionalización provienen de élites político - técnicas instaladas en los ministerios nacionales de educación. Este factor se asocia con la influencia de los organismos internacionales de crédito (BID, BM) que instalan el tema de la *calidad* en el centro de la agenda de la política educativa nacional; es decir enfatizan solo una dimensión: la competencia para el desempeño de la tarea de los maestros, tanto en el aula como en los niveles centrales. Se pone así énfasis en la capacitación, el perfeccionamiento y la actualización como medios para lograr la formación docente continua.<sup>73</sup> En los hechos, la capacitación se orientó más hacia la capacitación de los maestros que a la capacitación de los formadores, llegando entonces al conjunto de los primeros en desmedro de la formación de grado.<sup>74</sup>

La profesionalización también ha constituido un arma de autodefensa de los colectivos docentes frente a la devaluación de sus condiciones de trabajo y su remuneración.<sup>75</sup> Los docentes, señalados como responsables de la actual crisis de “calidad” de la educación, han visto en las últimas décadas deterioradas las condiciones laborales. La desvalorización de su tarea y la desconfianza en su capacidad se ven reflejadas en el bajo salario y la escasa inversión en su formación. Estas características actuales del trabajo docente hacen de la profesionalización un

---

<sup>72</sup> Tenti, E. (1995) Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente, en: Revista del I.I.C.E., Año IV, N°7.

<sup>73</sup> Torres, M. R. Op. Cit.

<sup>74</sup> Torres, M. R. Op. Cit.

<sup>75</sup> Lawn, M y Ozga, J. Op. Cit.



instrumento de reivindicación desde los propios docentes, que demandan dignificación profesional y reconocimiento de la tarea realizada.

La profesionalización desde los docentes es una demanda para recuperar la autonomía y el prestigio perdido.

### **2.6. La profesionalización: enfoques y modelos.**

Sin pretender revisar aquí todas las corrientes teóricas<sup>76</sup> y modelos<sup>77</sup> de profesionalización, que requeriría un extenso análisis y me alejarían de lo que pretendo analizar, voy a tomar dos enfoques representativos del análisis de las profesiones, el funcionalista y el neoweberiano, porque considero que los modelos que se intenta propulsar en los docentes responden a estos enfoques.

Desde el enfoque *funcionalista*, cuyo mayor exponente fue Talcott Parsons, los profesionales requieren dedicación exclusiva, especificidad de la función, alta competencia técnica, un hábeas de conocimientos científicos altamente generalizados y sistematizados teórica y empíricamente, neutralidad objetiva y racionalidad.

La tendencia a la estabilidad del código de conducta profesional se ve facilitada porque se sustenta tanto en los procesos de socialización (aprendizaje e internalización del rol) como en el sistema de interacciones específico del ejercicio de la profesión. Esta estabilidad se verá reforzada en la medida en que tanto el prestigio como los privilegios se mantengan congruentes con las características demandadas al propio rol. La validación de la autonomía profesional es controlada por los propios profesionales canalizados organizativamente a través de la colegiación.

¿Cómo influye este enfoque en la demanda de profesionalización docente?

En este enfoque, los docentes se ubican al margen de las clases sociales, se atribuye a la cultura un papel cohesionador, siendo la educación seleccionadora de los más capaces para socializarlos en valores y normas establecidos. Se tiende a mostrar al colectivo docente con un carácter política e ideológicamente uniforme, compartiendo actitudes, visiones del mundo y de su propio quehacer, al margen de opciones culturales, políticas e ideológicas.

---

<sup>76</sup> Jiménez Jaén, M. (2000) Profesionalismo transformadores del colectivo de enseñantes. Debates teóricos, Capítulo 1 de su libro "La Ley General de Educación y el movimiento de enseñantes (1979-1986). Un análisis sociológico" Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna. Santa Cruz de Tenerife (pp. 31-86)

<sup>77</sup> Fernández Enguita, M (2000) A la busca de un modelo profesional para la docencia ¿liberal, burocrático o democrático? Revista Iberoamericana de Educación Nº 25 OEA (pp. 43-64)



El enfoque funcionalista considera a la ciencia como un corpus monolítico de conocimientos; existe un saber, unas destrezas que unívocamente pueden y deben ser asumidos y aplicados por las profesiones. Sin embargo, en el campo de las ciencias sociales y de la educación la complejidad de la conducta humana hace difícil alcanzar la integridad propia de todo saber científico (en los términos sostenidos por este enfoque).

El modelo tradicional o liberal de algunas profesiones con las que se intenta comparar a los docentes (médicos por ejemplo) es representativo de este enfoque. Estas profesiones tienen su base en el mercado, cuentan con condiciones de trabajo con amplia autonomía y se autorregulan, lo que les permite el ejercicio autónomo de su actividad sólo delimitada por las competencias. En este modelo, el público está cautivo e indefenso frente a los actos del profesional. Así entendida, la autonomía obstaculizaría la participación de otros actores en la escuela, al menos la concepción que desarrollaremos en el siguiente apartado, basado en la construcción del espacio público de la escuela.

En el *enfoque de inspiración neoweberiana*, lo que adquiere relevancia central en la transformación de las profesiones es, esencialmente, la burocratización de las organizaciones en el sentido de Weber, como parte de un amplio e inevitable proceso de racionalización.

La burocracia mantiene una división del trabajo determinada por la pericia, especifica las tareas y las responsabilidades en el trabajo y proporciona unos parámetros amplios para evaluar y guiar el trabajo. Es también otro sistema de control, que se presenta como una organización neutral, arquetipo de la empresa capitalista.

Weber describió a la burocracia como uno de los tipos en que se legitima el orden social. Esta se basa en principios legales que establecen conductas racionales y deliberadas. La autoridad se ejerce en virtud de vínculos impersonales, aceptando esos principios e imponiéndola a sus subordinados. Los puestos se distribuyen por méritos, por competencia profesional (diploma, certificado, concurso). Hay reglas para acceder, permanecer o ascender en los puestos de trabajo. Las esferas de competencias están claramente fijadas y delimitadas, hay funciones y jerarquías dentro de cada función. La burocracia, al demandar profesiones, profesionaliza el trabajo.

Para analizar la organización colectiva de los profesionales y sus respuestas a la burocratización, los neoweberianos toman el concepto de *estamento* de Weber. Para éste los estamentos reclaman consideración estamental exclusiva, el monopolio exclusivo de este carácter. Estos estamentos pueden originarse por la naturaleza de la profesión. Los estamentos conllevan una distribución del prestigio social en función de cualidades que poseen solo ciertos individuos (conocimiento especializado) y supone una actitud activa de búsqueda de poder social. Para Weber, los colectivos sociales “buscan ampliar sus recompensas a través del *cierre*



*social*, limitando el acceso a los recursos y oportunidades, a un número restringido de candidatos”.

Esto llevó a Parkin<sup>78</sup>, siguiendo a Weber, a concebir que las condiciones específicas de los grupos profesionales en las sociedades de capitalismo avanzado, son producto de estrategias de *cierre ocupacional*.

Por el *cierre social de exclusión*, un grupo pretende asegurarse una posición privilegiada, subordinando – excluyendo – a otros grupos. A su vez, los subordinados – excluidos – intentan usurpar los recursos monopolizados por los otros. En suma, la usurpación es consecuencia y respuesta colectiva a la exclusión.

En la concepción de Weber, las formas excluyentes de cierre social son *monopólicas* porque son el resultado del uso del poder en forma descendente dando lugar a formaciones sociales subordinadas; es decir, el conflicto entre clases no se basa como en la concepción marxista en la apropiación de la plusvalía por el capital con relación al lugar que ocupan en el proceso productivo, sino en una relación de dominio y subordinación sin importar su base social.

Para Weber, la exclusión es un aspecto de la distribución del poder en sociedades estratificadas; es una respuesta a la tensión entre la necesidad de legitimarse preservando el acceso y el deseo de reproducirse socialmente, obstaculizando la entrada.

Parkin<sup>79</sup> señala que en la sociedad capitalista hay dos *dispositivos de exclusión: la propiedad y la titulación*. Por el primero se restringe el acceso a los medios de producción, por el segundo se controla y dirige la entrada a posiciones claves de la división del trabajo.

A los fines de este trabajo me interesa detenerme en conocer cómo opera el segundo dispositivo de exclusión. Para Parkin, el uso exagerado de títulos conlleva al credencialismo, como medio para controlar la entrada a posiciones claves en la división del trabajo; es decir, es un instrumento para ejercer prácticas excluyentes.

El propósito de las credenciales es aislar un grupo de otro, un intento de ocupaciones administrativas de alcanzar reconocimiento profesional limitando y controlando el acceso a aspirantes, para preservar su valor en el mercado. Los títulos simplifican y legitiman el proceso de exclusión. Admisión, remuneración, garantía de ascenso, monopolio de posiciones sociales y económicamente ventajosas son sus demandas; es decir, reducción de la oferta a quienes poseen título.

En el caso de los grupos profesionales, el cierre ocupacional se despliega a partir del credencialismo (titulaciones) por lo que la profesionalización es una estrategia para limitar y

---

<sup>78</sup> Parkin, F (1964) El cierre social como exclusión, en: Marxismo y teoría de clases. Una crítica burguesa. Espasa Calpe. Madrid. (pp. 69-102)

<sup>79</sup> Parkin, F. Op. Cit.



controlar la oferta de aspirantes para preservar o mejorar su valor en el mercado. Para Jiménez Jaén, la profesionalización es un modo de controlar una ocupación porque, el Estado ha hecho, históricamente, uso del profesionalismo para legitimar la imposición de controles burocráticos y la subordinación del colectivo docente.

Las profesiones burocráticas tienen su base en el estado y sus agencias, su licencia (habilitación) y mandato está en la organización. El puesto es una profesión, su existencia está asegurada en cuanto su fidelidad a una finalidad objetiva impersonal (la organización). El funcionario tiene estimación social estamental frente al público por sus diplomas, pruebas de acceso y estatuto. El cargo es a perpetuidad. La remuneración es fija, depende de su rango interno y la antigüedad, no por el trabajo realizado. El modelo burocrático, centrado en la disciplina organizativa condiciona el trabajo docente a la estructura organizativa, por lo que el docente no puede responder a la diversidad, la complejidad y la imprevisibilidad de las situaciones que debe afrontar a diario.

Ambos tipos de profesiones están presentes en la realidad actual: el primero – modelo liberal-demandado desde la política neoliberal; el segundo –burocrático- se identifica más con la realidad del docente.

### **3. EL ORIGEN DE LAS DEMANDAS DE PARTICIPACIÓN DE OTROS ACTORES.**

Actualmente, la necesidad e importancia de la participación de otros actores en la educación se sostiene desde diversas concepciones e intereses. Uno de ellos es la de un gerenciamiento más abierto en la perspectiva de una “rendición de cuentas”, una nueva relación del Estado y la sociedad civil para la satisfacción de necesidades. Esta posición se inscribe en el modelo de mercado para la educación.

Otra perspectiva es la que entiende que la construcción del espacio público de la escuela será posible si realizamos una distribución democrática del derecho a participar de todos los involucrados en la tarea de educar, desde el reconocimiento de este como una necesidad humana.

En gran parte de la legislación y normativa argentina actual (véase la Ley Federal de Educación) se establece básicamente respecto de la participación de los padres que estos serán “informados” de la marcha en el proceso de escolarización de sus hijos, que la participación “deberá respetar las funciones de orden técnico pedagógico” y que “debe ser acorde a las competencias específicas de las personas que están participando”. Sin embargo, este sería un nivel muy bajo de participación. Acordamos más bien con la noción de participación real



elaborada por Sirvent<sup>80</sup>, entendida como “la influencia de los integrantes de una institución sobre los procesos institucionales y sobre la naturaleza de las decisiones”. La posibilidad de la influencia es determinada por una red de relaciones de poder y por la naturaleza de los mecanismos que la inhiben.

La vida en común nos provee de situaciones que motivan y orientan la participación. Individual o grupalmente, el sentirse “parte de” hace al reconocimiento de nuestro valor como personas, por eso su carencia, su ausencia, revela una necesidad. Es decir, los intereses en torno a la participación responden a necesidades y estas se originan en carencias.

Sin embargo, no siempre somos concientes de una necesidad, no siempre esa carencia es percibida, las necesidades pueden o no ser reconocidas. Las necesidades no reconocidas no son tan obvias como la alimentación, la vivienda, el trabajo. Las necesidades tales como de protección, de protagonismo en la creación social y cultural, de participación en acciones colectivas, no siempre son reconocidas.

La falta de reconocimiento a la necesidad de participación se origina en condiciones de injusticia social, en juicios de valor sobre el tipo de sociedad y de individuo deseable. Estos valores se imponen desde posiciones verticalistas y autoritarias, en un momento histórico dado. Desde estas posiciones, no se reconoce la necesidad y se impide su reconocimiento en contextos de dominación.

Es importante señalar también que, en muchas ocasiones, estos valores son aceptados, por quienes carecen de su satisfacción, sin cuestionar – o al menos sin expresar – la raíz de su no-satisfacción. Esto puede explicarse recurriendo al análisis que realiza Apple<sup>81</sup> (basándose en Williams y Gramsci) de cómo actúa la hegemonía. Esta perspectiva considera que una necesidad es inducida a su aceptación, a partir de mediaciones ideológicas y culturales, determinadas por la imposición de una clase sobre otros, “saturando la conciencia” de esta, llevando a la aceptación acrítica de las condiciones materiales en una sociedad desigual.

Es por ello que el reconocimiento o no de una necesidad se inscribe en relaciones de poder y se explica en términos no-solo de quién / qué se decide, a quién beneficia, sino también las razones de su aceptación pasiva.

La falta de reconocimiento y/o manifestación de las necesidades opera como obstáculos a la participación de diversa índole: políticos, sociales, culturales, institucionales, organizativos, ideológicos y, en la escuela, también pedagógicos.

Considero que los obstáculos a la participación más importantes son de orden social y político, porque son acciones ejercidas desde posiciones de poder, social y políticamente connotadas y determinadas, desde mecanismos sociales e institucionales que inhiben la participación. Estos

---

<sup>80</sup> Sirvent, M. T. (1999) *Cultura popular y participación social*. Miño y Dávila Editores (pp.129)

<sup>81</sup> Apple, M. (1986) *Ideología y currículo*. Capítulo 1. Sobre el análisis de la hegemonía. Ediciones Akal (pp.11-39)



operan como barreras, a veces ocultas, a veces expresas, al reconocimiento de los mecanismos de dominación.

Estos mecanismos por su misma naturaleza e intencionalidad son de difícil develación. Su contenido se identifica porque: se inscriben en contextos autoritarios, se apoyan en necesidades manifiestas subjetivas, se basan en la concepción del “pensamiento único” (hay una sola manera de “ver” la realidad y actuar en ella), dan legitimidad a quienes detentan el poder desde posiciones elitistas. Estos elementos destacados de la participación son los que a veces la hacen no deseada, eludida, menospreciada en su posibilidad de factor de cambio.

De tal manera, así puntualizadas, estas formas influyen sobre potenciales participantes debilitando la capacidad de participación y su reconocimiento como necesidad humana; generando impotencia para cambiar la realidad; temiendo a la participación por desconocida, por dificultosa o por no encontrar caminos para su realización, no deseándola. Por lo tanto, se participa menos y emergen mas los sentimientos contrarios a la necesidad de participación, ejerciéndola en formas simbólica, provocando la ilusión de un poder inexistente y subordinando a unos aspectos de otros.

Las consideraciones precedentes plantean las problemáticas y dificultades que entraña la participación. Sin embargo, lejos de una posición naturalista que no hace sino desarmar la participación en su potencialidad de generar cambios, me pregunto, desde el contexto y los conflictos de la realidad actual: ¿Cómo sería un docente capaz de generar e incentivar la participación de otros actores de la educación sin menoscabar su autonomía y su autoridad?

Antes de responder a este interrogante y para profundizar en la polémica planteada en la Introducción voy a relacionar la participación con las demandas de profesionalización docente, desde el análisis precedente.

#### **4. EL CONTENIDO PARADÓJICO DE LAS DEMANDAS DE PROFESIONALIZACIÓN Y DE CONTROL PÚBLICO DEMOCRÁTICO.**

Las demandas de profesionalización y de participación, desde múltiples visiones, intereses y consecuencias, presentan argumentos paradójicos.

Autonomía, saber experto, autoridad, categorías analizadas por Burdules y Densmore y Sykes (Ver Introducción), son requisitos de profesionalización y carencias reseñadas en el análisis del trabajo de los docentes. Como categorías es necesario analizarlas por separado, para desentrañar el contenido paradójico en algunos mensajes de la demanda de profesionalización docente y participación.



#### **4.1. La autonomía profesional y la participación.**

##### ***La autonomía profesional debilitaría la participación en la toma de decisiones conjunta y, por ende, el control social.***

Podemos considerar como Davini<sup>82</sup> que la actual *autonomía* del docente es relativa y aparente. Como ya lo apuntamos, su margen de decisión se redujo como consecuencia de la expansión de la tecnocracia eficientista y la organización burocrática de las escuelas, con la consecuente generación de descualificación, desvalorización y desconfianza en los docentes. En realidad, los docentes tienden a reproducir acríticamente los ritos y comportamientos escolares tradicionales, modelos incorporados en su historia escolar, comportamientos seguros por ya probados, haciéndolos parecer como naturales.

El docente realiza su trabajo, las más de las veces, aislado de sus pares: el aislamiento genera una situación de inseguridad que provoca más aislamiento; desvaloriza el desarrollo profesional, la calidad y el desarrollo de proyectos de cambio e innovación; impide la colaboración y el enriquecimiento mutuo y, a menudo, se acompaña de la adaptación irreflexiva a la rutina y a la homogenización.

En el caso de la docencia, la confrontación entre autonomía profesional y control social es permanente. Los que denuncian la *falta de autonomía* lo vinculan a la subordinación a formas diversas de controles burocráticos y administrativos. Quienes sostienen la necesidad de una *autonomía limitada* no tienen en cuenta que en el enfoque burocrático, no tienen cabida el control *no experto* en la medida en que este no se fundamenta en criterios técnicos.

Los que sostienen que el docente debería tener *autonomía* en el desarrollo de sus actividades lo hacen desde una interpretación del modelo liberal de profesionalización; es decir, donde la autonomía es entendida como delimitación del ámbito de competencias y el desempeño de su actividad está ligada solo a criterios de dinámica del mercado, separado del control social y del control político.

El dilema se plantea en admitir en todo caso la existencia de unos mecanismos de control social que operen de forma que no pongan en peligro, no intenten recortar, la necesaria autonomía de los docentes. Se trata entonces de cuestionar estas formas y proponer otras en la relación autonomía-control, tales que permitan en un marco democrático, la participación de todos los actores.

---

<sup>82</sup> Davini, M. C. (1995) Poder, control y autonomía en el trabajo docente, en : La formación docente en cuestión: política y pedagógica. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós Cuestiones de Educación (pp. 51-72)





#### **4.2. El saber experto y la participación.**

***El fortalecimiento del saber experto en los docentes – que implica mayor poder, autocontrol y autoconfianza – impondría una mayor distancia al reconocimiento del derecho a la participación de otros actores involucrados.***

Las medidas para profesionalizar a los docentes, tales como exámenes rigurosos y control profesional en la formación y habilitación, son interpretadas por algunos autores señalados como medidas para limitar la oferta, en aras de la jerarquización. Son medidas que ejemplifican el cierre ocupacional tal como lo señalamos en el apartado 2.6.

La mayor ventaja del **cierre ocupacional** basado en las titulaciones es que la cualificación (competencias, habilidades y conocimientos) es “para el resto de sus vidas profesionales”<sup>83</sup> Otras ocupaciones, por ejemplo en el deporte y el espectáculo, por el contrario, no requieren titulación y sus competencias son juzgadas continuamente por el público o por sus resultados.

Estas ventajas señaladas en el párrafo anterior merecen un análisis más profundo en el caso de los docentes. La titulación es un requisito de entrada a la carrera docente. Sin embargo, Rosa María Torres<sup>84</sup> señala que, en Latinoamérica, según datos de UNESCO – OREALC, un 25% de los docentes de pre – escolar y un 20% de los de primaria no son titulados, y más aun, el porcentaje de titulados, por ejemplo en el sistema público en Perú, ha decrecido desde un 81% en 1985, hasta el 49% en 1990. En Argentina, aunque no contamos con datos estadísticos, el título docente es menos exigido en el nivel secundario (actual EGB3 y Polimodal) actuando como docentes, profesionales de la medicina, abogacía, arquitectura, economía. El cierre ocupacional actuaría entonces como un incentivo para la titulación.

Por otro lado, consideramos peligrosa la “ventaja” de la titulación “para el resto de la vida” porque el conocimiento en este caso se cristalizaría. Los cursos de perfeccionamiento y actualización – requisitos básicos para la promoción y el ascenso – agregarían un nivel de credencialismo mayor que no garantizaría por sí solo, una mejor enseñanza o una mejor relación del docente con otros actores.

En el caso de la docencia, el cierre no se refiere tanto al acceso a recompensas materiales como a la delimitación de ámbitos de competencia aunque, como grupo que tienen pretensiones profesionales, querrían verlas asociadas a prerrogativas o ventajas.

---

<sup>83</sup> Parkin, F. Op.Cit. (pp.86-87)

<sup>84</sup> Torres, M.R. Op. Cit.



Los docentes necesitan usurpar competencias que tienen en sus manos el poder central y excluir a los padres y alumnos de las competencias que, individual o colectivamente, están en sus propias manos. En este caso, la escuela sería una agencia en la que la posición del docente como agente de autoridad que, por sí mismo o como parte de una jerarquía, decide por los padres y alumnos qué necesitan y cómo satisfacer sus necesidades.

Sin embargo, considero a la educación como un servicio social en el que el papel de los docentes sería poner su saber científico, humanístico, técnico y profesional al servicio de objetivos fijados por la sociedad global y la comunidad escolar de las que ellos mismos son integrantes. La profesionalización del docente no vendrá así de la mano de competencias exclusivas y formales sino del logro del conjunto real de capacidades, conocimientos, técnicas y formas de saber hacer que le permiten dominar intelectualmente su actividad.

#### **4.3. La autoridad profesional y la participación.**

***El ejercicio de la autoridad profesional limitaría el poder y el control democrático por una educación igualitaria por parte de estudiantes, padres, docentes y comunidades locales.***

La autoridad profesional, desde una concepción liberal de profesionalización, se basa en el “saber experto”, que incluye el conocimiento técnico, un conocimiento relacionado más con los modos de ejecución del trabajo que un control de los fines del mismo. En las organizaciones burocráticas, la autoridad profesional tiene fundamento jurídico y de especialización. Ni uno ni otro modelo, como formas de dominación, se abren a la participación, porque excluyen, limitan el poder y el control democrático a los que no poseen “saber experto” o reconocimiento legal.

Pero en el caso de los docentes, la des – autorización que han sufrido viene dada también porque han perdido autoridad intelectual en su tarea. No deciden sobre los fines de su trabajo, ni sobre los medios para llevarlos a cabo, han perdido la visión de centralidad del conocimiento en la escuela, están disminuidos en su capacidad de dar respuestas a la complejidad de su tarea. La tarea del docente es altamente compleja porque se desarrolla en escenarios singulares surcados por una simultaneidad de dimensiones, con grupos cada vez más heterogéneos que plantean necesidades que requieren respuestas contextuales e inmediatas. Frente a estas demandas los docentes están desarmados, mucho más los maestros, quienes trabajan en escuelas públicas que reciben masivamente a alumnos de contextos cada vez más carenciados, económica y socialmente. Para el ejercicio de una autoridad compatible con estas necesidades, el docente necesita contar con una autoridad que le permita organizar democráticamente la participación



de todos los sectores involucrados en la tarea escolar directa o indirectamente (alumnos, padres, organizaciones comunitarias), criticando seriamente aquellas ideologías que legitiman las prácticas sociales que separan la conceptualización, la planificación y el diseño de los procesos de implementación y la ejecución – qué y cómo deben enseñar – como una manera de ligar la educación con los principios necesarios para el desarrollo de un orden y una sociedad democráticos.

Es imperativo para ello contextualizar en términos políticos y normativos las **funciones sociales** concretas que realizan, preguntándose acerca de la función pública y pedagógica del intelectual como categoría social.

Una manera de repensar y reestructurar la naturaleza del trabajo docente es considerar a los **docentes como intelectuales**<sup>85</sup>.

Para Gramsci, la naturaleza y el rol del intelectual es una cuestión política. Todos los hombres y mujeres son intelectuales – piensan, transmiten y adhieren a una visión específica del mundo – aunque no todos funcionan como tales dentro de la sociedad.

A partir del concepto de hegemonía de Gramsci, Jiménez Jaén<sup>86</sup> considera que la imposición de una determinada ideología no es fruto de un adoctrinamiento en valores, prácticas y contenidos propios de las clases dominantes; la dominación ideológica en educación requiere de una autoidentificación con el modelo, su consentimiento activo, este no se asegura de antemano ni en forma mecánica, asume formas contradictorias, por lo que es preciso identificar fortalezas y debilidades.

Apela a situar a los docentes como trabajadores intelectuales diferentes a la clase obrera, lo que no excluye una alianza con esta. En este sentido, los docentes ocupan un lugar privilegiado para acceder no sólo a la concepción ideológica de las clases dominantes, sino a otras formas alternativas u opuestas del mundo y de la vida.

Para esta autora hay que poner en el centro del análisis la implicación del docente en la producción y difusión cultural e ideológica en la sociedad. Los docentes son esencialmente trabajadores de la ideología y de la cultura. Están en una situación privilegiada para acceder a concepciones de la vida y del mundo alternativas a las que vienen impuestas o predominan en la sociedad. Su situación les permite resistir y generar respuestas a los sistemáticos intentos por parte de la administración por controlar el contenido de su trabajo y las formas de transmisión de los conocimientos y sus concepciones sociales y sobre la escuela.

---

<sup>85</sup> Aranowitz y Giroux. Op. Cit.

<sup>86</sup> Jiménez Jaén, M. (2000) Profesionalismo y compromisos transformadores del colectivo de enseñantes. Debates técnicos. Capítulo 1 de su libro: *La Ley General de Educación y el movimiento de enseñantes (1970 – 1976) Un análisis sociológico*. Servicio de publicaciones de la Universidad de La Laguna. Santa Cruz de Tenerife. (pp. 31-86)



En cuanto intelectuales, poseen concepciones del mundo elaboradas, desarrollan procesos de comprensión críticos y autónomos, se sitúan de acuerdo a sus expectativas e ideales. Estas serían sus fortalezas.

Sin embargo, la situación de deterioro, de empobrecimiento intelectual de los docentes, reflejada en numerosas investigaciones, me llevan a ser cautelosa al momento de juzgarlos como intelectuales, más bien sería un objetivo a lograr mediante un cambio profundo en su formación y en sus condiciones de trabajo.

Como dato significativo de esta problemática, una investigación realizada a los estudiantes de magisterio en Argentina<sup>87</sup>, informa que en un alto grado, ellos expresan que se sienten incompetentes para afrontar carreras de mayor duración o estudios “más pesados”, autodesevalorizándose en materia de trabajo intelectual.

## 5. CONSIDERACIONES FINALES

Las paradojas surgen si tratamos de compatibilizar el modelo liberal y el modelo burocrático de profesionalización con la demanda de participación. Ni autonomía ni saber experto ni autoridad entendidos desde el modelo liberal o desde el modelo burocrático, permitirían la participación de otros actores en la educación. Pero haciéndonos eco de una frase del poeta Paul Eluard, “*hay un mundo posible y está en éste*”, queremos esbozar algunas ideas de cómo sería “ese mundo”. Estoy en desacuerdo con la demanda de profesionalización en el sentido liberal o burocrático pero ¿cabría una profesionalización en otro sentido? ¿Cuál sería entonces un modelo posible y deseable para los docentes? ¿Cómo ha de ser el docente capaz de compatibilizar una mayor autonomía con la demanda de la participación y el control público democrático? ¿Cómo formar al docente en un saber necesario a su tarea pero que a la vez promueva la participación de otros? ¿Cómo dotar al docente de autoridad necesaria a su rol, compatible con el control democrático? ¿Cómo sería un docente capaz de generar e incentivar la participación de otros actores de la educación sin menoscabar su autonomía y su autoridad?

El reto es promover procesos permanentes de formación y desempeño más flexibles, que incrementen el conocimiento de los docentes, den margen a su liderazgo y promuevan la participación. El presente trabajo no ha considerado el análisis acerca de la estrategia para iniciar y desarrollar estos procesos. Esta influencia, sin embargo, no impide que pueda

---

<sup>87</sup> Davini, M. C. Op. Cit. (p. 67)



establecer algunos principios y metas que pueden orientar una profesionalización docente alternativa y superadora.

La participación de otros sectores en la escuela no limita la autonomía del docente si las escuelas se convierten en lugares de aprendizaje también de los maestros y si se definen procesos de control legítimos que fortalezcan su autonomía.

En cuanto al primer requisito, es necesario buscar la autonomía profesional colectiva, no individual, en donde el trabajo colectivo los integre en la búsqueda de modos de actuar que les permita ser más competentes en el trabajo y respondan a las necesidades e intereses de todos los que participan en la escuela.

En cuanto al segundo, la educación es materia pública que se desarrolla en instituciones especialmente creadas, son una conquista de las sociedades democráticas, producen efectos de naturaleza pública. Por ello no se trata de suspender controles, sino de definir procesos de control legítimos y formas legítimas de realización, que fortalezcan la autonomía real. El control social legítimo, en la forma de gobierno y de vida democrática, se define por la participación y el acuerdo entre los organismos de gestión y los actores de la práctica escolar, entre los docentes y los padres, participando y comprometiéndose en la toma de decisiones sobre la educación.

La práctica profesional docente, lejos del concepto de profesionalización como posesión individual del conocimiento experto y el dominio de habilidades, es un proceso de acción y reflexión cooperativa de indagación y experimentación.

Desestimo una colegialidad burocrática, porque es un intento de controlar artificialmente los procesos de colaboración espontánea – muchas veces forzada, impuesta, autoritaria – meros simulacros formales que no modifican las prácticas. Se precisa una colegialidad cooperativa, que permita mejorar las prácticas educativas. La cultura de la colaboración provoca apertura a la diversidad, clima de confianza y apertura a nuevas alternativas. Esta colegialidad implica el reconocimiento de los intereses diversos de cada colectivo que actúa en la escuela o en relación con ella, diversos en sus intereses no solo entre ellos sino al interior de cada uno. Los colectivos, respondiendo a los múltiples intereses que se expresan en su interior, necesitan concertar con otros – so pena de convertirse en una multiplicidad de personas aisladas, sin coordinación – transformando el espacio heterogéneo, en un espacio público (de todos), en un espacio común, compartido.

En una sociedad dividida por la desigualdad, el significado y la concreción de la participación será siempre objeto de debate, no por ello desechable.



Habida cuenta del análisis realizado, el docente será profesional cuando asuma el rol de intelectual comprometido, que incentive a la participación, a partir de la institución de una “contra – hegemonía”.

En su rol como intelectual, el docente tiene por tarea central hacer lo pedagógico más político, esto es la participación de todos en la construcción del espacio público de la escuela y lo político más pedagógico, aprendiendo de y con otros trabajadores comprometidos en luchas políticas similares, poniendo su capacidad al servicio de la resistencia comunitaria a la dominación. Solo en el contexto de condiciones marcadas por el control popular sobre la burocratización se abrirán nuevos espacios para la construcción del espacio público – de todos – en la escuela.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Aranowitz, S. y Giroux, H. (1998) “La enseñanza y el rol del intelectual transformador”. En: Alliaud, A y Duschatky, L. *Maestros. Formación práctica y transformación escolar*. IICE (UBA) y Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- Beltrán Llavador, F. (1998) “La inevitable necesidad de la participación en la escuela (pública)”. En: *Hacer pública la escuela*. LOM Ediciones. Chile.
- Brown, P. (1995) “Cultural capital and social exclusion: some observations on recent trends in education employment and the labour market”. En: *Work, employment and society*, Vol. 9 N°1 29-51
- Burdules, N. y Densmore, K (1992) “La persistencia del profesionalismo: es duro abrirse camino”. En: *Educación y sociedad*. Madrid, 11: 97-104.
- Burdules, N. y Densmore, K (1992) “Los límites de la profesionalización de la docencia”. En: *Educación y sociedad*. Madrid, 11: 67-83.
- Da Porta, E. (2000) “El docente y el trabajo de mediación sobre el conocimiento”. En: *Cuadernos de Educación*, Universidad Nacional de Córdoba, Año 1 N1: 191-197.
- Davini, M. C. (1995) “Poder, control y autonomía en el trabajo docente”. En: *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Editorial Paidós. Cuestiones de educación. Buenos Aires, Argentina.
- Diker, G. Y Terigi, F (1997) “La formación docente en debate”. En: *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Cuestiones de educación. Buenos Aires, Argentina.



- Fernández Enguita, M. (1992) “La escuela del desencanto. Profesionalismo y participación estudiantil”. En: *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*. Editorial Paidós Educador. Buenos Aires.
- Fernández Enguita, M. (coord.) (1997) “La escuela como sistema: comunidad, participación y profesionalismo”. En: *Sociología de las instituciones de educación secundaria*, ICE/ HOSORI, Barcelona, Capítulo XIV: 167-187.
- Fernández Enguita, M. (2001) “A la busca de un modelo profesional para la docencia ¿liberal, burocrático o democrático?”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, OEA, N° 25: 43- 64.
- Finkel, L. (en prensa) “¿Qué es un profesional? Las principales conceptualizaciones de la sociología de las profesiones”. En: *Economía, educación y trabajo*, Castillo, C (editor). Editorial Pirámide. Madrid, Capítulo 5: 195-226
- Gimeno Sacristán, J. (1998) “Profesionalización docente y cambio educativo”. En: Alliaud, A y Duschatky, L. *Maestros. Formación práctica y transformación escolar*. IICE (UBA) y Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- Jiménez Jaén, M. “Los enseñantes y la profesionalización docente”. En: *Cuadernos de Pedagogía*, Ihardun Multimedia, Editorial Fontalba, N° 220.
- Jiménez Jaén, M. (1988) “Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica de la teoría de la proletarización de los enseñantes”. En: *Revista de educación* N° 285.
- Jiménez Jaén, M. (2000) “Profesionalismo y compromisos transformadores del colectivo de enseñantes. Debates teóricos”. En: *La Ley General de Educación y el movimiento de enseñantes (1970 –1976)* Servicios de publicaciones de la Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, Capítulo 1: 31-86-
- Lawn, M. Y Ozga, J. (1998) “¿Trabajador de la enseñanza?. Nueva valoración de los profesores” En: *Revista de Educación* N° 285.
- Manacorda, M. (1976) *Antonio Gramsci. La alternativa pedagógica*. Editorial Nova Terra. Barcelona.
- Márquez, A (1995) “La política del neoconservadurismo”. En: *La quiebra del sistema educativo argentino*, Coquena Grupo Editor, Libros del Quirquincho, Buenos Aires, Capítulo V: 213-308
- Morgenstern, S. (1991) “Antonio Gramsci: hegemonía y educación”. En: *Socialismo y sistemas educativos*, Gómez de Castillo et. al. UNED.
- Morgenstern, S. “La crisis de la sociedad salarial y las políticas de formación de la fuerza de trabajo. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España” (mimeografiado).



- Ortega, F. (1990) “La indefinición de la profesión docente”. En: *Cuadernos de Pedagogía*, Ihardun Multimedia, Editorial Fontalba N° 186.
- Parkin, F. (1964) “El cierre social como exclusión”. En: *Marxismo y teoría de clases. Una crítica burguesa*. Espasa Calpe. Madrid.
- Pérez Gómez, A. (1993) “Autonomía y control democrático”. En: *Cuadernos de Pedagogía*, Ihardun Multimedia, Editorial Fontalba N° 220.
- Pérez Gómez, A. (1998) “La cultura institucional”. En: *Cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Ediciones Morata, Madrid, Capítulo III: 162-194
- Smith, V. (1995/1996) “El legado de Braverman. La tradición del proceso de trabajo veinte años más tarde”. En: *Sociología del trabajo*, N° 6: 4-27
- Sykes, G (1992) “En defensa del profesionalismo docente como una opción de política educativa”. En: *Educación y sociedad*, Madrid, 11: 85-96
- Tenti, E. (1995) “Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente”. En: *Revista del IIICE*, año IV, N° 7.
- Torres, C. y Schgurensky, D. (1999) “El rol de los sindicatos docentes, el Estado y la sociedad en la reforma educativa”. En: *Propuesta educativa*, FLACSO – Ediciones Novedades educativas, N° 21, Año 10.
- Torres, M.R. (1997) “Profesionalismo o exclusión. Los educadores frente a la realidad actual y los desafíos futuros”. Documento de trabajo presentado para la Cumbre Internacional de Educación, organizado por la Confederación de Educadores de América (CEA) México.
- Weber, M. (1987) “Sociología de la dominación”. En: *Economía y sociedad*. FCF. México, Capítulo IX: 695 –723.