

**LA AMBIGUEDAD DE LA DOCENCIA:**  
**ENTRE EL PROFESIONALISMO Y LA PROLETARIZACION**

**Mariano F. Enguita**

**Departamento de Sociología III  
Universidad Complutense**

---

*Profesor y Sociedad: I Jornadas de Estudio. La educación a debate, Cádiz, 21 al 24 de febrero de 1989.*

*“A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização”, Teoria e Educação 4, Porto Alegre, 1991.*

---

Los docentes viven hoy, y desde hace tiempo, una crisis de identidad que se ha visto reflejada en una patente situación de malestar y, más recientemente, en agudos conflictos en torno a su estatuto social y ocupacional de los que la polémica salarial no ha sido más que la parte visible del iceberg. Ni el colectivo ni la sociedad en que está inserto logran ponerse de acuerdo en torno a una imagen social del primero, ni mucho menos sobre sus consecuencias prácticas en términos de delimitación de campos de competencia, organización de la carrera docente, etc.

Las mil y una polémicas y disyuntivas en que se manifiesta la ambivalencia de la posición del enseñante, árboles que difícilmente permiten ver el bosque, podrían resumirse, a mi juicio, en su ubicación en un lugar intermedio e inestable entre la profesionalización y la proletarización. El término "profesionalización" no se emplea aquí como sinónimo de cualificación, conocimiento, capacidad, formación y otros rasgos asociados, sino como expresión de una posición social y ocupacional, de la inserción en un tipo determinado de relaciones sociales de producción y de proceso de trabajo. En el mismo sentido, aunque para designar un contenido opuesto, se emplea el término "proletarización", que debe entenderse libre de las connotaciones superficiales que lo asocian unilateralmente al trabajo fabril.

### Profesionales y proletarios

En sentido estricto, un grupo profesional es un colectivo autorregulado de personas que trabajan directamente para el mercado en una situación de privilegio monopolista. Sólo ellos pueden ofrecer un tipo determinado de bienes o servicios, protegidos de la competencia por la ley. Esto es lo que se denomina también el ejercicio liberal de una profesión. A diferencia de otros colectivos de trabajadores, los profesionales son plenamente autónomos en su proceso de trabajo, no teniendo que someterse a una regulación ajena. El hecho de que la ley les acote un campo y recoja algunas de sus normas de funcionamiento no expresa su sujeción al poder público, sino su influencia sobre el mismo. Los ejemplos clásicos de grupos profesionales son, como es bien sabido, médicos, abogados y arquitectos. Hoy en día, no obstante, numerosos profesionales que tienen reconocidas las mismas competencias y derechos que sus colegas en ejercicio liberal trabajan como asalariados para organizaciones públicas o privadas. Sin embargo, cuando se trata de grupos de gran fuerza corporativa como los citados y otros, conservan, aun en esas condiciones, gran parte de su autonomía en el proceso de trabajo y de sus privilegios relativos en términos de ingresos, poder y prestigio.

En el extremo opuesto del arco laboral se encuentra la clase obrera en sentido estricto. Un obrero es un trabajador que no sólo ha perdido o no ha accedido nunca a la propiedad de sus medios de producción, sino que también se ha visto privado de la capacidad de controlar el objeto y el proceso de su trabajo, de la autonomía en su actividad productiva. La culminación y el paradigma de este proceso pueden encontrarse en el trabajo de los operarios industriales de una cadena de montaje, pero los fenómenos de división, descualificación y degradación del trabajo no son privativos de la esfera industrial; se encuentran también en los sectores terciario y cuaternario, aunque resulten menos omnipresentes que en el secundario.

El estatuto de un colectivo ocupacional nunca es definitivo. Algunos grupos profesionales actuales lo son porque han podido defender una posición tradicional, mientras otros son de reciente surgimiento. Los grupos más proletarizados tienen su origen, a menudo, en colectivos profesionales o gremiales, pero no pudieron mantener sus prerrogativas. Lo que hace que un grupo ocupacional vaya a parar a las filas privilegiadas de los profesionales o a las desfavorecidas

de la clase obrera no es la naturaleza de los bienes o servicios que ofrece, ni la mayor o menor complejidad del proceso global de su producción, sino la posibilidad de descomponer éste a través de la división del trabajo y la mecanización --que sí está determinada en parte por su naturaleza intrínseca, la del proceso--, el afán de las empresas capitalistas o públicas por hacerlo --que depende de la amplitud de su mercado real o potencial-- y la fuerza relativa de éstas y de aquél, es decir, de empleadores y empleados reales o potenciales.

Entre las formas inequívocas de profesionalización y proletarización se debate una variopinta colección de grupos ocupacionales que comparten características de ambos extremos. Constituyen lo que en la jerga sociológica se designa como semiprofesiones, generalmente constituídas por grupos asalariados, a menudo parte de burocracias públicas, cuyo nivel de formación es similar al de los profesionales liberales. Grupos que están sometidos a la autoridad de sus empleadores pero que pugnan por mantener o ampliar su autonomía en el proceso de trabajo y sus ventajas relativas en la distribución de la renta, el poder y el prestigio. Uno de estos grupos es el constituido por los enseñantes.

### El docente como profesional

Hay muchas maneras de definir una profesión (véanse Starr, 1982; Wilensky, 1964; Goode, 1957; Larson, 1977). Aquí lo haremos sucintamente por cinco características para, a continuación, tratar de ver en qué medida son compartidas por el grupo enseñante.

**Competencia.** El profesional se supone técnicamente competente en un campo del conocimiento del que están excluidos los que no lo son. Su competencia debe ser el producto de una formación específica, generalmente de nivel universitario. Su saber tiene un componente "sagrado", en el sentido de que no puede ser evaluado por los profanos. Sólo un profesional puede juzgar a otro, y sólo la profesión puede controlar el acceso de nuevos miembros, ya que sólo ella puede garantizar y evaluar su formación.

En realidad, no hace ninguna falta que la profesión reúna tales competencias: basta que así se lo parezca al público. Cuando con sus técnicas contribuían sobre todo a acelerar la muerte de la gente, los médicos ya gozaban de un estatuto profesional. Es más que dudoso que psicólogos, psiquiatras y psicoanalistas contribuyan hoy a la curación de los enfermos psíquicos, pero han conseguido hacer que lo crea así un público importante. Un elemento esencial para lograr la presunción de competencia es el uso y reconocimiento social de una jerga propia: por ejemplo, llamar "cardiopatía" a una enfermedad del corazón, "interdicto de recobrar" al reclamo de la propiedad perdida o "curriculum" al programa de estudios.

**Vocación.** El propio término profesión alude al aspecto religioso del asunto, invocando las ideas de fé y llamada. En numerosos idiomas, vocación, llamada y profesión se reúnen en un mismo vocablo o son intercambiables. El profesional no ejerce de manera venal, sino como servicio a sus semejantes; ésta es la justificación teórica de la prohibición de competir entre los miembros de la profesión. Por eso su trabajo no puede ser pagado, porque no tiene precio, su ejercicio es "liberal" y su retribución toma la forma de "honorarios" (¡ciertamente elevados!). La profesión se caracteriza por su vocación de servicio a la humanidad.

En realidad, es bien sabido que el principal atractivo de una profesión liberal son sus ingresos y otras ventajas materiales y simbólicas, que la verdadera razón de la prohibición de la

competencia es evitar la caída de las retribuciones y que los profesionales sólo están disponibles para el público cuando éste posee capacidad monetaria y dentro de un horario y un calendario decididos por ellos mismos. Sus pretendidamente largos horarios no lo son tanto, y cuando lo son pueden interpretarse también como una forma de aumentar sus ingresos.

**Licencia.** Los profesionales tienen acotado un campo exclusivo, generalmente reconocido y protegido por el Estado. Esto los defiende del intrusismo y, por tanto, de la competencia ajena. Se supone que esta licencia es la contrapartida de su competencia técnica y su vocación de servicio. Esta idea se expresa en términos como "licenciatura", "licenciado", "facultad", "facultativo", "venia", etc.

**Independencia.** Los profesionales son doblemente autónomos en el ejercicio de su profesión: frente a las organizaciones y frente a los clientes. Frente a las organizaciones, claro está, en el ejercicio liberal de la profesión; e incluso, cuando se convierten en trabajadores asalariados, a través de su control colectivo de las organizaciones que los emplean (por ejemplo, el control de los médicos sobre los hospitales públicos y privados, la forma de sociedad adoptada por las firmas de abogados, etc.). Frente al público porque el cliente del profesional, a diferencia del cliente de una tienda, al que se supone un consumidor soberano y que "siempre tiene razón", no tiene razón alguna; apenas tiene necesidades, problemas o urgencias que sólo el profesional sabe cómo resolver. El cliente puede estar incluso obligado a recurrir a los servicios del profesional, como les sucede al litigante de un juicio, al alumno en período obligatorio o al particular que tiene que demostrar su buen estado físico para sacar el carnet de conducir.

**Autorregulación.** Sobre la base de la identidad y la solidaridad grupal, la profesión regula por sí misma su actuación, a través de su propio código ético y deontológico, así como de órganos propios para la resolución de sus conflictos internos. La capacidad de autorregulación supone efecto de la posesión de una competencia exclusiva. La profesión se reserva el derecho de juzgar a sus propios miembros, resistiendo toda pretensión de los profanos, es decir, de los clientes, del poder público o de otros grupos. Se organiza colegial o corporativamente, en todo caso al margen de los sindicatos de clase.

¿En qué medida comparten los docentes estas características? Veámoslo, muy brevemente, por el mismo orden en que han sido apuntadas.

**Competencia.** El maestro tiene una competencia oficialmente reconocida, pero debida a una enseñanza superior corta, de menos prestigio que la universitaria en sentido estricto. El profesor licenciado posee una competencia reconocida como técnico en su campo, pero no como docente. Su saber no tiene nada de sagrado y la educación es uno de esos temas sobre los que cualquier persona se considera con capacidad de opinar, de modo que su trabajo puede ser juzgado y lo es por personas ajenas al grupo profesional. Carecen ambos, en fin, de una jerga propia.

**Vocación.** Aunque en el término "profesor" resuena la idea de vocación para una parte de los docentes, en el término "maestro" lo hace simplemente la de trabajador cualificado, significado original de la palabra en castellano. Tradicionalmente se había reconocido un componente vocacional en la práctica de la docencia, pero el retorno del individualismo adquisitivo asociado a la buena salud política e ideológica del capitalismo en nuestros días parece estar terminando con esto: la imagen del licenciado que se dedica a la enseñanza se mueve entre la de alguien que ha renunciado a la ambición económica en favor de una vocación social y la de

quien no ha sabido ni podido encontrar algo mejor. En todo caso, el docente es un asalariado, y las opiniones sobre la adecuación o no de su salario dependen de la valoración que se haga de su trabajo, que, a diferencia del de un profesional, sí tiene precio.

**Licencia.** El docente tiene un campo acotado, pero sólo parcialmente. La ley no permite a otras personas evaluar y acreditar los conocimientos de los alumnos, pero tampoco otorga a profesores y maestros, en exclusiva, la capacidad de enseñar: junto a las enseñanzas regladas, hay plena libertad para las no regladas; en contraste, no podríamos encontrar, por más que buscásemos, una medicina o una abogacía no regladas.

**Independencia.** Los docentes sólo son parcialmente autónomos tanto frente a las organizaciones como frente a su público. En su casi totalidad son asalariados --o en su totalidad, si hablamos de maestros y profesores--. En cuanto a su público, los alumnos y, por sustitución, los padres, no están dispuestos a situarse en la misma posición de dependencia total que los pacientes, defendidos, etc. La ley reconoce y otorga, por ejemplo, derecho a participar en la gestión de los centros de enseñanza a padres y alumnos, pero no hace lo mismo con los pacientes en relación a los hospitales. No obstante, este reconocimiento es más bien formal, pues los enseñantes tienen garantizadas competencias exclusivas, disfrutan de una mayoría segura en los órganos colegiados y están sometidos a autoridades que, por regla general, son también enseñantes.

**Autorregulación.** El colectivo de docentes carece de un código ético o deontológico (¡lo que no significa que sean amorales o no posean normas grupales informales de comportamiento!) y de mecanismos propios para juzgar a sus miembros o resolver conflictos internos. No controlan como tales la formación de sus miembros prospectivos, aunque sí lo haga el grupo de licenciados o maestros (si bien a través del sector privilegiado de los profesores universitarios). Intervienen en el control de los mecanismos finales de acceso, pero sólo bajo la tutela de la burocracia pública o los empleadores privados. Cuentan con organizaciones colegiales, pero éstas suelen ser mucho menos relevantes que las sindicales, que se reparten entre sindicatos adheridos a las centrales de clase y sindicatos independientes y abiertamente corporativos.

### El docente como trabajador proletarizado

Según la iconografía al uso, un proletario es un trabajador que viste mono azul, realiza pesadas tareas físicas, vive al borde de la subsistencia, sigue a la izquierda y tal vez llegue a ser suyo el reino de esta tierra. La sociología no puede excluir que así sea, pero sí puede ofrecer una definición menos romántica y más científica. Un proletario es una persona que se ve obligada a vender su fuerza de trabajo --no el resultado de su trabajo, sino su capacidad de trabajo--. Puesto que ningún capitalista se la comprará por nada, un proletario es también un trabajador que produce más de lo que recibe, su salario, y de lo necesario para la reposición de los medios de trabajo que emplea, vale decir que produce un plus-trabajo, un excedente o, para ser más exactos, un plusvalor. Para asegurar que así sea, el capitalista hace todo lo que puede, y puede bastante, para controlar y organizar el resultado y el proceso de trabajo. Un proletario, por consiguiente, es un trabajador que ha perdido el control sobre los medios, el objetivo y el proceso de su trabajo (sobre el proceso de proletarización, véase Fernández Enguita, 1989).

Pero ni la sociedad ni el sector capitalista de la misma se dividen lisa y llanamente en perfectos burgueses y perfectos proletarios. Dejando de lado a los primeros, que aquí no

interesan, la proletarización no puede entenderse como un salto o cambio drástico de condición, sino como un proceso prolongado, desigual y jalonado de conflictos abiertos o larvados. La proletarización es el proceso por el que un grupo de trabajadores pierde, más o menos sucesivamente, el control sobre sus medios de producción, el objetivo de su trabajo y la organización de su actividad.

Obviamente, las condiciones de vida y trabajo de maestros y profesores no son las de los descargadores de muelles o los operarios de la industria automotriz, pero eso no debe impedirnos ver que, como colectivo, los enseñantes se encuentran sometidos a procesos cuya tendencia es la misma que para la mayoría de los trabajadores asalariados: la proletarización. Estos procesos, claro está, no actúan de la misma forma, ni al mismo tiempo, ni con los mismos resultados sobre todos los colectivos de trabajadores. Algunos han sido o son rápidamente transformados, otros requieren un largo período, otros resisten con pleno éxito esta tendencia y otros, en fin, se debaten y revuelven a medio camino. Veamos cuál ha sido el proceso y cuál es la situación de los enseñantes.

La casi totalidad de los enseñantes son hoy asalariados. Lo son todos en la enseñanza pública y la inmensa mayoría en la privada. En este sector hay que excluir a los docentes-empresarios, es decir, a los que son propietarios de centros de enseñanza pero aportan también su propio trabajo docente y, por su puesto, a los que aun teniendo un origen docente han dejado de trabajar como tales para convertirse simplemente en empresarios capitalistas del sector, aunque se trate de pequeños empresarios.

Hoy en día, los términos "docente", "enseñante", "maestro" o "profesor" evocan de inmediato la imagen de un trabajador asalariado, pero no siempre fue así. Hace unos pocos decenios, en España, gran parte de los maestros eran más bien trabajadores autónomos que ponían por su cuenta escuelas en los pueblos, aunque con el apoyo de los ayuntamientos en forma de locales y subvenciones para los alumnos sin recursos económicos. En las escuelas privadas unitarias el maestro era a la vez el empresario y el trabajador, tal vez con el apoyo de su esposa o de algún sirviente; era, en sentido estricto, un pequeño burgués. La terminología del magisterio todavía presenta vestigios de esto, por ejemplo cuando se refiere al "maestro propietario" o a la "plaza en propiedad". Otras reminiscencias, menos simbólicas y más materiales, han perdurado hasta hace bien poco, como es el caso de las "permanencias" y de las clases particulares dadas por los mismos maestros a algunos de sus alumnos.

La urbanización, la introducción de las escuelas completas y graduadas, las concentraciones escolares, la expansión del sector público, la creación de escuela privadas para sectores con capacidad adquisitiva y su generalización para todos con la política de subvenciones, y la expansión del sector público son los factores que han hecho desaparecer al enseñante autónomo, incluso al semiautónomo maestro público rural. La creación y luego el predominio absoluto de las escuelas con varios grupos escolares supuso la división y jerarquización de los docentes, con la aparición de la figura del director y otras intermedias. La figura del director tiene su correlato en una cierta pérdida de autonomía por parte del profesor de a pie.

Por otra parte, la regulación de la enseñanza ha pasado con el tiempo de limitarse a los requisitos más generales a suponer una especificación detallada de los programas docentes. La administración determina las materias que deberán impartirse en cada curso, las horas que se dedicarán a cada materia y los temas de que se compondrá. En otras palabras, el enseñante ha perdido progresivamente la capacidad de decidir cuál ha de ser el resultado de su trabajo, pues

éste le llega previamente establecido en forma de asignaturas, horarios, programas, normas de rendimiento, etc. No sólo así, directamente, sino también, indirectamente, a través de los exámenes públicos (los antiguos de "ingreso" y reválidas, los actuales de selectividad) y, en general, de los requisitos de acceso y los supuestos de base de los niveles ulteriores, a los cuales debe amoldarse la enseñanza en los anteriores. Tanto la enseñanza privada como la pública se ven afectadas por estas regulaciones generales; más allá de eso, la diferencia principal entre una y otra, que no es tal a los efectos que aquí interesan, consiste en que, en la primera, la interpretación o los añadidos a las normas legales proceden del propietario o su representante, mientras en la segunda provienen de un director nombrado por la Administración.

Las regulaciones que recaen sobre el docente no conciernen solamente a qué enseñar, sino también, a menudo, a cómo enseñarlo. En todo caso, cualquier cosa no puede ser enseñada de cualquier manera, de modo que, al decidir un contenido, las autoridades escolares limitan también la gama de métodos posibles. Pero además, sobre todo las autoridades de los centros, pueden imponer a los enseñantes formas de organizar las clases y otras actividades, procedimientos de evaluación, criterios de disciplina para los alumnos, etc. El docente pierde así, también, y aunque sólo sea parcialmente, el control sobre su proceso de trabajo.

Esta pérdida de autonomía puede considerarse también como un proceso de descualificación del puesto de trabajo. Viendo limitada sus posibilidades de tomar decisiones, el docente ya no precisa de las capacidades y los conocimientos necesarios para hacerlo. La descualificación se ve reforzada, asimismo, por la división del trabajo docente, que refleja doblemente la parcelación del conocimiento y la de las funciones de la escuela. La primera, a través de la proliferación de especialidades y el confinamiento de los enseñantes en áreas y asignaturas. La segunda, por medio de la delimitación de funciones que son atribuidas de forma separada a trabajadores específicos, desgajándose así de las competencias de todos: es el caso de la orientación, la educación especial, la atención psicológica, etc.

Finalmente, a este proceso contribuyen también los fabricantes de libros de texto y otras mercancías educativas. El libro de texto especifica por el profesor el conjunto de conocimientos que deberá impartir, la secuenciación de los mismos y la forma de impartirlos. Aunque de menor repercusión en el conjunto de la vida escolar, un efecto similar tienen otros recursos docentes, como los programas informáticos o los llamados "paquetes curriculares".

En otro orden de cosas, los enseñantes, como la gran mayoría de los trabajadores asalariados, producen un plusvalor y, si se trata del sector privado, un plusvalor del que se apropian sus empleadores. La vieja discusión entre marxistas sobre si los enseñantes son trabajadores "productivos" o "improductivos" carece enteramente de sentido. En primer lugar, porque desde el momento en que, como asalariados del sector privado, permiten a sus empresarios embolsarse una cantidad de dinero superior a la que les cuestan, ya producen un plusvalor, con independencia de que el resultado de su trabajo sea un bien o un servicio (Fernández Enguita, 1985); en cuanto a los del sector público, no pueden producir ni dejar de producir plusvalor porque no producen valor, ya que el sector público no produce para el mercado. En segundo lugar, aunque fuese al contrario eso no cambiaría sus condiciones de trabajo ni sus relaciones sociales de producción. La categorización de los trabajadores del sector capitalista y el análisis de las relaciones sociales de producción en que están inmersos es función de su lugar en el proceso material de producción, no en el proceso de valorización.

Los empresarios privados de la enseñanza tienen el mismo interés en explotar a sus asalariados, empezando por maestros y profesores, que puedan tener los fabricantes de embutidos, o sea todo el interés del mundo. En cuanto al sector público como empleador, aunque los trabajadores del mismo suelen conseguir mejores condiciones, para un mismo trabajo, que los del sector privado, no es menos cierto que, en el contexto de la actual y prolongada crisis fiscal del Estado, éste tiende a limitar sus gastos en salarios y los enseñantes suelen ser uno de los colectivos de funcionarios más vulnerables.

### La ambivalencia del trabajo docente

El colectivo de enseñantes, de acuerdo con lo expuesto, comparte rasgos propios de los grupos profesionales con otros característicos de la clase obrera. En favor de su proletarización empujan su crecimiento numérico, la expansión y concentración de las empresas privadas del sector, la tendencia al recorte de los gastos sociales, la lógica reglamentista de la Administración pública y la repercusión de sus salarios sobre los costes de la fuerza de trabajo adulta. Pero hay también otros factores que juegan en contra de esta tendencia y, por consiguiente, a favor de su profesionalización. El más importante, sin duda, es la naturaleza específica del trabajo docente, que no se presta fácilmente a la estandarización, a la fragmentación extrema de las tareas ni a la sustitución de la actividad humana por la de las máquinas --aunque esto último duela tanto a los profetas de la tecnología--. Otros factores relevantes, con efecto en la misma dirección, son la igualdad de nivel formativo entre los enseñantes y las profesiones liberales, la creciente atención social a la problemática de la educación --al menos en el largo plazo-- y la enorme importancia del sector público frente al privado.

Como consecuencia, el colectivo de los enseñantes se mueve más o menos en un lugar intermedio y contradictorio entre los dos polos de la organización del trabajo y de la posición del trabajador, es decir, en el lugar de las semiprofesiones. Los enseñantes están sometidos a la autoridad de organizaciones burocráticas, sean públicas o privadas, reciben salarios que pueden caracterizarse como bajos y han perdido prácticamente toda capacidad de determinar los fines de su trabajo. Sin embargo, siguen desempeñando unas tareas de alta cualificación --en comparación con el conjunto de los trabajadores asalariados-- y conservan gran parte del control sobre su proceso de trabajo. En cierto modo puede decirse que tanto ellos como la sociedad en general y sus empleadores en particular han aceptado los términos de un intercambio: autonomía a cambio de bajos salarios.

Nada permite augurar que los docentes vayan a convertirse finalmente en un grupo profesional ni en una sección más del proletariado, en el sentido fuerte de ambos conceptos. Los cambios sufridos por el colectivo, así como los conflictos en curso y las opciones en presencia, se mueven dentro de un abanico de posibilidades cuyos extremos siguen contenidos entre los límites de la ambigüedad propia de las semiprofesiones. Se trata, siempre, de ganar o perder un poco de algo, no de elegir entre el blanco y el negro.

La mayoría de los cambios en la posición de los docentes acaecidos en el último período pueden interpretarse en la clave de este zig-zag entre la profesionalización y la proletarización. A favor de la primera han apuntado, por ejemplo, el rebautizo de los maestros como "profesores de E.G.B." y la conversión de las Escuelas de Magisterio en flamantes Escuelas Universitarias, con la consiguiente elevación de los requisitos de acceso y titulación; la proclamación constitucional de la libertad de cátedra y el reconocimiento formal de competencias a los claustros; en fin, la

funcionarización de la mayoría de los docentes del sector público. A favor de la segunda lo han hecho, por ejemplo, la irrupción de nuevos especialistas en los centros que concentran para sí competencias arrancadas a los docentes a secas; la admisión de padres y alumnos en los consejos escolares, que cuestiona la exclusiva de los enseñantes sobre las cuestiones docentes y suscita por ello su hostilidad; y, por supuesto, la pérdida sostenida de poder adquisitivo de los trabajadores del sector.

La reivindicación del reconocimiento de su profesionalidad por parte de los docentes debe entenderse, en estas coordenadas, como una expresión sintética de su resistencia a la proletarización. Al levantar esa bandera, los enseñantes actúan del mismo modo que en su momento lo hicieron los gremios de trabajadores artesanales en el origen de muchas ocupaciones hoy plenamente proletarizadas --por ejemplo, los mecánicos o los impresores--, o que lo hacen ahora numerosos grupos ocupacionales de relativamente reciente creación --por ejemplo, los pilotos o los periodistas--. Nadie en la historia ha aceptado con gusto convertirse ni quedarse en proletario.

Las formas que toma, sin embargo, expresan algo más. Concretamente, el clima político social del período y la relación del colectivo docente con el resto de los trabajadores. Hace diez o quince años los docentes se denominaban a sí mismos "trabajadores de la enseñanza"; se discutían por doquier su carácter de clase, su función productiva o improductiva, etc., casi siempre con la voluntad de demostrar que eran tan buenos trabajadores como cualesquiera otros. Hoy en día se habla sobre todo de "profesionalidad", "dignificación de la profesión docente" y otras expresiones del mismo estilo. Dicho en breve: antes se reivindicaba la identidad con el resto de los trabajadores, ahora se trata de subrayar y reforzar la diferencia.

### La feminización del sector

Si el empleo del plural masculino oculta por doquier la composición por sexos de los colectivos designados, en el caso de la docencia falsea e invierte radicalmente la realidad. De 419.951 profesores en el curso 1.985-86, 243.008, o sea el 57.86 %, eran profesoras. (Estos datos, como todos los que se emplearán a continuación, proceden de C.I.D.E., 1988b. Corresponden siempre al curso indicado, excepto en el caso de la Universidad, que son de 1.984-85. Este informe, aparte de notables insuficiencias, proporciona algunas veces datos contradictorios entre sí, pero es la única recopilación sistemática sobre la presencia de la mujer en el sistema educativo español de que disponemos.)

Desagregando las cifras por sectores, las mujeres representan el 93.8 % del profesorado de enseñanza preescolar (cuyo total, incluidos ambos sexos, es de 39.573 profesores), el 62.10 % del de E.G.B. (193.445), el 48.7 % del B.U.P. y C.O.U. (76.550), el 33.6 % del de F.P. (49.408), el 24.89 % del de Universidad (44.981), el 72.1 % del de educación especial (13.965) y el 50.7 % del de educación permanente de adultos (3.029).

Por lo tanto, un análisis del sector enseñante no puede ser simplemente un análisis de clase: tiene que ser también, necesariamente y en la misma medida, un análisis de género. Si esto es verdad para prácticamente cualquier colectivo de trabajadores, resulta mucho más cierto para uno que, como el de los docentes, está constituido en su mayoría por mujeres. Lo contrario significaría negarse los medios para comprender tanto la evolución global y la posición social del colectivo como sus fracturas y su problemática internas.

El término "feminización" no sólo expresa un punto de llegada, sino también y fundamentalmente un proceso. El aumento proporcional de la presencia de las mujeres en el profesorado ha sido espectacular y prácticamente constante en el tiempo, muy por encima de su presencia media en la población activa del país. En 1.957, las mujeres eran ya el 62.37 % de los maestros de escuela primaria; si nos fijamos en los subcolectivos del sistema actual más asimilables a aquél vemos que hoy representan el 85.91 % del profesorado del ciclo inicial y el 68.14 % del de ciclo medio de E.G.B. En los años 1.940-45 suponían el 19.7 % del profesorado de bachillerato; hoy son el 55 % del de ciclo superior de E.G.B. y el 48.7 % del B.U.P. y C.O.U. En el año 1.944-45 eran el 4.5 % del profesorado universitario; hoy han pasado a significar el 24.89 %.

Pueden aducirse diversos motivos para este proceso. En primer lugar, la enseñanza es una de las actividades extradomésticas que la ideología patriarcal imperante ha aceptado siempre entre las adecuadas para las mujeres, viéndola en gran medida como una ocupación transitoria para las jóvenes y una preparación para el ejercicio de la maternidad. Como otras "profesiones femeninas" (enfermeras, modistas, asistentes sociales, etc) cae dentro de lo que pueden considerarse extensiones extradomésticas de las funciones domésticas, surgidas al amparo del desarrollo de los servicios públicos en el marco del Estado asistencial.

En segundo lugar, los bajos salarios de la enseñanza han ahuyentado progresivamente de la misma a los varones educados, para los que la industria, el comercio y otras ramas de la Administración pública abrían nuevas y mejores oportunidades de empleo --al menos en términos de ingresos--. En contrapartida, la creencia social de que el trabajo de la mujer es siempre transitorio o anómalo y su salario una segunda fuente de ingresos, compartida en cierto grado por las propias mujeres, ha favorecido el mantenimiento de los salarios en niveles bajos.

En tercer lugar, el empeño en someter a los enseñantes, tradicionalmente un sector proclive a las ideas avanzadas y progresistas, convirtiéndolos en fieles transmisores de la cultura y la moral dominantes y defensores de la conformidad con el orden establecido, ha actuado también en favor de la aceptación de las mujeres, normalmente consideradas como más conservadoras, menos activas y más dispuestas a aceptar la autoridad y la jerarquía que los hombres, tanto por su distinta educación como por la menor relevancia del trabajo remunerado en sus vidas. Para explicar el proceso de feminización no importa mucho si este argumento, que algún autor ha calificado de "teoría machista de la profesionalización" (Parkin, 1984) es cierto o no: basta con que haya sido tenido por tal.

Por último, la escuela, y en especial la escuela pública (luego, debido a la intervención estatal y a la negociación colectiva, también la privada), han sido y son uno de los pocos sectores del empleo en que las mujeres han recibido el mismo salario que los hombres (al menos en este país: véase Piqueras, 1988; no así en el Reino Unido ni en los Estados Unidos, por ejemplo: véase Apple, 1986). En consecuencia, es lógico que las mujeres educadas prefirieran un empleo en la enseñanza antes que en otros muchos sectores donde la discriminación salarial era manifiesta, aparte de ofrecer, en general, condiciones de trabajo menos deseables.

El proceso de feminización ha tenido consecuencias importantes para la enseñanza, por lo general raramente tomadas en consideración en el análisis de ésta. La primera, sin duda, ha sido hacer de la escuela una institución menos sexista de lo que parece cuando solamente se atiende al análisis del contenido de los estudios. Paradójicamente, la feminización masiva del sector ha

hecho que, en la primera institución formal distinta de la familia a la que se incorporan, la inmensa mayoría de los niños pudiesen encontrar a mujeres en papeles y funciones no domésticos, distintos de los de ama de casa, esposa y madre. Además, y a pesar de la posibilidad de mimetización por las mujeres de los comportamientos masculinos en un contexto todavía dominado por las normas de comportamiento de este género, no cabe duda de que la presencia masiva de las mujeres ha contribuido a desarrollar la crítica feminista y las actitudes no sexistas, en el sentido más amplio, dentro de las escuelas (sobre el carácter a la vez sexista y antisexista de la escuela véanse Fernández Enguita, 1988, y Subirats y Brullet, 1988).

La segunda, de signo contrario, concierne a la relación de la escuela con el mundo del trabajo. Si los maestros varones solían proceder de familias encabezadas por trabajadores manuales de la industria o campesinos, las maestras tienen más probabilidades de provenir de familias de clase media que han enviado a sus hijos varones a estudios con más valor de mercado y a sus hijas directamente a la enseñanza --o, indirectamente, a través de estudios sin gran valor ocupacional--. Sin embargo, es también altamente probable que estas mujeres, si no caen en la endogamia profesional, contraigan matrimonio con varones con un status ocupacional más alto, inequívocamente de clase media. El resultado final es un alejamiento global del profesorado respecto del mundo, la experiencia, la cultura y los valores del trabajo manual.

La tercera es la otra cara de uno de los motivos del proceso de feminización. Esta, efectivamente, ha contribuido a la proletarianización o ha dificultado la profesionalización del sector docente. Por un lado, la idea del "segundo salario" y del "empleo provisional" permiten a la sociedad pagar menos. Además, una sociedad patriarcal está menos dispuesta a conceder autonomía en el trabajo a las mujeres que a los hombres. Por otro, existen una serie de factores que dificultan la acción sindical de las mujeres: desde la "doble jornada" hasta la escasa atención de las organizaciones sindicales y profesionales a su problemática específica, pasando por su educación más conservadora, los escrúpulos de sus maridos ante cualquier actividad extrahogar, etc. En definitiva, se trata de un efecto previsto que, por medio de un razonamiento teleológico, se integra en la cadena de las causas del proceso de feminización. No obstante, hay que recalcar que la lucha por la profesionalización del sector pasa así a ser no sólo un conflicto de clase, sino asimismo de género, y como tal debe ser vista.

El género no sólo separa a los docentes de otros grupos ocupacionales: también los divide entre sí. Los porcentajes que antes dimos desglosados para los sucesivos niveles de la enseñanza ya mostraban que, si la presencia de las mujeres en la enseñanza se acerca globalmente a los tres quintos, discurre en tendencia decreciente desde la casi totalidad del profesorado de enseñanza preescolar hasta la cuarta parte del universitario, lo que significa una presencia inversamente proporcional a los ingresos, la autonomía, el prestigio y las oportunidades de promoción profesional de los distintos subcolectivos.

Lo mismo encontramos al fijarnos en otros criterios de jerarquización interna del profesorado. Las mujeres son el 25 % del profesorado universitario en su conjunto, pero este porcentaje, que es también el que representan en el profesorado de las facultades, asciende al 30.5 % en las escuelas universitarias y desciende al 9.4 % en las escuelas técnicas superiores. En las escuelas universitarias, donde su presencia global es mayor, puede ir sin embargo desde el 66.6 % de Biblioteconomía y Documentación o el 60.3 % de Trabajo Social hasta el 2.3 % de Obras Públicas o el 8.7 % de Telecomunicación. En este mismo grupo docente, el 30.7 % de los varones son catedráticos, pero sólo el 24.2 % de las mujeres. En las escuelas técnicas superiores lo son el 16.3 % de los hombres y el 2.0 % de las mujeres. En las facultades, el 14.8 % de ellos

y el 3.2 % de ellas (todas las cifras son del curso 1.983-84). Podrían añadirse otros datos sobre la enseñanza universitaria, pero no parece necesario.

En Bachillerato y C.O.U., el 14.3 % de los hombres son catedráticos, frente al 8.3 % de las mujeres. En la Enseñanza General Básica, donde las mujeres representan el 62.10 % del conjunto del profesorado, son, sin embargo, sólo el 46.49 % de los directores sin docencia y el 39.52 % de los que tienen docencia. Esto quiere decir que son directores nueve de cada cien profesores varones, pero sólo cuatro de cada cien profesoras; en otras palabras, que éstas tienen menos de la mitad de oportunidades de llegar a la dirección que aquéllos.

### La heterogeneidad del colectivo

Si hasta aquí hemos venido hablando de los docentes en general, llega el momento de atender a sus divisiones internas. Referirse al "profesorado" sin mayor especificación es ocultar las notables diferencias que separan a los distintos grupos de profesores, diferencias que atañen a sus ingresos, sus condiciones de trabajo, su prestigio, sus oportunidades de promoción y otros bienes y ventajas sociales deseables.

Las encuestas de estratificación reconocen esto cuando, al referirse a los trabajadores no manuales y de los servicios, ubican, por lo general, al diez por ciento de los profesores --constituido básicamente por los funcionarios docentes de la universidad y, en su caso, los directores de centros secundarios-- en el estrato superior, junto a los "gerentes, directivos y profesionales" liberales, y al noventa por ciento restante en el segundo, junto a los "técnicos y empleados medios" (véase Miguel, 1974: 372-3). Esta clasificación todavía es demasiado generosa, vale decir mistificadora, con la realidad social de los maestros, sesgo debido a la importancia que suele darse a la educación formal, al margen de su retribución social, en los estudios sobre estratificación ocupacional. Sin tal sesgo, éstos bien podrían descender al capítulo de "administrativos y trabajadores de los servicios".

En todo caso, lo que aquí interesa subrayar no es su ubicación respecto de otros trabajadores no enseñantes, sino su diversidad interna. Esta se manifiesta abiertamente, por ejemplo, en los ingresos de cada categoría (todas las referencias cuantitativas se basan en los datos ofrecidos en C.I.D.E., 1988a). Un catedrático de universidad recibe un sueldo que equivale a más del doble del de un maestro propietario y a tres veces (cuatro hasta hace muy poco) el de un ayudante universitario, todos ellos en condiciones de dedicación exclusiva. Además, el catedrático universitario tiene oportunidades de aumentar y más que doblar su sueldo a través de investigaciones retribuidas, conferencias y similares, por no hablar ya del ejercicio liberal de una profesión, que el maestro nunca tendrá. A esto hay que añadir todavía retribuciones indirectas como la ayuda a la investigación que le corresponde en cualquier caso, las bolsas de viaje, etc. Un catedrático de enseñanza secundaria recibe, a su vez, un salario superior casi en un cuarenta por ciento al de un maestro. Todo esto no son más que ejemplos dentro del sector público que deben complementarse con el registro de las diferencias entre éste y el privado: así, los ingresos de un catedrático de instituto público superan en más de la mitad a los de un titular de un centro privado de secundaria, siendo ambos los grados máximos alcanzables, y los de un maestro estatal superan en un tercio a los de un maestro privado.

Las condiciones de trabajo son igualmente heterogéneas. En la enseñanza pública, un maestro de E.G.B. tiene veinticinco horas lectivas semanales, un profesor de enseñanza media

dieciocho y un catedrático o titular universitario ocho. Además éste último tiene un calendario notablemente más corto --prácticamente reducido a la mitad del año natural--, puede disminuir su carga lectiva global legal por diversos procedimientos, tiene toda clase de facilidades para pequeñas ausencias y bastantes para permisos prolongados. También entre enseñanza pública y privada hay aquí diferencias: frente a lo ya señalado para la primera, los profesores de todos los niveles no universitarios de la segunda deben cubrir semanalmente 28 horas lectivas.

Su grado de autonomía no es menos diferente. Mientras los profesores no universitarios están limitados a impartir las asignaturas o áreas de su especialidad que figuran en los programas, que son pocas, y deben seguir los temarios preparados por la Administración, los universitarios pueden dar cualquier contenido a sus asignaturas y cambiar fácilmente de una a otra. Mientras los primeros se encuentran sometidos en diverso grado a la autoridad de claustros, directores y propietarios, los segundos son plenamente autónomos frente a las autoridades académicas en el ejercicio de su docencia.

Su prestigio social es enteramente dispar. Si los catedráticos de universidad aparecen siempre en los primeros puestos de cualquier clasificación, los maestros siguen siendo objeto de frases como "pasar más hambre que un maestro de escuela", "cada maestrillo tiene su librillo", etc. Su imagen de sí está también polarizada: mientras los profesores universitarios se consideran parte de la crema de la sociedad, los maestros se ven a sí mismos como clase media baja, "practicones" y así sucesivamente.

Desde esta jerarquización podemos y debemos matizar todas las consideraciones sobre la pugna entre profesionalización y proletarización dentro del sector docente. Es una gran parte de la población la que ahora pasa más hambre o, simplemente, come peor que un maestro de escuela. Aunque los maestros han perdido autonomía y, probablemente, prestigio social, no cabe dudar que su posición material ha mejorado a lo largo del tiempo en términos de ingresos, de seguridad en el empleo y, en ciertos aspectos, de condiciones de trabajo. La posición de los profesores universitarios se ha degradado relativamente no tanto por una caída de sus condiciones materiales como por la expansión del colectivo, que ha pasado de ser una minoría muy restringida a no serlo ya tanto; esto, cuando menos, se traduce en una pérdida de prestigio y distinción, si no colectiva al menos individualmente. El subsector más castigado probablemente haya sido el del profesorado de enseñanzas medias que, con la masificación y virtual universalización de éstas, ha pasado de ser una minoría bastante exclusiva a ser un grupo más de asalariados no manuales. Si a esto se une el hecho de que se trata de trabajadores que comparten titulación universitaria con otros mejor situados en la Administración pública y en las empresas privadas (también la comparten con otros peor situados en ambas, pero un colectivo siempre quiere homologarse --la consigna de los últimos tiempos-- a los que viven mejor, y no al contrario), se comprenderá por qué este subsector es el más preocupado por la "dignificación profesional".

Desde la perspectiva de esta fragmentación interna puede captarse mejor la gama de dificultades que presenta la articulación conjunta de unos presuntos intereses de todos los docentes. Hay profesores y profesores. Cada uno se considera muy por encima del que tiene debajo pero injustamente discriminado del que tiene arriba. En todo caso, esta división torna muy difícil, en una época de cultivo de las diferencias, la aceptación de propuestas como la del "cuerpo único" de profesores.

Un comentario coyuntural

La reciente huelga de profesores de la enseñanza pública no universitaria ha puesto de nuevo sobre el tapete esta problemática, mostrando a la luz las ambigüedades de ambas partes. La Administración actuó a lo largo de todo el conflicto como si estuviera convencida --y probablemente lo estaba, con un sector de la prensa haciendo coro-- de que los profesores no son sino fracasados, perdedores, incompetentes. Naturalmente, nadie empleó tales epítetos, pero son el corolario latente de una filosofía según la cual sólo se convierte en profesor quien no puede convertirse en otra cosa: estudiantes que no fueron capaces de cursar una licenciatura en lugar del magisterio y licenciados que no supieron encontrar trabajo en el ejercicio liberal de la profesión, en una empresa privada o en un cuerpo de funcionarios mejor remunerado y de más prestigio.

El razonamiento era muy simple: si aceptan un trabajo mal pagado, es que no valen para otro. El supuesto subyacente, que el único criterio para elegir un empleo frente a otro es la remuneración. Así, se negaba a los enseñantes la posibilidad de que hubieran decidido serlo, simplemente, por poseer una vocación social superior a su ambición económica. Es decir, se les negaba una característica que, sin embargo, se reconoce generosamente a grupos profesionales que obtienen elevados ingresos y no moverían un dedo si no fuera a cambio de ellos.

Por otro lado, sin embargo, se les pedía profesionalidad para soportar su situación. No ya vocación, sino resignación. Por lo visto, igual que al aceptar un trabajo mal remunerado habían mostrado no ser capaces, al exigir una mejora en sus remuneraciones mostraban no ser profesionales, sino simplemente corporativos, una especie de corporativismo obrero-funcionario. Por el contrario, para acreditar su profesionalidad tendrían que dar por buena la condición por la que al mismo tiempo se les negaba, su magra remuneración, y sentirse suficientemente retribuidos con poder atender a una vocación que no se les reconocía, poseer un prestigio que no se les acordaba y desempeñar una función social que no se les recompensaba. Porque, al fin y al cabo, en nuestra sociedad no existe otro indicador de tales virtudes que los ingresos; además, es precisamente el presunto indicador, no lo indicado, lo que da de comer.

Este rizar el rizo no es un fenómeno exclusivamente local, aunque entre nosotros cobre tintes más espectaculares debido a la remuneración comparativamente baja de la docencia. En una economía de mercado se supone que la forma de atraer trabajadores capacitados a cualquier actividad es ofrecer una remuneración más elevada que otras a las que puedan dedicarse alternativamente. Además, se presume que el rendimiento del trabajador en el puesto de trabajo es proporcional a su satisfacción ante el mismo y ésta a los ingresos percibidos. Sistemáticamente, cada reunión internacional, sea del organismo que sea, en la que se discute cómo elevar la calidad de la educación --el tema de moda en nuestros días-- saca a colación el problema de los profesores. Se afirma que la calidad de la enseñanza depende esencialmente de éstos y se reconoce de inmediato que sus remuneraciones son bajas. Pero, a continuación, se acepta estoicamente que es punto menos que imposible elevarlas --es muy fácil ser estoico a costa de los demás-- por el gran número de trabajadores del sector, la necesidad de contener el gasto público, etc., y se propone "remunerarles" por otros caminos, fundamentalmente tratarlos bien, elevar su prestigio, reconocer su profesionalidad y ensalzar su función. El problema, como ya se ha dicho, es que estas cosas, aunque no carecen por sí mismas de importancia, no se comen. Por otra parte, es inviable elevar el status simbólico de un colectivo sin que, acto seguido, éste pida que ello se exprese en la medida de valor universal, el dinero, recurriendo si es necesario al conflicto laboral. Además, la combinación de una elevada presión moral con escasas recompensas materiales, de

la elevación del status simbólico con la degradación del status económico, no puede dejar de traducirse en frustración personal y, por consiguiente, en desafección hacia el propio trabajo.

La otra cara del asunto es que los enseñantes pueden ser mártires, pero eso no garantiza que sean santos. La funcionarización de la enseñanza pública, unida a la relativa autonomía de cada docente en el ejercicio de su trabajo --particularmente, como ya se dijo, en su proceso de trabajo--, permite que sus rendimientos y esfuerzos individuales se muevan en un rango de gran amplitud. Sus actitudes y comportamientos no son iguales, pudiendo ir desde una alta preocupación por su trabajo, un deseo constante de actualización, una elevada responsabilidad, etc. hasta la pasividad, la caída en la rutina y la aplicación de la ley del mínimo esfuerzo más absolutas. La cultura profesional del grupo no parece suficiente para garantizar la actuación de cada uno de sus miembros, aunque tampoco quepa negarle cualquier eficacia (vale la pena añadir que otros grupos semiprofesionales o profesionales tampoco presentan tal característica, aunque la pretendan y se les reconozca). La funcionarización, en fin, impide que actúen como estímulo del rendimiento los mecanismos habituales del mercado.

Este es el marco en que debe valorarse el problema que ha dado en llamarse de la "carrera docente": cómo poner en pie un sistema de estímulos que impida dormirse en la poltrona a quienes parecen dispuestos a hacerlo, aunque muchos no lo estén y aquélla no pase de ser mediocre. No cabe duda de que un sector del profesorado encuentra en su vocación y su responsabilidad estímulo suficiente para rendir adecuadamente en su trabajo; para éstos, el problema es simplemente de justicia: que su buen trabajo sea reconocido y recompensado. La cuestión es que la organización del cuerpo docente, como la de cualquier otro, no puede estar basada en la presunción de la buena voluntad individual y carecer de medios para actuar cuando ésta no exista; al contrario, debe estar organizada a prueba de la peor voluntad, o de la falta de cualquier voluntad, y contar con los medios para recompensar la buena y, donde no exista, crearla o acercarse a los mismos resultados a través de otros móviles.

La actual situación se presta demasiado a la actitud del viajero gorrón. El profesor que prefiere trabajar sólo lo mínimo se adapta normalmente a una especie de "arreglo brezhneviano" consistente en conformarse con recibir poco a cambio de no dar más. Con este comportamiento degrada la imagen de su colectivo y cercena las oportunidades de obtener una recompensa adecuada de quienes trabajan más duramente. Cuando estos últimos estallan justamente por no ver reconocido el valor de su trabajo, entonces se apunta al carro bajo la bandera del igualitarismo y la solidaridad del sector y consigue ser aceptado porque su concurso es necesario en una confrontación y por la solidaridad efectiva de aquéllos a los que no dio muestras de tal en su trabajo cotidiano.

Esta política de "café para todos" encuentra necesariamente eco en los sindicatos de clase. Ningún trabajador ni sindicalista ve personalmente con buenos ojos al compañero que trabaja por debajo de la norma; si no de la de la empresa, sí de la informalmente aceptada por el colectivo laboral de que se trate. Sin embargo, la organización y la dinámica colectivas sindicales apuntan en otro sentido. Los sindicatos basan su existencia en lo que los trabajadores tienen en común, no en lo que los diferencia. Cualquier reconocimiento de las diferencias, sobre todo en el plano de las recompensas, puede amenazar su misma existencia. Esto es tanto más cierto desde el momento en que se organizan como sindicatos "de industria" y no "de oficio", anteponiendo la dimensión de asalariados a la profesional. Tal opción, probablemente la más viable y adecuada en general a partir de un cierto desarrollo de la industrialización, tiene sus costes cuando se aplica en particular a sectores semiprofesionales como los docentes: concretamente, la dificultad de

defender un sistema diferencial de recompensas cuando de hecho existe una actitud diferenciada ante el trabajo. Por añadidura, la dinámica de los conflictos colectivos entre empleados y empleadores redundan en la misma dirección. En su gestación, su transcurso y su resolución, la unidad es la base de la fuerza del colectivo y resulta necesario cerrar o ignorar cualquier fisura que pueda amenazarla. En conjunto, todo esto refuerza un igualitarismo que, más allá de cualquier criterio de equivalencia entre los trabajos individuales, se remite a la condición formal idéntica de los miembros del colectivo y priva a éste de la capacidad de controlar individualmente a sus miembros.

La solución sólo puede venir a través de mecanismos que garanticen, al mismo tiempo, cierta capacidad de control de la sociedad sobre la profesión docente y cierto campo de autorregulación de ésta; que aseguren un sistema de estímulos y contraestímulos susceptible de movilizar la energía individual de los docentes en la dirección deseada y un sistema de contrapesos que permita a éstos no convertirse en simples marionetas de la autoridad de turno. Creo que corresponde a la sociedad fijar los fines, grandes y pequeños, de la enseñanza y al grupo profesional arbitrar los medios. En el plano de la carrera docente esto significa emplear las oportunidades de acceso, estancamiento y descenso, los diferenciales de ingresos y los beneficios y oportunidades marginales como instrumentos positivos y negativos de sanción, pero de manera que, una vez establecidos los criterios, sean los propios enseñantes quienes los apliquen.

## REFERENCIAS

- APPLE, M.W. (1986): Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education, Nueva York, Routledge and Kegan Paul.
- C.I.D.E. (1988a): El sistema educativo español, Madrid, Ministerio de Educación.
- (1988b): La presencia de las mujeres en el sistema educativo español, Madrid, Instituto de la Mujer.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1985): "El problema del trabajo productivo", Revista Española de Investigaciones Sociológicas 30.
- (1988): "Mujer y currículum", ponencia presentada al seminario La igualdad de oportunidades de las mujeres en la reforma educativa, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 15-16 de diciembre.
- (1989): La cara oculta de la escuela: Educación y trabajo en el capitalismo, Madrid, Eudema, en prensa.
- GOODE, W.J. (1957): "Community within a community: The Profession", American Sociological Review, abril, 194-200.
- LARSON, M.S. (1977): The rise of professionalism: A sociological analysis, Berkeley, University of California Press.
- MIGUEL, A. de (1974): Estructura social de España, Madrid, Tecnos.
- PARKIN, F. (1984): Marxismo y teoría de clases: una crítica burguesa, Madrid, Espasa-Calpe.
- PIQUERAS, J.A. (1988): El taller y la escuela, Madrid, Siglo XXI.
- STARR, P. (1982): The social transformation of American medicine, Nueva York, Basic Books.
- SUBIRATS, M. y BRULLET, C. (1988): Rosa y Azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta, Madrid, Instituto de la Mujer.
- WILENSKY, H.L. (1964): "The professionalization of everyone?", American Journal of Sociology, septiembre, 137-157.