

E S T U D I O S

PROFESIONES Y PROFESIONALIZACIÓN UN MARCO DE REFERENCIA PARA EL ANÁLISIS HISTÓRICO DEL ENSEÑANTE Y SUS ORGANIZACIONES

HEINZ-ELMAR TENORTH (*)

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

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

1. PROFESIONES Y PROFESIONALIZACIÓN: EL MARCO DE REFERENCIA

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

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

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

1.1. Características de la profesión

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2. Profesionalización: actores y formas de desarrollo

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

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

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

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

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

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

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

1.2.1. Profesionalización

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

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

1.2.2. Semiprofesionalización

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

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

1.2.3. Desprofesionalización

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

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

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

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

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

2. DISCUSIÓN DEL MARCO DE REFERENCIA

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

2.1. «Teorización» de la historia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3. Los límites analíticos del marco de referencia

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

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

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

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

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

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

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

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

BIBLIOGRAFIA

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

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

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

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

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