

# Revista de la Asociación de Sociología de la Educación

rase

Volumen 5, número 3, septiembre 2012

<http://www.ase.es>

ISSN 1988-7302

**La sociología del profesorado hoy: Debates y líneas de investigación desde una perspectiva internacional**

Mar Venegas – Francisco Fernández Palomares

## Artículos

**Mar Venegas y Francisco Fernández Palomares:** La sociología del profesorado hoy. Debates y líneas de investigación desde una perspectiva internacional.

**Joan Amer Fernández:** Lo académico y lo profesional en los programas de cualificación profesional inicial. Los discursos y las prácticas del profesorado

**Maurice Tardif:** La division du travail éducatif en Amérique du Nord

**Christian Maroy et Branka Cattomar:** Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants? Le cas de la Communauté française de Belgique.

**Sonsoles Sanromán, Lola Frutos y Belén Pascual:** Identidad del profesorado de secundaria en torno al abandono escolar y elección del alumnado en contextos autonómicos distintos

**Begoña Zamora:** El discurso del profesorado sobre la etnia. Un planteamiento segregador.

**Andrea Lange-Vester:** Teachers and Habitus: The Contribution of Teachers' Action to the Reproduction of Social Inequality in School Education

**Mariano Fernández Enguita:** Private interest defense and public interest rhetoric in the strategy of a profession. The cases of pupils' compressed school day and teachers' early retirement.

**David Doncel:** Magister doloroso, la identidad colectiva del profesorado no universitario desde la perspectiva de las organizaciones sindicales.

**Rafael Merino:** La formación profesional en los itinerarios formativos y laborales de los jóvenes: las leyes proponen y los jóvenes disponen

**Revista electrónica de la Asociación de Sociología de la Educación (ASE)**<http://www.ase.es>

rase@ual.es

ISSN 1988-7302

También en: [http://es.scribd.com/Sociologia\\_Educacion](http://es.scribd.com/Sociologia_Educacion) - <http://issuu.com/sociologeducasociologiaeducacion>**Dirección postal de la ASE**

Asociación de Sociología de la Educación

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Campus de Somosaguas  
28223 Madrid**Consejo Editorial Asesor**PEDRO ABRANTES, *Instituto Universitário Lisboa*, Portugal.  
ARI ANTIKAINEN, *University of Eastern Finland*, Finlandia.MICHAEL APPLE, *University of Wisconsin*, EE UU.STEPHEN BALL, *University of Oxford*, Gran Bretaña.ANA BENAVENTE, *Universidade Lusófona de Humanidades e  
Tecnologias*, Portugal.ANTONIO BOLIVAR, *Universidad de Granada*.LINDOMAR WESSLER BONETI, *Pontifícia Universidade Católica do  
Paraná*, Brasil.JULIO CARABAÑA\*, *Universidad Complutense de Madrid*.BETTINA DAUSIEN, *Universität Wien*, Austria.MARIA JOSE CASA NOVA, *Universidade do Minho*, Portugal.JEAN LOUIS DEROUET, *Institut N. de Recherche Pédagogique*,  
Francia.FRANÇOIS DUBET, *Université Bordeaux II*, Francia.INÉS DUSSEL, *FLACSO*, Argentina.ANTHONY GARY DWORAKIN, *University of Houston*, EE UU.JUAN MANUEL ESCUDERO MUÑOZ, *Universidad de Murcia*.MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA\*, *Universidad Complutense de  
Madrid*FRANCISCO FERNÁNDEZ PALOMARES\*, *Universidad de Granada*.GUSTAVO FISCHMAN, *Arizona State University*, EE UU.GAUDÉNCIO FRIGOTTO, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*,  
Brasil.PABLO GENTILI, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Brasil.AMADOR GUARRO PALLÁS, *Universidad de La Laguna*.BEATE KRAIS, *Tech. Universität Darmstadt*, Alemania.ADRIANA MARRERO, *Universidad de La República*, Uruguay.MARIA ALICE NOGUEIRA, *Universidade Federal de Minas Gerais*,  
Brasil.EMILIA PRESTES, *Universidade Federal da Paraíba*, Brasil.BETANIA RAMALHO, *Universidade Federal do Rio Grande do Norte*,  
Brasil.JUAN CARLOS TEDESCO, UNESCO, *Instituto Internacional de  
Planeamiento de la Educación*, Argentina.EMILIO TENTI FANFANI, UNESCO, IIPE, *Universidad de Buenos  
Aires*, Argentina.ANTÓNIO TEODORO, *Universidade Lusófona de Humanidades e  
Tecnologias*, Portugal.DENISE VAILLANT, *Universidad ORT*, Uruguay.AGNÈS VAN ZANTEN, CNRS, *Institut d'Etudes Politiques de París*,  
Francia.JULIA VARELA, *Universidad Complutense de Madrid*.MARIOS VRYONIDES, *European University*, Chipre.MICHAEL YOUNG, *University of London*, Gran Bretaña.

(\*) Miembros de la Asociación de Sociología de la Educación

**Comité Editorial Ejecutivo**JUAN SEBASTIÁN FERNÁNDEZ PRADOS, *Universidad de  
Almería* (director)DELIA LANGA ROSADO, *Universidad de Jaén*.  
(vicedirectora).FRANCESC J. HERNÀNDIZ DOBON, *Universitat de València*BEGOÑA ASUA BATARRITA, *Universidad del País Vasco*.LEOPOLDO CABRERA RODRÍGUEZ, *Universidad de La Laguna*.MARÍA FERNÁNDEZ MELLIZO-SOTO, *Universidad Complutense  
de Madrid*.ENRIQUE MARTÍN CRIADO, *Universidad Pablo Olavide*, Sevilla.XAVIER MARTÍNEZ CELORRIO, *Universitat de Barcelona*.JUAN CARLOS RODRÍGUEZ PÉREZ, *Universidad Complutense de  
Madrid*.MARINA SUBIRATS MARTORI, *Universitat Autònoma de  
Barcelona*.**Publicación de los números de la Revista de la ASE**

31 de enero / 31 de mayo / 30 de septiembre

**Monográfico «La sociología del profesorado hoy. Debates y líneas de investigación desde una perspectiva internacional».**

**Edición: Mar Venegas – Francisco Fernández Palomares**

## **Tabla de contenidos**

### **Editorial**

[pp. 356-358]

### **Artículos**

MAR VENEGAS Y FRANCISCO FERNÁNDEZ PALOMARES: LA SOCIOLOGÍA DEL PROFESORADO HOY: DEBATES Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA INTERNACIONAL [pp. 359-368]

JOAN AMER FERNÁNDEZ: LO ACADÉMICO Y LO PROFESIONAL EN LOS PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL. LOS DISCURSOS Y LAS PRÁCTICAS DEL PROFESORADO [pp. 369-379]

MAURICE TARDIF: LA DIVISION DU TRAVAIL EDUCATIF EN AMERIQUE DU NORD [pp. 380-393]

CHRISTIAN MAROY ET BRANKA CATTONAR: PROFESSIONNALISATION OU DEPROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS? LE CAS DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE. [pp. 394-423]

SONSOLES SANROMÁN, LOLA FRUTOS Y BELÉN PASCUAL: IDENTIDAD DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN TORNO AL ABANDONO ESCOLAR Y ELECCIÓN DEL ALUMNADO EN CONTEXTOS AUTONÓMICOS DISTINTOS [pp. 424-440]

BEGOÑA ZAMORA: EL DISCURSO DEL PROFESORADO SOBRE LA ETNIA. UN PLANTEAMIENTO SEGREGADOR [pp. 441-454]

ANDREA LANGE-VESTER: TEACHERS AND HABITUS: THE CONTRIBUTION OF TEACHERS' ACTION TO THE REPRODUCTION OF SOCIAL INEQUALITY IN SCHOOL EDUCATION [pp. 455-476]

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA: PRIVATE INTEREST DEFENSE AND PUBLIC INTEREST RHETORIC IN THE STRATEGY OF A PROFESSION. THE CASES OF PUPILS' COMPRESSED SCHOOL DAY AND TEACHERS' EARLY RETIREMENT [pp. 477-488]

DAVID DONCEL: MAGISTER DOLOROSO, LA IDENTIDAD COLECTIVA DEL DOCENTE NO UNIVERSITARIO DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS ORGANIZACIONES SINDICALES. [pp. 489-502]

### **Artículos**

RAFAEL MERINO: LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LOS ITINERARIOS FORMATIVOS Y LABORALES DE LOS JÓVENES: LAS LEYES PROPONEN Y LOS JÓVENES DISPONEN [pp. 503-512]

### **Recensiones**

FRANCESC J. HERNÀNDEZ DOBON: La educación, la seguridad nacional y el tren de la bruja [pp. 513-515]

MAR VENEGAS: LA DIVISIÓN DEL TRABAJO EDUCATIVO: DESCOMPOSICIÓN Y RECOMPOSICIÓN [pp. 516-519]

**Revista de revistas** [pp. 520-525]

**Resúmenes y palabras clave de los artículos** [pp. 526-533]

**Noticias y números siguientes** [pp. 534-537]

**Definición de la revista, normas para la remisión de artículos y sistema de arbitraje** [pp. 538-539]

## EDITORIAL

### ***La sociología del profesorado hoy. Debates y líneas de investigación desde una perspectiva internacional***

Este monográfico se inicia con un artículo por parte de la coordinación del mismo donde se constata la diversidad de tesis entrelazadas, todas ellas con un gran potencial explicativo a la hora de abordar al profesorado. Seguidamente, se presenta una compilación de artículos en torno al profesorado que tienen, todos ellos, dos rasgos comunes y destacados: 1) que abordan la cuestión desde el profesorado desde un enfoque eminentemente sociológico, contribuyendo así a construir y desarrollar este terreno, diferenciándolo de las aportaciones didáctico-pedagógicas; y 2) que los artículos abordan temáticas y problemáticas diferentes, pero relativas todas ellas al profesorado, con lo que dibujan un amplio panorama sobre la sociología del profesorado hoy, dando cabida a los debates y líneas de investigación desde una perspectiva internacional, lo que resulta ser una tercera aportación fundamental de este volumen de la RASE..

A continuación, habrá ocasión de seguir indagando en estas cuestiones, y otras muchas más, de la mano de las contribuciones que constituyen este monográfico. Así, Joan Amer, en *Lo académico y lo profesional en los programas de cualificación profesional inicial. Los discursos y las prácticas del profesorado*, plantea que los así llamados PCPI pretenden prevenir el abandono educativo garantizando una cualificación laboral que permita al alumnado incorporarse al mercado laboral u optar por una vía alternativa para obtener el certificado de la ESO. Amer se sitúa en contextos turísticos como Baleares, donde el abandono educativo temprano tiene una incidencia significativa, lo que da a estos programas una importancia central. Su trabajo está basado en 30 entrevistas semiestructuradas a alumnado, profesorado, familias y orientadores/as de institutos de zonas turísticas de todas las Islas Baleares, cuyos objetivos son: 1) conocer el funcionamiento de los PCPI a partir de las valoraciones de los actores implicados; 2) analizar los discursos sobre la educación del profesorado-tutor del PCPI, hallándose estos discursos principalmente entre los modelos de la educación como tutela y la educación como relación maestro/a-aprendiz.

A continuación, Maurice Tardif, en *La division du travail scolaire en Amérique du Nord*, presenta un trabajo relacionado con el estudio que publica con Claude Levasseur en 2010, y del que se aporta una reseña en este volumen de la RASE. Hemos querido recoger aquí este artículo del autor canadiense, de la Universidad de Montreal, porque en él pretende dar una visión general de las formas adoptadas por la división del trabajo en la escuela norteamericana, destacando sus lógicas históricas y sociales constitutivas, y sus principales temas de actualidad. Algo que resulta de gran interés en el contexto de este monográfico abordado internacionalmente. Según Tardif, la división del trabajo educativo es un fenómeno complejo, incluso proteiforme, donde intervienen simultáneamente varias lógicas sociales, económicas,

organizacionales, identitarias, estatutarias y profesionales. La naturaleza proteica de la división del trabajo escolar, que marca su historia y sus actuales condiciones de aplicación, demuestra que no sigue una racionalidad planificadora que asigna a cada agente, en el sistema escolar, el lugar que le pertenece de derecho o de facto, por ejemplo, en función de sus conocimientos, habilidades, identidad o especificidad de su acción profesional. Así, Tardif concluye que, en ausencia de tal racionalidad, la división del trabajo conduce así a las preguntas sobre su carácter histórico y socialmente construido y las infinitas necesidades del alumnado que esa división del trabajo pretende satisfacer. Tardif plantea el interés de comparar estos procesos con los que tienen lugar en otras organizaciones de la administración pública, marcadas también por un intenso proceso de división del trabajo en las últimas décadas.

El siguiente artículo es un documento elaborado por Christian Maroy y Branka Cattonar en el año 2002, y que hemos querido recuperar para este monográfico por la problemática y la discusión en torno al profesorado que plantean en el caso concreto de la comunidad belgo-francófona. Parten de la necesidad belga, como en otros países, de transformar la profesión docente. Una reforma más instrumental que derivada de la voluntad de mejorar. Un discurso más desde el conocimiento experto que del profesorado. Apuestan por el modelo del práctico reflexivo que, sin embargo, se debate entre la profesionalización y la desprofesionalización, en tanto que su autonomía se ve mermada por procesos como la evaluación estandarizada, o la clientelización del profesorado. Y coinciden con Tardif en apuntar la división del trabajo educativo, aunque ellos se refiere a la élite de la profesión. Las tesis que se proponen en este trabajo han sido desarrolladas en la década que ha transcurrido desde que se planteó este trabajo no sólo por el propio Maroy, sino también por otros autores y autoras que trabajan en el terreno de la sociología del profesorado.

El artículo que rubrican Sonsoles San Román (UAM), Lola Frutos (UM) y Belén Pascual (UIB), *Identidad del profesorado de secundaria en torno al abandono escolar y elección del alumnado en contextos autonómicos distintos*, es parte de una investigación que están desarrollando las autoras desde una perspectiva comparada entre tres comunidades, con contextos socioeconómicos y resultados académicos diferentes (Madrid, Murcia e Islas Baleares). Su objetivo es conocer la cultura y los valores del profesorado de Secundaria a la hora de orientar a sus discípulos en la elección del currículo al final de la ESO y al inicio del Bachillerato (16 a 18 años). Las autoras plantean cómo la crisis actual introduce cambios importantes en el modelo productivo y laboral (cada vez más precarizado), incidiendo en la diversificación del alumnado. La variabilidad de los índice de éxito/abandono escolar entre CCAA conduce a plantearse las siguientes como variables explicativas la oferta educativa o la gestión de los centros y de los recursos disponibles, siendo el profesorado el elemento central del análisis. E indagan datos empíricos de las tres comunidades.

El siguiente artículo lo firma Begoña Zamora, de la Universidad de la Laguna, *El discurso del profesorado sobre la etnia. Un planteamiento segregador*. En él, la autora plantea que el profesorado no universitario utiliza discursos diferentes sobre el alumnado en función de su pertenencia étnica. Ello depende de la distancia entre ese grupo étnico y la cultura escolar. En su trabajo, halla una posición favorable sobre el alumnado asiático y desfavorable sobre el africano y latinoamericano. Esto es así para alumnas y alumnos. Según Zamora, este hecho podría tener algún efecto en los resultados académicos del alumnado. Sin embargo, prosigue, el profesorado, por lo general, no es consciente de ello y opta por un discurso bajo cláusulas de salvaguardia que intentan legitimar las diferencias y un etiquetaje que roza planteamientos claramente desigualitarios que no necesita

justificar. A modo de denuncia, la autora señala que desde este tipo planteamientos discriminatorios queda poco margen para la acción.

Por su parte, Andrea Lange-Vester, de la Universität der Bundeswehr München, en su artículo *Teachers and Habitus: The Contribution of Teachers' Action to the Reproduction of Social Inequality in School Education*, recoge la relación entre desigualdad educativa y social. En su trabajo, se centra en el terreno tipológico del habitus del profesorado. Parte de la asunción de que el profesorado contribuye a reproducir la desigualdad social en la cotidianeidad de la escuela, aún cuando sea un proceso inconsciente. Del mismo modo, sus propios backgrounds contribuyen a desarrollar principios pedagógicos diferentes. A partir de estos supuestos, su artículo recoge los resultados de una investigación sobre pautas de acción del profesorado alemán y pone de manifiesto la necesidad de seguir investigando en esta dirección.

El artículo de Mariano Fernández Enguita (UCM), titulado *Private interest defense and public interest rhetorics in the strategy of a profession: The cases of pupils' compressed school day and teachers' early retirement*, versa sobre la capacidad del profesorado, como colectivo, para promover su interés privado en la arena pública. Algo que, según plantea el autor, va en función de su capacidad para presentarlo como formando parte del interés público. Fernández Enguita afirma que esto es más cierto aún cuando son profesiones que gozan de status social elevado y pretensión de servicio altruista, así como de los servicios del Estado del bienestar. Su artículo se centra en la retórica sindical y corporativa sobre la jornada escolar continua y la jubilación anticipada LOGSE (o LOE). Elige estos dos casos porque ejemplifican el éxito en la identificación de unos objetivos particulares con el interés público, pues en ellos el profesorado ha logrado sustituir el conflicto laboral propio por un debate retórico sobre la mejora de la educación.

A continuación, el artículo de David Doncel, *Magister doloroso, la identidad colectiva del profesorado no universitario desde la perspectiva de las organizaciones sindicales*, se centra en el estudio de la cultura docente no universitaria. El artículo se centra en un cambio de actitud del profesorado, según él, que pasa de una identificación fuerte con la institución escolar, convencido de su bienestar y progreso, a adoptar una vista catastrofista en derredor. La investigación se centra en el interior de las escuelas, situando a la profesión como problema de estudio. El autor se centra en los posicionamientos colectivos y la imagen del profesorado no universitario desde los sindicatos educativos, siguiendo un análisis documental de diversas fuentes.

El artículo que cierra el monográfico es el de Jaime Rivière, *Profesionalismo y gestión educativa: una exploración de las actitudes de los equipos de gestión de los centros educativos*. En él, analiza los principales resultados de la segunda edición del barómetro del profesorado, realizado en la primavera de 2012. El barómetro mide las actitudes de una muestra de directivos de centros escolares hacia su profesión y hacia otros actores en el sistema educativo. Y examina las opiniones sobre las políticas educativas y los problemas de la educación en España. El autor indaga sobre las bases del consenso y la controversia en las opiniones sobre la política educativa, que van más allá de diferencias sesgadas por los niveles dentro del sistema o entre ideologías. Y concluye que los directores y directoras de los de centro sostienen discursos elaborados sobre el sistema educativo, aunque la homogeneidad y discrepancia no está en lo que cabría esperar en un análisis en términos de izquierda y derecha.

*Mar Venegas Molina–Francisco Fernández Palomares*

Editora/or del Monográfico

## LA SOCIOLOGÍA DEL PROFESORADO HOY. DEBATES Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA INTERNACIONAL

**MAR VENEGAS – FRANCISCO FERNÁNDEZ PALOMARES<sup>1</sup>**

### ***Introducción***

En el contexto actual, el de la sociedad global, parece pertinente dedicar un monográfico a presentar lo que la Sociología está aportando a la construcción de la profesión docente en el momento que vivimos. Es de esperar que esas aportaciones sean diferentes a las que hacen otras ciencias sociales como la Psicología o la propia Pedagogía. La Sociología como disciplina del sistema entiende que los distintos elementos de ese conjunto que es la sociedad, son resultado de mecanismos o procesos sociales, cuyo conocimiento es necesario para reconstruirlos en el sentido que estimemos más conveniente.

El/la sociólogo/a al acercarse al estudio del profesorado debe construir una:

*Comprendión genérica y genética de lo que él es, fundada en el dominio (teórico o práctico) de las condiciones sociales que lo producen: dominio de las condiciones de existencia y de los mecanismos sociales cuyos efectos se ejercen sobre el conjunto de la categoría de la que forman parte (la de los liceístas, los obreros calificados, los magistrados, etcétera) y dominio de los condicionamientos inseparablemente psíquicos y sociales vinculados a su posición y su trayectoria particulares en el espacio social.” (Bourdieu, 1999: 532).*

El cambio social, particularmente intenso y acelerado en los momentos que vivimos, obligan a estudiar de manera permanente esos mecanismos y condiciones. La profesión viene definida por los cambios sociales que en la actualidad son especialmente intensos, profundos, acelerados e impredecibles. Intentamos comprender esos cambios con la realización de análisis y

---

<sup>1</sup> Mar Venegas [mariter@ugr.es](mailto:mariter@ugr.es) Francisco Fernández Palomares [ffernán@ugr.es](mailto:ffernán@ugr.es) Universidad de Granada

creación de nuevos conceptos. En otro tiempo, el “desencantamiento del mundo” y la “racionalización”. Hoy hablamos de globalización neoliberal (económica, social, cultural...), de crisis económica, ecológica, política y social, de competitividad global, de sociedad del conocimiento y revolución tecnológica... Pero ese marco general tan imponente condiciona las vidas de las personas y a cada elemento de la estructura social, como las profesiones y en concreto la de docente.

¿Qué es ser profesor o profesora hoy? ¿Queda algo del legado ilustrado que lo vinculaba con las “luces”, la mejora de las personas, y lo situaba como clave en la construcción de una sociedad igualitaria y solidaria o Democrática? Éstas y otras preguntas similares han de ser abordadas desde la perspectiva sociológica con la que se plantea la cuestión del profesorado en este monográfico.

Si revisamos la literatura sociológica sobre el profesorado, encontramos que, en la última década y media en España el discurso dominante en torno al profesorado ha sido el de la profesionalización. Un discurso que, a nivel internacional, se viene desarrollando desde la década de 1980. En este artículo introductorio al monográfico nos situamos en esta tesis, que parte de la afirmación de que existe una transición hacia un nuevo modelo de docente, como parte de un cambio estructural más amplio en torno al profesorado. La velocidad con la que están aconteciendo los cambios, sobre todo en la última década, tiene un impacto directo sobre el terreno educativo. Pero los cambios no se entienden hoy si no es en el marco de la sociedad global, que globaliza también las tendencias. Así, lo que ocurre en educación, caso de las políticas educativas, refleja la globalización de la gestión de la educación.

La literatura sociológica francófona sobre el profesorado apunta hacia la emergencia de una figura docente como “practicien réflexif” (Rayou y van Zanten, 2004; Maroy, 2006; Tondreau y Robert, 2011), esto es, un/a docente que se define cada vez más como profesional y se compromete con una práctica reflexiva. La sociología es, en la formación del profesorado, la herramienta que permite situarle en los procesos educativos y los retos a los que se enfrentará en su futuro profesional (Trottier y Lessard, 2002, cf. Tondreau y Robert, 2011), desestabilizando su sociología espontánea (Perrenoud, 2002; cf. Tondreau y Robert, 2011). En este sentido, como afirma Fernández Palomares (2003), la sociología aporta al futuro profesorado una actitud crítica frente a la sociedad y la educación como fenómeno social. En este marco nos situamos para abordar sociológicamente las cuestiones relativas al profesorado en la sociedad global.

### ***La nueva gobernanza educativa***

A partir de los años de 1980, se va imponiendo en toda la administración pública un modelo político y económico neoliberal, mercantilista y conservador, que se hace extensivo también a la administración educativa. El siglo XXI abre la puerta a una nueva gobernanza en educación inspirada en ese new public management y basada, pues, en cinco principios fundamentales (Tondreau y Robert, 2011):

- Enfoque basado en el actor social que pasa a llamarse cliente.
- Centralidad de los resultados, la eficacia y la reducción de costes.

- Descentralización de los poderes y de las responsabilidades.
- Gestión por los resultados, control, evaluación e indicadores.
- Imputabilidad y control de cuentas.

Este viraje se va a dar a nivel internacional y es el telón de fondo sobre el que interpretar la tendencia profesionalizadora del profesorado. Diversos autores/as han analizado estos principios y teorizados sobre ellos en sus investigaciones. Es el caso del trabajo de Christian Maroy, que desde comienzos de este siglo, viene planteando esta cuestión, como puede verse en el artículo que publica en este monográfico. Para Maroy (2006), el cambio en la naturaleza del oficio docente se deriva de las políticas inglesas centradas en la evaluación y la responsabilidad. Este cambio se materializa en algunas cuestiones importantes como la centralización del currículum, la autonomía de los centros, los mecanismos de cuasimercado, o la evaluación externa de centros y docentes, todo lo cual incide en la regulación del sistema educativo (Whitty et al., 1994; cf. Maroy, 1996), las funciones de los centros, así como el trabajo docente, que se profesionaliza dando paso a esa figura del/la ‘praticien réflexif’ que decíamos antes.

Se trata de un práctico/a consciente del trabajo que realiza, la toma de decisiones que implica continuamente su práctica y la capacidad de actuar en consecuencia. Es, a nuestro entender, la transferencia del concepto sociológico de reflexividad de la modernidad tardía llevado al ámbito de la práctica docente, marcado profundamente por la capacidad de autonomía que se le presupone al profesorado. En este contexto de complejidad creciente, parece ser creciente también la demanda de profesionalidad del profesorado. Sin embargo, la nueva gobernanza sobre el sistema educativo conduce a la paradoja de que “cuanto más hablamos de la autonomía profesional, menos parece manifestarse en la cotidianidad de la escuela y de la clase” (Tondreau y Robert, 2011: 136), ya que esa autonomía es más supuesta que real y colisiona, a menudo, con su condición funcionarial (Zamora, 2004), al menos en el caso del profesorado funcionario. El profesorado laboral sufre la falta de autonomía desde otro lado, el de la precariedad de su situación laboral.

Maroy y van Zanten (2007) describen cómo, en las dos últimas décadas, los responsables de las políticas educativas de diversos países europeos han introducido nuevos modos de regulación inspirados en los modelos del cuasi-mercado y del Estado evaluador, que favorecen la autonomía de los centros, la competitividad derivada de la libre elección de centro por parte de las familias y el desarrollo de la evaluación. El discurso político se centra en la mejora de la calidad y la eficacia de la docencia al sobrepasar los límites del modelo de burocracia profesional que caracterizó la mayoría de sistemas educativos entre 1960-1970. Los resultados, sin embargo, dan muestras de un crecimiento de la segregación escolar y de la desigualdad social derivada de ello, así como de una individualización creciente (Maroy, 2006). Por ello, Maroy y van Zanten (2007) afirman la necesidad de desarrollar una meta-gobernanza o coordinación entre coordinadores que regulen a nivel interorganizacional e interinstitucional los efectos segregadores y desigualitarios de la competición entre centros.

Maroy (2008) da un paso más, y desarrolla la tesis de la emergencia de un modelo de regulación postburocrática en los sistemas educativos europeos, frente al anterior régimen burocrático-profesional, que dio lugar a los sistemas de masas en los '60. El nuevo modelo, postburocrático, se basa en los cuasimercados y el Estado evaluador. En adelante, se imponen la evaluación de resultados, funciones, personal, la definición de objetivos curriculares estándar, la

libre elección del centro por parte de las familias, la autonomía pedagógica y de gestión de los centros, el desarrollo de la formación continua, el acompañamiento de proximidad de los/as profesionales, la descentralización de competencias educativas del Estado a los escalones intermedios o locales. La regulación se da a los niveles normativo y cognitivo. El modelo del Estado evaluador impone la lógica de la gobernanza por los resultados. Se impone cada vez con más fuerza un tipo de racionalidad relegado exclusivamente a la instrumental. La eficacia instrumental prima sobre el compromiso cívico y solidario.

Parece implantarse, pues, una lógica tecnocrática basada en una división creciente del trabajo educativo, según la cual el aumento de los diferentes profesionales que se reparten el trabajo educativo contribuiría a aumentar la eficacia del sistema, al menos a priori, como vemos que plantea Tardif en el artículo que presenta en este monográfico (también Levasseur y Tardif, 2005; Tardif y Levasseur, 2010), si bien, también se esboza la tesis de la proletarización del profesorado en la misma medida en que esa división creciente del trabajo educativo conduce a una mayor precariedad y desestabilidad laboral entre el amplio grupo de técnicos/as que acceden a él. Todo esto lleva a algunos autores a afirmar la necesidad de introducir elemento sociales junto a los técnicos.

Por tanto, el marco general es el de una nueva gobernanza educativa centrada en los quasi-mercados, el Estado evaluador, o las interdependencias competitivas (Maroy y van Zanten, 2006).

### ***El profesorado entre la proletarización, la profesionalización y la fragilización***

Esta nueva gobernanza educativa es el marco político sobre el que se despliega la tesis del cambio de paradigma hacia un nuevo modelo de docente. Desde los años '80, las políticas inglesas -managerialistas y mercantilistas-, acentúan la centralidad de los resultados a partir de normas estándar. Esa década está marcada, pues, por profundos cambios que afectan directamente al profesorado en toda América del Norte y Europa, aún con particularidades locales (Tardif y Levasseur, 2010):

- New Public Management: más resultados con menos recursos.
- Precarización y dualización del trabajo docente entre puestos estables y precarios. Una tesis similar a la de la dualización de la sociedad, o reloj de arena de la que habla J.F. Tezanos (2004).
- Integración de estudiantes con dificultades, que sólo afecta a la escuela pública y que, en España, se plantea especialmente con fuerza desde la LOGSE y la referencia explícita de la atención a la diversidad (Venegas, 2012).
- Privatización de la educación pública, destinando la privada sólo al alumnado mejor dotado, como denuncian también Ball y Youdell (2007).
- Escuela multicultural, con todos los debates entre multiculturalismo, interculturalismo, igualdad y diversidad (Venegas, 2012).

- Obligación del trabajo colectivo, relacionado con una mayor autonomía de los centros, pero que de hecho transfiere más los problemas que los recursos y el poder.

- Todo esto conduce a una escuela de dos velocidades, donde 1/3 de los efectivos de una generación están abocados al fracaso o el abandono escolar en la escuela pública. En el caso de España, en el contexto europeo,

*«La situación de España es muy preocupante», debido a que tiene uno de los niveles más elevados de fracaso escolar (28,4%) de la Unión Europea (UE) y esto conduce a la tasa más elevada de paro juvenil (48,7%) de los Veintisiete. La media europea de abandono escolar prematuro se queda en el 14,1% y la tasa de paro juvenil de la UE se sitúa en el 22,1%, menos de la mitad en ambos casos de los porcentajes españoles (Oliveras, 2012).*

Este giro contiene diferentes consecuencias posibles sobre la identidad y las prácticas del profesorado. Según Lessard (1991; cf. Tondreau y Robert, 2011:90):

*La tendencia a la evaluación del rendimiento del trabajo docente se inscribe en un viraje hacia la racionalidad instrumental de las políticas educativas. Igualmente, dentro de la voluntad dominante de encuadrar el trabajo docente en un modelo de profesionalización calificado como ‘tecnológico’. Según este modelo, será profesional el docente que controle los saberes curriculares, que posea las técnicas pedagógicas eficaces y que pueda evaluar correctamente el rendimiento de sus estudiantes así como la pertinencia de sus intervenciones.*

Así pues, existen opiniones encontradas entre la necesidad de profesionalización, a nivel normativo, y la desprofesionalización y proletarización, desde posiciones críticas; así como una postura intermedia (Lessard & Tardif, 1996; Maroy & Cattonar, 2002; cf. Maroy, 2006) que señala que el profesorado asiste a la fragilización de su posición como grupo profesional. También en el contexto español, encontramos trabajos sobre las tipologías sobre el debate del profesionalismo del profesorado (Guerrero, 2003; Zamora, 2004).

La de la *proletarización* es una tesis marxista, derivada del sentimiento de fragmentación identitaria, la descualificación, la pérdida de autonomía y la tensión entre las competencias técnicas y manageriales y su concepción personal del oficio (Maroy, 2006).

La de la *profesionalización* es la tesis funcionalista, debida al desarrollo de un nuevo profesionalismo (Mc Ness *et al.*, 2003; cf. Maroy, 2006), sobretodo entre el profesorado más joven. Según Perrenoud (cf. Tondreau y Robert, 2011), este movimiento puede deberse al interés de las clases medias por mantener su status a través de la profesionalización de la función docente, al otorgarle autonomía para orientarse hacia problemas reales y capacidad de trabajar en equipo y generar su formación continua. En América se centra más en el concepto de competitividad, mientras que en Quebec o Europa se orienta más hacia retos como integración y éxito académico. Para Tondreau y Robert (2011), consolida el modelo de *profesional orgánico*, que concede un lugar central al profesorado dentro de la organización escolar, poniendo el acento en el acto reflexivo de educar, las relaciones sociales, la autonomía, la evaluación del trabajo por el equipo y los saberes derivados de la práctica reflexiva. Para Tardif y Levasseur (2010), esta tendencia a la profesionalización choca aún con el estatus funcionalial del profesorado. Se les pide autonomía, alto conocimiento pedagógico y garantizar el éxito escolar, es de inspiración anglo-americana basada en las competencias y requiere una ampliación formación práctica.

A pesar de las diferencias entre ambas tesis, parece haber un acuerdo en que, aunque los dos modelos buscan revalorizar la profesión docente, el modelo de profesionalización tecnológica del profesorado conduce a su proletarización (Guerrero, 2003; Tardif y Levasseur, 2010). Sea como fuere, parece un cambio irreversible (Tardif, 1998; cf. Tondreau y Robert, 2011).

Por su parte, Ball (2003; cf. Maroy, 2006) se interesa menos por los cambios estructurales y más por la regulación de las relaciones y las subjetividades, siguiendo el análisis foucaultiano de disciplinas y tecnologías tales como la competición, la supervivencia, la eficiencia, los objetivos, el éxito, la comparación, las auditorías de los centros, las evaluaciones externas, etc. También Tardif y Levasseur (2010) señalan que los cambios de las políticas educativas en los últimos treinta años no han generado tanto una reforma de la estructura cuanto de los agentes educativos, derivada de la división del trabajo educativo.

La concepción del trabajo docente ha evolucionado, pues, desde la *vocación*, centrada en las cualidades morales y el saber disciplinar; al *oficio*, basado en los saberes técnicos; para llegar a la *profesión*, centrada en la capacidad de juicio reflexivo de alto nivel (Lessard y Tardif, 2004 ; cf. Maroy, 2006). Las políticas de profesionalización descansan, pues, sobre el modelo del *práctico reflexivo* (Tardif y Levasseur, 2010).

Por su parte, Tardif y Levasseur (2010) plantean la tesis de que asistimos a un proceso de transformación –descomposición y recomposición- del trabajo educativo. Todo ello dificulta la igualdad de oportunidades, bajo la imposición del éxito educativo, y conduce en ciertos sistemas educativos a la descualificación progresiva del trabajo educativo. El viraje de la función escolar como instrucción -aprendizaje de saberes escolares- a la búsqueda del éxito escolar para todos/as, hace que algunos centros se conviertan en estructuras de servicios para dar respuesta a las necesidades diversificadas del alumnado, buena parte del mismo en dificultad. El objetivo es, pues, más la escolarización y la socialización del alumnado que su instrucción. Ellos plantean la tesis de la desprofesionalización basada en la sustitución progresiva de tareas que hacían profesionales de la educación y cada vez hacen más técnicos, con la consecuente bajada de cualificación, salarización, y calidad/responsabilidad de esos trabajos. Lo que hay sobre todo es una descualificación del trabajo dirigido al alumnado con más dificultades, derivado de una mayor contratación de técnicos en lugar de profesionales. Esto es, que junto a la profesionalización de una parte de los agentes educativos, hay otra parte que se desprofesionaliza. El profesorado asiste a la intensificación de sus tareas y tiempos de trabajo. Por tanto, tras la tesis de la profesionalización del profesorado desde los '80 se esconden procesos de descualificación, precarización y proletarización de una parte de los agentes escolares de la escuela pública. No hay una escuela, sino escuelas que siguen ritmos diferentes en función del tipo de público que asisten a ellas.

### ***El oficio de docente entre instruir y socializar***

En este marco de cambios, Tardif y Levasseur (2010) afirman que la función de instruir del profesorado entra en contradicción con la de socializar; instruir a partir de los saberes docentes y, en el contexto actual, bajo el imperativo de las competencias; socializar al alumnado que está aprendiendo también a introducirse en la sociedad y ser miembro de ella. Transmisión, pues, de contenidos y de valores.

En este sentido, Maroy (2006) señala que se trata de un trabajo a la vez burocratizado, normativizado por la organización escolar, y profesionalizado, por un principio de autonomía, competencias y responsabilidad, una ‘burocracia profesional’ (Bidwell, 1965 ; Maroy, 1992 ; cf. Maroy, 2006), llamada a reducir y controlar la incertidumbre propia de la profesión docente, someterla a reflexión. Ésta es, pues, otra de las razones que, según Maroy, han llevado a optar por el modelo profesional para el trabajo docente, del que se deriva la figura de ese práctico reflexivo, que sustituye al maestro instructor, pero también al docente técnico del que hablara Lessard (1991). El práctico reflexivo porta una pedagogía constructivista y diferenciada, trabaja en equipo y participa en la gestión colectiva del centro. De ahí, también, la centralidad de la preparación y organización de la asignatura dentro del trabajo docente. Para Maroy, eso significa que la identidad docente es cada vez más profesional y menos organizacional, pues se identifica menos con la organización educativa y más con su ejercicio de su oficio en relación al alumnado, los saberes y las competencias. El énfasis se pone más en el conocimiento a aprender que en el conocimiento a transmitir, lo que supone la sustitución del maestro por el pedagogo o, como señala Dubet (1991; cf. Maroy, 2006), un desplazamiento de la identificación disciplinar al arte de enseñar.

Maroy (2006) continúa afirmando la diversificación de las tareas prescritas, diferentes de las tareas reales. Según datos de Eurydice, los debates políticos en muchos países europeos en torno al trabajo docente son ‘la modificación del perfil de competencias’ y ‘el atractivo del oficio’. Según Tardif y Lessard (1999; cf. Maroy, 2006), las horas de trabajo docente por semana se mantienen estables después de tres décadas y, si ha habido una ampliación, ésta ha sido cualitativa, por varias razones. En primer lugar, por la extensión de la secundaria obligatoria, que heterogeneiza al público escolar; esto es, la llamada masificación del sistema educativo, caracterizada por el distanciamiento de familias y alumnado con respecto al mensaje escolar. También los saberes docentes son renovados. Finalmente, la llegada de nuevos profesionales o especialistas de la juventud y de las TICs, que obliga al profesorado a redefinir los límites de su competencia profesional (Duru-Bellat & Henriot-van Zanten, 1992 ; cf. Maroy, 2006).

En este sentido, Maroy (2006) plantea la tesis de un posible futuro docente donde la profesión quede dividida en dos grandes modelos dependiendo del contexto/tipo de centro, difícil o favorecido, como muestran más tarde Tardif y Levasseur (2010) en su estudio. La calidad de las relaciones entre colegas es tan importante como el trabajo en sí mismo, siendo los varones los que parecen más insatisfechos. Autores como Dubet plantean, en este sentido, la desinstitucionalización de la escuela, donde los roles que definen la institución dejan paso a la centralidad de la experiencia, así como a una pérdida de sentido en torno al oficio de docente (Cousin, 1998; cf. Maroy, 2006).

En general, parece claro el consenso en torno a una crisis de identidad del oficio y quienes lo ejercen. La primacía, la necesidad, incluso, de reflexividad; la falta de sustento institucional; la imposición normativa de nuevos modelos de regulación; la heterogeneización de los públicos, todo ello parece haber conducido a la necesidad de una redefinición de la docencia como profesión. Para Maroy (2006), todos esos cambios podrían significar el paso de una lógica del compromiso a una lógica del contrato, si bien, aún resta un compromiso con el alumnado y su trabajo, que conlleva una sobrecarga.

En el cambio de los ’90 a los 2000, la escolarización, entendida como instrucción y socialización, se realiza también fuera de la escuela gracias a la actividad de agentes no escolares:

la escuela en red con otras organizaciones y servicios sociales; las actividades para y extraescolares; el acompañamiento y apoyo escolar fuera de la escuela, ya sea para mejorar los resultados escolares y optar a las mejores escuelas y universidades, ya para evitar el fracaso escolar; la centralidad cada vez mayor de los agentes locales, especialmente las familias (elección de centro...) (Tardif y Levasseur, 2010).

Según Tardif y Levasseur (2010), las tareas ligadas a la socialización y a los vínculos escolares y sociales ganan cada vez más terreno a las de instrucción. Entre los técnicos lo único que existe con mayor homogeneidad es la primacía que dan al individuo por encima de la institución:

- Una brecha institucional a tapar: los técnicos contribuyen a tapar la brecha de la institución educativa respecto de sus objetivos, lo que implica una transformación del trabajo educativo importante, como la llama Dubet: la debilidad del modelo institucional fuerte –el individuo como reflejo de la institución mediante la socialización (2002), en tanto que pierde la capacidad de definirse sobre sus roles, contexto de cambio en relación a la norma.

En este punto, los autores reparan en el concepto de socialización. El modelo descrito por Durkheim (1980) como constreñimiento que se ejerce sobre el individuo y conduce a la interiorización de la norma sigue operativo, pero cada vez más el sujeto es llamada a construirse a sí mismo sobre su propia experiencia social. Contiene una dimensión moral, en la medida que toca el individualismo moderno o lo que Taylor (1992) llama « l'idéal moderne de l'authenticité ». Esta investigación muestra que da la prioridad a la intersubjetividad, la negociación de las reglas, y la construcción del sujeto por sí mismo.

- El desarrollo de las habilidades comunicativas del alumnado: una de las claves entre el alumnado más retirado del sistema educativa es su falta de « competencias sociales », trabajo donde más hincapié necesitan poner los técnicos. Desde la perspectiva sociológica, se trata de una crisis de modos de socialización y de integración de las instituciones y más particularmente de la escuela. La figura de la mediación escolar emerge como un nuevo modo de regulación social, presente en la educación para la ciudadanía, y que persigue la formación del actor social, así como de las competencias sociales.

Otra consecuencia de esta situación es la sustitución creciente de la igualdad de oportunidades por una individualización de los servicios de educación. Se produce una psicologización de las relaciones que se establecen entre la escuela y su alumnado. La proliferación de técnicos parece responder a la necesidad de suplir aquellos déficits personales y sociales del alumnado para adaptarse a la sociedad, en lugar de ver los déficits de la propia sociedad que dificultan su integración para algunos individuos. Hay quienes defienden que con el presupuesto que se dedica a estos técnicos, se podría contratar a más profesorado o PNE, profesionales con quienes sí se garantizar la lucha por el éxito escolar y social y la igualdad de oportunidades. Los técnicos no inciden en las dimensiones socioestructurales que subyacen al principio de igualdad de oportunidades. Si el trabajo escolar con estos estudiantes se centra en socializarles, se pierde la calidad de la instrucción con ellos. La individualización de sus problemas conlleva a una situación de desigualdad. Por tanto, hay una diferencia entre éxito escolar y éxito educativo, éste último más amplio. Rayou y van Zanten (2004) dejan ver que el

joven profesorado en Francia está menos orientado hacia el valor liberador e igualitario de la escuela y más pragmático.

## Referencias bibliográficas

- Ball, Stephen y Youdell, Deborah. Privatización encubierta de la Escuela Pública. *Internacional de la Educación, Informe preliminar al V Congreso Mundial de la Educación*, Bruselas, julio de 2007.
- Bourdieu, Pierre. *La miseria del mundo*. Madrid: Akal, 1999.
- Fernández Palomares, Francisco (coord.) Sociología de la Educación. Madrid: Pearson, 2003.
- Guerrero, Antonio. El profesorado como categoría social y agente educativo. En Fernández Palomares, Francisco (coord.) *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson, 2003.
- Levasseur, Louis y Tardif, Maurice. Les rapports professionnels entre les techniciens et les enseignants dans la division du travail au Québec. *Education et sociétés* 1, n° 15: 169-188, 2005. DOI : 10.3917/es.015.0169 (consulta 13 marzo 2012)
- Maroy, Christian. “Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l’enseignement secondaire”. *Revue française de pédagogie*, n° 155, avril-mai-juin 2006, pp. 1-32
- Maroy, Christian. “Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d’enseignement en Europe?”. *Sociologie et sociétés*, Volume 40, numéro 1, printemps 2008, p. 31-55, Montréal, Les Presses de l’Université de Montréal, 2008, <http://id.erudit.org/iderudit/019471ar> (consulta 19 marzo 2012).
- Maroy, Christian y van Zanten, Agnès. Régulation et compétition entre établissements scolaires dans six espaces locaux en Europe. *Sociologie du travail* 49, 464–478, 2007.
- Oliveras, Eliseo. Bruselas está “muy preocupada” por el fracaso escolar en España. elPeriodico.com, 11.02.2012, <http://www.elperiodico.com/es/noticias/sociedad/bruselas-esta-muy-preocupada-por-fracaso-escolar-espana-1406213> (consulta 18 junio 2012).
- Rayou, Patrick y van Zanten, Agnès. Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l’école ? Paris : Bayard, 2004.
- Tardif, Maurice. Influences internationales et évolutions de la formation des enseignants dans l'espace francophone. *Recherche & formation* 3, n° 65, p. 105-107, 2010, [www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2010-3-page-105.htm](http://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2010-3-page-105.htm)
- Tardif, Maurice y Levasseur, Louis. *La division du travail éducatif*. Paris : Presse Universitaire de France, 2010.
- Tezanos, José Félix (ed.). *Tendencias en desigualdad y exclusión social: tercer foro sobre tendencias sociales*. Madrid : Sistema, 2004

Tondreau, Jaques; Robert, Marcel. *L'école québécoise. Débats, enjeux et pratiques sociales*. Anjou: Les Éditions CEC, 2011.

Venegas, Mar. La sociología en la formación inicial del profesorado: infantil y primaria. En Venegas, Mar (coord.) *XV Conferencia de la ASE, La sociología y los retos de la educación en la España actual*, Granada 7-8 julio 2011. Valencia, Germania, 2012.

Venegas, Mar. Diversidad e inclusión social en la sociedad global. *Comunicación presentada a la XVI Conferencia de la ASE, La Educación en la sociedad global e informacional*, Oviedo 12-13 julio 2012.

Zamora, Begoña. Profesionalismo y trabajo docente. *Témpora*, 7, diciembre 2004, pp.169-200.

## LO ACADÉMICO Y LO PROFESIONAL EN LOS PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL. LOS DISCURSOS Y LAS PRÁCTICAS DEL PROFESORADO

**JOAN AMER FERNÁNDEZ<sup>2</sup>**

### 1. *Introducción*

Los programas de cualificación profesional inicial (PCPI) constituyen una medida de flexibilización del sistema educativo con el objetivo de lograr que un mayor porcentaje de estudiantes finalice la enseñanza obligatoria. A su vez, se trata de un dispositivo de transición tanto al sistema educativo postobligatorio como al mercado laboral. En palabras de Marhuenda (2006: 17), los PCPI: “cumplen un papel a caballo entre la enseñanza básica, la compensación educativa, la preparación profesional inicial y la orientación para la inserción sociolaboral”.

El primer objetivo del artículo es valorar el funcionamiento en conjunto de los programas PCPI a partir de las valoraciones de los profesores-tutores, los alumnos, los padres y los orientadores. El segundo objetivo es recoger las reflexiones de los profesores sobre sus prácticas como profesores-tutores de PCPI. En este sentido, se analiza qué peso otorgan a los factores vocacional, académico y flexible en su aplicación del programa PCPI. Ambos objetivos se enmarcan en el objetivo más general de estudiar los programas PCPI como políticas preventivas del abandono escolar prematuro. En este sentido, la investigación se realiza en un contexto turístico, las Islas Baleares, la comunidad autónoma del Estado con mayor abandono. Las entrevistas tienen lugar en institutos de zonas turísticas, para conocer de cerca qué discursos y prácticas del PCPI tienen lugar en estos contextos con alto abandono escolar ligado a la economía turística (Amer, 2011; Calero, 2006).

---

<sup>2</sup> Universitat de les Illes Balears [joan.amer@uib.cat](mailto:joan.amer@uib.cat)

### **1.1 Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)**

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), establecidos en el artículo 30 de la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de EDUCACIÓN), son herederos de los Programas de Garantía Social (PGS). La finalidad de los PCPI, según la ley, es que el alumnado adquiera las competencias adecuadas para una cualificación de nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y “que tengan la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria y amplíen sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas” (LOE, 2006; artículo 30). En cuanto a su estructura y de cara a su implementación en las comunidades autónomas, la LOE determina que los programas PCPI deben incluir tres tipos de módulos: 1) unos módulos específicos de carácter profesional, vinculados a empleos o profesiones del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales; 2) unos módulos de carácter general para la ampliación de competencias básicas; y 3) unos módulos voluntarios para obtener el título de ESO.

En nuestro estudio de caso, las Islas Baleares, en su adaptación de la normativa estatal, los programas de cualificación profesional inicial PQPI (*Programes de qualificació professional inicial*) se dirigen a alumnos en la franja de edad de los 15 a los 21 años. El gobierno autonómico balear determina, a través de su boletín oficial, que estos programas tienen como objetivos, primero, facilitar que el alumnado pueda continuar su formación, segundo, conectar las necesidades del sistema educativo y el productivo, tercero, proporcionar una formación práctica en la empresa – para familiarizarse con la dinámica del mundo laboral-, y, cuarto, posibilitar la obtención del título de la educación secundaria o encaminar el alumno a la obtención del nivel 1 del Catálogo nacional de calificaciones profesionales (Boletín Oficial de las Islas Baleares, BOIB, 50 ext., 6-04-2009). También tienen como finalidad suministrar al alumno una experiencia y un entorno, de tipo laboral, donde se sienta valorado, porque quizás ello no ocurre cuando está en el seno de la institución escolar (<http://formacioprofessional.caib.es>). Los PQPI son impartidos por centros escolares, mientras que hasta el curso 2011/12 existía también el equivalente CAPI (Cursos de Aprendizaje Profesional Inicial) que eran impartidos por entidades privadas sin ánimo de lucro, asociaciones empresariales sin ánimo de lucro, centros educativos privados sostenidos con fondos públicos y ayuntamientos.

Los programas de cualificación profesional inicial están destinados a (BOIB, 50 ext., 6-04-2009):

- jóvenes escolarizados en grave riesgo de abandono escolar y/o en situación de absentismo;
- jóvenes desescolarizados con fuerte rechazo a la institución escolar que abandonaron prematuramente, pero que ahora muestran interés para reincorporarse a la educación reglada;
- jóvenes sin titulación con necesidad de una cualificación profesional para acceder rápidamente al mercado laboral;
- jóvenes con necesidades educativas especiales, a los cuales se les pueda facilitar una inserción laboral con estos programas.

Tabla I. Matriculados y evaluados en Programas de Cualificación Profesional Inicial en las Islas Baleares. Cursos 2009/2010 y 2010/2011

	Matriculados	Evaluados
2009/2010	882	850
2010/2011	990	938

Fuente: Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats, Govern de les Illes Balears, 2011

En la Tabla 1 se aporta información en datos absolutos sobre el abandono de estos programas en Baleares. En el curso 2009/2010, el porcentaje de abandono de PCPI se situaba en el 3,6%. En el curso 2010/2011 (últimos datos disponibles), el abandono era del 5,3%. Estos datos no incluyen las cifras relativas a los módulos voluntarios de PCPI. Para hacernos una idea del volumen de alumnos acogidos a estos programas, el total de estudiantes matriculados en 4º de ESO (nivel que les correspondería cursar a la mayoría de los participantes en PQPI y CAPI) en el 2007/2008 era de 7.916. De estos, no se evaluaron o no promocionaron un total de 3.455, un 46,6%. Ese mismo curso académico el número de alumnos en los PQPI era de 905. (Conselleria d'Educació i Cultura, 2011)

Fernández Enguita et al. (2010) señalan que los programas de cualificación profesional inicial (PCPI) de las distintas Consejerías de Educación autonómicas son programas de formación y no propiamente escolares según los estándares de la Unión Europea. Estos autores añaden que hay que tener en cuenta además el inconveniente que supone que estos programas sean computados por la UNESCO como políticas para la ocupación, no como políticas contra el abandono. Los PCPI son considerados programas de preparación para el empleo y los alumnos que participan en ellos son computados por la UNESCO como abandono escolar.

La extensión de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años con la LOGSE hace necesaria la creación de dispositivos específicos para hacer frente a las nuevas tipologías de abandono y el fracaso escolar ligadas a la “retención” de los alumnos hasta los 16 años. En este contexto es dónde surgen primero los Programas de Garantía Social y después los PCPI. La prolongación de la obligatoriedad hasta los 16 años comportó posponer la separación del alumnado entre la vía académica y la vía profesional (antes de la LOGSE era a los 14 años) permaneciendo en las aulas jóvenes de 15 años con poca predisposición a estudiar (Merino et al., 2006; Fernández Enguita et al., 2010).

Aramendi et al. (2011) determinan, en su estudio sobre los PCPI en el País Vasco, que el alumnado del PCPI valora positivamente este programa, en especial las tareas prácticas, relacionadas con la realidad, la posibilidad de elegir tareas y la posibilidad de cambiar de actividad. En relación al alumnado, Vega y Aramendi (2010b) argumentan que predomina entre ellos una sensación de falta de adaptación y encaje en el sistema escolar. Los alumnos apuntan poco entendimiento con los profesores en la ESO y valoran la escucha que encuentran en los PCPI. En cuanto al profesorado, Vega y Aramendi (2010b) señalan que los docentes requieren de un elevado nivel de implicación en estos programas, así como ser conscientes que constituyen un referente para el alumnado. Por último, en el estudio de los dispositivos alternativos a la vía ordinaria de la ESO, como los PCPI o su precedente los Programas de Garantía Social, hay que tener también en cuenta la perspectiva emocional y la de género (Hornillo, 2009).

## **1.2 Los discursos y las prácticas del profesorado de los PCPI**

Según Bernad y Molpeceres (2006), el profesorado se encuentra cada vez más en la disyuntiva de convertirse en profesionales polivalentes, flexibles y adaptables, subrayándose sus

roles de tutores, animadores pedagógicos y orientadores. El análisis de estos autores parte de la aplicación al ámbito educativo de la perspectiva teórica de Boltanski y Chiapello (2002), según la cual la flexibilidad y la capacidad de adaptación a objetivos cambiantes constituyen el nuevo “mantra” o discurso en el que se envuelve el capitalismo global. Bernad y Molpeceres (2006) argumentan que los programas de garantía social y los PCPI, en tanto que herramientas contra el fracaso educativo e instrumentos que se sitúan en los márgenes del sistema educativo son ejemplos de la flexibilización en el ámbito educativo.

El presente artículo toma como referencia las líneas discursivas identificadas por Bernad y Molpeceres (2006) entre el profesorado de Programas de Garantía Social del País Valenciano y las aplica al caso de los profesores de PCPI de Baleares, con el objetivo de contrastar qué discursos se reproducen entre el profesorado balear. Las líneas discursivas identificadas por los autores de la Universidad de Valencia son:

1) El discurso de la educación como relación de tutela: el docente ejerce un rol de guía y ejemplo. Importancia de los hábitos. Como potencial disfuncionalidad de este discurso, Bernad y Molpeceres (2006) señalan el impacto en el componente igualitario de la educación, porque este discurso tiene lugar en el contexto de los PCPI y los PGS, medidas que cuestionan el principio de homogeneización educativa.

2) El discurso de la educación como relación maestro-aprendiz: el objetivo es que el alumno adquiera hábitos productivos y de disciplina. Como potencial disfuncionalidad, los autores apuntan el grado de socialización disciplinaria y el riesgo de romper la igualdad educativa.

3) El discurso de la educación como relación de empoderamiento: práctica docente orientada a la participación activa del alumnado. Como potencial disfuncionalidad, los autores comentan que una mayor participación requiere una mayor flexibilidad, provocando la paradoja que el empoderamiento comparta discurso en este aspecto con las líneas discursivas de las nuevas necesidades de la economía global (Boltanski y Chiapello, 2002).

4) El discurso de la educación como relación de intermediación: centralidad del rol mediador del docente y el alumno como emprendedor o “empresario de sí mismo”. Los autores ven como potencial disfuncionalidad de este discurso el hecho que constituye un ejemplo de la entrada de los discursos de la economía global en la educación.

## **2. Metodología**

*Trabajo de campo.* Se llevaron a cabo 30 entrevistas cualitativas con formato abierto semiestructurado, con una disposición de escucha activa y metódica (Bourdieu, 1999). Las entrevistas se distribuyeron de la siguiente manera entre miembros de la comunidad educativa de Baleares (institutos de enseñanza secundaria):

-12 entrevistas a profesores-tutores de PCPI

-9 entrevistas a alumnado de PCPI, tanto del módulo básico como del módulo voluntario.

-5 entrevistas a orientadores de instituto de enseñanza secundaria.

-4 entrevistas a madres y padres de alumnado de PCPI.

Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de entre 30 y 45 minutos. La muestra de entrevistas es coherente con el objetivo de la investigación de priorizar los institutos de zonas turísticas o costeras. En cuanto a la distribución territorial por islas y de modo proporcional a la población a cada una de ellas, 11 entrevistas tuvieron lugar en institutos de Mallorca Oeste, 7 en Mallorca Este, 4 en Menorca y 5 en Eivissa.

*Tabla II. Distribución por género*

	Alumnado	Profesorado	Orientadores	Madres/padres
Mujer	33% (3)	33% (4)	80% (4)	50% (2)
Hombre	66% (6)	66% (8)	20% (1)	50% (2)

En la distribución por género de los entrevistados influye la mayor presencia de alumnado masculino en los PCPI. Ocurre lo mismo con el profesorado, en parte debido al peso histórico del profesorado masculino en los módulos específicos de formato taller (tipo mecánica, electricidad...).

*Tabla III. Distribución de los profesores-tutores entrevistados según módulo*

Módulo específico	Módulo de competencias básicas	Módulo voluntario
6	4	2

El programa PCPI contiene un módulo específico orientado al aprendizaje de una profesión y un módulo de competencias básicas que repasa contenidos de matemáticas, lenguas, ciencias naturales y sociales de 1º y 2º de ESO. El módulo voluntario es un segundo año orientado a la obtención del título de ESO y con contenidos de 3º y 4º de ESO.

*Análisis de los datos.* Se utiliza el programa NVIVO9 para el análisis de contenido de las entrevistas, procediendo al vaciado de las entrevistas a partir de un árbol de contenidos o ítems a estudiar.

### **3. Resultados**

Los resultados se presentan en dos grandes grupos según su relación al primer o al segundo objetivo del artículo. El primer objetivo es la descripción del funcionamiento de los PCPI a partir de las aportaciones de los entrevistados (tutores, alumnos, padres y orientadores). En relación a este primer objetivo se recogen las contribuciones relativas al formato y la utilidad del PCPI, el perfil del alumnado y sus relaciones con los profesores-tutores, y, por último, el rol de las familias. El segundo objetivo es analizar los discursos de los tutores sobre sus prácticas en un entorno como el PCPI. En relación a este segundo objetivo, se subrayan los discursos de la educación como relación de tutela y como relación maestro-aprendiz.

### **3.1 El funcionamiento de los PCPI**

#### **Formato y contenidos PCPI**

En cuanto al formato y los contenidos del PCPI tanto los alumnos como los profesores-tutores coinciden en subrayar sus diferencias con la ESO y su contenido más asequible y flexible:

*Está bien, no es difícil, va a un nivel bien, y te da salidas para la ESO (Alumno 1 Menorca)*

*No tiene nada que ver con la ESO. Te ayudan más, la ayuda es mejor y va bien. Los profes también están más por ti al no ser una clase tan grande, pues se pueden centrar más en ti (Alumno 1 Eivissa)*

*Un nivel bajito para ellos, porque claro ellos tienen que progresar, y una vez que han progresado empiezan a meterse en el sitio” (Tutor Mallorca Oeste 1)*

También se señala el papel que tienen el oficio y la práctica en estos programas:

*Yo para la teórica soy malo, a mí las cosas teóricas no me entran. Cualquier cosa práctica me entra más, porque lo veo, lo veo como lo hago o lo veo cómo lo hace el profé y yo lo hago (...) Cuando nos llevó al taller ya pensé “esto me va a gustar”, porque ya en el taller ya veíamos las herramientas, comenzábamos a tocar motores, coches de los profes que los arreglábamos nosotros (Alumno 1 Mallorca Este)*

*Una variable importante es que tienen un porcentaje relevante de horas digamos de actividades no académicas que para ellos, evidentemente, son motivadoras. Ya es un tema que les interesa más y concretamente en jardinería que salen fuera del recinto educativo y se desahogan. De esta manera los puedes enganchar (Orientador 3 Mallorca Oeste)*

Entre los motivos de elección, el alumnado destaca la utilidad del programa, especialmente como itinerario alternativo para la obtención del título de ESO:

*En realidad está bien porque ganas más que con la ESO. Haciendo el PCPI tienes el título de una profesión en concreto más la ESO. (Alumno 3 Eivissa)*

*Me apunté a este para tener un título y sacarme el graduado. Pa tener algo [...] Tienes más posibilidades que te cojan, si tienes un título de algo (Alumno 2 Mallorca Oeste)*

*Itinerario más fácil, no tan exigente, una solución, manera de tener los alumnos escolarizados, para que tengan una oportunidad. (Padre 1 Mallorca Este)*

*Ellos lo que quieren es tener el título, todos, sin esfuerzo, sin trabajar y piensan que el PCPI es una vía fácil para sacarse el título (Orientador2 Mallorca Este)*

*Muchos alumnos si no estuvieran el PCPI estarían fuera del sistema educativo (Tutor 1 Eivissa)*

Algunos padres deciden que su hijo/a haga PCPI como manera de evitar que se quede en casa sin hacer nada:

*Importante el tema de los hábitos, que se levante por la mañana y tenga que ir a algún sitio, como nosotros que tenemos que ir a trabajar. Que no se quede en casa tirado, sin hacer nada, mirando la TV (Padres Mallorca Oeste)*

*El PCPI fue una salida, porque yo de ninguna manera quería que dejara los hábitos (Madre 2 Mallorca Este)*

### **Alumnado**

En las entrevistas ha aparecido el debate actitud/aptitud, afirmándose que los alumnos tenían poca motivación en ESO, a pesar de ser frecuentemente estudiantes con capacidad. Veamos algunos ejemplos:

*Como todos dicen que el PCPI es de tontos (Alumno 1 Mallorca Oeste)*

*Yo estoy aquí no por no estudiar, si no por ser vago (Alumno 3 Eivissa)*

*Los PCPI son niños que ya fracasaban en primaria y que en secundaria continúan fracasando, es una historia de fracaso escolar reiterado y al final llegan aquí porque realmente nunca les fue bien el estudio. (Orientador 2 Mallorca Oeste)*

*En un PDC (programas de diversificación curricular) metes aquellos alumnos que tienen interés y hábitos de trabajo pero les cuesta y en cambio dentro de un PCPI metes aquellos alumnos que muchos de ellos no tienen ningún problema cognitivo, de hecho son incluso niños brillantes, podrían ser brillantes desde el punto de vista de sus actitudes, claro que por una problemática X asociada son niños académicamente fracasados y evidentemente con abandono. (Orientador 3 Mallorca Oeste)*

En relación a la baja autoestima y la inseguridad de los alumnos, Vega y Aramendi (2010a) afirman en su estudio que la experiencia negativa vivida en la educación primaria y secundaria comporta dudas sobre sus propias capacidades. En nuestras entrevistas se encuentran resultados similares relativos a las inseguridades de los alumnos:

*Necesitan mucho apoyo. Vienen en plan “yo no sé”, “yo no puedo”. Sí que puedes, prueba. (Tutor 2 Eivissa)*

*Yo lo que veo de los que quedan, porque abandonan muchos, es una inseguridad tremenda. Y toda esta inseguridad da lugar a toda la conflictividad que encontramos dentro de la aula. (Tutor 2 Menorca)*

### **Relaciones profesor-alumno**

En las entrevistas, se destaca la relación diferente y más cercana que tienen los profesores-tutores con el alumnado de PCPI. Las afirmaciones de los alumnos entrevistados van en una dirección parecida a los resultados del estudio de Vega y Aramendi (2010b) en el sentido que en conjunto están contentos con la manera de trabajar de sus profesores en estos programas:

*De estar tantas horas con ellos, tenemos confianza, muchísimo mejor que tener cada profe una hora. Los profes también están más por ti al no ser una clase tan grande, pues se pueden centrar más en ti (Alumno 1 Mallorca Oeste)*

*Nos lo contamos todo y hablamos de todo con ellos. Y siempre hablamos y hablamos (Alumno 3 Mallorca Oeste)*

También los profesores-tutores evalúan sus relaciones con los alumnos:

*Tengo un carácter bastante distanciado de los alumnos...esto aquí no lo he podido hacer, es imposible...no funciona...no funciona como un 4º de ESO normal donde las normas tienen que ser muchísimo más estricta y nadie puede hablar, aquí no. Y claro, el que tengan más confianza conmigo significa que hay más comentarios y que la clase va un poco de aquella manera (Tutor 1 Mallorca Este)*

*Ser muy flexible con los alumnos...no darles total manga ancha...pero cuando más duro te pones con ellos, los resultados son mucho peores...tienes que flexibilizar mucho. Tienes que negociar mucho con ellos, saber negociar... (Tutor 3 Mallorca Oeste)*

Algunos profesores hablan de los distintos resultados según si el profesor adopta un rol de “pastor” o de “sargento”:

*Haces de pastora, guiándolos, por el camino que tienen que hacer o que tú crees que tienen que hacer. Cuando veo algo que está mal, intento que ellos lo asimilen, esto no se hace porque no puede tener estas consecuencias... (Tutor 2 Eivissa).*

*Fue difícil qué papel elegir ante los alumnos...Al principio cuando vi el panorama dije tengo que ir en plan sargento, los tengo que disciplinar...Los intenté mantener firmes, pero no funcionaba porque ésa no es mi personalidad, y al final va en función de tu personalidad. (Tutor 2 Menorca)*

### **El rol de las familias**

Tutores y orientadores coinciden en señalar la escasa implicación de las familias en la mayoría de los casos, escasa implicación relacionada en parte con los historiales de fracaso escolar del alumnado y los frecuentes perfiles de exclusión social:

*Los alumnos que vienen aquí...no vienen sólo con problemas de la parte académica, vienen con problemas de la parte económica de sus casas, con problemas de la parte emocional de sus casas (Tutor 2 Mallorca Este)*

*Todas las familias están de acuerdo en el PCPI porque son familias que normalmente ya pasan olímpicamente de los chicos, quiero decir que son niños que los padres ya no saben qué hacer con ellos en todos los aspectos...Y claro tú les vendes el PCPI cómo lo que es: la posibilidad de recuperar ese niño e incluso reconducirlo hacia un ciclo formativo” (Orientador 3 Mallorca Oeste)*

*Hay poca implicación familiar. Los chicos que llegan al PCPI, llegan después de una historia de fracaso escolar que empieza en primaria, por lo tanto los padres cuando llegan aquí son también padres quemados de tener malas noticias de la escuela, de los chicos sacando malas notas... (Orientador 2 Mallorca Oeste)*

### **3.2 Los discursos de la educación en los PCPI**

En cuanto al segundo objetivo del artículo, el análisis de los discursos de los profesores-tutores de PCPI, hemos encontrado en las entrevistas elementos del discurso de la educación como relación de tutela y como relación maestro-aprendiz, tal y como lo plantean Bernad y

Molpeceres (2006). En cambio, no se han encontrado elementos significativos de los discursos de la educación como relación de empoderamiento y como relación de intermediación, también señalados por los profesores valencianos.

#### ***El discurso de la educación como relación de tutela.***

En los componentes del discurso de la educación como relación de tutela hallados en las entrevistas, tiene centralidad el aprendizaje de los hábitos:

*Prefiero que se formen como personas que no como jardineros...son alumnos que tienen unas carencias emocionales, unas carencias afectivas brutales... Prefiero que se centren más en ser educados, en saber estar en un lugar... Muchos de ellos no saben ni entrar en una aula ni decir buenos días y sentarse, ni saben qué sacar para poder hacer una clase... Te parecerá surrealista, pero hay alumnos que vienen sin ningún tipo de papel ni bolí ni nada... Es más a nivel de educar que de enseñar. (Tutor 3 Mallorca Oeste).*

*Ellos necesitan mucha rutina, las cosas muy cuadriculadas, todo muy visual, todo muy estructurado, aunque sea a un nivel muy bajo, porque a ellos a veces les faltan estructuras (Tutor 2 Mallorca Este)*

*Los contenidos casi casi es lo de menos, se trata de trabajar hábitos y motivar a la gente para que trabaje... Yo lo que quiero es que puedan estar unas horas sentados y que si yo les mando una tarea, sean capaces de hacerla (Tutor 2 Mallorca Oeste).*

*Yo creo que el tema de los hábitos es prioritario para esta gente, y después el tema de los contenidos irlo camuflando un poco (...) Tener en cuenta quiénes son...que estén dentro de una aula ya es un éxito brutal... Después intentar que vean la importancia de ciertos hábitos...cosas que no ven en su grupo de amigos, ni en su casa... Yo quiero hacer tal cosa... pues pensar cómo lo tengo que pedir, como me tengo que dirigir a otra persona... esto no son contenidos (Tutor 1 Mallorca Este).*

#### ***El discurso de la educación como la relación maestro/aprendiz.***

El aprendizaje de un oficio y la puntualidad en el trabajo son aspectos que aparecen en las entrevistas, principalmente entre los profesores de los módulos específicos, pero no exclusivamente, también podemos encontrar este discurso entre profesores de los módulos de carácter general:

*Es lo que te decía de los hábitos: si tú no eres capaz de llegar puntual a clase, qué me asegura que serás capaz de llegar puntual al trabajo. (Orientador 1 Mallorca Oeste)*

*Yo no soy el profesor, yo soy X, el chef de cocina. Mi objetivo es que tú vas a terminar en la cocina (Tutor 1 Mallorca Oeste)*

*Llegas al hotel y él [el alumno] es una persona en prácticas pero colabora como trabajador con los otros. Se incorpora haciendo lo que hacen los otros. No es un trabajador, está en prácticas, pero no está mirando, porque las prácticas son cortar, hacer, cocinar... (Tutor 1 Mallorca Oeste)*

## **Discusión y conclusiones**

El presente artículo situaba como meta dos objetivos. Un primer objetivo, más general, de evaluar el funcionamiento de los PCPI a partir de las aportaciones de los agentes implicados y un segundo objetivo de analizar los discursos del profesorado.

En relación al primer objetivo, el conjunto de los miembros de la comunidad educativa entrevistados subrayan las diferencias con la ESO y su contenido más flexible, con la incorporación de una parte práctica y de aprendizaje de oficio. Entre los alumnos predomina la elección del PCPI como alternativa a la vía ordinaria para la obtención del título de ESO. En las entrevistas se destaca la baja autoestima y la inseguridad de los alumnos, así como el buen funcionamiento de aquellas relaciones profesor-alumno basadas en la empatía y el acercamiento.

Para la descripción del formato del PCPI y su operatividad a partir de las aportaciones de entrevistados, se han tomado como referencia los estudios de Vega y Aramendi (2010b) y Aramendi et al. (2011) para el País Vasco. A pesar de tratarse las Baleares y el País Vasco de dos contextos bastante dispares (una economía turística versus una economía industrial, y un alto índice versus un bajo índice de abandono escolar), se obtienen resultados similares en cuanto a la satisfacción del alumnado en relación a la utilidad y funcionamiento de los PCPI.

En relación al segundo objetivo, el artículo tomaba como modelo el estudio de Bernad y Molpeceres (2006) en relación a los discursos del profesorado sobre la práctica educativa. A diferencia de Bernad y Molpeceres (2006), sólo se identifican los discursos de la educación como relación de tutela (en la forma de resaltar la centralidad del aprendizaje de hábitos) y la educación como relación maestro-aprendiz (en la forma de otorgar importancia al aprendizaje de un oficio y a los hábitos disciplinarios propios de un ambiente laboral). Los discursos de la educación como empoderamiento y la educación como intermediación no se han podido identificar en las entrevistas realizadas. La educación como empoderamiento requiere una participación activa del alumnado y la educación como intermediación requiere un alumno emprendedor o “empresario de sí mismo”. Entre los motivos para la ausencia de estos discursos, puede hallarse que el profesorado no considere prioritario la participación activa o la emprenduría en un contexto como el PCPI, porque consideren, según su imaginario social, que el entrenamiento de estas aptitudes o habilidades no sean céntricas para los empleos a los que vayan a aspirar los alumnos una vez finalizado el PCPI. Otro motivo para la ausencia de estos discursos en las entrevistas semiestructuradas puede ser el tipo de ítems o preguntas que se planteaban.

## **Referencias bibliográficas**

- Amer, J. (2011): Educación y sociedad turística en Baleares. Las políticas públicas educativas ante el impacto de la economía de servicios turísticos en el abandono escolar, *Investigaciones Turísticas*, 2, 66-81.
- Aramendi, P., Vega, A. y Santiago, K. (2011): Los programas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria desde la perspectiva de los estudiantes: estudio comparado, *Revista de Educación*, 356, 185-209

- Bernad, J.C. & Molpeceres, M.A. (2006): Discursos emergentes sobre la educación en los márgenes del sistema educativo, *Revista de Educación*, 341, 149-169
- Boltanski, L. & Chiapello, E. (2002): El nuevo espíritu del capitalismo (Madrid, Akal).
- Bourdieu, P. (1999): La miseria del mundo (Madrid, Akal).
- Calero, J. (2006): Desigualdades tras la educación obligatoria: Nuevas evidencias. (Madrid, Fundación Alternativas, Documento de trabajo 83/2006).
- Conselleria d'Educació i Cultura (2011): *Dades Estadístiques Programes Qualificació Professional Inicial i Cicles Formatius*. Documento de la Conselleria d'Educació i Cultura, Govern de les Illes Balears.
- Fernández Enguita, M., Mena, L. & Riviere, J. (2010): Fracaso y abandono escolar en España (Barcelona, Obra Social Fundació "la Caixa").
- Hornillo, I. (2009): Perspectiva emocional y de género en el fracaso escolar: un estudio sociocultural en programas de garantía social. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de EDUCACIÓN (LOE) (BOE Núm. 106, jueves, 4 de mayo de 2006).
- Marhuenda, F. (2006): Presentación. La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social, *Revista de Educación*, 341, 15-34.
- Merino, R., García, M., Casal, J. (2006): De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales, *Revista de Educación*, 341, 81-98.
- Vega, A. & Aramendi, P. (2010a): Entre el fracaso y la esperanza. Necesidades formativas del alumnado de los programas de cualificación profesional inicial, *Educación XXI*, 13(1), 39-63.
- Vega, A. & Aramendi, P. (2010b): La atención a la diversidad: Interrogantes para la iniciación profesional de los 'fracasados', *Enseñanza & Teaching*, 27(1), 157-170.

---

Fecha de recepción: 01/09/2012. Fecha de evaluación: 15/09/2011. Fecha de publicación: 30/09/2012

## LA DIVISION DU TRAVAIL EDUCATIF EN AMERIQUE DU NORD

**MAURICE TARDIF<sup>3</sup>**

**L**a division du travail caractérise au plus haut point le fonctionnement et l'organisation des sociétés modernes avancées. La spécialisation des tâches et leur coordination ont conduit à l'augmentation de l'efficacité non seulement du secteur de l'industrie mais également de celui des institutions de service public ayant pour fonction la prise en charge des « besoins humains ». Les corps de spécialistes, souvent regroupés en associations professionnelles, assument en principe la responsabilité de la dispensation des services. Au Canada et aux États-Unis, l'école publique (limitée ici à l'enseignement primaire et secondaire) n'échappe évidemment pas à cette tendance lourde. Nous donnerons, dans ce texte, un bref aperçu des formes qu'a prises la division du travail scolaire et mettrons en lumière quelques-unes de ses logiques constitutives et de ses principaux enjeux qui sont au cœur du devenir actuel du système d'enseignement nord-américain.

### **1) Les formes de la division du travail scolaire: un aperçu nord-américain**

Lorsqu'on étudie l'évolution de l'école nord-américaine au XX<sup>e</sup> siècle (Cuban, 1993; Urban et Wagoner, 1996; Tozer, Violas et Senese, 1998), on constate que la classe, comme cellule de base du système d'enseignement, perdure et demeure à peu près inchangée, alors qu'autour de ce noyau central se sont greffés et multipliés, surtout à partir de la Seconde guerre

---

<sup>3</sup> Este artículo es una revisión de la tesis doctoral “Procesos de integración y exclusión social juvenil en las periferias de Barcelona y Milán”, defendida el 11 de noviembre de 2011 en la Universitat de Barcelona.

mondiale, des groupes et des structures de plus en plus diversifiées, lourdes et complexes sur le plan de l'organisation du travail scolaire<sup>4</sup>. Il est impossible de décrire et d'analyser en quelques pages toute cette évolution, elle-même inséparable d'autres grands phénomènes qui ont marqué l'histoire récente de l'école comme sa modernisation, sa bureaucratisation et son étatisation. Nous nous limiterons ici à en donner un bref aperçu.

Tout comme en industrie et d'autres organisations de service public, la division du travail correspond, au sein de l'école, aux différents processus de multiplication, de parcellisation et de hiérarchisation des postes, des tâches et des opérations, à une démultiplication des agents scolaires, ainsi qu'aux phénomènes de négociation, de regroupement, de conflit ou de collaboration qu'ils engendrent inévitablement. Ces processus ont conduit depuis une cinquantaine d'années à l'essor important de nouvelles catégories d'agents scolaires au Canada et aux États-Unis. Ces agents occupent différents territoires organisationnels à la périphérie de l'enseignement régulier et de la classe traditionnelle, et contribuent de différentes façons aux missions éducatives de l'école: conseil et soutien pédagogique aux enseignants, formation aux nouvelles orientations curriculaires, orientation des élèves, aide psychologique, aide à l'apprentissage, soutiens techniques divers, etc. Les fonctions administratives liées à la gestion des écoles ont aussi été fortement marquées par des phénomènes similaires, particulièrement dans les établissements secondaires et les unités de gestion des systèmes d'enseignement comme les commissions scolaires.

### ***La croissance et la différenciation des agents scolaires***

Quelle est l'importance numérique de ces agents au sein des systèmes d'enseignement nord-américains, lesquels comptent — Canada et États-Unis confondus — environ 55 millions d'élèves et à peu près trois millions et demi d'enseignants ? Commençons par le cas américain. Dans son rapport de mai 2001 consacré aux élèves et au personnel de l'enseignement public aux Etats-Unis, le *National Center for Education Statistics* indique que les enseignants réguliers (*Teachers*) ne représentent de nos jours seulement qu'un peu plus de la moitié du personnel scolaire (soit 51.7%), l'autre moitié étant constituée de personnel d'aide aux enseignants et aux élèves et de personnel administratif (Tableau 1). Dans douze États américains (soit un peu moins que le quart de tous les États), ces agents sont même plus nombreux que les enseignants réguliers, allant parfois jusqu'à former 55 % du personnel scolaire.

---

<sup>4</sup> Par « travail scolaire », nous entendons, non les seules activités effectuées par les élèves, mais l'ensemble du procès de travail collectif englobant la totalité des tâches différenciées accomplies par l'ensemble des agents scolaires : les enseignants, les administrateurs, les professionnels, les techniciens etc. Par ailleurs, au-delà de ses limitations physiques, une école est une organisation située dans un environnement social à la fois local (le quartier, la communauté environnante) et global (la société) avec lequel elle entretient de multiples rapports. Or, différents acteurs de cet environnement sont également parties prenantes du procès de travail scolaire, comme des fonctionnaires, des administrateurs, des universitaires, des parents, etc., qui interviennent d'une façon ou d'une autre sur la structuration du travail scolaire et la prestation des enseignants. Nous avons exposé cette conception du travail scolaire dans Tardif et Lessard (1999), chapitre 1 ainsi que la dernière partie de l'ouvrage. Mentionnons que les activités des élèves font également partie du travail scolaire.

Tableau I - Number of staff employed by public elementary and secondary school systems and percentage of total staff, by category.

1. Teachers	2.906.554	51.7 %
2. Student/other support staff	1.329.253	23.7 %
3. Instructional aides	621.385	11.1 %
4. Administrative support staff	383.920	6.8 %
5. School administrators	133.011	2.4 %
6. Guidance counselors	95.697	1.7 %
7. Librarians	53.661	1.0 %
8. School district administrator	55.245	1.0 %
9. Instructional coordinators and supervisors	38.671	0.7 %

Source: National Center for Education Statistics, Statistics in Brief, May 2001, Public School Student, Staff and Graduate Counts by State, School year 1999-2000.

On remarquera que les catégories 2 et 3 représentent à elles seules près de 35 % de tout le personnel scolaire. Il s'agit cependant de catégories assez ambiguës, car elles se réfèrent à des groupes différents sur plusieurs plans: formation, tâche, salaire, statut, identité, etc. Ce qui distingue fondamentalement ces deux catégories, c'est le rapport à l'enseignement, plus exactement à l'instruction des élèves. Par exemple, la catégorie « Student/other support staff » se réfère à tout le personnel offrant aux élèves des services non-éducatifs, comme des bibliothécaires, des psychologues, des travailleurs sociaux, etc.; mais elle englobe aussi des conducteurs d'autobus, des employés d'entretien ménager, des surveillants, etc. Bref, il s'agit d'une catégorie fourre-tout où se mêlent des techniciens, des ouvriers et des professionnels. De son côté, la catégorie « Instructional aides » se réfère aux agents qui, sous la supervision des enseignants, contribuent d'une façon ou d'une autre à l'instruction des élèves. Toutefois leurs tâches sont variées. Par exemple, ils surveillent les élèves à la cafétéria, dans la cour de récréation, etc., mais aussi les aident à la réalisation de leurs travaux et devoirs en classe, les supervisent dans des tâches de groupe. Au secondaire, certains « Instructional aides » se spécialisent dans le support à l'enseignement pour certaines matières. Mais outre ces tâches d'instruction, ils préparent également l'équipement informatique pour les enseignants et veillent au bon fonctionnement et au rangement du matériel pédagogique, etc. Ces agents ont une formation secondaire et la moitié d'entre eux travaille auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage et de comportement. On retrouve sensiblement le même phénomène au Canada et au Québec en ce qui a trait à la forte présence d'agents techniques auprès des élèves en difficulté. En définitive, les « Instructional aides » assument les tâches<sup>5</sup> « techniques » et « administratives » du travail enseignant — ce que E. Hugues (1996) appelait le « sale boulot » —, ce qui permet aux enseignants de se concentrer sur les parties plus « nobles » ou plus « professionnelles » de leur travail, soit l'organisation de l'enseignement, la planification des leçons et la gestion de la matière en classe.

Au Canada, la situation globale est plus difficile à évaluer à cause des modes de recension et de classement du personnel scolaire variables d'une province et d'un territoire à l'autre<sup>6</sup>. Le

<sup>5</sup> L'anglais dispose du terme « clérical » pour désigner ce genre de tâches à la fois techniques, de surveillance, de soutien et d'administration mais de bas niveau.

<sup>6</sup> Rappelons qu'au Canada, l'éducation est placée sous juridiction provinciale et que chaque province possède par conséquent son ministère de l'Éducation qui produit ses propres données en fonction de ses besoins administratifs. Statistique Canada ne fait ensuite que colliger ces données.

tableau 2 présente des données récentes provenant de Statistique Canada sur cette question. À première vue, lorsqu'on compare globalement les tableaux 1 et 2, la situation semble assez différente au Canada où les enseignants constituaient 86% de tout personnel scolaire (contre 51.7 % aux Etats-Unis).

*Tableau 2 - Proportion du personnel enseignant au Canada - année de référence 1998-1999*

Provinces	Le personnel enseignant 1998-99	Le personnel scolaire 1998-99	Proportion %
Alberta	26.868	30.556	88
B.C.	29.236	34.934	84
Manitoba	10.552	11.913	89
N.B.	6.943	7.620	91
N.S.	8.102	9.611	84
N.W.T.	1.148	1.335	86
Nfld.	5.417	6.523	83
Ontario	98.606	116.555	85
P.E.I.	1.244	1.455	85
Quebec	63.932	69.920	91
Sask.	9.773	11.502	85
Yukon	407	469	87
Canada	261.079	302.392	86

Source: Statistique Canada (2002). Rapport du Centre des statistiques sur l'éducation de Statistique Canada, Ottawa:  
Statistique Canada.

Malheureusement, ces données canadiennes excluent tout le personnel de soutien administratif, le personnel de soutien technique, etc. De plus, ces mêmes données incluent dans la catégorie « personnel enseignant » ce qui correspond aux États-Unis, d'une part, aux agents techniques (les « Instructional aides », c'est-à-dire le personnel non spécialisé ayant une formation pré-universitaire qui aide les enseignants à instruire les élèves, ainsi que les autres techniciens) et d'autre part, aux professionnels non enseignants (par exemple, le personnel spécialisé qui assure des services aux élèves afin de soutenir leur programme d'études: les conseillers en orientation, les bibliothécaires, les orthopédagogues, etc.).

Or, ces inclusions et exclusions provoquent des distorsions importantes. Par exemple, le tableau 2 indique qu'au Québec, le personnel enseignant représente 91 % du personnel scolaire, alors qu'en réalité, si on tient compte du personnel administratif, des agents techniques continuellement en croissance depuis 15 ans et des professionnels non enseignants, cette proportion chute au moins à 60 % (Tardif et Lessard, 1999, partie 3). Conséquemment, si on adoptait au Canada les mêmes catégories et les mêmes regroupements qu'aux États-Unis, il est probable que la proportion du personnel scolaire non enseignant croîtrait considérablement et avoisinerait au moins les 40%, comme c'est le cas au Québec.

Cependant la division du travail scolaire ne se réduit pas qu'à la répartition des agents en fonction de la diversité des postes de travail. Elle marque aussi l'organisation cognitive et symbolique du curriculum scolaire, lequel est divisé en programmes, eux-mêmes structurés en matières spécialisées, appelant de la sorte une spécialisation des enseignants de l'ordre secondaire et de l'ordre primaire où l'on a vu apparaître ces dernières décennies divers spécialistes (enseignants en langue seconde, en art, en éducation physique, en orthopédagogie, etc.). Ce processus de spécialisation curriculaire et des fonctions d'enseignement concomitantes a entraîné à son tour une spécialisation, par effet de confinement, d'une bonne partie des enseignants réguliers qui sont désormais de plus en plus considérés comme des spécialistes de la pédagogie

des matières de base (principalement de la langue maternelle et des mathématiques) auprès des enfants suivant un cursus régulier. Bref, le territoire traditionnel de travail de l'enseignant titulaire de classe et pédagogue généraliste enseignant toutes les matières à tous les élèves s'est considérablement restreint au primaire.

### ***La différenciation de l'espace scolaire et sa duplication hors l'école***

Par ailleurs, comme on l'a vu aux États-Unis avec le cas des « Instructional aides » et au Québec avec celui des techniciens, on constate en Amérique du Nord l'apparition ou encore la croissance importante, particulièrement depuis une quinzaine d'années, de catégories d'agents qu'on peut appeler « techniciens », qui assument dans l'école mais aussi à sa périphérie différentes missions et tâches qui ne sont pas nécessairement en lien direct avec les apprentissages faits en classe, ou à tout le moins, qui ne sont pas le fait de l'enseignant en classe: surveillants d'élèves, préposés aux élèves handicapés, techniciens en documentation, en éducation spécialisée, en travail social, en travaux pratiques, en audiovisuel, en loisirs, en organisation scolaire, en psychométrie, en écriture braille, en électronique, en arts graphiques, en formation professionnelle, etc.

Une part de ces agents, particulièrement au secondaire et dans les quartiers pauvres ou difficiles, assument des tâches de protection et de surveillance des établissements et remplissent, à ce titre, une fonction que l'on pourrait qualifier de parapolicière. Les écoles, du moins dans certaines zones et quartiers, exigent de plus en plus, en sus des tâches traditionnelles d'instruction assumées par les enseignants et des tâches d'éducation assumées par des animateurs et des professionnels, des tâches policières qui nécessitent l'utilisation de nouveaux agents formés à cette fin. S'il est vrai, comme le soutient Ballion (1996) que « l'école chercherait (...) à éviter de se constituer exclusivement en un lieu de vie intellectuelle ou d'insertion sociale pour se constituer en un milieu de vie », à savoir un milieu jouxté à la classe mais en même temps indépendant d'elle dans la mesure où s'y déplient des activités non académiques, force est de constater que l'on assiste à une fragmentation de l'espace scolaire.

Cette fragmentation outrepasse toutefois une répartition de l'espace scolaire entre milieu de vie intellectuelle et milieu de vie. En effet, l'école, en absorbant de plus en plus les problèmes sociaux, ne peut plus se consacrer exclusivement à l'instruction des élèves et à l'animation de la vie scolaire: elle doit également contrôler les élèves physiquement, les « policer » au sens fort du terme. À ce propos, Devine (1996) montre que dans certaines zones urbaines des États-Unis, une véritable rupture existe entre l'espace de l'école et l'espace des classes. Les corridors des écoles sont envahis par les « lois de la rue » (violence, drogue, vols, prostitution, etc.) et les autorités scolaires mettent en place un système technologique et paramilitaire pour contrôler les élèves avant qu'ils ne pénètrent dans les classes: détecteurs d'armes, gardiens, caméras, fouilles fréquentes, contrôles d'identité, etc. S'inspirant des idées de Foucault, Devine soutient que les enseignants assument alors uniquement le « travail cognitif » auprès des élèves, abandonnent aux autorités scolaires leur contrôle corporel (et technique aussi si on se réfère au cas des « Instructional aides » américains). Les enseignants québécois interrogés dans nos recherches notent aussi des problèmes similaires, bien que de moindre ampleur. Toutefois, il est clair pour eux que les élèves ont changé et que les contrôles que l'école doit exercer sont désormais plus lourds et plus complexes qu'auparavant et que les enseignants eux-mêmes ne peuvent plus s'en charger passer une certaine limite.

Outre ces évolutions internes au personnel scolaire, on observe également l'existence de passerelles et de ramifications institutionnelles de plus en plus nombreuses entre l'école et d'autres organisations publiques ou para-publiques (services de police, services sociaux, direction de la jeunesse, services médicaux, mais aussi centres de loisir, institutions culturelles et artistiques, etc.) dont les employés prennent en charge ou complètent l'activité des agents scolaires sous la forme de prestation de services divers offerts aux élèves. Or, une part importante de ces services poursuit des finalités éducatives au sens large via des activités non pédagogiques (ludiques et récréatives) mais qui auraient des effets bénéfiques sur les apprentissages, en favorisant par exemple le développement de compétences linguistiques, de l'imagination, de l'attention, de la participation, etc. On cherche donc à développer des qualités susceptibles d'engendrer des effets positifs dans les apprentissages, mais autrement que sur le mode scolaire.

On note donc une division du travail entre agents centrés sur des activités d'apprentissage proprement scolaires et agents davantage orientés vers l'éducation au sens large. Or, cette division du travail, dans la mesure où elle s'incarne dans des espaces institutionnels différents — dans et hors l'école — ne se réduit pas qu'à des enjeux de délimitation des tâches. Elle touche également à la légitimation même du travail scolaire. On peut se demander en effet si toutes ces activités éducatives hors école offrant un soutien quelconque aux élèves ne sont pas un indice de l'éventuelle inefficacité du travail scolaire et pédagogique traditionnel, de sa difficulté, voire de son incapacité à répondre aux dimensions proprement éducatives de la formation? En France, Glasman (1992) a montré que dans le cas d'élèves issus des milieux populaires ou de l'immigration, les travailleurs sociaux réussissaient mieux que les enseignants à leur faire aimer l'école, à faire émerger chez ceux-ci des projets de vie axés sur la scolarisation. En cela consisterait leur efficacité beaucoup plus qu'en contribuant à l'amélioration des performances scolaires des élèves. Ces travailleurs sociaux estiment faire plus pour la scolarité des enfants en difficulté que les enseignants (Glasman, 1992, 162). Qui plus est, des parents rencontrés par Glasman estiment essentiel que leurs enfants réussissent à l'école, mais soutiennent que des agents scolaires situés en marge de la classe, et non les enseignants, sont les premiers responsables de cette réussite.

## **2) Les tendances et les logiques à l'origine de la division du travail scolaire**

Les développements précédents montrent que la division du travail scolaire est loin de correspondre à un dispositif rationnel qui n'obéirait qu'à la seule logique gestionnaire et planificatrice. Elle paraît plutôt se déployer selon une multiplicité de tendances et de logiques qui en constituent le point d'origine. La division du travail s'inscrit donc dans une mouvance historique complexe. Retracer sa genèse oblige à tenir compte de plusieurs facteurs convergents et de trames sociohistoriques multiples, dont nous devons nous limiter ici à donner un bref aperçu.

### ***L'extension de la scolarisation et la massification de l'école***

Sur le plan d'une histoire longue — quelques siècles d'histoire d'abord européenne et ensuite nord-américaine — la multiplication des agents, des fonctions et des territoires du travail scolaire semble directement liée à la question de la scolarisation conçue comme un vaste processus d'inclusion institutionnelle qui, depuis le XVII<sup>e</sup> siècle européen, tend à ouvrir et à

démultiplier l'espace scolaire, à le délimiter continuellement, à faire de la forme scolaire le mode fondamental et commun de l'apprentissage et de l'éducation dans nos sociétés modernes. En effet, depuis quelques siècles, apprendre, savoir, connaître, éduquer, tous ces actes élémentaires qui sont au fondement de la culture se voient progressivement absorbés et légitimés par et dans l'école. En ce sens, être cultivé et être instruit deviennent peu à peu la même chose. Ce processus d'inclusion transforme peu à peu l'école en une sorte de continuum institutionnel de plus en plus long, de plus en plus ramifié et complexe qui absorbe aujourd'hui aussi bien les jeunes enfants (garderie scolaire, prématernelle, maternelle) que les adultes rendus à un âge avancé (éducation continue ou permanente, andragogie ou éducation des adultes, éducation cyclique, université du troisième âge, *lifelong learning*).

Ainsi, graduellement, l'école s'ouvre à tous et à tout. Si on suit ce processus d'ouverture dans l'école nord-américaine depuis le XIX<sup>e</sup> siècle, processus qui s'accélérera au XX<sup>e</sup> siècle, on constate qu'il absorbe peu à peu dans l'espace scolaire les filles, les pauvres des villes, les enfants de paysans, bref, les anciens exclus, et plus récemment, tous les « autres exclus » : les handicapés, les déficients, les « agités », les délinquants, etc. Or, une part importante de ces nouvelles « clientèles » scolaires appellera l'essor de services particuliers et l'embauche de personnel spécialisé qui se loge à la périphérie de l'enseignement régulier ou vient le soutenir sous une forme ou l'autre.

### ***Une démocratisation scolaire axée sur de nouveaux droits et services***

Ce processus d'inclusion scolaire est soutenu par l'instauration d'un nouveau système de droits (égalité, démocratisation, intégration des minorités, etc.) qui se traduit par la nécessité, pour le système scolaire, d'offrir des services de plus en plus diversifiés à une clientèle de plus en plus différenciée. Ce système de droits, dont les fondements sont explicités par les philosophes des Lumières, s'incarnera, tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle et XX<sup>e</sup> siècle, par la mise en place, souvent difficile, du principe d'obligation scolaire, qui lui-même s'appliquera à des enfants d'âge de plus en plus avancé. Toutefois, l'instauration de ce nouveau système de droit à laquelle participe activement l'école s'inscrit dans un vaste processus historique qui remonte au moins au XVII<sup>e</sup> siècle et selon lequel l'individu, en tant que valeur suprême de la civilisation occidentale, tend à devenir une fin en soi pour les institutions sociales qui doivent garantir sa protection (Rosanvallon, 1981), sa construction en tant que sujet (Touraine, 1997) ou encore favoriser l'actualisation de ses forces vitales (Marcuse, 1970), son affranchissement des impératifs catégoriques ou des systèmes moraux trop contraignants (Lipovetsky, 1983). En ce sens, la démocratisation scolaire, avec sa logique d'intégration de tous dans l'appareil scolaire, constitue une des modalités de la réalisation de l'individu dans la modernité avancée.

Au XX<sup>e</sup> siècle, la démocratisation scolaire se confond avec l'édification de l'école de masse où se trouvent unifiés le primaire et le secondaire considérés comme socle de l'éducation de base. Or, on pourrait formuler l'hypothèse que la démocratisation scolaire accède depuis les années 1990 à une nouvelle phase de son développement. S'il importait dans les années 1940 à 1980 de favoriser un accès massif aux études pour toute une génération en âge d'être scolarisée et, ce faisant, une certaine ascension sociale dans un cadre scolaire uniforme et impersonnel, si donc l'objectif de la démocratisation se définissait en termes sociaux, il consiste surtout aujourd'hui à dispenser des services éducatifs qui répondent spécifiquement aux besoins différenciés des élèves, d'où l'importance de la diversification du travail enseignant et du travail

scolaire. Dans les discours officiels des ministères de l'Éducation, des gestionnaires et des directions d'école, la réussite de la démocratisation ne se mesure plus seulement à l'aune de la mobilité sociale d'une génération d'élèves, mais aussi aux services académiques, éducatifs, personnels et psychologiques que l'école peut rendre au plus grand nombre d'élèves.

### ***Extension de la scolarisation et transformations organisationnelles***

La scolarisation massive a des impacts importants sur les organisations et les agents scolaires. À partir des années 1940, l'enseignement devient une industrie dévoreuse à la fois de main-d'œuvre et de ressources financières considérables. Un peu partout en Amérique du Nord, le financement public double dans les décennies suivant la Seconde guerre mondiale. On observe la même évolution si on analyse l'évolution des dépenses des États en fonction de leurs grandes missions (gouvernementale et administrative, économique, éducative et culturelle, sociale, santé, etc.). Par exemple, au Québec, on constate que la mission éducative et culturelle, dans laquelle l'éducation occupe une place dominante, augmente de façon substantielle sa part des dépenses: 8,2 % en 1941, 18,4 % en 1951, 24,6 % en 1961, 28,8 % en 1971, 34 % en 1980-81. Notons toutefois que depuis, cette proportion diminue, bien que le budget de l'éducation ou se maintient ou croît en dépenses absolues.

Cette injection de financements massifs dans le système scolaire se traduit par la diminution du nombre d'écoles, par la concentration des populations scolaires dans des établissements de taille moyenne ou de grande taille, offrant, notamment au secondaire, l'ensemble des services associés au concept nord-américain de polyvalence, et par l'élimination des petites écoles, notamment au primaire. La concentration des unités de travail a eu des conséquences significatives pour les enseignants. Ces derniers se sont ainsi intégrés dans des ensembles de plus en plus vastes et de plus en plus bureaucratiques, non seulement au niveau de leur établissement, mais également au niveau des commissions scolaires regroupant depuis les années 1960 au Québec, de vastes territoires. Ces transformations organisationnelles ont contribué à l'accentuation de la division du travail, à l'accroissement des problèmes de coordination de l'appareil scolaire. Le développement des fonctions de contrôle bureaucratique provoque des changements dans les statuts, les rôles, les territoires, les qualifications et les expertises revendiquées par les agents (Boudon, 1992). Ainsi, la division du travail s'est avérée intrinsèquement porteuse d'anomie dans sa mouvance, en appelant un dispositif de contrôles destiné à la réguler: normes, droits, conventions, tribunaux, arbitrage, etc.

### ***Un nouvel ordre de savoirs***

À la faveur de la modernisation de l'école (1950-1980), de nouveaux professionnels détenteurs de diplômes en pédagogie, en psychologie, en évaluation et en orientation, accèdent à de nouveaux postes au sein des appareils scolaires alors en pleine expansion et s'efforcent d'imposer leurs visions du monde, de l'école, des enfants, de la pédagogie, de l'adaptation, etc. Ces groupes créent de nouveaux territoires de travail ou transforment les anciens (Mellouki et Lemieux, 1992). Ils viennent s'approprier des parties du travail enseignant traditionnel ou encore proposer de nouveaux services éducatifs. L'introduction de ces nouveaux experts dans le système éducatif procède en partie de la construction d'un nouvel ordre de savoirs « universitarisés », les

sciences sociales et humaines, ainsi que les sciences de l'éducation, ces dernières étant largement fondées, du moins à l'origine, sur la psychologie et les techniques qui en sont issues.

Toutefois, l'un des problèmes de ces nouvelles formations réside dans la faible identité épistémologique qui caractérise les connaissances des agents scolaires, du moins ceux qui travaillent avec les élèves. À notre avis, il semble difficile de reconnaître l'existence de savoirs spécifiques et bien délimités liés au travail du psychologue scolaire, de l'orthopédagogue, du conseiller pédagogique, de l'enseignant régulier, de l'orienteur, etc. Au contraire, chacun de ces agents scolaires mise sur des savoirs que possèdent également jusqu'à un certain degré les autres agents scolaires. Ces savoirs ont donc des frontières poreuses, perméables, changeantes, floues. Or, cette absence de spécificité et cette indétermination des frontières signifient que la division du travail scolaire ne se fonde pas logiquement sur une division du savoir, mais, au contraire, que c'est la division du travail, comme phénomène social, tendance globale, qui amène progressivement des groupes d'individus à se distinguer sur le plan du savoir. La division du savoir apparaît non pas comme la cause mais comme la conséquence de la division du travail. La division du savoir en disciplines, en champs d'expertise, en types de compétences, etc. n'est pas, selon nous, qu'un phénomène cognitif ou scientifique mais également un phénomène éminemment sociologique. Elle ne résulte pas d'une nécessité épistémologique (Young, 1971) ou d'une décision réfléchie ou rationnelle découlant d'un progrès de la connaissance mais tout simplement de contraintes sociales et de l'action stratégique des groupes. C'est parce que l'organisation scolaire est soumise au XX<sup>e</sup> siècle, comme les autres organisations sociales, au procès et aux pressions de la division du travail que les agents de cette organisation se dotent de savoirs spécialisés, grâce notamment à des filières de formation qu'ils contrôlent mais aussi grâce à d'autres instruments d'identification symbolique: revues communes, associations professionnelles, congrès, etc.

Dans cet esprit, un enjeu relatif au savoir des travailleurs scolaires semble résider dans les perpétuels conflits des interprétations qui traversent et structurent les discours des différents agents scolaires quant à leurs expertises, leurs tâches, leurs territoires et leurs responsabilités respectives. Si « le qui fait quoi? » ne repose pas sur « le qui sait quoi? », alors les champs de compétences entre les agents scolaires sont forcément objet de contestations, de litiges, de négociations, etc. Par exemple, la division des tâches entre les psychologues scolaires, les orthopédagogues, les enseignants spécialisés en adaptation, les techniciens et les enseignants ne repose sur aucune division logique ou savante entre des savoirs bien définis. Au contraire, les savoirs eux-mêmes, au même titre que les actes et les statuts de ces différents groupes, sont des objets de négociations, bref, des construits collectifs pour reprendre une expression de Crozier et Friedberg (1981). Ce n'est qu'à partir du processus de segmentation et de différenciation du travail scolaire que des groupes d'agents entreprennent, à travers leurs formations, de se doter de savoirs dont ils allèguent la spécificité en regard de leur pratique et de leur fonction.

### **3) Conséquences et enjeux actuels de la division du travail scolaire**

Les conséquences de la division du travail sur l'entreprise d'éducation propre à l'école sont profondes et soulèvent différentes questions sur la nature même du processus actuel de scolarisation et le travail des agents qui l'accomplissent. Nous dégagerons des développements précédents certains des enjeux reliés à la division du travail scolaire. Ces enjeux ne sont pas forcément tous reliés entre eux, mais ils touchent néanmoins à de nombreuses dimensions de la

division du travail scolaire et rendent compte de ce fait de la complexité et de l'étendue du phénomène.

### ***Tension entre les logiques de l'organisation du travail et la pédagogie***

Depuis une vingtaine d'années, les réformes de l'école prônent une meilleure intégration et une plus grande cohérence dans la formation scolaire des élèves: acquisition de compétences transversales, intégration des matières, interdisciplinarité, projet pédagogique collectif au sein de « l'équipe-école », etc. Or, on doit se demander si de telles réformes, avec leurs bonnes intentions, peuvent s'enraciner dans une organisation du travail marquée par la fragmentation, la spécialisation et le confinement des territoires de travail, la différenciation et le morcellement des compétences des agents scolaires, les tensions et les oppositions qui en résultent. Bref, si la formation des élèves doit être l'œuvre commune des agents éducatifs, comment cette œuvre peut-elle se réaliser lorsque ceux-ci sont en même temps engagés dans des pratiques de division et de séparation de leurs tâches, de leurs statuts et de leurs identités?

En effet, on peut faire l'hypothèse d'une conflictualité des rapports entre agents intervenant dans un même champ, a fortiori dans une même institution, qui n'occupent pas la même fonction, qui n'ont ni la même formation, ni la même identité, qui défendent des valeurs et des approches différentes (Hasenfeld, 1983). Dans le cas qui nous occupe, la direction d'école, les enseignants, les professionnels non enseignants (orthopédagogues, conseillers pédagogiques, psychoéducateurs, etc.) et les techniciens, de par les grandes variations de leur fonction, de leur formation (secondaire, collégiale, universitaire), de leur identité et parcours professionnels peuvent ne pas s'entendre sur une même conception des finalités éducatives poursuivies par l'établissement, sur l'orientation à donner aux programmes d'enseignement, sur l'implantation des réformes curriculaires, sur l'évaluation et sur le classement des élèves. Un conflit potentiel existe entre un technicien en éducation spécialisée qui centre ses efforts sur les progrès comportementaux d'un élève et un enseignant qui affirme n'accepter le retour en classe du même élève qu'à la seule condition de l'amélioration de ses performances académiques.

### ***Transformation de la mission éducative de l'école***

La question se pose de savoir en quoi, à l'échelle du système éducatif, l'augmentation de la proportion du personnel non enseignant par rapport au personnel enseignant constitue un facteur déterminant de la transformation de la fonction sociale de l'école. Plus de surveillants d'élèves contribue-t-il à transformer l'école en milieu carcéral? Plus de personnels valorisant le développement intégral de la personne et moins d'enseignants ayant une conception résolument académique et disciplinaire de leur fonction contribue-t-il à l'affaiblissement de la mission d'instruction de l'école? Plus de personnel axé sur la réparation psychosociale ou sur l'évitement de l'exclusion sociale des élèves, notamment par le développement de compétences d'abord sociales, contribue-t-il à subsumer par rapport à celles-ci l'importance des compétences intellectuelles et des apprentissages?

### ***Une hiérarchie morale, un sale boulot***

Toute division du travail comprend une répartition des tâches à effectuer selon le prestige (social) qui s'y rattache. J.-P. Payet (1997) a montré en France que la création au cours des dernières années de postes situés à la périphérie de l'enseignement correspond à la nécessité de régler le cas des élèves les plus difficiles, notamment ceux dont les enseignants et les chefs d'établissement ne veulent plus s'occuper pour des raisons essentiellement sociales, morales et culturelles. En effet, un enseignant peut ne plus tolérer en classe la présence d'un élève pour des raisons d'éloignement socioculturel qui tiennent à la tenue, au langage, aux manières, au comportement, à la désinvolture, à la crudité des propos ou encore à l'incompréhension des codes culturels. L'enseignant délègue alors une partie de ses fonctions, les moins valorisantes, à du personnel moins qualifié. Le « sale boulot » consiste souvent, selon Payet (1995), à endiguer la colère et la violence d'élèves fonctionnant en dehors du système normatif de l'école, à lui faire accepter une sanction scolaire (redoublement d'année, orientation vers une filière dévaluée, suspension, devoir supplémentaire).

Cette question du « sale boulot » ou de la division morale du travail rejoint en partie celle de la déprofessionnalisation des tâches à accomplir dans l'école comme le suggère la croissance des agents techniques. En effet, les postes techniques requièrent une formation de niveau collégial et non universitaire. Les agents techniques sont donc moins bien rémunérés que les enseignants et les autres professionnels scolaires. Cependant, ils assument plusieurs fonctions dévolues traditionnellement aux enseignants et à d'autres professionnels, ce qui modifie ces tâches et soulève la question de la déqualification et de la « déprofessionnalisation » (ou de la prolétarisation) d'une part des travailleurs scolaires. La croissance numérique de ces agents techniques, à la fois moins formés et moins payés, semble révéler une tendance importante des systèmes d'enseignement où la logique des compressions économiques l'emporte progressivement, surtout à partir des années 1980, sur la logique des besoins pédagogiques qui orne les discours officiels.

### ***Délegitimation de l'école ou du travail enseignant***

La problématique de la délegitimation de l'école ou du travail enseignant rencontre de nombreuses questions, dont celle de la massification de l'école, de la dévaluation des diplômes et de l'émergence de l'animation scolaire. En effet, la démocratisation de l'enseignement a conduit à l'introduction de nouvelles clientèles scolaires présentant souvent un rapport d'extériorité par rapport à la norme scolaire. La question se pose de savoir comment intéresser ces catégories d'élèves à l'école. Elle s'est posée avec d'autant plus d'acuité que depuis le début des années 1980, les titres scolaires n'offrent plus les mêmes perspectives d'emploi que dans les années 1960 et 1970. Le fait que plusieurs étudiants s'engagent dans des études de plus en plus longues sans pour autant, après leur diplomation, réussir à trouver un emploi auquel ils auraient pu accéder dans un état de marché antérieur entraîne une forte dévaluation des titres scolaires.

Dans pareil contexte, comment l'école peut-elle retenir des élèves dont l'avenir professionnel de plus en plus incertain passe de façon presque nécessaire par l'école dont les attestations de formation ont toutefois moins de valeur que déjà ? Une des réponses de l'école consiste à ne plus garantir un avenir professionnel enviable pour tous. Les discours des gestionnaires de l'éducation ne portent plus sur l'égalité des chances ni non plus sur les

perspectives de mobilités sociales ascendantes par l'école. Bien au contraire, la légitimation de l'école porte de plus en plus sur l'évitement de l'exclusion sociale. L'école ne promet plus la promotion sociale, du moins pas à l'ensemble des élèves, mais plutôt propose à certaines catégories d'entre eux la réparation sociale, voire la réparation psychologique et personnelle. L'école répare en même temps qu'elle contrôle et police ces élèves. Mais ce qui est crucial pour notre propos, c'est qu'elle fait appel à de nouvelles catégories de personnel pour leur venir en aide. Or, des élèves et des parents, à tout le moins en contexte français, affirment que ce sont les agents scolaires situés à la périphérie de la classe qui contribuent le plus à leur faire aimer l'école, à faire émerger un projet de vie centré sur l'éducation, à faire en sorte donc que les études et les apprentissages en classe prennent un sens pour eux. Ce ne sont donc pas les enseignants réguliers qui y parviennent, mais les agents scolaires qui s'occupent des élèves en dehors des heures régulières de classe. Il n'est donc pas impossible que ceux qui assument le « sale boulot » dans l'école jouissent auprès des élèves d'une reconnaissance et d'une légitimité qui fait l'envie des enseignants réguliers.

### ***Éclatement de l'élève dans le travail humain divisé entre une nuée de spécialistes***

La problématique de l'éclatement de l'élève procède de la tradition critique selon laquelle celui qui travaille pour le bien d'autrui le dépossède en réalité d'une partie vitale de lui-même. Le représentant de ce courant critique, Illich, estime que les institutions des sociétés occidentales engendrent le contraire de ce qu'elles veulent produire ou disent vouloir produire. Ainsi, la santé engendre la maladie (1975), les transports les embouteillages (1975), l'école l'ignorance (1971). Des continuateurs d'Illich ont porté leur regard sur les services sociaux et estiment que les différentes formes de protections sociales engendreraient la dépendance et l'hétéronomie en dépossédant les individus de la capacité de se nourrir, de se soigner, de s'instruire eux-mêmes (Gorz et Bousquet, 1978). Autrement dit, les sociétés dominées par les experts asservissent les clientèles par une rhétorique des besoins auxquels subvenir (McKnight, 1977). Or, ces besoins sont susceptibles d'être démultipliés à l'infini. Du berceau au tombeau, de plus en plus d'experts identifient des besoins nouveaux dont on ne soupçonnait pas l'existence, proposent des solutions, les imposent et les appliquent. Cette analyse critique de la société experte ne nous instruit peut-être en rien sur la problématique de la division du travail. Elle constitue toutefois un appel à la vigilance. Elle suggère que les nouvelles catégories de travailleurs dans l'école — et cette analyse rejoint notre réflexion précédente sur le nouvel ordre du savoir — ne reposent pas nécessairement sur des techniques éprouvées et trouvent leur légitimation sur des effets de discours. Autrement dit, l'agent scolaire profiterait plus de l'élève présentant des problèmes que celui-ci ne profiterait des services de celui-là. Elle amène également à s'interroger sur le caractère socialement construit des infinis « besoins humains » que le travail divisé prétend satisfaire.

### **Conclusión**

L'objet de ce texte était d'offrir un aperçu des formes qu'a prises la division du travail scolaire dans l'école nord-américaine, de mettre en lumière ses logiques historiques et sociales constitutives, ainsi que ses principaux enjeux actuels. Il en ressort que la division du travail

scolaire constitue un phénomène complexe, voire protéiforme, où interviennent simultanément plusieurs logiques sociales, économiques, organisationnelles, identitaires, statutaires et professionnelles. Ce caractère protéiforme de la division du travail scolaire, qui marque autant son histoire que ses conditions actuelles de réalisation, montre que celle-ci n'obéit pas à une rationalité planificatrice qui assignerait à chaque agent, dans le système scolaire, la place qui lui reviendrait de droit ou de fait, par exemple, en fonction de ses savoirs, de ses compétences, de son identité ou de la spécificité de ses actes professionnelles: enseigner, surveiller, conseiller, orienter, etc.

En l'absence d'une telle rationalité, la division du travail amène donc à s'interroger sur son caractère historiquement et socialement construit et sur les infinis « besoins des élèves » que le travail divisé prétend satisfaire. Avec ce texte, nous avons présenté des éléments et jalons d'une telle interrogation, laquelle exigerait d'être poussée plus loin, notamment en établissant des comparaisons entre l'école et les autres organisations de service public (hôpitaux, systèmes carcéraux, etc.) qui ont été également marquées par un intense processus de division du travail ces dernières décennies.

## Reférences

- Ballion, R. (1996). Le conseiller principal d'éducation, auxiliaire éducatif ou pivot de l'établissement ?, *Migrants-Formation*, no 106, 27-44.
- Bondon, R. et Bourricaud, F. (dir). (1986). Division du travail, in: *Dictionnaire critique de la sociologie* (Paris, Presses Universitaires de France).
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1981). L'acteur et le système: les contraintes de l'action collective (Paris, Seuil).
- Cuban, L. (1993). How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1990, in: 2e édition. New York: Teachers College Press (New York, Columbia University).
- Darling-Hammond et Sclan (1996) Who Teaches and Why: Dilemmas of Building a Profession for Twenty-First Century School, in Sikula, J. (dir.) *Handbook of Research on Teacher Education* (New York, MacMillan. p. 67-102).
- Devine, J. (1996) *Maximum Security. The Culture of Violence in Inner-City Schools* (Chicago, University of Chicago Press).
- Gorz, A. et Bousquet, M. (1978) Écologie et politique (Paris, Seuil).
- Glasman, D. (1992) L'école hors l'école (Paris, Éditions ESF).
- Hasenfeld, Y. (1983) Human service organizations (Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall).

- Hughes, E. C. (1996) *Le regard sociologique*, textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie, (Paris, École des Hautes Études en sciences sociales)
- Illich, Ivan. (1975a) Nemesis médicale (Paris, Seuil).
- Illich, Ivan. (1975b) La convivialité (Paris, Seuil).
- Illich, Ivan. (1971) Une société sans école (Paris, Seuil).
- Lipovetsky, G. (1983) L'ère du vide: essai sur l'individualisme contemporain (Paris, Gallimard).
- Marcuse, H. (1970) Éros et civilisation (Paris, Éditions de Minuit).
- McKnight, J. (1977) Le professionnalisme dans les services: un secours abrutissant, in *Sociologie et Sociétés*, vol, IX, no 1, pp.7-19.
- Mellouki, M. et Lemieux, N. (1992) Les agents scolaires, leur place et fonction dans les rapports sociaux, in *Sociétés Contemporaines*, no 11-12, pp.91-118.
- Payet, J.-P. (1997) Le sale boulot. Division morale du travail dans un collège de banlieue, in *Les Annales de La Recherche Urbaine*, no 75, pp.19-31.
- Payet, J.-P. (1995) *Collèges de banlieue: ethnographie d'un monde scolaire* (Paris, Méridiens Klincksieck)
- Rosanvallon, P. (1981) La crise de l'État-providence (Paris, Seuil)
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999) Le travail enseignant au quotidien (Canada/Belgique, Presses de l'Université Laval, De Boeck)
- Touraine, A. (1997) Pourrons-nous vivre ensemble ?: égaux et différents (Paris, Fayard)
- Tozer, S. E., Violas, P. C. et Senese, G. (1998) *School and Society. Historical an Contemporary Perspectives*. Third Edition. (Boston, McGraw-Hill)
- Urban, W. et Wagoner, J. (1996) *American education. A history*. New-York: The McGraw-Hill Compagnies.
- Young, M. F. D. (1971) Knowledge and Control (London, Collier-Macmillan)

## **PROFESSIONNALISATION OU DÉPROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS? LE CAS DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE**

**CHRISTIAN MAROY<sup>7</sup> ET BRANKA CATTONAR<sup>8</sup>**

### ***Introducción***

Notre propos est d'interroger la stratégie de transformation du métier d'enseignant, actuellement promue en Communauté française de Belgique (CFB), pour en réfléchir les effets en terme de « professionnalisation » des enseignants. Nous commencerons par présenter le modèle de professionnalité enseignante valorisé dans les discours de nombreux acteurs qui sont intervenus publiquement sur cette question. Une remarquable convergence est perceptible autour d'une redéfinition de la professionnalité enseignante à partir du modèle du « praticien réflexif ». Proposé comme une réponse à la complexité croissante de la pratique enseignante, la valorisation de ce modèle s'inscrit dans une entreprise de conversion identitaire des enseignants via la formation (initiale et continue). Notre intention n'est pas de discuter théoriquement ce modèle, mais d'en analyser le contexte d'apparition et les effets pragmatiques dans le contexte actuel de transformation du système d'enseignement. Cette rhétorique du changement du métier d'enseignant prend en effet sens par rapport au développement d'un nouveau mode de régulation du système d'enseignement qui, en Belgique francophone, s'efforce de le rendre plus équitable et efficace. Nous nous interrogerons sur la signification d'une telle stratégie de transformation du métier du point de vue de la place des enseignants comme groupe professionnel, en nous fondant sur différentes approches au sein de la sociologie des professions. La volonté de transformer le métier d'enseignant, replacée dans le contexte actuel

---

<sup>7</sup> Université de Montréal [christian.maroy@umontreal.ca](mailto:christian.maroy@umontreal.ca)

<sup>8</sup> Université catholique de Louvain [branka.cattonar@uclouvain.be](mailto:branka.cattonar@uclouvain.be)

du système éducatif de CFB, engage-t-elle une “professionnalisation” ou une “déprofessionnalisation” des enseignants? Nous montrerons que de nombreux signes de déprofessionnalisation accompagnent une rhétorique de la professionnalisation qui a davantage une vertu idéologique que des effets pratiques. Cette double tendance va de pair avec une accentuation de la division du travail entre les « enseignants de base » et de nouvelles élites, professionnelle et gestionnaire, dont le pouvoir ou l'influence sur les enseignants s'accentue. On peut parler d'une complexification et d'une recomposition de la division du travail entre les différents professionnels du champ de l'enseignement.

Nous présenterons d'abord les principales orientations du modèle du praticien réflexif, telles qu'elles ressortent des discours publics développés par de nombreux acteurs non enseignants au sein du champ éducatif de la CFB. Dans un deuxième temps, nous montrerons dans quel contexte de réforme d'ensemble du système éducatif ces discours prennent place. Nous présenterons ensuite les différentes approches sociologiques des professions avant de nous interroger sur les indices actuels de professionnalisation ou de déprofessionnalisation du monde enseignant. Dans la dernière section, nous montrerons que ces tendances apparemment contradictoires vont de pair avec une accentuation de la hiérarchie et de la division du travail parmi les professionnels du champ éducatif.

## ***I. Convergences dans les discours des acteurs éducatifs autour de la transformation de la professionnalité enseignante***

Divers acteurs non-enseignants intervenant dans le champ éducatif de la Communauté française de Belgique tiennent actuellement des discours enjoignant les enseignants à transformer leurs pratiques, et audelà, leur identité professionnelle. Une analyse de contenu des discours tenus par ces acteurs (experts, pouvoirs organisateurs, intervenants pédagogiques, mouvements pédagogiques, syndicats et associations de parents) fait apparaître une étonnante convergence<sup>9</sup>. On retrouve en effet un très large consensus, autour: (1) de la nécessité de transformer le métier, (2) de la “nouvelle” professionnalité enseignante à promouvoir, et (3) des “moyens” à mettre en œuvre pour que la pratique du métier change.

### ***1. Une volonté de transformer la professionnalité enseignante selon le modèle du “praticien réflexif”***

L'accord se fait tout d'abord sur la nécessité de changer le métier d'enseignant qui doit s'adapter aux évolutions récentes du système éducatif et plus largement à celles de la société: la modification du public scolaire, devenu plus hétérogène et plus difficile (démotivation, crise de discipline, rapport utilitariste et désabusé au travail scolaire, etc.), les récentes réformes du

---

<sup>9</sup> Le lecteur trouvera les publications analysées en fin de bibliographie. Cette partie synthétise une analyse développée dans Cattonar et Maroy, 2000.

système éducatif, les nouvelles missions de l'école complexifiant le rôle de l'enseignant, la "désinstitutionnalisation" de l'école, sa "marchandisation", la pluralisation de la culture, la perte de sens, l'individualisme, etc.. Selon les acteurs étudiés, ces transformations exigent de la part des enseignants une nouvelle manière de pratiquer et de concevoir leur métier: de nouvelles compétences à acquérir, mais aussi une nouvelle "culture" et "identité professionnelle". Les mêmes acteurs éducatifs partagent ensuite la même vision de ce que doit idéalement être, faire et savoir l'enseignant aujourd'hui.

Tous valorisent, avec quelques variantes<sup>10</sup>, le même modèle de "professionnalité enseignante" (entendu comme l'ensemble des pratiques, attitudes et compétences attendues et jugées nécessaires à l'exercice de la profession), partageant (explicitement ou non) le modèle du "praticien réflexif", qui semble s'imposer comme modèle de référence<sup>11</sup>, à l'encontre de celui du "magister" ou du "technicien" anciennement valorisés<sup>12</sup>.

### ***Un praticien réflexif***

Face à un contexte éducatif et social changeant et complexe, l'enseignant doit ainsi devenir un *praticien réflexif*, capable de s'adapter à toutes les situations d'enseignement par l'analyse de ses propres pratiques et de leurs résultats. Il doit pouvoir se poser la question du sens des actions qu'il mène, s'interroger sur ses propres conceptions, sur ce qu'il fait et pourquoi il le fait. Par cette capacité à "s'auto-analyser", il peut alors "identifier ses réussites et ses insuccès" et par-là réajuster ses actions. L'enseignant ne peut plus se contenter de reproduire des routines pédagogiques, des "recettes et règles préétablies et extérieures". Au contraire, il doit être capable de les utiliser et/ou d'en créer de nouvelles, de manière "autoréflexive" et "en situation". Désormais, c'est l'enseignant lui-même qui doit se construire la "bonne manière de faire", par un va-et-vient entre pratique et théorie, en adoptant une attitude "critique, pragmatique, voire opportuniste" par rapport aux savoirs théoriques, aux techniques et outils

---

<sup>10</sup> Nous ne présenterons pas dans ce texte les divergences (relativement secondaires) entre les différents acteurs, mais le lecteur intéressé les trouvera exposées dans Cattonar et Maroy, 2000. Les divergences sont le plus souvent liées à la position ou à la fonction des acteurs. Par exemple, les "experts" (chercheurs en Sciences de l'éducation) parlent davantage du processus d'apprentissage et de l'aspect réflexif du travail, le mouvement pédagogique comme la Confédération Générale des Enseignants insiste plus sur son aspect collectif, et les syndicats mettent plutôt l'accent sur les problèmes liés aux conditions d'emploi et de travail.

<sup>11</sup> Ce modèle du "praticien réflexif" (promu par nombre de psychopédagogues suite aux travaux de Shön en 1983) est proche du "professionnel" valorisé par Huberman (1993) et Perrenoud (1993), du "pôle du professionnel" relevé dans la littérature psychopédagogique par Lang (1996) et qui semble actuellement promu en France dans les textes officiels (Lang, 1999), de la "professionnalisation organique" mise en évidence par Lessard (1991) et de la "professionnalité managérialisée" décrite par Demailly (1997) et qui tendrait actuellement à avoir une position symbolique dominante.

<sup>12</sup> L'enseignant "maître instruit" est principalement caractérisé par la maîtrise des savoirs disciplinaires, il travaille individuellement, mène une pédagogie de type "monolithique" et "transmissive", en se référant aux prescriptions formelles provenant des autorités scolaires. Le "technicien" est celui qui possède et applique un répertoire de techniques pédagogiques et savoir-faire procéduraux précis et efficaces, dérivés d'études scientifiques. Voir Lessard (1991), Lang (1996), Blin (1997).

pédagogiques qu'il a appris lors de sa formation, dans lesquels il peut puiser mais de manière réfléchie et adaptée à la situation<sup>13</sup>.

Cette dimension “auto-réflexive” du travail est supposée rendre l'enseignant “autonome”: un “acteur” (par opposition à la figure d’“exécutant”) non seulement capable d’agir et de penser par lui-même, mais également conscient qu'il peut avoir un contrôle sur les effets de son travail, qu'il peut “(ré)agir face aux difficultés de son métier au lieu de les subir”.

### ***Un spécialiste de l'apprentissage***

Face à un public perçu comme plus difficile et démotivé et face au problème de l'échec scolaire, l'enseignant est également appelé à devenir un *spécialiste de l'apprentissage* se centrant, dans son travail en classe, sur le processus d'apprentissage des élèves. Il ne peut plus se contenter de “transmettre son savoir”, mais doit, à travers une pédagogie de type constructiviste, amener l'élève à être “l'acteur” de sa formation et l'aider à devenir un “sujet” percevant le sens de l'apprentissage<sup>14</sup>. Il doit également pratiquer une pédagogie différenciée, en particularisant ses méthodes d'apprentissage (mais non les objectifs) pour répondre aux besoins spécifiques de chaque élève. Pour ce faire, l'enseignant ne doit plus seulement maîtriser les contenus de l'enseignement (les savoirs liés à la discipline qu'il enseigne), il doit aussi pouvoir les remettre en question et maîtriser les compétences nécessaires à l'acte même d'enseigner, le “savoir-enseigner”.

Cette conception de l'enseignant comme “spécialiste de l'apprentissage” va de pair avec la valorisation d'une identité professionnelle large, celle de “formateur”, qui soit commune à tous les enseignants, dépassant les identifications liées aux disciplines enseignées, à la filière ou au niveau d'enseignement, et affirmant que “tous les enseignants participent au même projet: celui d'éduquer et d'apprendre à apprendre”.

### ***Un enseignant travaillant en équipe et ancré dans son établissement***

Enfin, face aux nouvelles missions de l'école et la complexification de son rôle, l'enseignant est enjoint de *travailler en équipe* et de développer des *pratiques institutionnelles* en s'investissant dans la gestion collective de la vie de son établissement. Il doit développer les relations avec ses collègues et “ceux d'en haut” (les pouvoirs organisateurs, l'inspection, les commissions de programme, la direction, les parents, les chercheurs universitaires, l'environnement socioéconomique, etc.). Le travail enseignant est ainsi appelé à devenir un

---

<sup>13</sup> Le modèle du praticien réflexif prône une plus grande articulation entre les savoirs issus de la pratique et les “savoirs savants”. L'enseignant se construit lui-même un savoir systématique, explicite et communicable (il doit savoir justifier pourquoi il adopte telle ou telle conduite), à partir de sa propre “réflexion sur et dans l'action” (une “pensée-agie”, enracinée dans la situation même), en lien avec les savoirs théoriques.

<sup>14</sup> Le rôle de l'enseignant est de guider l'élève à construire lui-même ses savoirs ; il doit comprendre comment l'élève procède pour apprendre, savoir repérer ses obstacles et susciter l'auto-analyse de l'élève.

“travail collectif” (rompant l’isolement actuel dans lequel travaillent les enseignants<sup>15</sup>), impliquant des “pratiques institutionnelles” au sein de l’organisation scolaire: travail en équipe pédagogique, classes coopératives, projets d’établissement, tenues de conseils, etc.<sup>16</sup>. Ce qui exige, de la part des enseignants, l’acquisition de nouvelles compétences: d’une part, savoir communiquer, gérer un groupe, écouter les avis divergents, négocier avec des partenaires différents; d’autre part, savoir, en collégialité, élaborer des propositions, gérer des projets, les mettre en œuvre, les ajuster et les évaluer (impliquant la connaissance de l’organisation et du fonctionnement de l’institution scolaire).

## **2. Une conversion identitaire via la formation**

Pour que le métier change dans le sens que nous venons de présenter, “pour produire les enseignants nouveaux dont l’école a besoin”, le “moyen” proposé par les différents acteurs est la formation (initiale et continue), perçue comme “le principal levier du changement”. La formation est ainsi appelée à se développer et à devenir permanente: “elle ne doit plus se faire à titre personnel ou exceptionnel, mais devenir une partie normale et naturelle de la carrière”. Outre les savoirs disciplinaires et les savoirs et savoir-faire liés au modèle du praticien réflexif, la formation doit également travailler “l’habitus” de l’enseignant, ses “croyances” et “attitudes”<sup>17</sup>. La rhétorique sur la transformation du métier d’enseignant ne vise donc pas seulement un changement “technique” des manières d’enseigner et de quelques compétences, mais bien un changement plus profond engageant l’identité professionnelle ou l’habitus de l’enseignant, par la conversion identitaire de chaque enseignant au nouveau modèle de professionnalité.

## **II. Quelques tendances récentes du système d’enseignement: perte du consensus, évolution des modes de régulation du système**

Ces discours sur la transformation du métier d’enseignant apparaissent dans un contexte de changement du système éducatif, notamment d’effritement du consensus culturel autour de l’école et d’évolution de ses modes de régulation. Malgré son importante décentralisation et la diversité des options éducatives<sup>18</sup>, on peut avancer que jusque dans les années ’60, le système

<sup>15</sup> Cet isolement étant perçu par les différents acteurs non seulement comme une source d’inefficacité, mais aussi comme l’une des causes de l’actuel “malaise enseignant”.

<sup>16</sup> Le travail en équipe est également perçu comme un “temps d’auto-formation informelle” et comme une occasion pour l’enseignant de confronter ses propres conceptions avec celles de ses collègues, de mettre en dialogue le savoir qu’il s’est lui-même construit et par-là d’être reconnu et de se reconnaître comme “acteur”: “l’enseignant ne doit pas seulement savoir-faire, mais aussi le faire savoir”.

<sup>17</sup> La formation, désormais conçue comme un lieu de réflexion et de création, doit également articuler avantagé formation pratique et théorique, et se développer autour de problèmes professionnels concrets, en école.

<sup>18</sup> En Belgique, la moitié des élèves sont scolarisés dans des établissements sous la tutelle d’autorités

d'enseignement était traversé en Belgique par les significations majeures de la modernité<sup>19</sup>. Ce consensus culturel semble se lézarder depuis une vingtaine d'années: la massification de l'école, la bureaucratisation, la crise de l'emploi, la mise en doute plus générale du savoir scientifique, de la raison, du progrès conduisent à une crise de sens et à l'éclatement des attentes. On retrouverait en Belgique des tendances proches de celles décrites en d'autres termes par Derouet (1992) lorsqu'il avance qu'il n'y a plus, en France, de principe unique de justification du projet scolaire (justice, égalité des chances) et que c'est dorénavant au plan local que les acteurs construisent dans des orientations diverses (domestique, marchande, civique) une justification de l'action scolaire.

Dans ce contexte d'effritement du consensus culturel autour de l'école, l'enseignement en Belgique francophone a connu dans la dernière décennie de nombreuses secousses: austérité budgétaire, pertes d'emploi et mouvements sociaux forts des enseignants ou des étudiants. Parallèlement, une intense activité législative s'est développée, justifiée par un discours en appelant à la fois à la rationalité (efficacité), à la démocratie participative et à l'équité. Une des initiatives majeures à ce sujet est la promulgation en 1997 d'un décret qui, pour la première fois, explicite les objectifs généraux du système scolaire dans un texte de loi, décret cadre qualifié dès lors de décret Missions<sup>20</sup>. Une telle explicitation ne supprime évidemment pas les ambiguïtés puisque ces objectifs peuvent, aux yeux des acteurs, paraître difficilement conciliables<sup>21</sup> alors que le décret précise qu'ils ne peuvent être hiérarchisés.

Une ligne de force du décret Missions se dégage cependant: promouvoir une logique de tronc commun dans l'enseignement fondamental et les deux premières années du secondaire (via la promotion de socles de compétences à atteindre), tronc commun associé à la volonté d'une

---

privées (ecclésiastiques en général), les programmes d'études et les méthodes pédagogiques relèvent de la compétence de chacun des "pouvoirs organisateurs" (autorités éducatives privées ou publiques responsables de un ou plusieurs établissements), il n'existe pas de corps d'inspection public couvrant l'ensemble des établissements, les épreuves d'évaluation certificative sont conçues et corrigées par chaque professeur pour ses classes, les parents peuvent choisir l'établissement qui leur convient le mieux et enfin, il n'y a pas de collège unique ou de "comprehensive school".

<sup>19</sup> Comme le montre Bastenier (1998), l'école en Belgique s'est inscrite dans une perspective d'affirmation de la rationalité et de croyance au progrès engendré par la croissance. Son rôle majeur fut de combattre l'ignorance, ce qui correspondait à la fois à un projet politique (l'intégration de citoyens avisés) et économique (la préparation des travailleurs nécessaires à la société industrielle). En somme, nonobstant les oppositions entre laïques et catholiques, il y aurait eu jusque dans les années '60 un projet commun autour d'une école participant à l'avènement de la modernité.

<sup>20</sup> Ces missions sont les suivantes: promouvoir la confiance en soi et le développement personnel de chaque élève ; amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ; préparer les élèves à être des citoyens responsables ; assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

<sup>21</sup> Par exemple, comment réconcilier l'apprentissage de compétences pertinentes pour s'insérer économiquement et la promotion de chances égales d'émancipation sociale, une logique d'épanouissement de chacun et la logique d'apprentissage de savoirs et de compétences pour tous.

“école de la réussite” qui fasse pièce aux problèmes récurrents de l'échec scolaire. Une telle orientation normative des politiques scolaires ne signifie bien entendu pas qu'elle fasse consensus parmi les acteurs locaux. Au contraire, ces affirmations législatives quant aux finalités et à la philosophie éducative du système se développent alors même que le consensus sur l'école paraît plus précaire que dans les années '50-'60.

L'activité législative de la dernière décennie a aussi un impact sur les formes de coordination et le mode de régulation prégnants dans le système (Dupriez et Maroy, 1999; Maroy 2000). Rappelons d'abord que l'institution scolaire belge ne s'est pas construite historiquement comme un “système” d'enseignement fortement intégré. Si l'Etat y joue un rôle croissant tout au long de l'histoire, il a dû partager son rôle d'autorité relativement centralisée avec des fédérations de pouvoirs organisateurs (ce qu'on nomme en Belgique les “réseaux”), construits sur des clivages philosophiques<sup>22</sup>. Parallèlement, les établissements scolaires locaux et le marché jouent eux aussi un rôle très important. Or, le décret Missions a renforcé l'autorité des instances centralisées sur les instances locales, dans le but notamment de développer une plus grande convergence, voire une plus grande homogénéité des pratiques dans un système marqué depuis sa création par la “liberté d'enseignement”, liberté de choisir l'école du point de vue des usagers ou de créer une offre scolaire du point de vue de tout groupement organisé. L'extrême disparité et diversité des pratiques (en matière d'évaluation, de curriculum réel, de pratiques pédagogiques) est en effet une situation de plus en plus dénoncée tant par des universitaires que par des élites dirigeantes, notamment parce qu'elle nuirait à l'équité du système, tout en n'étant pas gage de meilleure qualité du système d'enseignement (Crahay, 1997; Vandenberghe, 1998). Le renforcement des autorités centralisées favorisé par le décret Missions va alors de pair avec l'apparition de règles substantielles communes aux différents “réseaux d'enseignement” relatives essentiellement aux statuts des enseignants et aux programmes d'enseignement qui tendent ainsi vers plus d'homogénéité<sup>23</sup>. Par ailleurs, des règles de procédure communes tendent à faire converger le mode de fonctionnement des établissements quel que soit le “réseau” -, règles communes qui ont fait l'objet d'un consensus entre les autorités des différents réseaux et l'Etat régulateur. Ces règles communes tendent sinon à limiter les marges d'autonomie des acteurs locaux du système (pouvoirs organisateurs, directions, enseignants), du moins à affecter les jeux et les stratégies de ces acteurs dans la mesure où des obligations de concertation sont

---

<sup>22</sup> Les “réseaux” d'enseignement constituent un ensemble de pouvoirs organisateurs plus ou moins intégrés dans une structure fédératrice qui en représente les intérêts auprès du pouvoir politique tout en proposant à ses membres une série de services de nature juridique, administrative ou pédagogique. Quatre “réseaux” d'enseignement coexistent en Belgique francophone: le réseau étatique de la Communauté Française de Belgique, le réseau des pouvoirs publics locaux (villes, communes et provinces), le réseau de l'enseignement libre confessionnel (en majorité catholique), le réseau d'enseignement libre non confessionnel.

<sup>23</sup> Les programmes restent officiellement une prérogative de chaque pouvoir organisateur, mais l'émergence depuis 1994 des “socles de compétences” (pour l'enseignement fondamental et le premier degré de l'enseignement secondaire), et la promulgation en 1997 du décret Missions instituant officiellement ces mêmes “socles de compétences” et d'autres références telles que les “profils de formation” dans l'enseignement de qualification ou “les compétences terminales” à atteindre à l'issue de l'enseignement secondaire de transition, viennent très clairement affirmer une balise publique solide à laquelle devront s'articuler les programmes de tous les pouvoirs organisateurs. Cette innovation constitue indiscutablement un mouvement vers une accentuation de la standardisation du curriculum et surtout la définition de points de repères communs qui pourraient servir à évaluer ou à situer le travail de chaque unité d'enseignement décentralisée.

instaurées soit entre établissements scolaires d'un même réseau (conseil de zone où se concertent les ouvertures de nouvelles options ou de nouveaux programmes), soit au sein des établissements scolaires (conseils de participation où se définit le "projet d'établissement"). Dans cette dernière instance, de nouveaux acteurs interviennent, comme les parents ou les représentants de l'environnement de l'école. Enfin, le respect des procédures à suivre est renforcé par des possibilités de recours des usagers du système contre les pouvoirs organisateurs locaux (recours contre les décisions des conseils de classe en matière de redoublement ou d'orientation; recours contre des décisions de renvoi ou de non-inscription d'élèves).

Le fonctionnement concret des établissements scolaires reste cependant largement indéterminé et ouvert. D'une part, parce qu'il y a moins de consensus institutionnel assurant une régulation normative aux attentes ou aux pratiques des acteurs locaux. D'autre part, parce que les transformations du cadre formel du système par les instances centrales laissent encore une large marge de manœuvre aux acteurs locaux; on pourrait même ajouter, que ce jeu local est complexifié par l'intervention de nouveaux acteurs comme les parents ou les acteurs socio-économiques.

Dans un tel contexte, il nous semble que le discours sur la nécessaire transformation du métier d'enseignant révèle une *stratégie de changement de l'institution scolaire* qui repose de façon très importante sur une entreprise de conversion identitaire et professionnelle des enseignants. *La rhétorique appelant à la diffusion du modèle du "praticien réflexif" est l'expression d'une volonté de changer les enseignants pour accompagner d'autres changements du fonctionnement du système scolaire.* Certes, les changements de專業性 sont invoqués pour faire face aux défis d'un travail enseignant devenu plus complexe et difficile. Il s'agit donc bien d'aider l'enseignant à mieux résoudre ses problèmes. Cependant, ces défis prennent également sens au regard des nouvelles missions de l'enseignement fraîchement explicitées et par rapport aux logiques à l'œuvre dans les politiques scolaires effectives. Pour que l'école puisse faire face aux changements de l'environnement et poursuive effectivement des objectifs d'équité et d'efficacité, il faut arriver à changer les enseignants, les arracher à leurs routines passées pour qu'ils puissent adopter de nouvelles pratiques dans la classe (évaluation formative, pédagogie constructiviste et différenciée, etc.) et agir de façon plus concertée et plus collective au sein des établissements. Les réformes ministérielles engagées depuis quelques années visent de plus à limiter sinon à résorber les variations entre établissements (dénoncées comme particulièrement fortes en Belgique; Crahay, 1997), à renforcer une relative homogénéité d'exigences à travers tout le système scolaire (cf. la mise au point d'outils comme les socles de compétences, les profils de formation qui tendent à favoriser un curriculum commun), et à promouvoir une logique collective au sein même des établissements (valorisation d'une logique de projet, concerté avec tous les membres de la "communauté" éducative). Pour ce faire, une des stratégies explicites est d'arriver à ce que les pratiques des enseignants soient moins disparates (en terme de niveau d'exigences et de critères d'évaluation, par exemple au travers de la promotion de "batteries d'épreuves étalonnées"), plus concertées, voire plus collectives. Un des problèmes à résoudre du point de vue des gestionnaires du système et de leurs conseillers est donc la diversité actuelle des pratiques enseignantes et l'isolement dans lequel travaillent les enseignants.

Dans ce contexte, le souci de changer les pratiques enseignantes prend un tour largement instrumental. La stratégie de conversion identitaire des enseignants semble une mesure d'accompagnement des réformes, qui vise à rendre les pratiques enseignantes plus

homogènes et conformes aux buts visés, s'agissant par exemple de l'instauration d'une approche par compétences dans tous les établissements ou de la promotion de la concertation entre les enseignants. Il n'est dès lors pas étonnant que plusieurs décrets ministériels sur la formation initiale d'abord et bientôt en matière de formation continuée soient considérés comme la suite logique des réformes engagées dans les années '90<sup>24</sup>. La formation est une des voies de diffusion des concepts, références et outils pédagogiques véhiculés par le décret Missions par exemple: pédagogie constructiviste et différenciée, socles de compétences, batteries d'épreuve, etc.<sup>25</sup> De même, certains pouvoirs organisateurs peuvent insister sur le fait que la formation continuée est au service du projet d'établissement.

Précisons bien la portée de cette thèse: nous ne voulons pas dire que le modèle du "praticien réflexif" est en lui-même instrumental et n'a aucune pertinence pratique pour les enseignants. C'est bien le fait de la généralisation d'un discours de changement du métier, et notamment le fait qu'il ait été repris par les autorités organisationnelles, qu'il faut comprendre à la lumière des réformes par ailleurs en cours dans le système scolaire. On peut émettre l'hypothèse que la généralisation ne se serait pas opérée si, par ailleurs, une intense activité législative n'avait pas pour but de susciter davantage de convergence dans les pratiques pédagogiques et le fonctionnement d'un système scolaire profondément décentralisé (Dupriez et Zachary, 1998; Maroy et Dupriez, 2000)<sup>26</sup>. L'analyse pourrait ici être utilement complétée en examinant davantage la genèse sociale et intellectuelle du modèle du praticien réflexif et les étapes de la diffusion de la rhétorique du changement du métier enseignant.<sup>27</sup>

Avant de proposer quelques hypothèses sur la portée pragmatique d'une telle rhétorique et de cette stratégie de transformation du métier d'enseignant en terme de

---

<sup>24</sup> Décret du 12 décembre 2000 (Moniteur belge du 19.01.2001) « définissant la formation initiale des instituteurs et régents »; décret du 8 février 2001 (Moniteur belge du 22.02.2001) « définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur ». Deux avant-projets de décret sur la formation continuée sont également en cours de discussion à ce jour (juin 2002).

<sup>25</sup> Ainsi, la note ministérielle (2000) relative à l'actuelle réforme de la formation initiale des enseignants de l'enseignement secondaire inférieur "prétend à la fois concrétiser les réformes du système éducatif et favoriser l'apprentissage de tous les élèves" (p.1). Les deux récents décrets redéfinissant la formation initiale des régents (2000) et agrégés (2001) font référence au décret Missions de 1997 (art.3), aux décrets sur les Socles de compétences et les Compétences terminales (art.7).

<sup>26</sup> Lang (1999) arrive pour la France à une conclusion fort proche de la nôtre : la politique de "professionnalisation" actuellement promue par les décideurs éducatifs français (selon une conception également proche du modèle du "praticien réflexif") serait selon lui un moyen stratégique utilisé pour moderniser l'institution scolaire, s'inscrivant dans une politique de déconcentration et décentralisation des pouvoirs, et dans une dynamique de responsabilisation des acteurs (pp.14-15 et p.238). Elle trouverait également ses racines dans la déqualification relative des enseignants, dans la transformation des missions de l'école (produire un enseignement de masse de "haut niveau" alliant efficacité et excellence) et dans la reconnaissance d'un certain nombre de savoirs spécifiques à l'apprentissage.

<sup>27</sup> Le modèle semble avoir été mis en forme autant par des universitaires que par ce qu'on pourrait appeler des "intellectuels organiques" de mouvements pédagogiques, à l'interface entre le monde universitaire et les praticiens (voir ainsi pour la Belgique les travaux de Grootaers ou Tilman, par ex. Grootaers, 1991); sa diffusion originelle dans les années '80 semble limitée aux mouvements pédagogiques et ne s'être généralisée que dans les dernières années.

“(dé)professionnalisation” du métier d’enseignant, nous allons d’abord proposer quelques balises théoriques nécessaires pour cerner les notions de profession et professionnalisation.

### ***III. Profession, professionnalisation: de quoi parle-t-on ?***

On retrouve dans la littérature sociologique plusieurs conceptions différentes de la professionnalisation, qui se rattachent à des définitions différentes de la “profession”. Nous allons brièvement présenter ces approches sociologiques, afin de fournir les principaux points de repères théoriques nécessaires pour comprendre et résister le débat actuel sur la (dé) professionnalisation des enseignants.<sup>28</sup> Le plus souvent en effet dans ce débat, on ne considère qu’une de ces approches – l’approche fonctionnaliste développée dans les années ‘50-‘60 alors qu’elle a été considérablement critiquée et relativisée par d’autres approches interactionniste, marxiste et néowébérienne.

#### **1. L’approche fonctionnaliste**

Si l’analyse des activités professionnelles a toujours occupé une place centrale en sociologie depuis ses débuts (Dubar, 1996, pp. 134-136), la sociologie des professions ne s’est véritablement instituée qu’aux Etats-Unis au début du 20<sup>ème</sup> siècle, notamment avec le développement des recherches fonctionnalistes sur les professions<sup>29</sup>. Celles-ci ont cherché à construire une théorie du fonctionnement des groupes professionnels, à dégager les principes de cohérence de l’ensemble des caractéristiques des professions les différenciant des "occupations", et cela en analysant les "fonctions sociales objectivement remplies" par les professions étudiées (Chapoulie, 1973, p.91). Les professions vont alors être perçues comme des "médiations entre les besoins individuels et les nécessités fonctionnelles", contribuant à la régulation et au contrôle permettant le bon fonctionnement de la société (Chapoulie, 1973, p.92)<sup>30</sup>. Des auteurs comme

<sup>28</sup> Cette synthèse de la littérature se base essentiellement sur celles réalisées par Bourdoncle (1993), Chapoulie (1973), Dubar (1996), Perrenoud (1993), Tripier (1998) et Vrancken (1998).

<sup>29</sup> Moment où le “monde social” va cesser d’être présenté comme modifiable par des moyens tels que la négociation collective, le syndicalisme, l’activité politique, etc., pour être considéré comme contrôlable par l’activité conjointe des spécialistes des sciences sociales, des agences gouvernementales et des entreprises industrielles. C’est dans ce contexte que l’intérêt pour les associations professionnelles va croître. Aussi, la sociologie des professions aux Etats-Unis sera à ses débuts fortement tributaire de la législation fédérale, notamment de la promulgation du “Taft Hartley Act” (1947) qui instaure une distinction entre organisation syndicale et association professionnelle, contribuant de la sorte à une séparation claire entre les “professions” et les “autres métiers”. Pour une analyse historique et contextuelle de l’émergence et du développement de la sociologie des professions, voir Dubar (1996, p.131-138).

<sup>30</sup> Le fonctionnalisme postule, dans sa forme radicale, que les éléments d’une société forment un tout indissociable, jouent un rôle vital dans le maintien de l’équilibre d’ensemble et sont donc indispensables. Le fonctionnalisme presuppose la stabilité et l’intégration des systèmes sociaux, et tend à ramener l’explication des faits sociaux à la mise en évidence de leurs fonctions (les faits sociaux ne sont que par ce quoi ils

Parsons (1968), Wilenski (1964), ou Carr-Saunders et Wilson (1964) sont représentatifs de cette approche.

Dans cette approche, les professions vont d'abord être caractérisées par leur position « interstitielle » dans la structure sociale (Parsons), qui s'exprime par l'accomplissement des tâches typiques de ces métiers dans « l'intérêt général » et le « désintérêt institutionnel » (plutôt que l'intérêt personnel). En d'autres termes, les professions sont « neutres » vis-à-vis des différentes classes sociales auxquelles elles offrent, au moins tendanciellement, les mêmes services (Chapoulie, 1973, pp.91-92). Au nom de cet « intérêt général » qu'elles poursuivent et grâce aux certifications scolaires et au caractère ésotérique des initiations leur donnant accès, les professions ont alors le droit de se retirer des règles du marché parfait, et donc de créer des barrières à l'entrée et de contrôler leur démographie interne.

Au-delà de la différenciation marginale des diverses définitions fonctionnalistes des professions, Chapoulie (1973) a dégagé sept caractéristiques principales du "type idéal de la profession", pour lesquelles il existe un très large accord parmi les auteurs fonctionnalistes. Ce type-idéal des professions, les fonctionnalistes l'ont construit par abstraction des caractéristiques « importantes » des professions établies, c'est-à-dire sur base des professions libérales (principalement la médecine et les professions juridiques) qui leur ont servi de modèles.

Dans l'approche fonctionnaliste, les "professions" se distinguent ainsi essentiellement des "occupations" non professionnelles par un *monopole* dans l'accomplissement des tâches professionnelles reposant, d'une part, (1) sur une *compétence techniquement et scientifiquement fondée*, une base de savoirs scientifiques et ésotériques, et, d'autre part, (2) sur l'acceptation et la mise en pratique d'un *code éthique* réglant l'exercice de l'activité professionnelle. Le droit d'exercer suppose (3) une *formation professionnelle longue*, délivrée dans des établissements spécialisés. (4) Le *contrôle des activités professionnelles est effectué par l'ensemble des collègues*, considérés comme seuls compétents pour effectuer un contrôle technique et éthique (contrôle de la pratique par les pairs et autonomie dans l'exercice de la profession vis-à-vis de l'Etat ou de la clientèle). Les professions règlent donc à la fois la formation professionnelle, l'entrée dans le métier et l'exercice de celui-ci. (5) Le *contrôle est généralement reconnu légalement* et organisé sous des formes qui font l'objet d'un accord entre la profession et les autorités légales. (6) Les professions constituent des *communautés réelles* dans la mesure où, exerçant leur activité à plein temps, n'abandonnant leur métier qu'exceptionnellement au cours de leur existence active, *leurs membres partagent des « identités » et des intérêts spécifiques*. Enfin, (7) *les professions appartiennent aux fractions supérieures des classes moyennes*: le statut social, le revenu, le prestige et le pouvoir des membres des professions sont élevés.

Seule apte à former et certifier ses membres, la profession – dans la perspective fonctionnaliste apparaît ainsi comme un système fermé caractérisé par une identité, des limites et un langage spécifiques. Par le contrôle exercé (notamment via son recrutement), la profession est un univers qui préserve son expertise face au monde "profane". C'est une activité savante, intellectuelle (et non de nature routinière, mécanique ou répétitive), de nature altruiste (au

---

servent). Cf. Cuin (1993, p.104). Il suppose que toute chose ou action répond nécessairement à un besoin et est indispensable au fonctionnement de la totalité du système général (ou de la société). Tout a un sens ou une fonction, qui doit être reporté à l'ensemble du système plus général qui l'environne. Cf. De Coster (1996, pp.64-71).

terme de laquelle un service précieux est rendu à la société, et par lequel le professionnel jouit en retour d'un certain prestige social) et qui engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce. Le groupe qui exerce cette activité est régi par une forte organisation et une grande cohésion interne (Perrenoud, 1993, p.59).

Les recherches fonctionnalistes se réduisent alors généralement à la comparaison entre les descriptions de situations concrètes et ce modèle, le « type-idéal des professions » (Chapoulie, 1973, p.92). La «professionnalisation» étant définie comme le processus selon lequel un corps de métier tend à s'organiser sur cet idéal-type du professionnel (Chapoulie, 1973, p.89).

L'approche fonctionnaliste des professions a longuement été critiquée, sur plusieurs de ces aspects. Parmi les principales critiques, on peut d'abord évoquer celle qui remet en cause le principe même de la démarche des études fonctionnalistes (s'interroger sur l'écart entre divers corps de métier et le type-idéal) et le caractère opératoire de l'idéal-type des professions. Selon Chapoulie (1973, pp.93-95), si l'on soumet cette description idéal-typique à des vérifications empiriques, aucun métier ne s'approche de ce modèle (et l'inadéquation du modèle fonctionnaliste pour décrire d'autres professions que la médecine -considérée comme modèle type des professions-, est encore plus évidente). Ainsi, l'enseignement, dans une approche fonctionnaliste, sera décrit comme une « semiprofession » (Huberman, 1993; Perrenoud, 1993) et les enseignants comme un groupe professionnel qui n'est qu'une réalisation très imparfaite du type-idéal des professions. Dans cette perspective, le groupe enseignant ne sera appréhendé que par l'intermédiaire des caractéristiques typiques des professions établiesqu'il ne possède pas (Chapoulie, 1973, pp.97-98).

L'approche fonctionnaliste néglige aussi l'examen des relations de pouvoir au sein de chaque contexte professionnel: tout semble se dérouler en dehors des conflits et enjeux internes (Vrancken, 1998, p.278). Enfin, la principale critique viendra des sociologues interactionnistes dont nous allons maintenant présenter l'approche.

## 2. L'approche interactionniste

L'approche interactionniste récuse d'abord la possibilité d'une théorie générale des professions (Chapoulie, 1973, p.88) et va plutôt s'attacher à étudier les groupes professionnels comme "objets de la pratique quotidienne" (Chapoulie, 1973, p.99), en ne cherchant pas à fonder théoriquement ce qui distingue les "professions" (soit les professions « libérales », terme français qui se rapproche le plus du terme *anglais profession*) des "occupations" (activités professionnelles en général), mais en s'efforçant plutôt à comprendre pourquoi une "occupation" cherche à devenir une "profession".

En effet, pour les sociologues interactionnistes, les fonctionnalistes ont confondu le symbole valorisé dans le langage ordinaire et le concept opérationnalisé. Pour Hughes, un des plus éminents représentants de cette approche aux côtés de Becker et Strauss, le terme "professionnel" doit être pris comme une catégorie de la vie quotidienne (un *folk concept*), qui n'est pas un concept descriptif, mais qui implique avant tout un jugement de valeur et de prestige (Dubar, 1996, p.142). Les interactionnistes vont dès lors adopter une définition nominaliste de la profession, conçue comme « n'importe quelle activité qu'une société donnée considère comme une profession » (Schudson, 1980, cité par Bourdoncle, 1993, p.88). Le trait

central des professions n'est plus leur savoir de haut niveau ou leur altruisme (comme l'affirmaient les fonctionnalistes), mais *leur capacité à faire reconnaître par la société leurs prétentions* (Bourdoncle, 1993, p.89). Contrairement aux études fonctionnalistes, les recherches interactionnistes vont alors prendre pour point de départ l'examen des relations sociales qui définissent chaque groupe professionnel comme une unité de fait, produit d'une histoire relativement contingente (Chapoulie, 1987, pp.179-180), en prônant une étude dynamique des interactions entre les membres des groupes professionnels et leurs clients, leurs collègues et d'autres groupes de travailleurs (Chapoulie, 1973, p.113). Ils vont aussi développer une approche davantage centrée sur les « occupations », toutes les occupations et pas seulement les professions libérales. Ils vont ainsi s'intéresser à des activités occupationnelles peu étudiées, voire a priori insignifiantes, comme les boxeurs, les musiciens de jazz ou les pourvoyeurs de drogues (Vrancken, 1998, p.279). Pour Hughes et ses disciples, le point de départ de toute analyse sociologique du travail doit reposer sur un examen de la division du travail: on ne peut séparer une activité professionnelle de l'ensemble de celles dans lesquelles elle s'insère et des procédures de distribution sociale des activités. Ainsi, un "professionnel" est à la fois celui qui peut déléguer des "sales boulots" à des tiers et ne garder que ce qui est lié à une satisfaction symbolique et à une définition prestigieuse (Dubar, 1996, p.142). Ils vont alors s'attacher à étudier les négociations entre les acteurs qui contribuent à redéfinir la division du travail entre divers groupes (par exemple, entre les médecins et les infirmières).

Le processus de « professionnalisation » tel qu'il est défini par les interactionnistes implique alors deux caractéristiques essentielles: (1) la « licence » (ou le diplôme), qui est la permission, l'autorisation légale accordée aux individus exerçant un métier d'effectuer certaines tâches que ne peuvent exercer des individus non reconnus; (2) et le « mandat », qui représente l'obligation légale d'assurer une fonction spécifique. Ainsi, pour Hughes, tout ensemble de gens qui s'adonne à une tâche particulière peut être considéré, de la part de l'Etat ou de la société, comme ayant reçu la mission de l'accomplir. Les dépositaires de cette permission octroyée (la « licence ») la transforment en vocation, en responsabilité collective (le « mandat »). Les « licenciés » font comme si on leur avait confié une "mission" qu'ils seraient les seuls à pouvoir accomplir, et forts de cette conviction, ils entament alors une action de « confiscation monopoliste » (Dubar, 1996, pp.142-143; Tripier, 1998, p.55).

C'est donc quand un métier est apte à afficher son mandat vis-à-vis de la société, c'est-à-dire à se voir reconnaître une compétence orientée vers l'ensemble de la société, qu'une profession apparaît et est alors reconnue comme telle. Ainsi, pour Freidson (1984, p.195): « ce qu'exprime le statut de profession, c'est que la société *croit* que tel métier présente les propriétés susdites, et qu'elle croît en la dignité et à l'importance du travail qui s'y fait [...] Le trait pertinent pour la définition est le statut » (cité par Vrancken, 1998, p.282).

Pour mener à bien une telle activité, le "professionnel" ainsi pourvu d'un diplôme et d'un mandat, doit également mettre en œuvre un « savoir coupable », une connaissance de l'interdit ou de l'inavouable, qui caractérise une aspect essentiel de la relation entre le "professionnel" et son client (Dubar, 1996, p.143). La manifestation la plus ordinaire de ce savoir coupable se trouve dans le regard que le professionnel porte sur son client: un regard technique et distant, utilisant un langage interne à la profession (Bourdoncle, 1993, p.89).

Contrairement à l'approche fonctionnaliste, les interactionnistes vont aussi s'intéresser au "marchandage" entre le client (qui reçoit un service) et le praticien (qui le procure). L'enjeu de

cette rencontre étant la légitimité même du professionnel tant le "profane" peut parfois s'estimer victime de l'incompétence ou du manque d'attention de la part du professionnel (Vrancken, 1998, p.282).

Enfin, les interactionnistes vont montrer que les professions ne sont pas un lieu d'émergence de valeurs unanimes, ne forment pas une "communauté" homogène comme le prétendaient les fonctionnalistes, mais qu'au contraire les professions apparaissent plutôt comme un enchevêtrement de « segments professionnels », porteurs d'activités, d'intérêts et d'identités différents et pouvant être en compétition les uns avec les autres (Vrancken, 1998, p.282). C'est un monde où règne la concurrence mais où l'important est que les professionnels persuadent le monde extérieur qu'ils partagent les mêmes intérêts (Tripier, 1998, p.56).

Selon Bourdoncle (1993, pp.89-90), malgré leur relativisme et leur démythification, les interactionnistes n'ont toutefois pas réellement réussi à donner une vision différente des professions, restant centrés sur les praticiens individuels et leurs interactions personnelles, sans prendre en compte l'ensemble du groupe et notamment les structures de pouvoir plus larges.

### **3. Les approches marxiste et néo-wébérienne des professions**

A partir des années '60, des approches plus conflictualistes et politiques vont faire évoluer les théories fonctionnalistes et interactionniste des professions. En particulier, deux courants vont aborder les professions en s'intéressant à l'ensemble du groupe, aux structures de pouvoir plus larges et aux processus historiques à l'œuvre dans la société globale: *le courant marxiste* plutôt centré sur les rapports sociaux de production et *le courant néo-webérien* plus orienté sur les phénomènes de marché (Bourdoncle, 1993, pp.90-94). Leurs thèses vont tourner autour de la *question du pouvoir* des professions. Comme les interactionnistes, ils admettent que ce qui fait une profession, c'est la *reconnaissance sociale* que lui confère la société. Pour eux cependant, cette reconnaissance est due non au hasard d'une faveur sociale, mais à *un processus politique de contrôle du marché et des conditions de travail, acquis par un groupe social* à un moment historique déterminé. La professionnalisation n'est plus alors considérée comme un processus historique d'approfondissement du savoir et du contenu moral d'une activité, mais comme un processus politique de renforcement de son contrôle par elle-même (Johnson, 1972).

#### **Le courant marxiste**

Les fonctionnalistes prétendaient que les professions échappaient à la "lutte de classe" et étaient neutres du point de vue de la structure de classes. C'est bien ce qu'avance Parsons lorsqu'il cherche à définir les professionnels: « Les professionnels ne sont ni « capitalistes » ni « ouvriers », ils ne sont pas non plus typiquement des administrateurs gouvernementaux, ni des bureaucrates. Ils ne sont certainement pas des petits propriétaires, paysans indépendants ou des membres des groupes de petits propriétaires urbains » (Parsons, 1968, cité par Benguigui, 1972, p.112). Comme l'avance Benguigui, aucune définition positive n'est donnée au-delà de cette énumération négative, de sorte que les professionnels sont en quelque sorte « au-dessus des classes sociales » et considérés comme contribuant à la stabilité sociale et idéologique de la société. Les auteurs marxistes vont à l'opposé montrer leur "nature de classe" et situer l'évolution des professions dans le cadre des formes historiques d'évolution du capitalisme. Pour eux, loin de se transformer en une nouvelle classe gouvernante, les professionnels sont de

plus en plus des salariés, de plus en plus soumis au contrôle et au pouvoir d'autrui. Ils sont ainsi proches des autres travailleurs et astreints au même processus de subordination. Comme les autres travailleurs salariés, ils sont en train de perdre le contrôle sur la production de leur savoir, sur le processus de travail, et / ou sur les finalités de leur travail; bref, ils sont de plus en plus « prolétarisés » (Bourdoncle, 1993, pp.93-94). Larson (1977), par exemple, va montrer qu'au lieu d'être éloignées des conflits de classe comme le prétendait Parsons, les professions reflètent étroitement la structure de classe de la société occidentale et son évolution d'un état précapitaliste à un capitalisme monopolistique. L'organisation de l'économie et de la société autour du marché à partir de la fin de 18<sup>ème</sup> siècle a ainsi amené les professions à asseoir leurs priviléges d'exercice non sur un privilège de naissance, mais sur un contrôle du marché: on y accédait désormais par l'éducation (le diplôme) et le mérite; les universités et autres lieux de production des savoirs devinrent dès lors les lieux centraux de diffusion du modèle professionnel. A partir du 19<sup>ème</sup> siècle, avec la mise en place de puissantes associations professionnelles, vint « l'âge d'or » des professions libérales, dont les fonctionnalistes firent le type-idéal des professions, oubliant que ce n'était là qu'une forme d'organisation passagère. En effet, l'apparition d'entreprises géantes, d'Etats multicomptétents et de services nombreux et puissants, bref le développement de ce que les auteurs marxistes ont nommé le « capitalisme monopolistique », a provoqué une forte salarisation de l'emploi professionnel. Leur activité s'accomplit désormais dans le cadre de structures hiérarchiques et fonctionnelles des grandes organisations, leur contrôle du marché et leur autonomie professionnelle perdent une grande partie de leur signification. Si les professions salariées conservent un certain prestige, une rétribution et un contrôle de l'emploi spécifiques, selon la théorie marxiste, ce ne sont là que des formes résiduelles qui risquent de disparaître sous l'effet des "forces capitalistes" qui vont finir par contrôler et rationaliser tout travail, déposséder les professionnels de leur savoir, supprimer leur autonomie et leur qualification, bref les « prolétariser » (Bourdoncle, 1993, pp.92-93).

Parmi les auteurs marxistes qui ont pris comme objet d'étude les enseignants, on peut citer Bowles et Gentis (1971) qui ont relevé plusieurs indices de leur "prolétarisation": le recours dans les établissements scolaires des techniques de gestion scientifique des entreprises, comme l'intervention d'experts extérieurs pour "rationnaliser" les programmes, l'évaluation, l'orientation des méthodes d'enseignement. D'autres auteurs, comme par exemple Apple (1980, 1983), vont accumuler les signes de cette prolétarisation. Apple va ainsi montrer que la nature du travail enseignant devient plus étroitement contrôlée et les programmes plus précisément définis (en termes d'objectifs comportementaux à atteindre, de stratégies d'enseignement à suivre, de réponses attendues des élèves). L'expertise pédagogique que l'enseignant met en œuvre dans sa classe a été capté par les experts pédagogiques et les spécialistes ministériels en matière de programme et d'évaluation. Enfin, les auteurs marxistes mettent également l'accent sur l'accroissement du travail, son intensification: classes plus chargées, tâches supplémentaires (administration, surveillance, etc.) (Cf. Bourdoncle, 1993, pp.99-100).

### **Le courant néo-webérien**

Les auteurs webériens vont partir de la notion de « fermeture sociale » empruntée à Weber, qui désigne le « processus par lequel une catégorie sociale donnée tend à réguler en sa faveur les conditions du marché face à la compétition actuelle ou potentielle des prétendants, en

limitant l'obtention des conditions favorables à un groupe restreint d'éligibles » (Sacks, 1983, cité par Dubar, 1996, p.162). La professionnalisation est alors définie comme un type particulier de fermeture à base de *diplômes* qui consiste en « une stratégie destinée, entre autres, à limiter et contrôler le flot des entrants dans une profession, pour préserver ou augmenter sa valeur marchande » (Parkin, 1979, cité par Bourdoncle, 1993, p.91). Les "professionnels" sont ainsi ceux qui sont parvenus à organiser l'acquisition et la légitimité de leur compétence (...) sur la base des titres officiels détenus par eux" (Larson, 1977, cité par Dubar, 1996, p.162).

Ils reprennent également la notion webérienne de « groupe de statut », défini comme l'ensemble des personnes construisant par leurs échanges et leur formation une conception commune de leur identité, de leurs buts et de leur honneur. Les groupes professionnels qui arrivent à contrôler le marché sont alors appelés « professions ». Les plus anciennes se transforment en groupe statutaire en masquant leur travail politique de contrôle pour mettre en avant l'honneur et la morale de leurs membres (Bourdoncle, 1993, p.91).

On peut rattacher à ce courant Freidson, qui analyse la profession « comme une forme d'organisation d'une activité professionnelle qui assure à ses membres un monopole de cette activité et une place dans la division du travail qui les affranchit de l'autorité d'autres sur leur travail » (Freidson, 1994, p.115, notre traduction). La professionnalisation est alors définie comme le processus par lequel un groupe professionnel va construire son *autonomie politique* et un *monopole d'exercice* sur une palette de tâches déterminées grâce à la maîtrise de certains savoirs et savoir-faire *reconnus* comme nécessaires à l'exercice de ces tâches et au caractère insubstituable de ces compétences (la compétence est en ce sens la liaison existante entre une série de tâches –la production d'un bien ou serviceet un ensemble de savoirs ou savoir faire jugés indispensable à l'exercice de ces tâches). La stratégie adoptée par les groupes professionnels dans ce sens suppose toute une série de luttes gagnantes vis à vis d'autres professions concurrentes, vis-à-vis du contrôle de leurs activités par leurs « clients » ou surtout vis à vis de l'Etat (ou des employeurs) qui sanctionneront ou non leur « compétence » exclusive dans l'exercice de certaines activités professionnelles.

L'autonomie politique du groupe professionnel n'est pas nécessairement fondée sur des savoirs efficaces; elle peut parfois précéder le développement d'un savoir qui par la suite devient de plus en plus efficace et probant dans la production de tel service (cas de la médecine) (Freidson, 1970). A l'inverse, la possession d'un savoir efficace n'implique pas nécessairement l'autonomie professionnelle, même si il peut y contribuer.

Dans cette perspective, un groupe professionnel se définit donc principalement par le fait qu'il a réussi à établir un *pouvoir collectif sur la définition des conditions de son activité*: (1) sur les modalités d'accès et de formation au métier (contrôle de la formation et des conditions d'accès au métier), (2) sur les termes de l'échange relatifs au service rendu (salaires, conditions d'exercice, etc.), et (3) sur le contenu du travail, considéré comme valable (définition des tâches du ressort exclusif de la profession, définition des frontières entre la profession et les autres, de la compétence nécessaire à l'exercice de ces tâches, etc.). La stratégie de professionnalisation ne se limite donc pas, comme dans l'approche fonctionnaliste, à une augmentation des compétences et de la formation des membres individuellement. Elle suppose aussi la présence d'un « pouvoir organisé par les travailleurs euxmêmes pour contrôler les termes, les conditions et le contenu du travail, - ce que Johnson (1972, p.45) appelle un contrôle collégial ou 'professionalisme' » (Freidson, 1994, p 114, notre traduction). Des conceptions proches ont été reprises dans la

littérature francophone par Paradeise avec la notion de marché du travail fermé (Paradeise, 1988) et dans le champ de l'éducation par Lang (1999) ou Tardif et Lessard (1999).

Ainsi, pour Lang (1999), l'autonomie du groupe professionnel n'est pas la conséquence d'une compétence rare et d'une polarisation sur le service rendu (comme le prétendaient les fonctionnalistes); ces deux arguments sont plutôt utilisés de la part de la profession pour "justifier après-coup" leur autonomie déjà acquise ou simulée, qu'elle cherche à étendre ou à protéger (Lang, 1999, p.42). En outre, l'autonomie *de facto* ne suffit pas, le groupe professionnel doit être *reconnu comme étant seul capable de produire des savoirs fiables*, pertinents et légitimes (Lang, 1999, pp.42-43). Pour Lang, c'est surtout *la reconnaissance d'une autonomie* qui caractérise les professions: reconnaissance de (1) l'autonomie concernant la teneur de l'exercice professionnel, la profession ayant seule la compétence et la légitimité de définir ses actes professionnels; (2) de l'autonomie dans l'organisation sociale du travail: définition des conditions de travail acceptables, des conditions d'accès, de l'habilitation à l'exercice, etc. (Lang, 1999, p.43).

Suite à Freidson (1994) et Lang (1999), nous retiendrons cette définition de la professionnalisation comme *la conquête par un groupe professionnel d'un espace d'autonomie professionnelle reconnu comme tel par l'Etat, les usagers, les autres professions*. Cette conquête va alors de pair avec un sentiment d'existence subjective comme groupe, avec une capacité d'intervention externe plus ou moins fort.

#### **IV. Professionnalisation, déprofessionnalisation ou complexification des modes de contrôle du travail enseignant ?**

Au regard de la sociologie des professions, la volonté actuelle de transformation du métier d'enseignant, la rhétorique de professionnalisation qui la soutient, mais aussi les évolutions récentes du système éducatif paraissent engager des évolutions apparemment "contradictoires", à la fois "professionnalisantes" et "déprofessionnalisantes". Ces tendances contradictoires pourraient cependant trouver sens si on émet l'hypothèse d'une *spécialisation et d'une division verticale du travail accrue au sein du groupe professionnel* entre d'une part les enseignants de base et d'autre part des élites professionnelle et gestionnaire dont le pouvoir et le contrôle sur les premiers s'accentuent. On assisterait en fait au renforcement des pouvoirs d'une élite administrative dans le système scolaire (depuis les directions d'école jusqu'au administrateurs centraux du système), doublée du renforcement d'une élite intellectuelle qui se voit de plus en plus confier la tâche de penser le travail enseignant, et surtout d'accompagner la conversion et la formation des enseignants au nouveau modèle de professionnalité. On serait ainsi en présence d'une complexification de la division du travail au sein du corps enseignant, complexification qui passe par le développement du poids des spécialistes universitaires de sciences de l'éducation et l'apparition de nouveaux "métiers" (comme les enseignants chargés de l'accompagnement pédagogique de leurs collègues) dont le rôle dans la modélisation du travail des enseignants de base s'accentue, non sans résistance d'ailleurs. En définitive, on assisterait avec la profession enseignante, à un cas particulier d'une tendance plus large à la formalisation accrue des modes de contrôle au sein des groupes professionnels (Freidson, 1994). C'est ce que nous allons à présent développer.

### **1. Dynamique professionnalisante ou déprofessionnalisante: ambiguïtés de la rhétorique sur la transformation du métier d'enseignant**

La redéfinition du métier enseignant proposée aujourd’hui en Communauté française par les différents acteurs éducatifs est relativement peu thématisée dans leurs discours en terme de “professionnalisation”. Seuls les “experts” en Sciences de l’Education et les autorités éducatives portent un projet explicite de “professionnalisation des enseignants”, qui fait référence au modèle fonctionnaliste anglo-saxon de la profession alors que les autres acteurs parlent simplement en terme de “transformation du métier”.<sup>31</sup>

Ainsi, les “experts” définissent l’enseignant “professionnel” comme un praticien qui a acquis par de longues études le statut et la capacité à réaliser en situation complexe et en autonomie des actes intellectuels non routiniers engageant sa responsabilité individuelle, adaptés aux objectifs poursuivis et à des exigences éthiques. Son activité est “altruiste”, il rend un “service précieux” à la société. Enfin, les enseignants professionnels sont structurés en un organisme officiel gérant la formation, développant le savoir, veillant au respect d’un code éthique et contrôlant les conditions d’accès à la profession.<sup>32</sup>

Les autorités éducatives en CFB se réfèrent également à une conception fonctionnaliste – moins complète – de la profession. Ainsi, l’actuelle réforme de la formation initiale des enseignants de l’enseignement secondaire inférieur et supérieur cherche explicitement à “accroître la dimension professionnelle des enseignants en augmentant leurs compétences, en permettant de construire une identité professionnelle et amenant la société à les reconnaître comme des professionnels compétents” (note minisérielle, p.2). “Parler de professionnalisation de leur métier, c’est donc reconnaître aux enseignants (comme on le fait pour les médecins, ingénieurs ou les juristes) une expertise et des compétences spécifiques, une autonomie professionnelle et une responsabilité individuelle et collective” (“Devenir enseignant”, p.13). Le projet vise aussi la prise de conscience des enjeux éthiques de la profession (art.3. des décrets), la construction d’un code éthique (circulaire concernant la formation initiale des régents, juin 2001, p.12), le développement d’un contrôle mutuel entre pairs et l’institutionnalisation d’un “serment de Socrate” qui doit être prononcé publiquement au terme des études au cours d’une cérémonie publique organisée dans l’institution de formation, par lequel les enseignants “s’engagent à mettre toutes leurs forces et toute leur compétence au service de l’éducation de tous les élèves qui leur seront confiés. La mention de cet engagement est apposée sur leur diplôme” (art.14 des décrets).

Ces discours sur la professionnalisation ou le changement du métier enseignant, au regard des évolutions et des politiques éducatives effectives, sont-ils réellement porteurs d’une dynamique de professionnalisation des enseignants, si l’on reprend à Freidson la conception néo-wéberienne de ce processus ? Autrement dit, la rhétorique sur la transformation du métier

<sup>31</sup> Cependant, comme nous l’avons vu à la section I, les différents acteurs partagent en définitive largement le même modèle de professionnalité enseignante et proposent une même stratégie de changement du métier passant par la formation.

<sup>32</sup> Cependant, comme nous le verrons, si les “experts” font explicitement référence à une définition fonctionnaliste relativement complète, leurs propositions concrètes déprofessionnalisation du métier d’enseignant sont loin d’encouvrir toutes les dimensions.

d'enseignant peut-elle véritablement contribuer à favoriser un processus de professionnalisation, alors que, comme on l'a souligné, elle s'inscrit dans une logique relativement instrumentale d'accompagnement des réformes ?

## 2. ***Une dynamique de professionnalisation ?***

Si l'on se réfère à la conception néowébérienne, on peut avancer que la dimension professionnalisante de la rhétorique du changement du métier des enseignants autour du modèle du praticien réflexif est assez réduite.

Certes, la redéfinition du métier proposée s'efforce d'être revalorisante puisqu'elle en fait des "acteurs autonomes" et qu'elle reconnaît la complexité et la multidimensionnalité de leur travail: l'enseignant ne peut plus être un simple "exécutant" (le programme, les méthodes, etc.), être "l'ouvrier à la chaîne qui distribue des morceaux de connaissances", il doit "devenir didacticien, épistémologue, chercheur, médiateur, formateur". Le projet de transformation du métier d'enseignant porté par les différents acteurs engage ainsi le développement et la reconnaissance d'une certaine expertise et autonomie professionnelles. Toutefois, la conception de l'autonomie qui est valorisée dans les discours est relativement restreinte et "individualisante". L'autonomie de l'enseignant réflexif est en effet envisagée, non pas comme une autonomie collective de la profession qui garantirait une autonomie de l'enseignant vis-à-vis "des autorités scolaires" ou des "experts" qui lui dicteraient ses manières de faire, ou vis-à-vis de la "clientèle" (comme les parents d'élèves). L'enseignant doit plutôt faire preuve d'une "autonomie envers lui-même", par rapport à tout ce qui pourrait l'influencer de manière "inconsciente" ou incontrôlée: par exemple par rapport aux savoirs acquis lors de sa formation qu'il ne doit pas appliquer mécaniquement comme des "recettes extérieures et préétablies", ou par rapport à ses propres conceptions et son "habitus". L'autonomie n'est pas pensée ici enterre "d'émancipation par rapport à un pouvoir"<sup>33</sup>. L'enseignant est autonome uniquement dans le sens où il est capable d'autoréguler son action et de guider, seul, son propre apprentissage par une analyse critique de ses pratiques et des résultats de celles-ci. On pourrait néanmoins dire qu'il s'agit indirectement et implicitement d'une autonomie par rapport au pouvoir "symbolique" des experts et des savoirs "externes" issus de la Science de l'Education.

L'autonomie valorisée par les discours est de plus ambiguë et potentiellement génératrice d'injonctions paradoxales. Tout d'abord, les enseignants sont invités à être autonomes selon une voie définie de façon principalement hétéronome (par des acteurs non enseignants, et en particulier par les chercheurs en Sciences de l'Education qui diffusent le modèle du "praticien réflexif"). Ensuite, cette promotion de l'autonomie intervient dans un contexte où par ailleurs, comme on l'a vu, plusieurs réformes promeuvent un usage plus homogène d'outils pédagogiques standards et tendent à cadrer davantage les pratiques enseignantes. Les enseignants pourraient être alors confrontés au paradoxe suivant: soit ils acceptent les notions et outils que les

---

<sup>33</sup> D'autant plus qu'il s'agit d'une autonomie laissée à l'enseignant quant à la manière d'enseigner, mais pas quant aux contenus et aux objectifs élaborés par les pouvoirs publics. En outre, cette autonomie quant à la méthode pédagogique est finalement assez limitée, puisqu'en même temps on l'enjoint fortement de mener une pédagogie de type constructiviste et différenciée.

réformes leur suggèrent (ou leur imposent) d'utiliser ou les savoirs scientifiques venant des psychopédagogues, et ils risquent alors de se vivre comme peu autonomes; soit ils affirment leur autonomie en référence au modèle du praticien réflexif mais ils risquent alors d'être en défaut s'ils s'affranchissent des outils qu'on leur suggère par ailleurs d'utiliser. Dans les deux cas, les enseignants risquent de se retrouver "en défaut" vis-à-vis des autorités organisationnelles qui construisent les politiques scolaires ou vis-à-vis des "experts". Le rapport d'autorité symbolique (dans le cas des experts), organisationnel (dans le cas des autorités scolaires) ou mixte (dans le cas des personnels de "conseil pédagogique" organisationnellement mandatés) crée donc les conditions pour que, dans le contexte d'un encadrement plus important des pratiques enseignantes et indépendamment des (bonnes) intentions de ses promoteurs, la valorisation du modèle du praticien réflexif engendre auprès des enseignants des situations typiques du "double bind" thématisé par Bateson.

Or, on peut considérer que l'autonomie et le pouvoir sont des éléments essentiels de la "professionnalisation" si on l'envisage dans une perspective néowébérienne. C'est une thèse que développe Lang (1999), en s'inspirant de Freidson: pour Lang, l'autonomie (et sa reconnaissance) doit être perçue, non pas comme la conséquence, mais comme une condition fondamentale de la construction d'une professionnalité spécifique et de la reconnaissance sociale du groupe professionnel. La constitution de l'autonomie, se traduisant par un contrôle du groupe enseignant sur son activité, est selon lui l'un des principaux enjeux de la professionnalisation: non exécutant de procédures élaborées ailleurs et sujet du processus de professionnalisation, le groupe doit affirmer son expertise, son propre contrôle de l'espace de professionnalité (Lang, 1999, p.37). Il faut en outre que cette autonomie soit reconnue délibérément, recouvrant "le droit exclusif de décider qui est autorisé à accomplir le travail et comment celui-ci doit l'être" (Freidson, cité par Lang, 1999, p.38). Ce doit être une autonomie de droit, légitimée et organisée.

Peut-on alors conclure que la tendance à la professionnalisation est fort réduite ? Apparemment. La stratégie de transformation du métier souhaitée par les différents acteurs passe en effet sous silence de nombreux termes tels que "professionnalisantes". En particulier, la question du pouvoir est largement occultée dans la plupart des discours analysés. On ne cherche pas à augmenter l'autonomie des enseignants, leur contrôle sur l'exercice professionnel. Si la pratique collégiale est fortement valorisée, les thèmes de l'organisation autonome des professionnels sur le plan du contrôle mutuel entre pairs, sur le plan de la définition de la formation initiale et continuée par les enseignants eux-mêmes, ou encore plus largement sur le plan de la défense collective des intérêts de la profession auprès de l'Etat ou d'autres professions sont pratiquement absents. De manière générale, l'approche du métier développée par les différents acteurs (hormis les syndicats) est "individualisante", évacuant sa dimension collective. On peut dès lors se demander si la référence à la rhétorique de la professionnalisation – adoptée non pas par les enseignants eux-mêmes mais par des autorités politiques, administratives et universitaires – joue pas un rôle surtout idéologique, visant à "revaloriser", aux yeux des enseignants eux-mêmes et de l'opinion publique, une situation objective qui n'évolue pas véritablement en terme de professionnalisation.

### **3. Des indices de déprofessionnalisation**

On pourrait même aller plus loin et plaider que la déprofessionnalisation gagne si on entend par là que d'autres acteurs voient leur droit de regard sur le travail des enseignants

augmenter. Ne peut-on dire en effet que la baisse de statut et de prestige de la profession enseignante que de nombreux auteurs attribuent à l'élévation générale des niveaux scolaires au sein de la population (Lang, 1999; Tardif et Lessard, 1999) et la perte de confiance dans l' "orientation de service" à la société manifestée par les enseignantest en effet renforcée et entérinée en Belgique francophone par les évolutions législatives déjà évoquées? Par exemple, par l'introduction des préoccupations et des logiques des parents dans le fonctionnement des écoles via l'apparition des conseils de participation où ils sont représentés. La possibilité pour les parents de déposer des recours face aux décisions d'orientations des conseils de classe n'introduit-elle pas un doute supplémentaire quant aux capacités professionnelles des enseignants, et ne diminue-t-elle pas de fait l'autonomie professionnelle des enseignants (ne fut-ce que par les conduites préventives adoptées par les enseignants pour éviter les éventuels recours)?

Par ailleurs, l'élévation souhaitée du niveau de formation promue par la rhétorique analysée renvoie principalement à la dimension de technicité dans l'exercice du métier (passant par la revalorisation de la formation; cf. la brochure "Devenir enseignant"), et bien moins à la valorisation d'une image et/ou d'un statut social. Cette valorisation sociale pourrait également se faire par la valorisation du service rendu par la profession, au service d'autrui et de la communauté. Hormis les syndicats (et certaines "fédérations de pouvoirs organisateurs" comme le SEGEC), le discours déployé ne se centre pas sur la revendication d'une amélioration collective du statut social de l'activité enseignante, elle ne cherche pas (explicitement) à faire reconnaître à la hausse la valeur du service que rendent les enseignants<sup>34</sup>.

Enfin, si l'on regarde la conception de la professionnalité qui est valorisée dans les discours et la situation des enseignants dans le contexte actuel du système éducatif, les enseignants semblent relativement loin d'être autonomes. Si l'on peut concevoir qu'ils jouissent d'une relative autonomie en classe (autonomie relative d'exécution et degré réduit de codification des tâches), *les enseignants, en tant que groupe professionnel, ne paraissent pas bénéficier d'une grande autonomie en ce qui concerne la teneur de leur travail*: les savoirs disciplinaires et curriculaires restent normés et légitimés de l'extérieur, et si avec la promotion du modèle du praticien réflexif on leur reconnaît une certaine compétence et légitimité dans la définition de leurs actes professionnels, la voie dans laquelle ils doivent les construire reste conçue et légitimée de l'extérieur<sup>35</sup>. Les

<sup>34</sup> Cependant, au cours de l'année 2001, le thème de la "pénurie des enseignants" est apparu en Communauté française de Belgique. La dévalorisation du statut et du salaire des enseignants sont des aspects fréquemment évoqués pour l'expliquer ; symétriquement, la revalorisation de la condition enseignante apparaît de plus en plus thématisée dans le débat public. Pour rappel, l'essentiel de l'analyse de discours sur laquelle repose la section I porte sur des discours antérieurs à 1999 (voir, pour plus de détails, Cattonar et Maroy, 2000).

<sup>35</sup> L'extériorité des enseignants face à ces savoirs est l'un des principaux obstacles qu'identifie Bourdoncle (1993, pp.105-111) à leur professionnalisation. A ce propos, on peut relever que l'actuel projet de réforme de la formation initiale des enseignants de l'enseignement secondaire inférieur (2000) dit explicitement s'être appuyé sur des enseignants des départements pédagogiques des hautes écoles, des chercheurs en éducation, des partenaires du monde associatif, médiateurs, travailleurs sociaux collaborant avec les écoles et enfin des "jeunes diplômés impliqués depuis peu de temps dans le métier" (note ministérielle, p.1): c'est-à-dire des non-enseignants (hormis les jeunes diplômés). La brochure "Devenir enseignant" est ainsi parsemée de multiples références à des chercheurs en Sciences de l'éducation.

récentes réformes touchant le curriculum (davantage centralisé et redéfini sur base d'une approche par compétences) et les pratiques d'évaluation (avec la diffusion des "batteries d'épreuve étalonnées"), qui sont davantage prescrits et échappent désormais en partie aux enseignants en exercice pour devenir le produit d'acteurs externes, limitent la sphère d'activité traditionnellement reconnue au groupe. On pourrait parler d'une certaine "déqualification" (Lessard, 1999, p.5). Certes, pour le moment, ce sont des outils de référence présentés comme des aides, qui ne sont pas imposés, mais ils peuvent déjà servir comme références dans les recours déposés par les usagers contre les décisions des conseils de classe. Les standards de compétence et "épreuves d'évaluation" de référence servent aussi d'ores et déjà dans le travail "d'accompagnement pédagogique" des réformes que plusieurs réseaux d'enseignement ont mis en place. On pourrait dire que le "mandat" des enseignants au sens interactionniste est mis à mal.

#### **4. Complexification de la division du travail et formalisation du contrôle dans le champ de l'enseignement**

En définitive, si dans une perspective néowebérienne, on définit la professionnalisation comme la conquête par un groupe d'un espace d'autonomie reconnu comme tel (Lang, 1999, p.47), alors les enseignants belges ne sont pas en voie de professionnalisation. Ils ne le sont pas plus, si, suivant une définition fonctionnaliste, on l'envisage comme l'accès à un modèle professionnel idéal préétabli, ou encore suivant une définition interactionniste, on l'envisage comme l'accès à une reconnaissance sociale.

Toutefois, au-delà de ces tendances, on pourrait faire l'hypothèse que le champ des "professionnels de l'éducation" voit moins son autonomie se réduire que sa division du travail interne se complexifier et se formaliser. A l'échelle de *l'ensemble* des professionnels de l'éducation, plus large donc que les enseignants, on pourrait avancer que le phénomène le plus important est l'accentuation de la division sociale du travail dans la profession entre divers segments voués à la gestion et l'administration, à la recherche-développement et enfin à la pratique de terrain. Corrélativement, il y aurait une formalisation accrue de nouveaux modes de contrôle, qui tendent à accentuer les distances sociales et techniques entre les diverses catégories de professionnels du champ éducatif, au point qu'on pourrait se demander s'ils ont finalement encore des points communs.

En effet, les tendances précitées à la perte d'autonomie des enseignants de base sont notamment liées au développement de divers outils de référence (comme les socles de compétence, les batteries d'épreuve étalonnées, etc.). Ceux-ci sont les produits d'une "technostructure" pédagogique composée d'experts en sciences de l'éducation ou d'anciens enseignants, situés tantôt dans les universités, tantôt dans des rôles de "conseil" ou de "staff" auprès des autorités administratives des établissements scolaires. Leur rôle est notamment de développer des "outils", des "programmes" ou des "projets" pédagogiques à relayer par la suite dans les établissements scolaires. De plus, de nouveaux agents de supervision, d'encadrement, de conseil, ou de soutien (qui ont des fonctions et des dénominations diverses chargés de mission pédagogiques, inspecteurs, formateurs de formation continuée etc) se développent, certes de façon inégale selon les réseaux et secteurs de l'enseignement. Ces agents sont le plus souvent des enseignants détachés partiellement ou totalement de leurs tâches d'enseignement dont le rôle général est d'améliorer la « qualité » du travail d'enseignement, par un encadrement

de proximité du travail des enseignants et/ou des établissements. Ainsi récemment, ils ont été chargés d'accompagner la mise en place des réformes ministérielles, en travaillant de concert avec les équipes éducatives de terrain (par exemple, pour la mise en place d'un curriculum basé sur les compétences).

On pourrait donc, dans la foulée de Freidson, parler d'une *knowledge elite* (Freidson, 1994, p.142), soit d'une *élite intellectuelle ou technopédagogique* au sein de la profession, qui n'est sans doute pas neuve, mais qui tend au cours de la dernière décennie à s'étoffer considérablement. Leur rôle devient aussi plus formalisé et leur existence de plus en plus institutionnalisée en relation avec les experts universitaires qui préexistent de longue date. Ainsi par exemple, en vertu des réformes récentes, les enseignants des écoles normales, chargés de la formation initiale et de plus en plus de la formation continue, doivent devenir comme leurs collègues des universités, des "enseignants-chercheurs". De plus, dans la foulée des dernières réformes, plusieurs pouvoirs organisateurs dans l'enseignement libre catholique ont décidé de mettre une partie de leurs moyens financiers en commun pour développer ces nouveaux agents de développement pédagogique. La récente réforme de la formation initiale propose également un « nouvel acteur pédagogique », les « maîtres de formation pratique »: des enseignants engagés à mi-temps dans l'institution de formation, intervenant dans le cadre des « ateliers de formation professionnelle », non pas pour enseigner, mais « témoigner d'une pratique professionnelle », en collaboration avec les professeurs de psychopédagogie ou de discipline des écoles supérieures (circulaire concernant la nouvelle formation des régents, p.6). Les relations entre les experts universitaires, ces agents issus du corps enseignant, et les enseignants eux-mêmes resteraient à explorer en détail, mais on peut d'ores et déjà remarquer que les enseignants les perçoivent de façon ambivalente, simultanément comme des soutiens potentiels dans l'exercice de leur tâches, mais aussi comme des vecteurs d'une standardisation et d'une formalisation de leurs pratiques pédagogiques.

A côté de cette élite techno-pédagogique, il faut enfin remarquer le renforcement considérable d'une élite administrative (*administrative elite*, Freidson, 1994, p.142) qui elle aussi existe de longue date. Cependant, on peut également avancer que ses prérogatives, sa formation, ses compétences tendent progressivement à se formaliser et leur pouvoir se renforcer. Ainsi, en vertu du décret Missions déjà évoqué, des "instances de coordination des pouvoirs organisateurs" sont désormais reconnues et subventionnées dans un cadre légal. Ces instances n'exercent en théorie d'autre rôle que délégués par leurs entités constituantes; néanmoins, elles sont amenées à secréter non seulement une expertise pédagogique et administrative sur le fonctionnement du champ scolaire, mais aussi à assumer un rôle central dans la négociation avec les autorités publiques. Leur pouvoir de fait se développe ainsi de façon considérable. Bien que ces instances soient partiellement composées d'anciens enseignants (promus via soit la voie administrative de la direction d'école, soit celle de l'expertise et de la recherche-développement), il ne faudrait pas les réduire à cette élite enseignante; les agents qui les composent reflètent aussi les clivages institutionnels et politiques qui traversent historiquement le champ d'enseignement belge (comme les clivages entre laïques et catholiques, entre pouvoirs publics centraux et pouvoirs publics locaux). Une partie de ces agents doivent ainsi leur position davantage à leurs positions dans le champ politique ou le champ ecclésial qu'à leurs caractéristiques proprement professionnelles.

Par ailleurs, l'autre composante de l'élite administrative de la profession enseignante est composée des directions d'école, traditionnellement et légalement issues du corps enseignant.

Le managérialisme qui accompagne la mise en place des nouveaux modes de régulation du système engendre cependant une tendance à redéfinir leur rôle en accentuant de plus en plus leurs spécificités de “gestionnaires”. Au sein même des établissements, les modes de relations hiérarchiques aux enseignants tendent à fluctuer entre des relations marquées par la collégialité professionnelle (directeur comme *primum inter pares*) et l'émergence de figures plus nettement gestionnaires.

*Notre hypothèse est donc que la division du travail entre ces catégories s'accentue et que de plus en plus les enseignants se trouvent dans une situation de dépendance soit de nature “technique et professionnelle” vis-à-vis de l’élite technico-pédagogique, soit de nature administrative et gestionnaire vis-à-vis des administrateurs des établissements ou du système scolaire.* Si, jusqu'à présent, un passé professionnel d'enseignant largement partagé peut rassembler ces agents, si la préoccupation des “missions” globales du système les rapproche, il n'empêche que la distance sociale entre eux s'accentue. C'est sans doute cette accentuation des distances et cette formalisation accrue des relations entre catégories qui conduisent à des diagnostics contrastés de l'évolution du corps en terme de “professionnalisation” ou de “déprofessionnalisation”. La déprofessionnalisation est ainsi mise en avant par ceux qui pensent que les enseignants de terrain perdent progressivement la maîtrise professionnelle de la conception de leur travail au profit d'une technostucture pédagogique. Outre les outils, les programmes, les références en matière d'évaluation, la “bonne manière de faire” reste dictée et légitimée par les experts. Même s'il y a valorisation de l'autonomie et de la réflexivité des enseignants, cette autonomie reste pensée et valorisée par la *knowlegde elite*. Comme Lessard l'indique (Lessard, 1999, p.6), il y a une division accrue entre des “enseignants praticiens exécutants” et une “supra-structure” d'individus (comme les autorités scolaires, les experts, les intervenants pédagogiques, etc.) qui pensent le travail mais ne l'exécutent pas. Cependant, la thèse et le discours de la nécessaire professionnalisation des enseignants trouvent une certaine plausibilité car ces élites en appellent à un renforcement de la formation des enseignants de base, tout en exaltant leur nécessaire autonomie et réflexivité dans le cadre d'un modèle de professionnalité redéfini, non plus autour des savoirs, mais de la compétence pédagogique et organisationnelle.

Plutôt donc que de diagnostiquer de façon définitive la professionnalisation ou la déprofessionnalisation des enseignants de terrain, il nous semble plus pertinent de considérer le champ de l'éducation dans son ensemble et de constater la complexification accrue de la division du travail, notamment entre les gestionnaires, les experts, les intervenants pédagogiques et les enseignants-praticiens (même si ces derniers sont appelés à devenir des “chercheurs”). C'est entre ces catégories que se joue la question de la répartition du pouvoir de définir et/ou d'évaluer le contenu du travail des enseignants de terrain, même si des acteurs comme les parents, les autorités de tutelle (état, église) pèsent aussi fortement sur les arbitrages et les décisions à cet égard. Les enjeux relatifs à l'emploi, aux carrières des enseignants, la question de la définition des politiques d'accès ou de formation au métier, sont également des enjeux qui peuvent opposer ces diverses catégories.

S'il y a de fortes chances pour que les enseignants de terrain perdent progressivement la maîtrise de nombre d'aspects de leurs pratiques, cette maîtrise ne sort pas pour autant des spécialistes du champ de l'éducation. L'autonomie, le savoir et le pouvoir professionnel de la catégorie enseignante ne peuvent s'envisager sans les situer dans l'ensemble des professions de l'éducation, au sein desquelles la pratique enseignante reste une référence centrale. Nous serions tentés d'avancer l'idée que les divisions hiérarchiques relativement simples, voire informelles

qui existaient au sein de la profession et de longue date, tendent à se complexifier et à se formaliser, au point qu'on est en droit de se demander si l'on a pas dorénavant affaire à plusieurs catégories professionnelles concurrentes davantage qu'aux positions différenciées et hiérarchisées d'agents inscrits dans le même champ professionnel. Ainsi, pour C. Lessard, au Québec, le développement et la spécialisation des directions d'école, inspecteurs et autres cadres scolaires conduit au fait qu'ils ne sont plus considérés comme des enseignants aux fonctions spécifiques, mais comme des supérieurs hiérarchiques, dont les intérêts ne sont plus perçus comme identiques et/ou convergents (Lessard, 1999, p.2).

## **Conclusion**

Une rhétorique consensuelle se développe en Communauté Française de Belgique, comme dans d'autres pays, sur la nécessité de transformer les enseignants. Ce discours émerge dans un contexte de réforme et d'infexion des modes de régulation du système d'enseignement et apparaît davantage comme le vecteur d'une stratégie instrumentale de réforme de l'enseignement et du travail enseignant plutôt que le reflet d'une volonté d'améliorer la position professionnelle des enseignants. On ne peut que constater d'abord que ce discours semble fort peu porté et promu par les enseignants eux-mêmes. Il est davantage le résultat d'un discours expert, relayé assez largement par les parents ou les autorités administratives ou politiques. La redéfinition de la professionnalité enseignante souhaitée par ce discours (valorisant un enseignant praticien réflexif, spécialiste de l'apprentissage et engagé organisationnellement dans son établissement scolaire) paraît dès lors largement ambiguë du point de vue d'une dynamique de professionnalisation/déprofessionnalisation des enseignants. D'un côté, effectivement il est fait appel au développement de leur expertise, de leur autonomie réflexive, de leur formation initiale et continue comme à la valorisation de leur expérience de terrain. Cependant, il leur est demandé simultanément d'entretenir cette capacité professionnelle dans un contexte où les politiques éducatives relayées par de nouvelles catégories d'acteurs (experts, intervenants pédagogiques) balisent soigneusement les limites de l'autonomie des enseignants de terrain. Ainsi, on a insisté sur la visée de standardisation des programmes comme de l'évaluation poursuivie par les réformes récentes. Cette perte de maîtrise et d'autonomie de l'enseignant de terrain pourrait dès lors être interprétée comme une déprofessionnalisation, tout à fait contraire aux intentions explicites affichées par ceux qui veulent voir évoluer les enseignants vers un modèle professionnel. Il pourrait en ressortir des injonctions paradoxales, puisque l'enseignant se voit appelé à la fois à développer son autonomie critique, tout en suivant les lignes directrices des élites administratives ou intellectuelles au sein du champ de l'enseignement. Par ailleurs, d'autres signes de déprofessionnalisation ont été accentués dans les réformes récentes; il en va ainsi de la place accrue donnée aux usagers (parents et élèves) dans le fonctionnement des écoles et dans les limites apposées par la loi à la souveraineté des décisions d'évaluation et d'orientation des enseignants. Ces évolutions législatives ne peuvent qu'accentuer le sentiment de perte d'autonomie et de prestige que les enseignants vivent vis-à-vis de leurs "clients" dont les ressources culturelles sont croissantes même en dehors des positions sociales élevées.

En définitive, sans vouloir clôturer une discussion qui mériterait plus ample investigation empirique et une discussion critique plus élaborée, il nous semble que la question de la professionnalisation des enseignants, doit être traitée en considérant l'évolution d'ensemble des diverses catégories professionnelles au sein du champ de l'enseignement. A cet égard, ne faut-il envisager la catégorie enseignante au sens large, en considérant l'apparition et le renforcement en son sein d'une hiérarchisation et d'une spécialisation accrue entre diverses catégories aux ressources, pouvoir, prestige tout à fait inégaux, bien qu'ils partagent en définitive sur le plan de l'histoire individuelle et de la position fonctionnelle un même rapport central et structurant à la pratique enseignante? On a ainsi souligné avec Freidson et d'autres auteurs spécialisés dans le champ de l'éducation, l'approfondissement et la formalisation de la division du travail entre des élites de la profession, soit de nature administrative, soit de nature intellectuelle, dont l'emprise professionnelle ou le pouvoir organisationnel sur les enseignants de terrain se formalisent sans doute et s'accentuent peut-être.

## Références

- Apple M. (1980), « Curricular form and the logic of technical control: building the possessive individual », in Barton L., Meighan R., Walker S. (eds), *Schooling, Ideology and Curriculum*, Lewes: Falmer Press.
- Apple M. (1983), « Work, Class and Teaching », in Barton L., Walker S. (eds), *Gender, Class and Education*, Lewes: Falmer Press.
- Bastenier A. (1998), "La liberté d'enseignement. Un droit à réinterroger?", *La Revue Nouvelle*, 10, CVIII, pp. 16-45. Benguigui G. (1972), « La définition des professions », *Epistémologie Sociologique*, 13, pp. 99-113.
- Blin J.-F. (1997), *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris: L'Harmattan, Action et Savoir.
- Bourdoncle R. (1993), "La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe", *Revue française de pédagogie*, 105, pp. 83-119.
- Bowles S. et Gentis H. (1976), *Schooling in Capitalist America*, Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Carr-Saunders A. et Wilson P. (1964), *The Professions*, Londres: F. Cass.
- Cattonar B. et Maroy C. (2000) « Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire », *Education et Sociétés, Revue Internationale de Sociologie de l'Education*, 6 (2), pp.21-42.
- Chapoulie, J.-M. (1973), «Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels», *Revue française de Sociologie*, XIV, pp.86-114.
- Chapoulie J.-M. (1987), *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Crahay M. (1997), *Une école de qualité pour tous !*, Bruxelles: Labor, Quartier Libre.

- Cuin C.-H. (1993), « Fonctionnalisme », *Dictionnaire de la sociologie*, Paris: Larousse, p.104.
- De Coster M. (1996), *Introduction à la sociologie*, Bruxelles: De Boeck Université, Ouvertures sociologiques.
- Demainly L. (1997), «Professions, organisations, politiques», communication présentée aux VIèmes Journées de Sociologie du Travail, ULB, Blankenberge.
- Derouet J. L. (1992), *Ecole et Justice*, Paris: Métailié.
- Dubar C. (1996), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris: Armand Colin, Collection U, Série Sociologie.
- Dupriez V. et Maroy C. (1999), “Politiques scolaires et coordination de l'action”, *Cahiers de Recherche du GIRSEF*, 4. Dupriez V. et Zachary M.D. (1998), “ Le cadre juridique et institutionnel de l'enseignement ”, *Courrier Hebdomadaire du CRISP*, 1611-1612.
- Freidson E. (1970) *Profession of Medicine; A Study in the Sociology of Applied Knowledge*, Chicago: The University of Chicago Press
- Freidson E. (1994), *Professionnalism Reborn. Theory, Prophecy and Policy*, Chicago: The University of Chicago Press. Grootaers D. (1991), “Le pot de terre contre le pot de fer”, *Critique Régionale*.
- Huberman M. (1993), «Enseignement et professionnalisme: des liens toujours aussi fragiles”, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n°1, 1993, pp. 77-85.
- Johnson T. J. (1972), *Professions and power*, London: Macmillan.
- Lang V. (1996), “Professionnalisation des enseignants, conception du métier, modèles de formation”, *Recherche et Formation*, 23, pp. 9-27.
- Lang V. (1999), *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, Paris: PUF, Education et Formation.
- Larson M.S. (1977), *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*, Berkeley: Univesrity of California Press. Lessard C. (1991), «Introduction: le travail enseignant et l'organisation professionnelle de l'enseignement: perspectives comparatives et enjeux actuels”, in Lessard C., Perron M., Bélanger P.W. (sous la dir.), *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*, Institut québécois de recherche sur la culture, “Documents de recherche”, n°30, pp. 20-23.
- Lessard C. (1999), “Professionnalisation, déprofessionnalisation, reprofessionnalisation, déqualification, prolétarisation, nouvelle régulation de l'éducation: que se passe-t-il au juste ?”, communication prononcée le 14 octobre 1999, séminaire Girsef, Université Catholique de Louvain-la-Neuve.
- Maroy C. (2000), « Construction de la régulation et place de l'évaluation: quelques tendances en Belgique francophone »,

*Revue de l'Institut de Sociologie*, 1997 (parution en 2000), 1-4, pp. 63-84.

Maroy C. et Dupriez V. (2000), La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone, *Revue Française de Pédagogie*, 130, pp. 73-87.

Paradeise C. (1988), "Les professions comme marchés du travail fermés", *Sociologie et Sociétés*, XX, 2, 9-21. Parsons T. (1968), "The Professions", *International Encyclopedia of the Social Sciences*, New York: Free Press.

Perrenoud P. (1993), "Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier", *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, 1, pp. 59-76.

Perron M., Lessard C., Bélanger P.W. (1993), "La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants: tout a-t-il été dit?", *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, 1, pp. 5-32.

Shön D. (1983), *The Reflective Practitioner*, New York: Basic Books.

Tardif M., Lessard C. (1999), *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Les Presses de l'Université de Laval.

Tripiere P. (1998), « La sociologie du travail à travers ses paradigmes », in *Traité de sociologie du travail*, De Coster M., Pichault F (sous la dir.), Bruxelles: De Boeck Université, Ouvertures sociologiques, Bruxelles, pp. 41-59.

Vandenbergh V. (1998), "L'enseignement en Communauté française de Belgique: un quasi-marché", *Reflets et perspectives de la vie économique*, XXXVII, 1, pp. 65-75.

Vrancken D. (1998), « Profession, marché du travail et expertise », in *Traité de sociologie du travail*, De Coster M., Pichault F (sous la dir.), Bruxelles: De Boeck Université, Ouvertures sociologiques, pp. 269-295.

Wilensky H. L. (1964), "The professionalization of everyone?", *American Journal of Sociology*, vol LXX, 2.

**Corpus des discours des intervenants scolaires soumis à l'analyse (pour plus de détails voir, Cattonar et Maroy, 2000) :**

- pour l'enseignement catholique, sur les articles parus dans la revue *Forum Pédagogies* et *Forum Actualités* (1996-1999), et sur le *Mémorandum de l'enseignement catholique*, SEGEC (mai 1999);
- pour la Communauté française, sur le *Décret Missions* (1997), le *Projet éducatif et projet pédagogique*, le décret concernant la formation des enseignants (1995), les décrets définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur et supérieurs (2001), la circulaire concernant la nouvelle formation des instituteurs et des régents (2001), la note du ministre Dupuis sur le projet de réforme de la formation initiale des instituteurs et des régents (2000), la brochure « Devenir enseignant » publiée par le Ministère de la Communauté française (2001);

- pour le syndicat SEL, sur les articles publiés dans *Le Bulletin* (1997-1999) et l'ouvrage *Profs au bord de la crise de nerfs* (mai 89); pour la CEMNL sur les articles parus dans *Option* (1995-1999) et sur le *Mémorandum de la CSC-Enseignement* (juin 1999); pour la CGSP, sur les articles publiés dans *Tribune* (1997-1999) ;
- pour les "experts", sur les textes de Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud P. (eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (1996); de Paquay L., "Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ?" (1994); de Crahay M., *Une école de qualité pour tous !* (1997); et de Crahay M., "Qu'est devenue l'école en Communauté française de Belgique au cours des dix dernières années?" (1999) ;
- pour la Confédération Générale des Enseignants, sur les articles parus dans *Echec à l'Echec* (1995-1999), et leur *Manifeste* (1995);
- pour les intervenants pédagogiques sur une enquête réalisée par B. Delvaux, F. Dourte, M. Verhoeven (Cerisis), en 1996 ;
- pour l'association de parents FAPEO: sur leur mémorandum *Attentes des Parents de l'Enseignement Officiel en ce qui concerne la politique de l'enseignement* (avril 1999), et pour l'UFAPEC sur leur *Memorandum au futur gouvernement* (janvier 1999).

### Cahiers de Recherche du GIRSEF

Déjà Parus: Thiéry F., Zachary M-D., De Villé Ph., Vandenberghé V. (1999) Enseignement initial: les enjeux du développement de l'enseignement supérieur sur fond de crise de l'enseignement secondaire qualifiant, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 1.

Conter B., Maroy C., Urger F. (1999) Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 2.

Vandenberghé V. (1999) Regard rétrospectif sur la dynamique des dépenses d'enseignement en Communauté française de Belgique :1988-1998, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 3.

Dupriez V., Maroy C. (1999) Politiques scolaires et coordination de l'action, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 4. Doray, P. (2000) Les articulations entre formation professionnelle initiale et formation continue au Québec :quelques pistes de travail, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 5.

Casalfiore S. (2000) L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°6.

Vandenberghé V. et Zachary M-D. (2000) Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire de la Communauté Wallonie

Bruxelles: essai d'évaluation dans le cadre d'une comparaison internationale, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°7.

Vandenberghé V. (2000) Enseignement et iniquité: singularités de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°8.

Guyot J.-L., Bonami M. (2000) Modes de structuration du travail professoral et logiques disciplinaires à l'Université, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°9.

Cattonar B. (2001) Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°10.

Maroy C. et Doray, P. (2001) La construction des relations écoles / entreprises. Le cas de la formation en alternance en Communauté Française de Belgique et au Québec, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°11.

Maroy C. (2001) Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°12. Mangez E. (2002) Régulation et complexité des rapports familles – écoles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°13. Waltenberg F. D. (2002) Polarisation et appariements sélectifs des individus. Etat de la question, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°14.

Waltenberg F. D. et Vandenberghe V. (2002) Etat des lieux de mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie – Bruxelles. Une analyse économique et quantitative, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°15.

Si vous souhaitez obtenir d'autres numéros de ces cahiers, vous pouvez les obtenir au secrétariat du GIRSEF au prix unitaire de 6,5 € Place Montesquieu 1 bte 14, B-1348 Louvain-la-Neuve, Tél: 32-10-472066, Fax: 32-10-472400, email : girsef@anso.ucl.ac.be

Un résumé des textes parus dans ces cahiers est disponible sur le Web à l'adresse suivante: <http://www.girsef.ucl.ac.be/cahiers.html>.

### **Cahiers de Recherche du GIRSEF (suite)**

Casalfiore S. (2002) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. I. Nature et sens des transgressions sociales à l'origine des conflits dans la dyade enseignant-élève, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°16

De Villé Ph. (2002) Equal opportunity in the educational system and the ethics of responsibilty, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°17

## **IDENTIDAD DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN TORNO AL ABANDONO ESCOLAR Y ELECCIÓN DEL ALUMNADO EN CONTEXTOS AUTONÓMICOS DISTINTOS**

**SONSOLES SAN ROMÁN GAGO<sup>36</sup>**

**LOLA FRUTOS BALIBREA<sup>37</sup>**

**BELÉN PASCUAL BARRIO<sup>38</sup>**

### **1. Introducción**

#### **1. Objetivos de la investigación**

Nuestro objetivo es conocer el impacto de la actual crisis económica en la función orientadora del profesorado, por dos motivos. El primero, que la crisis económica actual, aunque tiene la característica cíclica habitual, presenta perfiles que la singularizan, sobre todo por lo que respecta a su relación con el sector inmobiliario y las disfuncionalidades financieras; en segundo lugar, porque la crisis global presenta características específicas en nuestro país. Hacemos por ello una selección que pretende servir para captar precisamente el impacto en la educación de la especificidad de la crisis económica española. El

---

<sup>36</sup> Dpto. Sociología Universidad Autónoma de Madrid [s.sanroman@uam.es](mailto:s.sanroman@uam.es)

<sup>37</sup> Dpto. Sociología y Política Social Universidad de Murcia [lfb@um.es](mailto:lfb@um.es)

<sup>38</sup> Dpto. Pedagogía y Didácticas específicas Universitat de les Illes Balears [belen.pascual@uib.es](mailto:belen.pascual@uib.es)

doble criterio de la afectación por la crisis inmobiliaria (teniendo en cuenta volumen de negocio del sector, salarios promedio, etc.) y los resultados educativos (estimados a partir de los datos de la estructura del sistema educativo y las pruebas diagnósticas internacionales) respecto a los promedios nacionales permitiría establecer un cuádruple escenario que queda ilustrado por las comunidades seleccionadas en el proyecto: Canarias, Baleares, la Comunidad de Madrid, la Comunidad de Murcia, La Rioja y la Comunidad Valenciana. La elección de estas comunidades autónomas se ha basado en criterios de bajo, medio y alto rendimiento académico, así como distintos niveles de desarrollo socioeconómico y distintos impactos de la crisis económica, con la intención de poder contrastar las diferencias existentes. Todo ello con la intención de que los resultados de investigación sean útiles para el resto de comunidades y regiones.

Tratamos de buscar en las representaciones sociales del profesorado aquello que la sociedad le trasmite a través de un conocimiento elaborado colectivamente, algo que afecta tanto a la forma en que percibe la sociedad como a la manera en que actúa en el aula orientando a sus discípulos.

Queremos saber qué entiende el profesorado de Secundaria por cultura, las claves y supuestos desde los cuales influye en la orientación curricular de los discípulos en la elección de los itinerarios académicos y el concepto de cultura educativa global de la sociedad.

Nos interesa comprender cómo los docentes modulan la orientación que efectúan (que es un derecho del alumnado) respecto del status social de los estudiantes, sus inclinaciones hacia ciencias o letras, o sus diferencias de género o etnia, en particular en aquellos cursos decisivos (como el último de la ESO y el primero de Bachillerato), de 15 a 17 años, los dos años anteriores al curso preuniversitario.

## **2. Análisis cualitativo sobre el discurso del profesorado en tres CC.AA.: Madrid, Región de Murcia y Comunidad de las Islas Baleares**

### **2.1. Consideraciones previas: currículo del alumnado en el último año de ESO y primero de Bachillerato**

Tratándose de una investigación que pretende comprender la forma en que el profesorado de Secundaria influye en la orientación curricular de los alumnos al elegir los itinerarios en el último curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y primero de Bachillerato, es preciso señalar el tipo de materias obligatorias y optativas en estos cursos.

El cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria tiene un carácter orientador, tanto para los estudios postobligatorios como para aquellos orientados hacia que se orientan hacia la incorporación de la vida laboral (en el caso de la Comunidad de Madrid lo establece el Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno)

Son asignaturas Obligatorias: Educación Ético-Cívica, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Educación Física, Lengua Castellana y Literatura, Lengua Extranjera, Matemáticas A o B (es preciso señalar que esta diferencia trata de resaltar la facilidad de la asignatura en función

del itinerario elegido. Es decir, en caso de que el discente elija la opción de Ciencias Sociales cursará Matemáticas tipo A, mientras que en el caso de que opte por estudios científico-tecnológicos cursará el tipo B).

A partir de los quince-dieciséis años, es decir, en el último curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, el alumnado optará de manera definitiva por itinerarios que limitarán su elección curricular hacia carreras de Humanidades o Científico-Tecnológicas.

Se detallan las materias a elegir: Biología y Geología, Educación Plástica y Visual, Física y Química, Informática, Latín, Música, Segunda Lengua, Extranjera, Tecnología.

Es en el curso anterior, es decir, en el cuarto curso, cuando han optado por carreras de letras o de ciencias, por ello el menú de optativas que ofrece Primero de Bachillerato se encuentra determinado por la elección previa en el curso anterior; quiere ello decir que el alumnado está previamente determinado por la elección de las asignaturas ofertadas como optativas en ese último curso de ESO.

En muchas ocasiones la elección del alumnado se basa no tanto en la vocación si no en la facilidad de las asignaturas con un sentido práctico que se aleja de la cultura del saber. Para el alumnado tiene un valor instrumental para salir al mercado laboral.

Se detalla a continuación el currículum de la Comunidad de Madrid. Las materias comunes en Primero de Bachillerato (edad diecisiete años): Ciencias para el mundo contemporáneo, Educación física, Filosofía y ciudadanía, Lengua castellana y literatura I, Lengua extranjera I.

Los itinerarios elegidos por el alumnado en primer curso son:

- a) Humanidades y Ciencias Sociales: Economía, Griego I, Historia del mundo contemporáneo, Latín I, Matemáticas aplicadas a las ciencias sociales I.
- b) Ciencias y Tecnología: Biología y geología, Dibujo técnico I, Física y química, Matemáticas I, Tecnología industrial I.

## **2.2. Estrategia metodológica: el grupo de discusión**

En este estudio exploratorio se ha diseñado una muestra sobre el profesorado para llevar a cabo tres grupos de discusión que se han realizado en Madrid, Murcia y Baleares, en abril de 2012.

En Murcia participaron ocho profesores pertenecientes a edades comprendidas entre 35 y 65 años y a distintas áreas de conocimiento. En Madrid participaron siete profesores de centros públicos, de edades comprendidas entre los 30 y los 50 años: una profesora de Matemáticas, una de Biología, uno de Educación Física, uno de Biología, uno de Tecnología, uno de Ciencias Sociales y una profesora de Historia. En Islas Baleares participaron 4. En la siguiente tabla se especifican las características de las tres muestras.

**Tabla I. Diseño muestral de los tres grupos de discusión del profesorado en Murcia, Madrid, Baleares**

GRUPO DE DISCUSIÓN DE PROFESORES EN MURCIA																	
Sexo		Edad del profesor				Centro Público		Área Conocimiento					Alumnado que imparte			Función de orientador	
		35-40	40-45	45-50	50 y más	Pub	Priv.	Hum.	CCSS	Ciencias	Experimentales (matemá)	Técnicas	ESO	BACH	FP		
2																	
1																	
3																	
	1																
	4																
	5																
	2																
	3																
GRUPO DE DISCUSIÓN DE PROFESORADO de BALEARES																	
Sexo		Edad del profesor				Centro Público		Área Conocimiento					Alumnado que imparte			Función de orientador	
		35-40	40-45	45-50	50 y más	Pub	Priv.	Hum.	CCSS	Ciencias	Experimentales (matemá)	Técnicas	ESO	BAC	F		
1																	
2																	
	1																
	2																
GRUPO DE DISCUSIÓN DE PROFESORADO de MADRID																	
Sexo		Edad del profesor				Centro Público		Área Conocimiento					Alumnado que imparte			Función de orientador	
		35-40	40-45	45-50	50 y más	Pub	Priv.	Hum.	CCSS	Ciencias	Experimentales (matemá)	Técnicas	ESO	BAC	F		
1																	
2																	
	1																
	2																

### 2.2.1. Análisis del discurso del profesorado correspondiente al grupo de discusión realizado en la Región de Murcia

El análisis de los tópicos es el siguiente:

La cultura del 'pelotazo y el ladrillo' influye decisivamente en una Comunidad como Murcia que vive principalmente del turismo, pero también de la agricultura. La actual crisis económica en las representaciones sociales del profesorado está produciendo un cambio que

afecta directamente en el abandono escolar que registran las estadísticas. Mientras en los años anteriores a la crisis los alumnos abandonaban los estudios al finalizar la enseñanza obligatoria a los dieciséis años para incorporarse al mercado laboral no cualificado, incluso antes de los 16 años, ante el panorama de crisis puede que el índice de abandono escolar se reduzca en la medida en que los alumnos vuelven a matricularse para obtener un título que les permita una mejor posición laboral. No se trata sin embargo, de un interés por la cultura, por el saber, por el conocimiento si no que se debe más bien a razones instrumentales. Así lo expresa una profesora: *"yo pienso que las aspiraciones deberían ir dirigidas a tener una población formada, con capacidad de razonamiento y capacidad de pensar por sí mismos"* (M1).

En el grupo de la Comunidad Autónoma de Murcia el profesorado de Secundaria apunta hacia la llegada de la inmigración, el cambio en el modelo de familia, el número de divorcios para señalar algunas de las causas del fracaso escolar. Algunos profesores apuntan como causa del fracaso escolar la inestabilidad de las familias por situaciones de divorcio que influyen en el rendimiento del alumnado. Esta cuestión ha sido muy debatida entre profesoras y profesores. Para ellas el divorcio no es causa de inestabilidad mientras que los profesores varones lo relacionan con los problemas de los alumnos hijos de padres separados. En este debate subyace la idea de que el varón debe ser el ganapán cabeza de familia y la familia la cuidadora del hogar.

En el centro del debate del grupo de discusión aparece una de las leyes más significativas de nuestro país la Ley Orgánica General del Sistema Educativo Español (LOGSE) regulada a principios de los noventa, entre las novedades de esta ley figuraba la extensión de la Enseñanza Obligatoria hasta los dieciséis años. En este punto las y los participantes del grupo de discusión muestran consenso al valorar de manera positiva esta medida. Sin embargo, en las representaciones sociales del profesorado de Secundaria otra de las medidas de la LOGSE, que apunta hacia la inclusión de la diversidad en la escuela pública como medio para superar la política del neoliberalismo, y defender una escuela pública con capacidad para conseguir la igualdad y acabar con la discriminación. En el grupo ha habido voces en contra de la inclusión:

*"Y, sin embargo, cuando se ha dicho por algún político o por alguna persona, vamos a hacer algún programa o bachillerato de excelencia se ha puesto el grito en el cielo, porque se han hecho programas por abajo, que yo lo respeto mucho. O curso bilingüe, ahí es que eso es discriminación, ahí están todos los alumnos mejores, en un bilingüe, esto es discriminación, uno de excelencia, bueh. Claro, porque con esto de la inclusión, de todos iguales, pues yo lamento mucho que se haya metido un alumno (...) o se haya metido un ciego, por ejemplo. Pero no sé hasta qué punto un ciego no estaría mejor en una escuela de la ONCE, a lo mejor. Yo creo que todos no somos iguales y que tenemos que homogeneizar las necesidades de todos, tenemos que por abajo y repartir títulos en muchos casos. Eso en detrimento de que va, desde mi punto de vista, va en detrimento también de los alumnos buenos. Como hemos puesto a todos los alumnos juntos, hemos nivelado por abajo, hemos intentado rescatar al mayor número de alumnos posible, pero a los alumnos buenos no se les está ofreciendo quizás las posibilidades que pueden tener"* (H3).

Otros profesores consideran que la diversificación es buena y debería estar planteada desde 1º de la ESO, no al final para dar posibilidades formativas distintas. En este punto el grupo no se muestra de acuerdo. Algunos consideran que la optatividad temprana no ha resultado buena:

*"Yo creo que cuanto más se adelanta la optatividad es peor, en contra de lo que estáis diciendo. Pienso que cuando han empezado en 3º de la ESO a elegir, a separarse, la mayoría de los grupos se ha perjudicado y un sólo grupo se ha beneficiado: el de física y química y matemáticas difícil. Todos los demás se han perjudicado,*

*porque el contacto con los demás enriquece y el contacto con la gente buena, enriquece más, y se motiva más. Pienso que la educación en la responsabilidad, en la solidaridad etc. muchas veces la dejamos también de lado. Y, no estoy de acuerdo contigo en casi nada de lo que has dicho..."* (M1).

Una de las causas del fracaso apunta al hecho de que, a diferencia de Primaria, en que los conflictos se abordan de forma global, en secundaria, el profesorado ha puesto el acento en el programa, en el contenido y ha dejado de lado otras cuestiones.

Para algunos profesores el problema radica en la segunda etapa de secundaria que tiene un carácter de igualación y para otros el que estén distintos niveles educativos juntos no es el problema y son autocríticos en el sentido de que el profesorado debería tratar adecuadamente las diferencias entre el alumnado: "tienen que estar todos ahí, al máximo de tiempo, si fuera hasta los 18 mejor que hasta los 16, lo que pasa que necesitan respuesta (del profesorado)"(M2).

*"la mayoría de fracaso curricular se produce entre 2º y 3º, porque ya empezamos pues con el cambio de edad, de intereses, etc., etc. Y entonces, ahí es cuando empezamos con la optatividad y damos la opción del Programa de Refuerzo Curricular (PCR). Los que aprueban PRC en mi centro van directamente enfocados a diversificación, no se les da otro camino". (...) la idea original del PRC era volver a recuperar los contenidos que no tienen y volver a integrarlos en un curso normal. Pero nuestro centro, como esos alumnos ya llevan un desfase, se les enfoca a la diversificación. Luego se ha puesto en 3º de profesional, con una optatividad enfocada a los ciclos profesionales. Pero es que es más, es que la propia Ley, el propio Gobierno ahora está diciendo: Educación Secundaria Obligatoria sí, pero... el último año de la ESO o va a ser ESO, perdón, o va a ser bachillerato o va a ser de ciclo. Por ahí van las tendencias. Estamos viendo que (H3).*

-;Un desastre! (M 2).

La discusión se polariza entre el profesorado: los que son partidarios de restringir las opciones y los que prefieren una mayor flexibilidad para que el alumno vaya optando en función de su maduración. En algunos institutos hacen pasarelas por ejemplo de matemáticas para demostrar al alumno y a su familia que si no la pasan no van a tener éxito en un bachillerado de ciencias, si bien esto no es obligatorio. En el grupo sale la queja de ausencia de reconocimiento hacia el profesor excelente que saca sus alumnos adelante, ya que las únicas figuras que se reconocen son las del equipo directivo y no existe una carrera académica auténtica.

En esta desvalorización los roles de género juegan un papel importante como revelan algunas profesoras. Ellas subrayan que a ellas se les tiene menos consideración que a sus compañeros varones: "*en muchísimas ocasiones, cuando las clases son más problemáticas, peor tratan a las mujeres profesoras. Todavía hay en esta sociedad, y en esto en Murcia todavía vamos con más retraso que en otros lugares, que existe, en esta sociedad un machismo increíble"...*"y se percibe, se percibe en cómo te hablan, cómo te tratan, o el caso que te hacen o intentan tomarte el pelo, intentan engañarte si eres mujer muchísimo más que si eres hombre". (M2). Algunos de los compañeros profesores apuntan como explicación de este fenómeno la existencia de un alumnado inmigrante de origen marroquí: "*he notado que cuando estábamos saliendo de esta sociedad dictatorial (se refiere a la época de Franco), de pocos valores democráticos, por ejemplo, de esta sociedad machista, cuando estábamos saliendo ha llegado la inmigración. Cuando hemos salido de todo eso, cuando teníamos ciertas cosas adquiridas nos ha llegado un lastre, que es el mundo árabe". Y hemos perdido unos valores democráticos, hemos perdido unas cosas que hasta ya estaban superadas porque yo recuerdo en mi época pues, no sé si recordáis vosotros, escupir en la calle, escupir en la calle, que a mí eso me parece un asco eso me parecía asqueroso, y eso se había quitado...y ahora con los árabes...*(H3).

También atribuyen el desequilibrio entre mujeres y hombres a la hora de optar por ciencias y letras al hecho de que hay pocos profesores varones especialmente en los primeros años del alumnado: “*en el último colegio en el que estuve como orientador, ahí estaba el conserje, el profesor de educación física y el orientador, todo lo demás mujeres. ¿Los referentes que tienen los chicos? Hay un desequilibrio. Y en educación infantil, para que tú te encuentres un maestro que sea hombre...*” (H3).

Un debate que ocupó bastante espacio giró hacia qué estudiar: ciencias o letras. Para algunos profesores la valoración social de las letras como una opción condenada al paro está haciendo mucho daño. Consideran que el alumnado sigue inercias a la hora de optar por ciencias o letras y no se plantea verdaderamente lo que le gusta de verdad.

El debate se centra entre los partidarios de que el sistema de enseñanza cuide de los buenos alumnos y los que apuestan por la integración de todos (los más aventajados y los menos aventajados). Los buenos los relacionan con las matemáticas y los malos con las letras, y algunos profesores se sublevan contra esa asimilación:

- “*¿Los de letras son todos malísimos? No sé qué. ¿Qué pensáis?*” (M 2).

- “*En mi instituto, el mejor alumno que hay es de letras*”. (H 2).

- “*Eso está generalizado desde siempre, somos unos incultos los de ciencias, siempre hemos sido los incultos porque no hemos tenido ningún tipo de cultura pero somos los listos... Eso es así, siempre se ha hecho así, no es de ahora... Es decir, el de ciencias no sabe de nada más, porque es de ciencias, pero es muy listo para estudiar. Y al contrario, los de letras son muy cultos, saben mucho pero no son listos. Esa es la de siempre... Pero que no estoy nada de acuerdo, pero esa separación siempre se ha hecho*” (H 1).

- “*lo que todo el mundo vemos es que los bachilleratos de letras, por lo que sea, son más flojos que los bachilleratos de ciencias. Quizás porque hemos presionado a los alumnos buenos a que hagan ciencias*” (H3).

## **2.2.2. Análisis del discurso del profesorado correspondiente al grupo de discusión realizado en la Comunidad de Madrid**

El grupo avanza desde la pregunta inicial acerca de la vocación de los alumnos introducida por el moderador, Profesor Alfonso Ortí: “Podemos empezar por cualquier parte; esto es como las cerezas, vamos buscando el problema de la vocación de los chicos.”

El grupo rompe el silencio reflexionando sobre los efectos de la sociedad de consumo y la cultura *fast*, modelos que vienen de la cultura global y se convierten en referencias para el desarrollo y las elecciones de sus alumnos. “La dinámica de la búsqueda del éxito rápido que hemos vivido en un ciclo demasiado largo en nuestra sociedad está muy contaminado; no se han generado quizás las expectativas profesionales claras desde las familias y desde las instituciones educativas, dirigidas a una vocación. En este sentido a mí me parece que los muchachos que han tenido una verdadera vocación y clara han tenido que luchar mucho contra otra onda.”

Frente a la crisis y la falta de salidas al mercado laboral, el profesorado entiende que es preciso introducir en el Currvlum vitae de Secundaria asignaturas que no estén pensadas tanto

para lanzar a los discentes al mercado laboral, que también, como para que desarrollem el potencial de una generación tan creativa y su capacidad de autoconocimiento.

En esta línea de incorporar en los currícula saberes teóricos, no útiles para el mercado laboral, “curiosamente es el profesorado de Ciencias el que demanda una mayor presencia en el currículo de asignaturas como Filosofía” (Pa. de Biología). “Filosofía, una materia que a mí me parece fundamental y está tan mal orientada en Bachillerato, cuando tú puedes trabajar con un paradigma filosófico mucho más enriquecedor actualmente que impregnaría todo el currículo, que es el cambio de paradigma que necesitamos.”

“Pienso que la Filosofía responde a una serie de preguntas que una sociedad en un determinado momento histórico se hace en conjunto, y se trae un paradigma que de alguna manera es la frontera de comportamiento. Estamos hablando del paradigma ambiental, no somos capaces de introducir el paradigma ambiental en nuestra enseñanza: la cooperación, la solidaridad en lugar de la competencia feroz y el ir a la yugular. No está esa materia en Filosofía y estudiamos las preguntas que se hizo Platón, que me parece muy interesante, pero que no debe excluir el que haya un tratamiento de la Filosofía mucho más actual y más provechoso a la hora de formar mentes más abiertas, más colaboradoras y más tranquilas, más serenas.”

Parece que desde la perspectiva de la Biología, la profesora reduce la Filosofía a una formación ética –que ya existe en Secundaria- orientada a crear una conciencia medioambiental, y también como una Metafísica naturalista que sirva como orientación unidireccional para la vida y el comportamiento –esto es, una Metafísica Moral-.

En el transcurso de la discusión aparecieron otras consecuencias de la crisis en las posiciones del profesorado.

En el centro del debate el profesorado se plantea los posibles efectos sobre el alumnado de la orientación hacia un itinerario de letras o uno de ciencias. Es en este punto donde el profesorado queda dividido en dos bloques entre aquellos que entienden que la función del profesor es dirigir al alumnado, despertando su interés por la cultura sin determinar fortalezas y debilidades, y aquellos que entienden que es su función es orientar al alumnado según la capacidad intelectual que demuestren para determinadas materias:

En este sentido, el debate en torno a la orientación curricular de los alumnos hacia unos u otros itinerarios se encuentra entre las preocupaciones del profesorado. Es el profesor de Biología quien destaca los posibles efectos que tiene en el alumnado la orientación desde el profesorado hacia uno u otro itinerario por su posible capacidad intelectual:

“Pero ahí era lo que decía, el ver la globalidad, porque a lo mejor resulta que de esas ocho características hay alguna que es debilidad suya, pero que de repente la convierte en fortaleza, porque de repente descubre, yo que sé, el dibujo. Me parece preciosa la conferencia que da Steve Jobs en la Universidad de Stanford, cuando cuenta su propia vida y cómo le fue llevando cada cosa a un sitio. Él descubrió de repente, por una clase lateral, que la caligrafía le encantaba y desde entonces metió la caligrafía en los *Mackintosh* y luego ya fue general. O sea, hasta qué punto tenemos derecho para decirle “orientate a lo que eres más fuerte”. Lo que tú le puedes dar es ayudarle a conocerse, pero no decirle “tú eres bueno en esto...”

El discurso del grupo reproduce el diferente prestigio de las asignaturas. Biología y Tecnología no son “Marías” en las representaciones sociales del propio profesorado, son opciones de los discíentes que dejan atrás las asignaturas comunes y eligen por interés las modalidades más difíciles en los itinerarios. La diferencia entre los modelos culturales de ciencias y letras se observa en la marcha del propio grupo. Llama la atención que los profesores de Biología y de Tecnología acaparen el debate, y que sean precisamente los dos profesores de letras, aun siendo los más jóvenes del grupo, quienes menos intervengan en la marcha del discurso. En este sentido, el discurso se cruza, entre las identidades que comienzan a aparecer ya en la segunda fase, entre los dos profesores de Biología y el de Tecnología

Las nuevas tecnologías están generando nuevas estructuras de pensamiento, ante las cuales el profesorado siente incertidumbre sobre la forma de orientar a los discíentes. “Los alumnos de hoy trabajarán en cosas que ni se han inventado, segurísimo” (Prof. CCSS). Los estudiantes han sido orientados en función del éxito de las carreras: en la postguerra, Medicina o Derecho; en los 60, Ingenierías; en los 70 Económicas; en los 80, Arquitectura; en los 90 polítólogos; en los 2000, los estudios orientados a la empresa y las finanzas. Y en los últimos años, con el crack económico, la incertidumbre llega al alumnado, con un modelo cultural de inhibición.

El profesorado debate acerca de su capacidad para predecir la estratificación laboral en un futuro. En este sentido se pone en tela de juicio la impredecibilidad del impacto de las Nuevas Tecnologías de la Información en los usos del tiempo laboral de las futuras generaciones. Es decir, un posible cambio de paradigma en las estructuras de pensamiento de las jóvenes generaciones que modifique, que rompa, que rasgue, que cambie la forma en que el sujeto se enfrenta, entiende y lanza expectativas ante el futuro.

En este sentido es preciso reflexionar sobre algunos de los efectos imprevistos de esta crisis en el cambio de modelo cultural y la forma en que esto afecte a la estructura social.

Hay un antes y un después de la generación joven con la generación anterior en muchos aspectos, pero uno es decisivo: esa generación está conectada en la distancia a través de la escritura, sin poner en riesgo sus afectos; un modelo cultural “frío”, compacto y generacional que no exige, ni precisa de comunicación directa. Individualistas, sí, pero también una generación más solidaria.

El grupo debate en torno a la forma de conseguir la motivación de los alumnos como el eje prioritario en su discurso. En este sentido existe una fuerte crítica sobre el exceso de contenidos, muchas veces sin ninguna utilidad, en el último curso de la ESO y Primero de Bachillerato. “Estamos defendiendo escuelas del siglo XIX con profesores del siglo XX para alumnos del siglo XXI; entonces, en un momento determinado hay que romper ya con eso.”

“Por una parte les exigimos que haya cada vez más especialización, y cada vez queremos que cada peón esté en su sitio, cosa que es imposible porque no hay trabajo. Antes decías “chaval, no vales para estudiar: a trabajar!” En lenguaje coloquial podríamos concluir que ahora se les dice: “Chaval, no vales para trabajar: a estudiar!”

El grupo debate la excesiva influencia de las familias en la elección profesional de sus hijos.

La cuestión de los contenidos guarda una estrecha relación con la de las metodologías. Por ello la LOGSE atraviesa su discurso: “A lo mejor tenemos que hacer una escuela en la que no enseñemos Biología, sino que haya un taller al que puedan venir los chavales a ver cómo sale un pollito de un huevo, es decir que sea realmente que ellos vayan ‘a la carta’, porque ahora mismo ellos en clase están ávidos de cosas diferentes y tú te vuelves loco para encauzarlos ... a lo mejor lo que tenemos que hacer realmente es buscar ese sistema en el que haya una gran diversidad y que sea el alumno el que diga “jah, esto me gusta!”. Claro, eso para directores, Consejería, etc., es un caos”.

La metodología, la forma de llegar a los alumnos, las estrategias de juego para captar su atención se convierten en un punto central de consenso dentro del grupo. Hay que despertar el interés: sin motivación no hay aprendizaje posible. Con respecto al tema de las metodologías se observa modelos culturales distintos en dos bloques, representados por los profesores de Ciencias y de Tecnología: la forma de alcanzar la creatividad tal y como la entiende el profesor de Biología se produce por un acercamiento a la naturaleza. El profesor de Tecnología apuesta por el juego, por las relaciones del poder y por la cultura de la inmediatez frente al modelo cultural que defiende el saber y el conocimiento. Para despertar en el alumno el interés el profesor de Tecnología detalla estrategias para lanzarlo al mercado laboral competitivo, con ejemplos como: “Yo hace unos años tenía un grupo de diversificación de cuarto; dije “con estos tengo que hacer algo que qué estoy aburrido; me voy a divertir”. Cogí el programa y lo mandé a... y dije “vamos a empezar a estudiar economía, pero con la Bolsa. Entonces hacía yo que era el proveedor de bolsa de todos los lunes, los lunes venía con el ABC, el País, el Expansión, y con las anotaciones del IBEX,... y yo claro era el bróker. Yo me puse al principio de curso una serie de reglas: no se puede vender tanto, no se puede comprar tanto -las típicas reglas del monopolio-. Bueno, nos divertimos mucho, y al final de siete u ocho semanas: “¡Vamos a hacer cuentas, vamos a vender todos los activos, a ver lo que habéis conseguido!” Yo les di entonces seis mil euros... seis mil euros virtuales ¿no?”.

Los desacuerdos con el modelo de cultura inmediata que se observa en el profesor de tecnología, que no se preocupa por terminar el temario en caso de que no pueda hacerlo, y los demás, es evidente. El modelo de cultura entra en conflicto. En un caso la cultura de la inmediatez, con despreocupación del tiempo escolar; en otro un modelo de cultura que exige confianza en el futuro y expectativas.

### **2.2.3. Análisis del discurso del profesorado correspondiente al grupo de discusión realizado en Baleares**

Al inicio de la discusión hay un tema que se apunta por parte de los participantes como una de las principales problemáticas del sistema educativo actual: el tránsito de la enseñanza secundaria obligatoria a los estudios postobligatorios. *“Es un salto prácticamente al vacío y muchos de ellos (los alumnos) no lo conocen, siguen ese camino muchos empujados por las familias. Las familias tienen la idea, yo creo que las familias que tienen un nivel cultural medio tienen la idea clara de que la única forma de formarse es haciendo bachiller para llegar a la universidad, y muchos de ellos inician el bachiller sin una motivación clara, empujados por las familias. Claro, llega un momento en que, entre lo primero que he dicho, el salto tan grande que hay, y lo segundo, se encuentran que les falta motivación, les falta base, y hay una cantidad de gente importante que abandona, al menos en el centro en el que estoy yo”* (H2).

A las dificultades propias del cambio de nivel se añaden dos aspectos. En primer lugar, la elección del bachillerato se ve condicionada por no haber podido optar a una plaza de formación profesional (y por tanto, la necesidad de alargar el período formativo) o por la falta de opciones laborales: “*Gente que empieza a estudiar bachillerato por lo que os he dicho antes, porque no tiene la opción de cursar un ciclo formativo y algo tiene que hacer con su vida, y se enganchan ahí y terminan abandonando evidentemente. Aunque bueno, resisten hasta el final aunque sea simplemente por la facilidad que tienen ahora de no repetir el curso completo, de ir con sueltas e írsele sacando. Esto es una opción que se ha dado que no la pierden de vista*”. (M2).

En segundo lugar, las facilidades que suele ofrecerse al alumnado para obtener el título de ESO, lo cual favorece la continuación de estudios de bachillerato: “*Los profesores nos encontramos con esta situación de que o bien les das el título, o bien quedan sin nada, y alumnos que igual son repetidores, o que no han llevado unos estudios buenos, pues muchas veces yo he sentido la presión, entre comillas, de la directiva, de igualmente, ¿este chico qué hará? ¿Qué puede hacer? Le aprobamos, le damos un empujón y que tire para adelante. Y claro, a veces esto ¿que provoca? Que si después han de continuar la trayectoria de bachiller, nos los encontramos en bachiller muchas veces, y no están preparados. Quiero decir un poco lo mismo que estaba diciendo antes, pero es una situación en la que yo me he encontrado*”. (H2)

Consideran que existe una marcada diferencia entre la rama social/humanística y la científico/tecnológica en lo que a la actitud del alumnado se refiere. Los alumnos de ciencias tienen las cosas más claras, “van a por nota” (la nota de corte influye más en las carreras de ciencias), han de esforzarse mucho (“lo saben desde el principio”) y abandonan menos: “*los de ciencias yo creo que lo tienen un poco más claro. Los que no saben donde han de caer muertos van a social y entonces abandonan*” (M1) “*Es decir, una persona que se mete en un bachillerato científico es porque sabe que tiene que esforzarse mucho para tener la nota suficiente para poder ser médico, arquitecto,... lo que sea. Mientras que una persona que se mete en el bachillerato de ciencias sociales el condicionante este de nota no lo tiene. Es decir, cuando nunca hemos pensado nosotros cuando nos hemos metido en un bachillerato de sociales “tengo que estudiar mucho porque he de sacar un seis y medio para hacer magisterio?”*” (H1) “*Esto siempre lo dicen los orientadores, el triunfo o las posibilidades que tienen estos alumnos no es porque sean más listos, sino porque saben que un 5 no sirve para nada. Han de sacar una nota para poder hacer la carrera que quieren, que no el que se mete en un humanístico*”. (H1) “*Hay una diferencia de madurez. Yo creo que en general, los alumnos que han tomado la decisión de hacer el bachillerato científico que, en principio, es más difícil, es porque tienen un punto más claro. Han madurado algo más que los otros, en general. Con lo cual, esto es una diferencia. Cogen trabajos más realistas, mucho más con los pies en el suelo. Y el sociohumanístico, lo que nos encontramos es mucha gente que igual a esta reflexión, a este punto de madurez no han llegado todavía. Y están un poco entre dos aguas, intentando decidir, intentando ver*”. (H2)

Consideran que hay profesiones a las que se accede a partir de la vocación; es el caso de estudios como arquitectura o medicina: “*quienes lo saben ya lo saben desde el momento que nacen... El que quiere ser arquitecto ya sabe que quiere ser arquitecto desde antes de comenzar el bachillerato. En cambio, hay otros que bueno, depende... y yo creo que sí, que es muy definido por los profes... y no porque les expliquen bien los contenidos, sino se aquel profé les cae bien, yo creo que influye muchísimo*”. (M1)

A parte de la vocación destacan la influencia de personas clave del entorno del alumno: “*tu estas ahí y de repente se te ocurre hacer psicología porque el noviete te dice que eso te pega y tiene más salidas que aquello que quieras hacer tú, que es irte a Madrid a estudiar teatro*”. (M2)

Están de acuerdo en el papel fundamental de las familias y los medios de comunicación. Relacionan las expectativas de estudio con el acceso de los padres a la universidad. También

hablan del exceso de información, la desinformación, la saturación, la homogeneidad de contenidos en los medios informativos (televisión) (M2). Se refieren a los alumnos de ESO considerando que están enganchados a Internet (correo, Facebook, Messenger, twitter..) pero con dificultades para hacer búsquedas correctas de información. Constantemente comparan al alumnado de ESO con los de bachillerato: “los de bachiller si que saben”.

Se ponen a ellos mismos como ejemplo de la dificultad en la búsqueda adecuada de información. Por un lado consideran que “*deberían empezar a saber manejar con criterio*” (M2). Por otro, entienden que son precisamente los profesores quienes les pueden enseñar. Relacionan la responsabilidad y autonomía con el disponer de criterios de selección de la información: “*discriminar lo que vale verdaderamente de lo que no. No saben discriminar.*” (M2)

Afirman que el modelo económico actual transfiere valores economicistas al propio modelo educativo. El modelo de éxito que guía a al alumnado tiene relación con personajes de éxito que representan ser “los mejores”, “los que han podido ganar al resto”, “los Cristiano Ronaldo o los Messi”. Ese modelo de éxito trasladado a la escuela tiene que ver con valores competitivos que priman aspectos individualistas, no de trabajo en equipo. *Las evaluaciones de grupo no son habituales, sí lo son las basadas en el aplauso al que destaca del grupo y es considerado excelente.* (H1) *De esto también somos responsables nosotros desde el momento en que nosotros somos un modelo de educación puramente individualista y competitivo. Nosotros estamos utilizando la educación como la primera herramienta de selección de personal, en cuanto al tema de la nota y en cuanto al tema de la competición. Y está clarísimo. Nosotros queremos crear personas que estén adaptadas al sistema económico.* Y ya sabemos lo que es el sistema económico... (H1)

Se plantea la contradicción que supone reivindicar la educación de pasado “*cuando la libertad de los jóvenes de ahora no es la de los de antes: a los catorce años un niño cogía el autobús solo y estudiaba y nadie le tenía que decir que era mayor*” (H1). *Yo veo que nosotros nos estamos quejando de la falta de autonomía, falta de esfuerzo, pero yo por ejemplo no he visto nunca más control o más intento de control por parte del profesorado que ahora. Es decir, nosotros además de los exámenes que hacemos siempre, los hacemos moodle, bloc, correo electrónico. En teoría los tenemos más controlados que nunca.* (H1)

Frente a la tendencia a la sobreprotección, se valora la necesidad de fomentar la autonomía aunque, ante la propuesta, pronto surge la justificación sobre la dificultad de ofrecer autonomía por número y diversidad del alumnado: *en ESO tenemos tanto “batiburrillo” de personal. Y ahora más, con el aumento de ratios y tal, que ¿cómo les podemos enseñar a que sean autónomos?... O, yo no encuentro otra manera que ir y decir, tenéis que hacer esto, esto y esto. No me da tiempo a decir: a ver, ¿tú que harías? A mí esto me parece bien, no, discutirlo.* (M1)

Se plantea por tanto una dicotomía entre “*darles libertad o tenerlos controlados porque pensamos que todavía no están preparados para eso. Pero el problema es el cuándo. En mi experiencia, la experiencia esta que tú dices de contacto con la realidad fue en la universidad. En la universidad yo tuve un curso por ejemplo en el que me di cuenta de que se podía no ir a clase, y que era divertido, y luego vi los resultados, claro, fue mi toma de realidad. Y creo que mucha gente lo ha experimentado así. Y quizás en aquel momento yo estaba preparado para más tarde decir esto no ha ido muy bien, y tuve que replantearlo. Quizás en bachiller la pregunta es: ¿Sería contraproducente o es el momento para hacerlo? No lo sé.*” (H2)

Se requieren estrategias pedagógicas y la función orientadora propia del profesor para favorecer esa libertad y autonomía. El objetivo (“el triunfo del profesor”), conseguir que el alumno no necesite esa orientación, que funcione solo. Consideran que no es una profesión fácil,

menos en la situación actual, incremento de las ratios y disminución de recursos: “*antes era fácil porque nosotros éramos únicos. Y ahora no somos únicos*”.(H1)

### **3. A modo de conclusión**

De todos los tópicos expuestos destacan:

- La existencia de una gran incertidumbre en el profesorado ante la situación compleja existente en las distintas comunidades autónomas.

- El profesorado está dividido entre quienes piensan en un sistema de enseñanza que llegue a todos y los que piensan que hay que diferenciar en distintos itinerarios diversificados y además con prontitud para no impedir el desarrollo de los más aventajados.

-La influencia del fenómeno migratorio también supone una división para el profesorado pero hay un denominador común que subraya las dificultades que les supone atender a alumnos con cultura y currícula muy diferentes.

- Otro aspecto que divide al profesorado es el de la utilización de las nuevas tecnologías. Para algunos sería un verdadero avance y una motivación para el alumnado, para otros su utilización no implica ser que los alumnos sean más cultos pues consideran que les falta preparación para razonar y discriminar ante tanta información.

-El profesorado se ve afectado por la opinión generalizada en la sociedad de que el itinerario de ciencias está restringido hacia los buenos alumnos, si bien para otros esto supone una disfunción ya que opinan que también hay buenos alumnos de letras.

- Los medios de comunicación están sustituyendo en parte la influencia que el profesorado tenía sobre el alumnado a la hora de la elección de estudios: los modelos de éxito se imponen sobre una cultura humanista y comunitaria y propicia la competencia hacia el triunfo individual, convirtiendo los estudios en estrategias instrumentales más que en verdaderas vocaciones.

### **Referencias bibliográficas**

Abraham, A. (1987), *El mundo interior de los enseñantes*, Gedisa: BarcElona.

Almerich, G., Suárez, J., Orellana, N., Belloch, C., Bo, R., and Gastaldo, I., (2005) Diferencias en los conocimientos de los recursos tecnológicos en profesores a partir del género, edad, y tipo de centro. RELIEVE, 11,2. [http://www.uv.es/RELIEVE/v11n2/RELIEVEv11n2\\_3.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v11n2/RELIEVEv11n2_3.htm).

- Angulo Rasco, F. (1994), “Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo”, en Angulo, J. F. e Blanco, N. (coords.), Teoría y desarrollo del currículum, Aljibe: Málaga, pp. 357-368.
- Ajzen, I. (1988). Attitudes. Personality, and Behavior. Milton-Keynes, England: Open University Press.
- Astin, AW. (1984). Students' involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of college student personnel*, 25, 297-308.
- Ball, S. (1989), La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar, Paidós/MEC, Madrid.
- Blázquez Entonado, F. (1997): “El profesorado de Educación Secundaria y su Formación Profesional”, *Revista Interuniversitaria de Formación do Profesorado*, 28, 23-38.
- Bolívar, A. (2000), Los centros educativos como organizaciones que aprenden, Promesa y realidades, La Muralla: Madrid.
- Bonal, X. (1995), “El profesorado y el cambio educativo. Consideraciones teóricas y metodológicas”, *Papers*, 47, pp. 131-153.
- Burbules, n. y Densmore, K. (1990a), “Los límites de la profesionalización de la enseñanza” En: Rev. Educación y Sociedad. N° 11. FUHEM.
- Carrera Gonzalo, M.J. (2000) Evolucionar como Profesor. Diálogo, Formación e Investigación. Granada: Ed. Comares.
- Castaño, C., Maiz, I., Beloki, N., Bilboa, J., Quecedo, R. and Mentxaka, I., (2004) La utilización de las TICs en enseñanza primaria y secundaria obligatoria: necesidades de formación del profesorado. <http://edutec2004.lmi.ub.es/pdf/69.pdf>.
- Dubet, F. (2005), La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa? Barcelona: Gedisa
- Escudero, J.M. y Gómez, A.L. (Eds.) (2006) La formación del profesorado y la mejora de la Educación. Barcelona: Octaedro
- Esteve, J. M (1997), La formación inicial de los profesores de secundaria, Barcelona: Ariel.
- Esteve J. M. (1987), El malestar docente, Barcelona: Laia.
- Estebaranz, Araceli y M.V. Sanchez, (1992), Pensamiento de los profesores y desarrollo profesional, Conocimiento y teorías implícitas, Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Fernández Enguita, M. (1993), La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro, Morata, Madrid.

- Ferreres, V. S. y Molina, E. (1995): *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa*, Barcelona, PPU.
- Ferreres, V. e Imbernón, F. (Eds.) (1999): *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- Feito Alonso, R. y Guerrero Serón, A.(1996e): “La práctica de la formación del profesorado en los centros educativos”. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, nº 19, Octubre-Diciembre 1996, 22-31.
- Feito, R. (2003): *Una educación de calidad para todos*, Madrid, Siglo XXI.
- Fischman, G. E. and Diaz, V. H. (2012): Teach for What America? Beginning Teachers' Reflections about their Professional Choices and the Economic Crisis. in Cole, D. R. (ed.) *Surviving Economic Crises through Education*. New York, Peter Lang. 79-94.
- Giroux, H. (1989): *Los profesores como intelectuales*, Madrid, Paidós/Mec.
- González-Blasco, P. y González-Anleo, J. (1993): *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*, Madrid, Fundación S.M.
- Guerrero, A. (1997): “El perfil socio-profesional del profesorado de enseñanza media y su actitud ante la reforma de la enseñanza secundaria”, en *Revista de Educación*, nº 314, Septiembre-Diciembre 1997, 247-268.
- Guerrero, A. (1997b): “El profesorado como categoría social y agente educativo”, en Fernández Enguita, M. (Coordinador): *Sociología de las Instituciones de Educación Secundaria*, Horsori e I.C.E. de la Universidad de Barcelona, 159-170.
- Hargreaves, A. (1996): *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*, Morata, Madrid, 1996.
- Jiménez Jaen, M. (2000): “Profesionalismo y compromisos transformadores del colectivo de enseñantes” de La Ley General de Educación y el movimiento de enseñantes (1970-1976). Un análisis sociológico. Servicio de Publicaciones Universidad La laguna.
- Laval, C. (2004) *Porqué la escuela no es una empresa*, Barcelona: Paidós.
- Lerena, C. (1987): "El oficio de maestro", en *Educación y Sociología en España*, Madrid, Akal.
- Marcelo, C. (2001): *La función docente*, Síntesis: Barcelona.
- Margalef García, L. (1996): “Una propuesta de desarrollo profesional para los profesores de Educación Secundaria”, en *Revista Complutense de Educación*, 7, 81-89.
- Masjoan, J. M. (1994): “Los profesores de Educación Secundaria ante la Reforma”, en *Signos, Teoría y práctica de la educación*, 11, pp. 4-10.
- Moreno, J.M. y Marcelo, C. (Coords.) (2006): “La tarea de enseñar: atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado” , *Revista de Educación*, monográfico, nº340 Montero

- Mesa, M<sup>a</sup> L. (1999), Profesorado de secundaria: ¿Una identidad profesional amenazada?, *Innovación Educativa*, 9, pp. 133-148.
- Oliveira, D., Gonçalves, G., Melo, S. (2000): "Cambios en la organización del trabajo docente. Consecuencias para los profesores", en: *Rev. Mejicana de Investigación Educativa*, vol. 9 (20).
- Oakes, J (1987): "Tracking in Secondary Schools: A Contextual Perspective", *Educational Psychologist*, 1532-6985, Volume 22, Issue 2, 129 .153.
- Prescott, A. & Simpson, E. (2004): Effective student motivation commences with resolving "dissatisfiers". *Journal of further and higher education*, 28 (3), 247-259.
- Perrenoud, PH (2004): Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. *Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona. Graó.
- Perrenoud, PH (2004): Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje. Barcelona. Graó.
- Ruiz- Ben, E. (2001): Attitudes towards computing among secondary students in Spain: Gender based differences. In U. Pasero and A. Gottburgesen. *Wie natürlich ist Geschlecht? Gender und die Konstruktion von Natur und Technik*. Rosca-Buch, ScheBlitz: Westdeutscher Verlag
- Schön, D.A. (1998) El profesional reflexivo, cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós
- Tardiff, M. (2004): Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
- Sykes, G. (1990): "En defensa del profesionalismo docente como una opción de política educativa". E, *Educación y sociedad*, 11, FUHEM.
- Tardiff, M. (2004): Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea
- Tinto, V. (1993): Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997): Colleges as communities: Exploring the education character of student persistence. *Journal of Higher Education* 68(6): 599-623.
- Varela, J. y Ortega, F. (1984): *El aprendiz de maestro*, Madrid, MEC.
- Villar Angulo, L. M. (1990): El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal, Granada: Universidad de Granada, 1990.
- Villar, E. & Albertin, P. (2010): It is who knows you'. The positions of university students regarding intentional investment in social capital. *Studies in Higher Education*, 35, 137-154 (18).

Yinger, C., y Clark, C. (1987): “Teacher planning” en J. Calderhead (Ed.), Exploring teachers’ thinking (pp. 84-103). Londres: Cassell Educational

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

---

Fecha de recepción: 01/09/2012. Fecha de evaluación: 15/09/2011. Fecha de publicación: 30/09/2012

## EL DISCURSO DEL PROFESORADO SOBRE LA ETNIA. UN PLANTEAMIENTO SEGREGADOR

**BEGOÑA ZAMORA<sup>39</sup>**

El profesorado no universitario maneja un discurso diferente del alumnado según su etnia, marcado por el acercamiento o alejamiento de ésta a la cultura escolar y por tanto al alumnado modelo –aunque sea de una cultura muy distante-. Una posición favorable sobre los asiáticos y desfavorable sobre los africanos y latinoamericanos, tanto del alumnado masculino como del femenino. Una postura que podría tener efecto en los resultados académicos del alumnado. Lejos de ser consciente de las posibles repercusiones de sus expectativas, el profesorado se mueve entre un discurso sostenido bajo cláusulas de salvaguardia que intentan legitimar las diferencias y un etiquetaje que roza planteamientos claramente desigualitarios que no necesita justificar. De una u otra forma poco puede hacerse para lograr una igualdad de oportunidades entre etnias cuando se asume un planteamiento discriminador.

Este trabajo no tendría lugar si antes no se hubiesen desarrollado otros. La lectura del artículo de Eduardo Terrén sobre “La conciencia de la diferencia étnica: identidad y distancia cultural en el discurso del profesorado”<sup>40</sup> ha conducido, entre otros aprendizajes, a dar título a estas páginas. Sin la investigación dirigida por Blas Cabrera sobre “La compleja e inacabada constitución de grupos profesionales: origen social, condiciones de vida, prácticas y mentalidades sociales y laborales del profesorado no universitario en Canarias”<sup>41</sup> no hubiésemos contado con los grupos de discusión que han permitido analizar ahora el objeto propuesto<sup>42</sup>.

---

<sup>39</sup> Universidad de La Laguna bezamora@ull.es

<sup>40</sup> Publicado en *Papers* 63/64, 2001, 83-101

<sup>41</sup> Investigación financiada con fondos FEDER bajo la Dirección General de Universidades de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. Forman el grupo de investigadores, aparte del investigador principal: Bernardo Báez de la Fé, Leopoldo Cabrera Rodríguez, Carmen N. Pérez Sánchez, María del Mar Noda Rodríguez, Francisco Santana Armas y yo misma. A todos ellos agradecerles su trabajo en los desplazamientos

## **1.- La importancia del discurso. Breve descripción metodológica**

Terrén<sup>43</sup> sintetiza con acierto la importancia del discurso con presencia notoria desde los Estudios Culturales anglosajones, como mecanismo de clasificación de los otros en una jerarquía de distancia cultural, estando el profesorado del lado de los establecidos y siendo su propia identidad un elemento fundamental de anclaje en la percepción que tenemos de “los otros”, “los marginados” y, en definitiva, de la diferencia que hace entre grupos de alumnos.

El profesorado a veces utiliza cláusulas de salvaguardia dirigidas a “salvaguardar la propia integridad moral del informante ante lo que pueda resultar de su discurso. Es como si los informantes quisieran garantizar que la imagen que van a proyectar va a ser aceptada, conscientes en su mayoría de que la interacción de la entrevista va a transcurrir por terrenos resbaladizos, donde a menudo se presentan zonas de ambigüedad y dilemas prácticos ante los que no es fácil tomar postura y sí, en cambio, criticar cualquier medida adoptada” (Terrén, 2001: 92)<sup>44</sup>.

Las cláusulas de salvaguardia pueden ser directas o indirectas. En el tema de la diferencia étnica, las directas serían del tipo “pero que conste que no soy racista, ¿eh?”. Y las indirectas las divide en dos modelos. En uno, se distingue entre lo que sería deseable y lo que no queda más remedio que aceptar, es decir, entre el modelo abstracto, teórico, de atención a la diversidad y el día a día con el alumnado difícil. Una segunda versión indirecta sería cuando se coge el discurso de otros que tienen un comportamiento racista, generalmente de características subalternas, con los que compiten por la medidas redistribuidoras (Terrén, 2001: 92-3).

En esta ocasión observaremos dicho discurso a través de grupos de discusión de profesorado no universitario. Catorce grupos de discusión que sirven de base para analizar el discurso del profesorado<sup>45</sup> –de una media de dos horas cada uno-. El hecho de que nuestra investigación no tuviera por objetivo la búsqueda de las cláusulas de salvaguardia sino que haya surgido como un análisis posterior, impedirá realizar un análisis a conciencia sobre el tema, por tanto tendremos que valorar con mesura los resultados obtenidos. Con todo, la representación

---

por las distintas islas para la realización de los grupos de discusión y el tiempo invertido en los mismos, sin cuyo trabajo tampoco podríamos llevar a cabo el empeño que nos ocupa. Asimismo, la tarea se nos facilita gracias a las transcripciones que realizaron de los grupos de discusión las sociólogas Margaret Díaz Viña y Vanesa Zamora Morales.

<sup>42</sup> La idea sobre el interés de explotar la información desde este plano se la debo, en parte, al propio director de esta última investigación. Hemos dejado el análisis del discurso del profesorado sobre la igualdad de oportunidades según clase social para un futuro trabajo.

<sup>43</sup> Una elaboración más profunda y lograda puede verse en el artículo citado del autor. Muchos otros han señalado los pros –también los límites- de las técnicas cualitativas y de manera particular de los grupos de discusión para entender la mentalidad de un colectivo.

<sup>44</sup> Aun así, para el autor esta cláusula de salvaguardia que se provoca ante un “discurso delicado” o un “terreno difícil” no debe confundirse con una “respuesta aprendida” o el discurso correcto o la respuesta esperada.

<sup>45</sup> En cinco de los catorce grupos de discusión el tema a discutir era directamente la igualdad de oportunidades.

identitaria de los diferentes grupos según su cultura y cercanía de ésta a la del profesor surge libremente. Los temas a discutir fueron en cuatro de los grupos motivados por el propio profesorado. En los diez restantes se propuso dos líneas de debate por grupo entre las siguientes: a) igualdad de oportunidades (origen social, sexo e inmigración), b) percepción como profesionales, valoración social de su trabajo, c) vocación, implicación emocional, compromiso con su trabajo y d) características laborales y organización del trabajo. Estos temas fueron elegidos de los resultados observados en el cuestionario que llamaron nuestra atención.

Aunque en principio el tema de discusión que más se acerca a este trabajo es el definido directamente como igualdad de oportunidades, los otros debates mantenidos en los grupos de discusión también aportaron información.

Los grupos de discusión tuvieron lugar en cinco de las siete islas de Canarias y en diversas zonas de las islas capitalinas. Se trataba de atender a la diversidad de condiciones y de contextos de trabajo del profesorado. Asimismo se formaron los grupos con diversidad de enseñantes. Se atendió a distintos niveles educativos, algunos grupos fueron de profesorado de un mismo nivel educativo, otros integraban a docentes de primaria y secundaria. Variables como género, edad, trabajo en centros públicos o privados y diversidad de formación según especialidades fueron tenidas en cuenta en la constitución de los grupos intentando así contar con el mayor abanico posible de situaciones.

La nomenclatura a seguir será la misma que la desarrollada en la investigación original<sup>46</sup>.

## **2.- Identificaciones del alumnado con el sistema educativo e influencia del profesorado en su construcción**

Es claro que la identificación del alumnado según su clase social, género y etnia con el sistema educativo tiene mucho que decírnos sobre los resultados potenciales del alumnado. Como dijera Fernández Enguita (1997), así se explicaría que las chicas tuvieran tan buenos resultados –a pesar de regirse el sistema educativo por una lógica androcéntrica-. Una buena situación que compartirían algunas etnias (asiáticos frente a africanos, por ejemplo), aun hallándose ambas en un mismo país de acogida y compartiendo el hecho de tener una lengua extranjera, una situación que hemos visto recogida en distintos contextos (EEUU en Fernández Enguita (1997), España en Terrén (2001) o Canarias en Zamora Fortuny (2008)). Obvia decir que son múltiples los matices que hallaríamos si atendiéramos a las distintas procedencias de un mismo continente. Por otro lado, en las clases sociales esa identificación con el sistema educativo podría explicar los mejores resultados de las clases medias y los peores de las clases subalternas.

---

<sup>46</sup> Las referencias a las transcripciones comienzan con las siglas GD de grupo de discusión. Seguidas de las iniciales de las islas donde tuvieron lugar T (Tenerife), GC (Gran Canaria), LP (La Palma), F (Fuerteventura) y L (Lanzarote). En las islas capitalinas puede seguir una N (zona norte), Sur (zona sur) o M (zona metropolitana). Y finalmente, una S indica profesorado de secundaria y una P, de primaria.

La identificación no se produce individualmente sin efectos sociales externos. Es evidente que en la construcción de la identidad influyen sobre manera la posición que nos atribuyen los otros.

Que a las chicas les vaya bien en el sistema educativo puede explicarse en parte porque desde la década de los ochenta del siglo pasado vieran una escapatoria en el sistema educativo para no reproducir el rol de sus madres, amas de casa dominadas y encontraran en las credenciales el mejor arma para hacer un hueco en el mercado de trabajo en competencia con los hombres. Pero no puede negarse el efecto social del profesorado. Como dijera Enguita, el hecho de que el enseñante fuera mujer repercute positivamente en la identificación cultural hacia las chicas que pasan a sentirse cómodas en la institución y que comienzan a tener mejores resultados educativos paralelamente al cambio de sexo del profesorado. Sin minusvalorar el peso de la revisión feminista que aligera las tintas de los libros de texto sexistas.

Por otro lado, como demuestra Terrén, la diferenciación étnica que hace el profesorado clasifica al alumnado jerarquizándolo según su procedencia, y ello puede contribuir a la profecía autocumplida que definieran Rosenthal y Jacobson, según la cercanía o la lejanía étnica del alumnado al estudiante modelo.

Sin embargo, en el discurso mayoritario del profesorado no se expresa directamente una conciencia explícita de esta asociación entre identidad y expectativas. Todo lo contrario, aparecen las cláusulas de salvaguardia como protección frente a un discurso potencialmente no correcto que abriera cualquier mínimo atisbo de segregación, racismo o construcción de una identidad -en este caso del grupo con poder, el profesorado- diferenciadora que acabara asociando roles adscritos con roles adquiridos; y, por tanto, que en última instancia mermara la función básica del sistema educativo como valedor de la meritocracia en condiciones de igualdad de oportunidades. O bien, en su defecto, un discurso claramente segregador que no oculta, ni intenta salvaguardar, aunque hace responsable del mismo a causas externas al profesor y al sistema educativo ya sea el propio alumno, su familia o su cultura.

Pongamos como ejemplo el género. La coincidencia de identidades entre alumnas y profesoras por ajustarse además las primeras a lo que las segundas entienden como alumnado modelo, podría explicar esos buenos resultados. ¿Cómo hacerlo entonces en los campos científicos donde no obtienen tan buenos resultados? PISA y otros informes de evaluación españoles demuestran que a las chicas les va cada vez mejor en el sistema educativo, pero si esta distancia se marca en lengua, no ocurre así aún en matemáticas, mientras se iguala las diferencias en ciencias. Quizás aquí entra en juego las cláusulas de salvaguardia. No lo sabemos, pero una hipótesis posible sería que el profesorado sigue sin identificar a las mujeres con carreras científicas aunque no vea misógino este planteamiento<sup>47</sup>. De hecho, en el cuestionario realizado al profesorado en la investigación dirigida por Cabrera, cuando se les pregunta por los estudios

---

<sup>47</sup> Los argumentos podrían ser muchos, por ejemplo: no tener un cerebro igual desarrollado que el de los hombres (ver argumentos de María Calvo en Marina Subirats, 2010). En este caso hablaríamos de una cláusula de salvaguardia directa.

universitarios que preferirían para sus hijos señalan de manera prioritaria las ramas de ingeniería y arquitectura para sus hijos y la rama de sanidad para sus hijas<sup>48</sup>.

Entendemos que no cabría como cláusula de salvaguardia un análisis objetivo donde se reconoce la influencia de la institución, la del alumnado y la suya propia, sino que estamos aludiendo por cláusula de salvaguardia a “echar balones fuera”, quitándose cualquier responsabilidad fundamentalmente propia, también por causas institucionales y del carácter identitario del grupo alumnado, donde además cabe considerar que “no hay nada que hacer”.

Cabrían expresiones como: Yo no tengo nada que ver, no se puede hacer nada, si las cosas funcionan así no es culpa mía, si ellos pasan, si no les gusta, ¡Si no les atraen las matemáticas! Quedaría fuera pues un planteamiento de ¡y si diéramos las matemáticas de otra manera! Pero sí sería una cláusula de salvaguardia indirecta ¡no todos se van a dedicar a lo mismo! ¡no van a ser las chicas mejores en todo! ¡pobres chicos!

Otra forma de ver las cláusulas de salvaguardia en el género es que a los chicos les va peor, no porque el profesorado mujer se identifique más con las alumnas ejemplares, disciplinadas, sino porque los chicos son más indisciplinados, molestos, incordios, rebeldes, desastre...

Un discurso que podríamos aplicar también al debate de clase social y de etnia en la igualdad de oportunidades.

La importancia mayor de lo dicho del estudio que abordamos es ver hasta dónde la influencia negativa del profesorado hacia unos grupos de alumnos y positiva con otros –los ya beneficiados socialmente: clases medias, hombres (con muchas matizaciones dada la mayor representación de la mujer entre el profesorado) y determinadas etnias-. Una circunstancia que tiene lugar, probablemente, sin ser consciente de la perversidad de su efecto en la reproducción social de clase, género y etnia.

El profesorado está condicionado por su cultura y procedencia social probablemente con una imagen sesgada de los distintos grupos sociales y culturales a través de la información que le llega por los medios de comunicación, por su experiencia de vida, lo que no siempre coincide con la realidad, con la justicia social o con la igualdad de oportunidades. Si la formación que recibe el profesorado alterara cualquier imagen tergiversada y propiciara un conocimiento cabal sobre las relaciones sociales podría decirse que la imagen de la sociedad sería otra. Pero no parece ser el caso, ni en la formación inicial ni en la permanente (Zamora Fortuny, 2012). Tampoco, por lo que sabemos, las experiencias en los centros educativos con las relaciones allí mantenidas cambia la situación.

Cuando se omite la existencia de las clases sociales en los debates sociales y la sociedad es vista como una suma de individuos y esto se traslada al sistema educativo nos encontramos con

---

<sup>48</sup> Pregunta número 119 del cuestionario.

un discurso que da la igualdad de oportunidades por conseguida<sup>49</sup>. Prima la tesis funcionalista donde la meritocracia sería el eje hegémónico del sistema educativo.

Algo similar podría estar dándose en el género (algunas investigaciones consideran a las mujeres la parte débil del sistema educativo, a pesar de los últimos resultados educativos) y en la etnia (por ejemplo, mientras los medios de comunicación en Canarias trasmítían una imagen de mayor presencia de africanos de cualquier nacionalidad, la realidad era muy distante: un colectivo minoritario).

Por otro lado, no hace falta insistir en que el reconocimiento de la autoridad, de sobra trabajado por Bourdieu y Passeron en la Reproducción, implica, más allá de la fragilidad de la infancia, que el alumnado acate y acepte la identidad que el profesorado le atribuye generándose así el cumplimiento de sus expectativas.

Una autoridad, la del profesorado, que hace valer, consciente o inconscientemente, un sesgo profesional marcado por la concepción del alumnado modelo. Para el profesorado hablar del alumnado modelo es hacerlo “del alumno cercano que responde aunque sea culturalmente distante, del alumno que aprende su oficio y que se caracteriza sobre todo por su interés, por su sumisión, por su comportamiento no problemático y, en definitiva, por su elevado grado de correspondencia con los atributos de rol que se esperan de quienes siguen fielmente el paso de la institución escolar y su cultura organizativa” (Terrén, 2001: 95-96).

### **3.- Entre las cláusulas de salvaguardia y un discurso abiertamente discriminador**

El profesorado no tiene duda en diferenciar entre tipos de inmigrantes. El criterio podría definirse por la identificación con el alumnado modelo. Aunque no sabemos la clase social de las distintas etnias a las que se refiere el profesorado, sí que podemos tener una aproximación con un reducido margen de error. De tal forma que la distribución entre centros públicos y centros privados o seguir en una educación postsecundaria en la rama noble o en la rama pobre no nos depara muchas sorpresas si atendemos meramente a la distribución de los inmigrantes en la pirámide social (Zamora Fortuny, 2008).

Como puede verse en la tabla siguiente, la distribución del alumnado extranjero según la titularidad de los centros, marcaría un perfil sociocultural y económico muy diferente según nacionalidades, europeos y asiáticos por un lado y americanos y africanos por otro. Lo que de manera pormenorizada por nacionalidades agudiza más las diferencias entre estos colectivos, incluso dentro de un mismo continente o zonas de procedencia, sirva de ejemplo el contraste entre marroquíes e hindúes, o entre países ricos de Europa (como Alemania, Reino Unido en la UE o Noruega en el resto de Europa) frente a países pobres. Lo que no implica desatender a

<sup>49</sup> Como se ha visto en la investigación del equipo y particularmente en Cabrera, B.-Cabrera, L.-Pérez, C. y Zamora, B (2012): “La desigualdad legítima de la escuela justa”, RASE, vol.4, núm1., pp. 304-332.

algunas excepciones por el tipo de trabajo que desarrolla una comunidad de inmigrantes en una determinada zona.

Alumnado extranjero no universitario según titularidad de los centros y nacionalidades en Canarias. Datos provisionales curso 2011-2012

Alumnado extranjero en CANARIAS	Número		Distribución	
	Públicos	Privados	Públicos	Privados
TOTAL	28.191	3.506	88,94	11,06
UNIÓN EUROPEA (27)	7.528	1.598	82,49	17,51
Alemania	1.362	407	76,99	23,01
Italia	1.699	209	89,04	10,96
Polonia	264	27	90,72	9,28
Portugal	367	23	94,10	5,9
Reino Unido	1.418	501	73,89	26,11
RESTO DE EUROPA	689	363	65,49	34,51
ÁFRICA	3.821	87	97,77	2,23
Marruecos	2.312	26	98,89	1,11
AMÉRICA	14.128	952	93,69	6,31
Estados Unidos	117	40	74,52	25,48
Cuba	1.338	108	92,53	7,47
Argentina	1.606	124	92,83	7,17
Colombia	3.818	173	95,66	4,34
Venezuela	2.336	219	91,43	8,57
ASIA	2.009	502	80,01	19,99
China	1.283	203	86,34	13,66
India	271	202	57,29	42,71

Fuente: Elaboración propia con datos del ISTAC (2012)

Por regla general la diferencia está clara en el discurso del profesorado. Por un lado están los árabes y los latinoamericanos y por otro los guiris y los chinos<sup>50</sup> (profesor de instituto GDL2.1). Lo que además se manifestaría en la propia división que hace el alumnado. Dice una maestra que trabaja la multiculturalidad, que lo normal es encontrar la agrupación del alumnado según nacionalidades: los árabes por un lado y los ingleses por otro (GDL3.1).

Una diferencia que se achaca al comportamiento del alumnado. El triunfo fácil como valor que cala en la mentalidad del alumnado más marginal frente al valor del esfuerzo caduco del sistema educativo es recogido de manera reiterada entre el profesorado de diversos grupos de discusión en el tema de la igualdad de oportunidades, sea de clase social, de género o de etnia. Así una profesora cuenta que estando su instituto en medio de la nada, teniendo que usar transporte para poder llegar hasta allí, algunos alumnos hijos de papá sin estudios, pero con dinero, con 18 años van en coche, convirtiéndose en un modelo para el resto de colegas. El esfuerzo y los estudios dejan de ser un valor para triunfar y pasa a serlo *trapichar* o hacerse con un buen carro o con dinero fácil (profesora de secundaria, GDL3.2).

El profesorado establece diferencias entre el alumnado inmigrante según procedencias que se hacen visibles en los resultados educativos (profesora de secundaria, GDL4.1). Con todo, el tema de la inmigración es casi siempre señalado como problema, excepción hecha de los

<sup>50</sup> Quizás, como en el discurso popular, se utilice el término de chinos como sustituto de asiáticos, abarcando a cualquier persona con rasgos orientales.

chinos y de los europeos –estos últimos llegan a no considerarse como inmigrantes, a lo que han contribuido distintos estudios sobre inmigración y educación, pero también la posición que representan en la sociedad y por tanto en el sistema educativo-. Lo que podemos apreciar en múltiples valoraciones. A modo de ejemplo:

Hablando de los musulmanes y de los pésimos resultados con ellos se dice que la situación mejora al hacerse el embudo en bachillerato (profesora de secundaria, GDL4.1).

Se asocia la escasez de inmigrantes en un centro como un elemento más para el buen funcionamiento de un centro (GDTSP4.1; maestro de primaria GDL5.1).

Se alude a las pandillas que se crean en los institutos con inmigrantes que llegan de distintos centros de primaria, lo que genera bronca en fechas como los carnavales que ha obligado a suspenderlos (profesor de instituto, GDL5.2).

Asimismo algún profesor critica el ímpetu con el que vienen reclamando sus derechos, más que la gente de las islas. Tanto que incluso se dice cuentan con el beneplácito de la Administración Educativa que presiona para que haya más aprobados de cara a la opinión pública (GDTM1).

En afirmaciones como: tenemos muchos inmigrantes pero el centro no es conflictivo, no pasa como en otros sitios como el Fraile (Tenerife) (GDTM1).

Se mira con envidia a los centros privados por no tener alumnado inmigrante (GDTP4) – aunque no se diga se supone que se refiere a alumnado inmigrante más alejado de la cultura escolar, porque sí que los centros privados cuentan con inmigrantes procedentes de zonas más acomodadas y con padres con una buena posición social (Zamora Fortuny, 2008)-, asociándose con alumnado con dificultades o quizás con necesidades educativas especiales: “En la privada no hay autistas, ni integrados, ni inmigrantes” (GDTP4).

Incluso cuando se trata el tema de la identidad cultural, el discurso del profesorado se acerca a un etnocentrismo o como mucho al reconocimiento de la multiculturalidad, pero no a una realidad intercultural. Así por ejemplo se critica que con el beneplácito del gobierno, supuestamente nacionalista, de Canarias se invierta dinero público en dar clase de tango o de salsa en Granadilla (Tenerife), y que no aporte los medios y las fuerzas para trabajar la identidad cultural canaria. Lo que se hace más hiriente en las romerías populares cuando se permite a alguien vestirse de sevillana, a un argentino la cola, que un grupo colombiano o venezolano ponga ballenato, o que se celebre la feria de abril en La Laguna. Todo lo cual tiene un parangón cuando se alude al sistema educativo: no se debe dejar entrar al colegio el día de Canarias a otras culturas haciendo ostentación de las mismas, “Como vengan de gitanos o me vengan con un traje de Venezuela (...) no lo permito”. (GDTSP14.2).

En las entrevistas –modelo utilizado por Terrén- son más observables las cláusulas de salvaguardia que en los grupos de discusión donde son menos controlables. En cualquier caso, observamos que, como decíamos en párrafos anteriores, el profesorado en muchas ocasiones no busca salvaguardar su discurso discriminador, por momentos cercano al racismo.

El discurso sobre los chinos:

Es tanta la buena imagen de los chinos como gente trabajadora que encontramos expresiones aludiendo al alumnado autóctono de un colegio marginal de Tenerife del tipo: “Ojalá los de San Matías fueran como esos chicos (chinos)” (GDTM2).

“Los chinos es una comunidad, igual que los adultos, que pasan desapercibidos, son como más sumisos, son muy buenos en lógica...” y en matemáticas, aunque les cuesta mucho la lengua (maestra de primaria<sup>51</sup>, GDL3.1).

Los chinos llegan muy cansados, casi muertos a clase, tras trabajar en restaurantes o tiendas de chinos hasta las dos o tres de la mañana, “pero como son brillantes” (profesora de secundaria, GDL3.2). Claro que siempre hay excepciones, como la que refleja un profesor que asocia el hecho de que en la comunidad china todo gire en torno al trabajo al poco interés por aprender y por relacionarse del alumnado y al escaso interés de los padres porque sus hijos aprendan: “van a ir al trabajo de sus padres; tú los ves por las tardes trabajando con las carretillas”, “tengo un chico en sexto repetidor, que debería estar en tercero de la ESO, lleva en el centro desde primero de primaria y no sabe español” (GDTM1).

Incluso en centros familiares, donde han estudiado los padres y los hijos y persisten en el tiempo los mismos maestros con el alto nivel de conocimiento y de relación entre padres y profesorado, con escaso número de inmigrantes, el calificativo más brillante se lo llevan los chinos: ‘una familia encantadora’ (directora centro primaria GDL4.2).

De los orientales en general se destacan cualidades como ser muy sumisos, sonrientes, no causan conflictos, son los que llegan, aunque sus padres no sepan el idioma (GDL3.2)

En cambio, cuando se habla de los árabes el discurso cambia:

Los padres de los árabes, que trabajan en la construcción o en el turismo en Playa Blanca, tienen un nivel bajísimo, y sus hijos a nivel competencial.

Como los padres trabajan casi todo el día, no van a los centros a hacer seguimiento de los hijos, ni van a buscar las notas.

Además hay maltrato entre ellos y tienen un seguimiento por Asuntos Sociales.

Las madres no hablan castellano ni inglés (maestra de primaria<sup>52</sup>, GDL3.1).

El profesorado dice no poder entenderse con el alumnado árabe por problemas de idioma y por carecer de personal suficiente. Se alude a ellos como niños con dificultad que necesitan apoyo con el que no cuentan en los centros, no ayudando su incorporación al sistema educativo con el curso empezado: “hay un montón de niños que llegan a mitad de curso

---

<sup>51</sup> Téngase en cuenta que quien habla es una maestra de primaria con recorrido en centros con una alta proporción de alumnado inmigrante. Ha trabajado en centros con un 73% de alumnado inmigrante, donde el 27% restante era canario de padres extranjeros y trabaja actualmente en un centro con treinta nacionalidades en Yaiza, expresa que se trabaja la multiculturalidad, aunque no tengan proyecto aprobado.

<sup>52</sup> Ibídem.

hablando árabe, y que ni siquiera te puedes entender; y que cuando entran allí pues mira... y no hay personal de PT suficientes, de apoyo”.

Se dice de los musulmanes que son muy violentos (profesora de secundaria, GDL3.2).

Hallarse en un centro con pocos inmigrantes, con no muchos alumnos, un centro casi generacional y ubicado más en una zona agrícola que turística ayuda a entender una mayor integración de los inmigrantes. Con todo, la directora de un centro de este tipo dice que los marroquíes son conflictivos, pero “los toreamos”, quizás porque son minoría. Están muy integrados tanto que “se han negado a aprender árabe” y que los padres “dejan que su hija se vista de ángel” (directora centro primaria GDL4.2).

De los latinoamericanos se mantiene un patrón similar:

Se dice directamente de ellos que son violentos y machistas (profesora de secundaria, GDL3.2). O se afirma: no es “oye los latinoamericanos son así” sino que viene impregnado en la manera de solucionar los problemas, mucho más violenta (profesor de instituto, GDL2.2).

Que vienen con ideas muy distintas a las nuestras: conseguir un trabajo, no hacer una carrera (GDTM1).

A la hora de las estadísticas bajan bastante el nivel (GDTM1).

Como el profesorado añora aquellos tiempos pasados donde sentía tener mayor autoridad con un alumnado y unos padres más sumisos, resalta de los sudamericanos esos valores: ‘son educados’, frente al conjunto del alumnado que ‘no da ni los buenos días’ (GDTM2). Valoran en la gente sin recursos económicos la buena educación entendida por el respeto al profesor y a la autoridad que representa lo que hacen extensible a los cubanos y a los colombianos: “hablando de educación, ves tú a la gente en Cuba, que no tienen recursos ninguno; y ves tú la formación o la educación; o los chicos colombianos y colombianas (...) cómo te viene un niño de (...) Colombia que tú te quedas, como profesor ¡pero qué educación, qué corrección! Pero eso es lo que me hacían mis padres a mí...” (GDTSP10.1).

Algunos profesores agrupan a los latinoamericanos, árabes, marroquíes, saharauis y argelinos para decir de ellos que vienen con el curso cambiado. Hay diferencia en el nivel competencial, “pero el que se lo toma en serio, enseguida se incorpora y tiene éxito” (profesor de instituto, GDL2.2).

En síntesis, como puede observarse, el discurso diferencial del profesorado hacia las distintas etnias se construye según la identificación que hace de las mismas con el alumnado modelo. Lo que explicaría el discurso diferencial utilizado por unos y otros casos. Cabe intuir que las matizaciones discrepantes dentro de una etnia se deba a posiciones sociales distintas y por tanto a vinculaciones dispares del alumnado con la lógica del sistema educativo. A modo de ejemplo, se afirma que si son inmigrantes de los que no ocupan los peores puestos de trabajo, como ocurre en Arrecife (Lanzarote), sino pequeños empresarios, suele haber un nivel alto e implicación, y se pone como excepción el caso de los ingleses en esa zona con ciertas dificultades: hablan inglés entre sí, tienen contextos desestructurados, viven en la trastienda del bar/pub donde trabajan, son atendidos por los servicios sociales... (maestro de primaria, GDL2.1).

Aunque el profesorado no lo exprese así, puede verse que el problema de integración de las distintas etnias no es principalmente por el idioma como muchas veces se dice, sino que estaría más cercano a los códigos sociolingüísticos que dijera Bernstein.

Por otro lado, hemos observado que “ser educado”, es decir, aparentemente respetuoso con el profesor al que se le da los buenos días –como en el caso de los colombianos-, es un valor desde la óptica del profesorado, pero no suficiente, sobre todo cuando choca con otros atributos contraescolares.

Desde una posición más crítica una parte del profesorado destaca el mal funcionamiento de las políticas educativas en igualdad de etnia, como es el caso del no dominio del español. Así se dice, por ejemplo, que los que vienen de determinadas zonas del archipiélago (musulmanes en Playa Blanca, Lanzarote) y que no saben nada, ni el idioma, deberían tener clase de español intensivo y no solo unas horitas (profesora de secundaria, GDL4.1). La crítica al mal funcionamiento del apoyo idiomático se hace extensiva a los chinos: se limita a dar láminas con las que poco puedes hacer porque desconoces su idioma. (GDTM1). Algunas voces aluden a algunas de las consecuencias de la jornada continua: La lejanía de los centros impide que acudan a las actividades de tarde en los centros, donde a través de actividades deportivas se podría contribuir a la integración (profesor de instituto, GDL6.1)

Una parte del profesorado, mantiene una posición más objetiva sobre la etnia cuando afirma que la inmigración no es el problema, sino la clase social: La inmigración “es algo anecdótico, se trata de un problema de clase (social)” (GDTM2).

De manera más nítida el discurso de una profesora que trabaja en un instituto en el extrarradio de Arrecife -un gueto que nadie quiere y que no reparten para ponerlos cerca del hogar de clase baja, sino que agrupa a alumnado de centros de atención preferente con un 40% de padres en paro- y que se siente a gusto en ese centro en el que lleva nueve años muestra una imagen más acorde con lo que destacan las últimas investigaciones en diferencias de resultados educativos y expresa la dificultad con la que se encuentran los docentes por mucho interés y ganas que pongan en intentar suplir la desigualdad de partida: No solo los estudios de los padres, sino las condiciones laborales, los horarios de trabajo y el número de horas desorbitadas de muchos inmigrantes llevan a un fracaso escolar de sus hijos. Donde se hace difícil trabajar por muchos proyectos de interculturalidad con los que cuenten. Más que un problema de disciplina, es el fracaso escolar terrible que hay. Son malos los resultados a pesar de que “hay un montón de implicación del profesorado, un montón de proyectos, un montón de cosas, pero es que todo es poquitísimo porque la situación en la que llegan los chicos en primero de la ESO es terrible” (profesora de instituto, GDL2.2).

#### **4.- El discurso sobre género**

Todo el profesorado que alude al tema de género, deja constancia del menor abandono escolar y del menor índice de repetición de las chicas frente a los chicos (GDL2.1; GDTSec6.2). Y la mayor implicación de las chicas también en centros marginales (GDL3.1), como constatan las investigaciones al uso (PISA y diversos estudios de Instituto de Evaluación, de manera más

estandarizada). Y se mantiene que las chicas van más a la universidad y los chicos más a ciclos, aunque predomine el contexto sociocultural (GDTSec1.2). Se reconoce que se transmite una imagen, tanto la Administración como los docentes de que hay ciclos destinados para chicas y ciclos para chicos: “oiga, mire, es que...es verdad... existen ciclos para chicos, existen ciclos para chicas...” (GDTSec3.1). O, en todo caso, en la no igualdad de oportunidades por género se alude a la inexistencia de una oferta equilibrada por género y por zonas (GDTM1).

Desde un punto de vista más crítico se entiende que no hay un problema de género sino de clase social. Se alude a los modelos repetitivos de las chicas de barrio: preocupación por la belleza y por encontrar un mandril que las cuide desde los diecisiete años (GDTM1). Una situación que ya recogía Pérez Sánchez (1998) de las chicas de clase obrera. Como ha señalado la bibliografía al uso de la cultura contraescolar, recordemos básicamente el eco del estudio de Paul Willis de 1977 *Aprendiendo a trabajar*, pero también muchos otros que le han seguido, las chicas de cultura subalterna destacan como un valor a resaltar en su cultura los atributos sexuales. Lo que se hace evidente en el discurso del profesorado sobre las chicas de determinadas etnias.

Igual que se desarrolla un discurso diferencial entre el alumnado inmigrante según procedencia, este discurso se agrava cuando se trata de chicas inmigrantes.

De las árabes se dice que llevan a sus hijas menores de edad a casarlas a Marruecos y no se sabe si vuelven. Con lo que se produce una discriminación de sexo y de oportunidad (maestra de primaria, GDL3.1). Se dice que entre las musulmanas las peleas de las chicas son por celos, parecen “peleas de gallos”. Las de los chicos por motivos diversos (profesora de secundaria, GDL3.2). “...bueno los chicos ya dije que los árabes eran violentos. Pero las chicas también, cuando no saben el idioma, son violentas, te tiran de los pelos, te escupen (...) porque creen que son insultos, como no te entienden, enseguida les sale la violencia, es un instinto de defensa, y luego ellos te lo dicen”. El profesorado interpreta que hay muchos problemas con las chicas musulmanas por los afectos, con el contacto: no pueden darse un abrazo, un beso tras un conflicto “son muy violentos, tienden a hablar en árabe”. Hablan entre ellos en árabe porque no lo controla el profesor (profesora de secundaria, GDL3.2).

De las latinoamericanas se destaca el valor que atribuyen a lo exuberante, ‘pechitos arriba’ (profesora de secundaria, GDL3.2). Viene siendo una constante en los distintos estudios sobre género, la mayor identificación de las chicas con el modelo escolar y el mayor triunfo de éstas frente a sus colegas de similar clase y etnia. Algo que destaca también el profesorado. En el caso de las latinoamericanas comparte la idea de que se preocupan un poco más que los chicos, fallando éstos más en el sistema educativo. Pero, aun subrayando el carácter sexista, machista, especialmente de los chicos, se considera que las chicas colaboran mucho a ese rol: “en cuanto a todo, a la ropa, en la manera de manejarse, de defenderse, los conflictos se resuelven de una manera más primaria”. Acude la Policía Nacional al centro todos los días porque al mínimo problema la solución es “nos vemos en la puerta a las dos”, siendo las chicas latinoamericanas las que más generan el conflicto y más participan en las peleas (profesor de instituto, GDL2.2).

## Conclusión

Quizás, como diría Grignon (1991), por un problema de formación y de desciframiento del profesorado, éste no ve que un comportamiento en apariencia aberrante puede encerrar ingenio, creatividad; o simplemente una cultura distinta que habría que conocer para intentar a partir de ella trabajar por la igualdad de oportunidades.

El choque cultural se hace visible a través del discurso de los docentes, aunque siga siendo invisible para éstos la conciencia de sus expectativas sobre el alumnado y el efecto de la identidad que atribuyen al mismo según se acerque o se aleje de las características que definen al estudiante modelo. Cuando este discurso se justifica bajo cláusulas de salvaguardia que buscan legitimar el modelo desigual o cuando se mantiene un discurso etnocéntrico y abiertamente segregador que ni siquiera precisa legitimarse, difícil se hace trabajar por una educación igualitaria, donde traten de mitigarse las diferencias sociales.

Conseguir a partir de aquí un compromiso con una mayor justicia social deja de ser un objetivo posible cuando no figura en la agenda del profesorado, más allá de las barreras estructurales que pone el propio sistema educativo a través de sus políticas.

## Referencias bibliográficas

- Bernstein, B. (1989): Códigos lingüísticos, fenómenos de incertidumbre e inteligencia, en B. Bernstein *Clases, códigos y control, Vol. I Estudios teóricos para una sociología del lenguaje* (Madrid, Akal).
- Bourdieu, P. – Passeron, J.C. (1977): *Reproduction in education, society and culture* (London, Sage).
- Cabrera, B.-Cabrera, L.-Pérez, C. y Zamora, B (2012): La desigualdad legítima de la escuela justa, RASE, vol.4, nº1, 304-332.
- Fernández Enguita, M. (1997): Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación, en: Fernández Enguita, M. (coord): *Sociología de las instituciones de educación secundaria* (Barcelona, ICE).
- Grignon, C. (1991): La escuela y las culturas populares, *Revista Archipiélago*, nº 6, 15-19.
- Pérez Sánchez, C. P. (1988): Análisis sociológico de las relaciones entre la cultura escolar y las culturas subalternas. Estudio etnográfico en dos escuelas (urbana y rural) en la isla de Tenerife, tesis doctoral, Universidad de La Laguna.
- Rosenthal, R. – Jacobson, L. F. (1980): *Pigmalióen la escuela* (Madrid, Morata).

Subírats, M. (2010): ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate, RASE, vol. 3, nº 1, enero.

Terrén, E. (2001): La conciencia de la diferencia étnica: identidad y distancia cultural en el discurso del profesorado, *Papers*, 63/64, 83-101.

Willis, P. (1977): Aprendiendo a trabajar (Madrid, Akal).

Zamora Fortuny, B. (2008): ¿Qué escuela, para qué inmigrantes. Zonas de procedencia y tipos de escolarización: el caso de canarias, *Papers*, 89, 11-39

Zamora Fortuny, B. (2012): Voces y miradas del y sobre el profesorado, RASE, vol.4, nº 3, 336-368.

## THE CONTRIBUTION OF TEACHER ACTION TO THE REPRODUCTION OF SOCIAL INEQUALITY IN SCHOOL EDUCATION

ANDREA LANGE-VESTER<sup>53</sup>

The relation between education and social inequality has developed into a stable main focus of numerous research projects. The studies of the recent years have helped to explain unequal educational chances and to establish a better understanding of educational processes. Nevertheless, many questions have been left open or have not been answered satisfactorily. Still fragmentary is, in particular, the knowledge about the perceptions and experiences made by the groups which are the immediate actors involved in the educational processes, i.e., pupils, parents and teachers.

This contribution focuses on the typological field of the teachers' habitus. It is assumed that teachers contribute to the reproduction of social inequality in day-to-day school life and in classes. As a rule, this is not a conscious process, in the course of which pupils are either advantaged or disadvantaged. The attitudes and classifications of the habitus rather function without reflection and consciousness, so to speak, automatically. The classification schemes are an expression of the social divisions internalized by the teachers. They are acquired along with the experiences and habits of their social milieus and practiced not unlike a universal principle or a personal handwriting. Depending on their different social backgrounds and habitus, teachers also may differ in the understanding of their occupation and their principles of pedagogic acting.

This contribution represents the current state of research on milieu-specific patterns of action of teachers in Germany and demonstrates the need for further research in this field. It starts with a critical examination of the rational choice approach, according to which the teachers' social background is no longer of significance for their occupational attitudes and their acting in classes.

---

<sup>53</sup> Prof. Dr. Andrea Lange-Vester Fakultät für Pädagogik Universität der Bundeswehr München Werner-Heisenberg-Weg 39 85579 Neubiberg Germany E-mail: andrea.lange-vester@unibw.de

## 1. Two ways to explain educational inequality

As the PISA studies have confirmed, there is a correlation in all participating countries between the social background of the pupils and their educational chances. In Germany, this correlation is particularly pronounced. Although, in the long run, a certain decline of this inequality pattern could be observed, it is yet to be assumed that the basic patterns of unequal participation in education are relatively stable. This result is not controversial. Not the same can be said about how to *explain* the socially unequal educational opportunities and the mechanisms causing their reproduction.

This question is discussed controversially, especially by the representatives of two prominent approaches: the *rational choice approach* which goes back to *Boudon* and is dominant in sociology and the dominated *approach of Bourdieu*.

The approach of Boudon (1974) tries to explain socially-unequal educational achievements by two sorts of background effects. While the primary background effect emphasizes the correlations between family socialization and achievements at school, the secondary background effect intervenes at the transition points of the educational system. On the basis of position-related cost-benefit-calculations parents make different choices of the future school trajectories. Higher groups decide in favour of higher education, lower groups in favor of less hazardous, shorter educational careers. The representatives of the rational choice approach have shown that the parents' choices may also restrict the children's educational opportunities. The parental decision is not understood as an unconditionally free choice, it is made under certain conditions of institutional requirements and background-related differences of individual competences. (see Becker/Lauterbach 2010, Becker 2011, Vester 2006).

The Boudon approach assumes that families take these decisions in a conscious, rational and situative manner. Thus, social action is reduced in its complexity and can be measured more easily. Bourdieu's perspective is not confined to the manifest decisions. He also focuses on the less visible dispositions of social action which are internalized in the habitus of the actors which differs by class (Bourdieu 1982 [1979]). These dispositions which work by practice and not always by cognitive calculation include the specific way of life (or "class culture") and the life plans in which the wishes and ambitions of the parents are reconciled with the real chances of their children and the limits of social chances in society. The "attitudes of the parents" are also an "internalization of the destiny" which is assigned objectively to "the social category they belong to [...]" (Bourdieu 2001, p. 32)

A further main focus of the discussion is the question, how far school by itself is reproducing inequality of the social background. According to Bourdieu, the conventions and the expected language at school are part of the culture of the middle and upper social classes. At the same time, they signalize refusal to the lower classes (cf. Bourdieu 2001, Vester 2006). The school system ignores "the cultural inequality of the children of the various social classes [...]. The formal equality that determines the pedagogical practice serves in reality to conceal and justify the indifference towards the real inequalities in relation to the instruction and the culture that is mediated or, to put it more precisely, demanded" (Bourdieu 2001, p.39).

The notion that the matching between the pupils and the school varies by social background is also confirmed by more recent studies. For children of higher class and frequently also middle class background, this matching works much better than for lower class children (see Kramer/Helsper 2010, Lange-Vester/Redlich 2010, Schmitt 2010, Lange-Vester/Teiwes-Kuegler 2006). Despite of this research which, since the first PISA studies, looks into the processes of selection at school at the micro level, the representatives of the rational choice approach reject the well-founded assumption that the inequality of the social background is reproduced in everyday-school life (Baumert/Schuermer 2001, p. 352). Kramer and Helsper (2010, p. 103 ff) have shown that positive references towards Bourdieu which were partly present in the first PISA study meanwhile are totally absent.

Apparently, disagreement concerning the reproduction mechanisms of educational inequality continues to exist. We can, however, assume that this reproduction is working through complex relations (see Ditton 2010), in which both institutional and cultural aspects are playing a central role. That parents' educational decisions are significant in the process of reproducing social inequality, does by no means preclude that inequality is also reproduced in everyday school life. And when the school's contribution is debated, teachers should also be looked at.

## **2. *Habitus as the base of social practice in the everyday school life of teachers***

Since the PISA studies, the interest in the influence exerted by teachers upon the educational chances and occupational trajectories of pupils has increased (see Ditton 2010). Under the catchwords of the institutionalized inequalities (Berger/Kahlert 2005) or institutional discrimination (Gomolla/Radtke 2009), more and more studies focusing on the educational chances of children and adolescents, including those with migratory backgrounds, and on the role teachers are playing in this process have been realized in the past years. (see Kraemer 2008, Weber 2005).

Taking interest in the teaching body, however, is by no means innovative. A remarkable extent attention was devoted to the judgment of teachers already in the 1960s and 1970s. These earlier results often resemble the results of more recent studies. The study of Gresser-Spitzmueller, e.g., emphasized that "even with good marks [...] the educational chances of lower-class children [are] considerably smaller than those of middle-class children. These differences are not alone based upon the higher educational ambitions of middle-class parents, they are also supported by the recommendations of the teachers which differ by the class background of the pupils as teachers recommend lower-class children much less frequently to the secondary school, even when their performance at school would justify the attendance of a higher school (Gresser-Spitzmueller 1973, p. 203).

Similarly, also Preuß (1970), in his study on the aptitude judgment of elementary school teachers, emphasizes their contribution to the discrimination of pupils. The teachers have to examine the "fulfillment" of an "educational ideal" specified by school, which evaluates predominantly the "attitude towards work and character traits" very highly (ib., p. 17). When

they assess children differently although they represent this ideal to an equal degree this is a “direct discrimination by the teacher himself/herself” (*ib.*, p. 18).

Recent studies in the field of the elementary schools confirm that the evaluation of the pupils depends to a lesser extent on the subject-specific performances and cognitive competences and to a larger extent on their social behavior (see Schumacher 2002, Kraemer 2008). It is furthermore documented that the same children may be evaluated differently by different teachers (Preuß 1970, p. 19). The teachers thus not only meet the expectations of the school but also have a certain range of possible judgements. Teachers thus are in the position of gatekeepers, who influence the mobility and occupational careers of the pupils. – However, it has to be asked *how* the teachers arrive at their assessments.

This contribution focuses on the social background, the ways of living and the classification schemes of teachers. I start with the assumption that teachers differ systematically according to their habitus and that the knowledge of the habitus may contribute to the explanation of the reproduction of social inequality in educational processes at school.

My central thesis is that teachers, in their professional practice, follow the schemes of their class habitus (see Bourdieu 1982), which they have acquired within their background milieu. What is “right” and what is “wrong” in life, what is regarded as desirable and what is merely of little value is bargained and learnt in this background milieu. The members of a social milieu are interrelated by common principles of “life conduct” (Weber) which distinguish them from other milieus. The views of life which have been incorporated from childhood on and which differ by class or milieu, are transformed into an enduring compass guiding the practice of the social actors and enabling them to realize and to assess situations as well as social relations in a blindfold manner.

I assume that the occupation as a teacher is adopted and practiced on the basis of already *brought-along* habitus patterns. The hysteresis effect (Bourdieu 1982, p. 238f.), that is to say, the inertia of the habitus, does not imply that attitudes might not as well change according to the professional practice and innovative requirements in the field of school. It points, however, to the fact that teachers do not appropriate their field of action without presuppositions but that they are already endowed with a world view that corresponds with a specific place in society. It is well documented that the transformation of habitus does not happen arbitrarily but in the framework of the parental milieu traditions which, are varied and modernized especially in the younger generations. This process of “habitus metamorphosis” takes time and is to be observed above all as a change of generations (Vester et al. 2001, pp. 311ff.).

### **3. “Pedagogical specialist” and “Scientific expert”: Types of teachers in the study by Kob**

Little research has hitherto been devoted to the habitus of teaching persons. Also, teachers are mainly perceived in their professional roles and very rarely as whole persons beyond that role. It can, however, be shown, even on basis of the hitherto poor state of research, that teachers constitute a socially heterogeneous group. Thus, there is not such a thing as *the* teachers’

habitus. It can be assumed that the social background of teachers is mainly upper and middle class and very rarely lower class, as lower class members usually do not have the necessary educational achievements.

A notable exception of this state of research is a study conducted by Janpeter Kob, assistant of Helmut Schelsky in Hamburg, in the 1950s: "The social professional consciousness of the teacher at secondary schools" (Kob 1958). It is a qualitative study in which 82 teachers from four schools with different preconditions (small town, city, boarding school) were interviewed. According to Kob, the "character of the profession" is represented by quite "manifold types": There is "the self-conscious professorial type as well as the idealistic youth leader, the pastoral-paternal authority as well as the consciously realistic technician, the cultivated man of universal erudition as well as the experienced and conspicuously modest 'schoolmaster' etc." (Kob 1958, p. 22)

In particular, Kob elaborated in detail two exemplary types, namely the „pedagogical specialist“ and the „scientific expert“:

The *pedagogical specialist* orientates his/her occupational aspiration according to the pedagogical function of the profession (ib., pp. 45 ff). University studies are important but yet secondary. The pedagogical specialists feel nearer to the primary school teacher than to the scientist and has aspired their professional goal already when entering university. They devote their leisure time to activities in sports clubs and youth work, but are partly also interested in scientific studies, music and art (ib., pp. 61 ff). For the pedagogical specialists, the profession as teachers is mainly a profession of social advancement; there are more primary school teachers than university graduates among the fathers of the respondents as well as to an increasing extent also mid-level officials and employees (ib., pp. 51ff).

Kob likewise systematically described the *scientific experts*. For them, specialist expertise plays the most prominent role. They distinguish themselves clearly from the pedagogue: "We are no educators, but teachers" (ib., p. 48). Vice versa, the pedagogical specialist regards the scientific expert to be the "worst teacher" (ib., p. 46). Outside school, the scientific experts are primarily interested in scientific studies, literature, music and art and not in sports club activities (ib., pp. 61 ff.). They frequently come from families, in which the father practices an academic profession. But also self-employed merchants are to be found frequently among the parents (ib., p. 51 ff.) Two thirds of the scientific experts have initially aspired to pursue a different profession. The profession as a teacher "functions" in their case "as a preferred compensating profession for academicians with special scientific interests, who first had more ambitious professional goals while becoming teachers was a second choice" (ib., p. 25).

Kob also studied the pupils' perspective on their teachers. The Pupils distinguished two types. The type of "proximity" concentrates on the social relations with the pupils and the community. The type of "distance" rather pursues neutral interests by referring to his/her authority as an expert (Kob 1958, pp. 87ff.). This perception of the pupils confirms the self-perception and the expressed motives of the teachers.

Kob's findings give us some initial informations on the different habitus patterns of teachers at the end Fifties. The two types we presented here, are positioned differently in society. The pedagogical specialist may be located in the middle of society. There are no indications of a distinctive looking down to the lower ranks of society and of an orientation towards the upper

classes. The scientific expert, on the other hand, prefers such a downward looking perspective and locates himself/herself as an academician.

The typological differences referred to by Kob are also found in more recent studies on the habitus of teachers (see chapter 7). These studies try to analyze the attitudes and practices of the examined group as completely and coherently as possible, in contrast to differing approaches which take the occupational positions of the teachers' parents from which they deduce certain expected attitudinal dispositions in order to confirm or falsify them by means of simple attitude ratings. The study discussed in the following chapter is an example of such a procedure which is related to the rational choice approach.

#### **4. Socio-economical background and occupation-related convictions of teachers according to the Rational Choice Approach**

The study of Kampa, Kunter, Maaz and Baumert (2011) on "The social background of Mathematics-teachers in Germany" is committed to the rational choice approach, which predefines the prevalent line within sociology. It was based on a representative random sample of secondary school teachers teaching mathematics in the 9<sup>th</sup> grade. This written inquiry was conducted in the context of the PISA 2003 surveys which were directed by Baumert, head of the Max Planck Institute for Educational Research in Berlin since 1996. As usual, Baumert's group worked with the class scheme of Goldthorpe, according to Erikson and Goldthorpe (1992), the so-called EGP classes, which, in the study, was reduced to a six-class-scheme (Kampa et al. 2011, p. 79).

Generally, the study supports the idea of a heterogeneous composition of the teachers. For the mathematics teachers<sup>54</sup> they found the following composition:

- 53,4% of the teachers' parents belonged to the service classes, i.e., the higher classes, (22,6% of the upper service class, 30,8% of the lower service class. The profession as a teacher is itself located in the lower service class).
- 20% of the teachers come from families of the middle EGP classes (16,4% routine service in trade and commerce, 3,6% [minor] self-employed [with up to 10 employees]).
- 26,6% come from both working classes (15,2% skilled workers and master craftsmen, 11,5% semi-skilled workers and unskilled workers or farmers) (Kampa 2011, p. 83).

---

<sup>54</sup> The random sample comprised 1126 mathematics teachers with a proportion of women of 42,6%. The average age amounted to 47,2 years. The mathematics teachers had on average of 20 years of professional experience. They taught at a percentage of 32,5% at a Gymnasium (grammar school), of 27,2% at a Realschule (secondary modern school), of 9,9% at a Gesamtschule (comprehensive school), of 3,3% at a Mittelschule (secondary-level school), and of 27,1% at a Hauptschule (secondary general school). (Kampa et al.. 2011, p.79.)

Furthermore, the authors were interested in the question, whether teachers from middle- and upper-class backgrounds have educational goals differing from those of the teachers of lower background. Their aim was to test Bourdieu's assumption that socioeconomic backgrounds influence teachers in their professional practice and thus may contribute to the fact that pupils who are not members of the middle- or upper-classes and do not share their value systems are systematically disadvantaged at school (ib., p. 82ff.)

Kampa et al. arrive at the conclusion that there is *no systematical relation* between the socio-economic background of the teachers and their occupational convictions. This result is a consequence of the problem – as I shall elaborate in more detail below – that the study works with a too simple class scheme, which is inadequate for a complex social reality. It is quite astonishing that neither the horizontal differentiation of classes nor the change in values, which both have been discussed in the social sciences since the study of Inglehart (1977), is taken into consideration. Kampa et al. are distinguishing but two types:

- A *narrow comprehension* of school objectives and a *traditional conception of values* which is represented by values of order, discipline and the willingness to work hard and to learn.
- A *progressive understanding* which is represented mainly by mutual respect, readiness to help others and responsibility. (ib., p. 81).

The data show that in each of the different EGP classes the teachers approve both of the traditional as well as of the progressive understanding. The authors interpret this result to the effect that the background of the teachers does not play any role for their goals of education because both types of understanding were equally present on the upper as well as on the lower class level. (ib., p. 87 f.) The question, whether this heterogeneity could have a "systematic" structure, remains open.

That class backgrounds and dispositions of action of the teachers do not match could also be owed to the fact that the instruments of the analysis were neither adequately differentiated nor sufficiently interrelated.

Let us start with the *class background*. The Goldthorpe scheme works with classifications of the occupations, according to the type of activity (manual, non-manual, agricultural), of the occupational position (self-employed, dependently employed), of the authority to give directions (none, minor, major) as well as of the qualifications necessary for an occupation (none, low, high). These criteria are used to divide society into hierachic levels, from the top to the bottom. – Yet, this procedure of classification entails several serious problems.

First, the *vertical differentiation* of society is much further developed today than in the 1970s when the Goldthorpe scheme was first designed. These changes are *not regarded adequately*, especially with respect to the rapid growth of advanced levels of qualification, as, today the academic professions and the semiprofessions comprise almost half of the active population.

The main problem, however, is that the model is purely vertical and neglects the *horizontal differentiations* at each level of the hierarchy. It is the horizontal axis of social space where the accelerated movements towards the growing groups of the technical experts and especially the interpersonal services take place. This is well documented by several large data analyses (Mueller

1998, Oesch 2006, Vester 2011). Astonishingly enough, it was Walter Mueller, the German partner of Goldthorpe in large data research with whom Baumert worked in Mannheim earlier, who first described this horizontal shift of the occupational classes on the basis of large data sets (Mueller 1998). Mueller found a marked horizontal shift from the administrative service class towards the technical and interpersonal services. He noted that these more modern “class factions” of the service class also represented a shift in the basic attitudes towards authority. While in the administrative professions the values of order, discipline and hierarchical authority were predominant, in the growing modern professions the values of self-determination and cooperation were the rule.

Mueller's data basis was new, but horizontal shifts of occupations paralleled by a modernization of attitudes were observed already earlier in social structural research, especially by Theodor Geiger (1932), by Pierre Bourdieu (1982 [1979]) and by Michael Vester et al. (2001 [1993]):

Against this background it is not at all surprising that Kampa et al. found both “progressive” and “traditional” attitudes at the same vertical class levels. They could not see that this was the expression of increasing horizontal class differentiation as their theoretical and empirical instruments did not take account of such differentiations.

The second problem of the rational choice approach concerns the *dispositions of social action*, i.e., the habitus. These dispositions have differentiated, too. This has not been a direct consequence of occupational differentiation but rather a *parallel*, more or less independent process which is produced not alone in the educational and professional biography but especially in the preceding and parallel processes of socialization and social control in the families and milieus. Therefore it cannot be deduced but has to be studied independently. The bipolar model of Kampa et al. with its deduced expectations of only two different attitudes falls short of the complexity of the individual habitus as well as of the typological field of habitus as a whole.

The bipolar model is especially misleading as it confuses vertical and horizontal dimensions which have to be kept apart when we want to realistically distinguish different social groups. This is especially the case when Kampa et al. lump together two fundamentally different dimensions as elements of the same “traditional” pole: *authoritarian* values (“order”, “discipline” etc.) and *ascetic* values (“willingness to work hard and to learn”). With the help of the multidimensional “map” which I shall present later I shall specify in more detail why these dimensions are not congruent, in principle. They rather occupy different places in social space:

- Order and discipline are values of hierarchy-orientated conservative milieus at all vertical levels in the *right section* of Bourdieu's social space.<sup>55</sup>
- Willingness to work hard and to learn are values of the milieus which are orientated towards individual responsibility and autonomy, in the left centre of social space. Its dispositions are organized in accordance with an ascetic ethos.<sup>56</sup>

---

<sup>55</sup> It concerns – in the terminology of Riesman et al. (1958 [1959]) – „other-directed“ behaviour dispositions, i.e., the subordination to external authorities (according to Adorno et al. 1973 [1950]).

## 5. The plurality of habitus types and milieus

Evidently, the *horizontal dimension* of social space is one of Bourdieu's most far-reaching innovations. Bourdieu used the horizontal axis to describe the increase of cultural capital as a movement towards the left pole of social space. It is an indicator of class differentiation, i.e. the process by which the younger, more modern and better educated factions of the occupational classes develop (Bourdieu 1982). This raised the question whether this change on the occupational level was connected with parallel changes on the cultural level, especially the increase of the non-authoritarian values of autonomy and emancipation. Was there such a change of habitus patterns? Was it connected with the strengthening of *intrinsic motivations of learning* replacing authoritarian patterns of top-down education? And how were these changes distributed among social classes?

Research concerning these emancipatory potentials was inspired by Bourdieu. But it had not been the main focus of Bourdieu's own research. His studies of the educational system and of class structures in France were mainly conducted during the 1960's and the 1970's when class differentiations and value changes were just beginning. "La distinction", his *magnum opus*, mainly concentrated on the question of class reproduction. In the book, Bourdieu explicitly stressed that his sample as well as his empirical instruments were designed to study the relation between the bourgeois and the petty bourgeois classes (Bourdieu 1982, pp. 784-799). Bourdieu found substantial modernizations of occupations and of life styles in the younger generations of both classes. Life styles were liberalized, but this did not change the fundamental relation between the classes: class hegemony of the bourgeois classes (ib., pp. 462ff) and willing subordination of the petty bourgeois classes (ib., pp. 500ff): „They innovate in order to conserve more effectively.“ (ib., p. 495).

While Bourdieu dealt with these dominant classes extensively (ib., pp. 405-584), he dedicated only a short chapter to the dominated popular classes (ib., pp. 585-619). Also, in his methodological design, Bourdieu focused on the *aesthetical* and *intellectual* aspects of life style and habitus which are important to describe the "legitimate" culture of the French bourgeoisie and its hegemonic position as compared with the "pretentious" culture of its petty bourgeois class factions (ib., p. 786). Bourdieu was very much aware of the fact that, if he had focused the popular classes, his habitus analysis would have had to concentrate on the *moral* dimensions of everyday and private life which were more important for the popular classes than the aesthetic dimensions of taste (ib., p. 786f).

For these pragmatic reasons of his empirical design Bourdieu left a gap concerning the popular classes. In the terms of the "legitimate" culture of the upper classes, the popular classes

---

<sup>56</sup> It always concerns „inner-directed“ dispositions (Rieman et al., ib.) or, respectively, dispositions which are organized in accordance with an ascetical ethos (Weber) – The ascetically inner-directed orientation of working and learning can as well be found, as inter alia also Rupp (1995) has documented in Bourdieu's journal „Actes de la recherche en sciences sociales“, in the classical skilled worker milieus. In these milieus, the ascetic dispositions are often combined with the values of the other pole of values mentioned by Kampa et al., namely with respectfulness, helpfulness and responsibility (see chapter 6 of this article). .

could only be defined negatively, as *not* having this culture of intellectual and aesthetic erudition. Bourdieu passionately criticized this relation and especially the dominating scheme of “elites” and “masses” (ib., p. 730f). But he could not identify class milieus who were aiming for a change of this relation. Therefore, Bourdieu’s analysis is often interpreted as a rather dualistic vision of a deep, insuperable class cleavage between the “elite” of the dominating classes (to whom higher culture is ascribed) and the “masses” of the dominated classes (to whom a lack of culture is ascribed). (Vester 2012, p. 159)

Not only Kampa et al. (2011) but also a part of the educational sociologists working along the lines of Bourdieu still maintain such schemes of vertical bipolarity. Omitting the dimension of a horizontal differentiation of habitus types, they are neglecting the emancipative dispositions and activities.

To avoid this narrowing of perspectives, it may be helpful to turn to the concepts of classical sociology, especially the concept of “*social class*” which was coined by Weber in contrast to the concept of “*occupational class*” (“Erwerbsklasse”) (Weber 1980 [1921], pp. 178f.), Weber did not use these concepts as mutually exclusive but as two aspects of the same phenomenon, because the members of class act in the economic field (in occupational relations) as well as in the societal field (in socio-cultural relations). Class is defined in a twofold manner: not only by similar (not necessarily equal) economic and occupational positions but also by similar habitus or mentality patterns. The same twofold definition was also used in the concept of “*social milieu*” introduced into sociology by Durkheim (1988 [1895/1902]) and in the concept of “*social stratum*” further developed by Geiger (1932).

It is important to note that these classical theories do not view the internalized habitus patterns as mere passive reflections of the ‘objective’ class situation but as dispositions of active social practice which are developed historically in the families and milieus. From this, we can conclude that habitus dispositions, as they are developed relatively autonomously in milieu interactions, may also be changed or modified, especially by the younger generations.

It was exactly this view of intergenerational habitus change which was rediscovered since the early 1960’s. In these years, it was observed that “habitus”, “mentalities” and “everyday cultures” (or “values”) were developing and differentiating in an accelerated pace within the younger generations. These developments could not be directly deduced from ‘objective’ class structures. Therefore new empirical research on cultural change became necessary. This research was first inspired by the early English cultural studies (Williams 1972 [1958] Thompson 1968 [1963]; Clarke, Hall et al. 1879 [1977]) and later by Bourdieu’s rediscovery and consistent conceptualization of the classic concepts of social class and habitus.

While Bourdieu himself used his concepts to study class reproduction they were used to study class transformation in subsequent studies. There were important case studies on habitus differentiation presented by Lamont (1992), by Rupp (1995) and by Karrer (1998). And there was also a comprehensive study of habitus change on the level of a whole society conducted in a research project at the University of Hannover which was financed by the Volkswagen Foundation (Vester et al. 2001, see Bremer/Lange-Vester 2006). Combining qualitative and case studies with a representative survey of the total social structure of Federal Germany, finally, in these studies a new ‘map’ of class habitus or milieu types was developed which is shown in fig 1. The division of class milieus was not deduced from economic or occupational categories but constructed bottom-up, by means of hermeneutic methods designed to explore latent habitus

patterns. It started in 1989, with large samples of narrative and semi-directive biographical interviews in order to compare the habitus patterns of members of the younger generation and their parents (Vester et al. 2001, p. 253ff; Bremer/Teiwes-Kuegler 2012). Cases with similar patterns were aggregated to types of habitus which could then be integrated into the social space of Bourdieu.

Subsequently, in a series of further research projects more than 900 comprehensive qualitative interviews were conducted to complete this map of qualitative habitus types. In order to find out their quantitative distribution, a representative survey based on Bourdieu's categories was conducted (Vester et al. 2001, pp. 222ff). It implied multivariate statistical analyses in order to explore qualitative types. The result was represented in detailed statistical and qualitative description of at least twenty different Milieus (Vester et al. 2001, pp. 593ff.; Voegele et al. 2002, pp. 267ff.). These results are condensed here in a short description and a map of the pluralistic milieu structure (fig. 1).<sup>57</sup> Very similar structural patterns were also found for other countries, especially Britain, France and Italy (Vester et al., pp. 48-54) and Luxemburg (Amann et al. 2010).

## 6. Five genealogical lines of class milieus

As the map reveals, there is a systematic relation between habitus types and the location in the field of occupational classes. This relation was not that of a strict identity, but of a loose structural similarity or "homology" between occupational positions and habitus types which also was found by Bourdieu (1982, pp. 212f) for France. This result disproves the hypothesis of "decoupling" introduced by Beck (1983), according to which the social position had lost its significance for the individually shaped lifestyle.

The map is structured by social divisions. These are produced by the members of the milieus through the practices of their everyday culture by which they distinguish themselves from other milieus and stabilize cohesion inside their milieus. The map shows three vertical strata separated by two cleavages of distinction. In addition, each stratum is divided into a more conservative and a more modern faction.

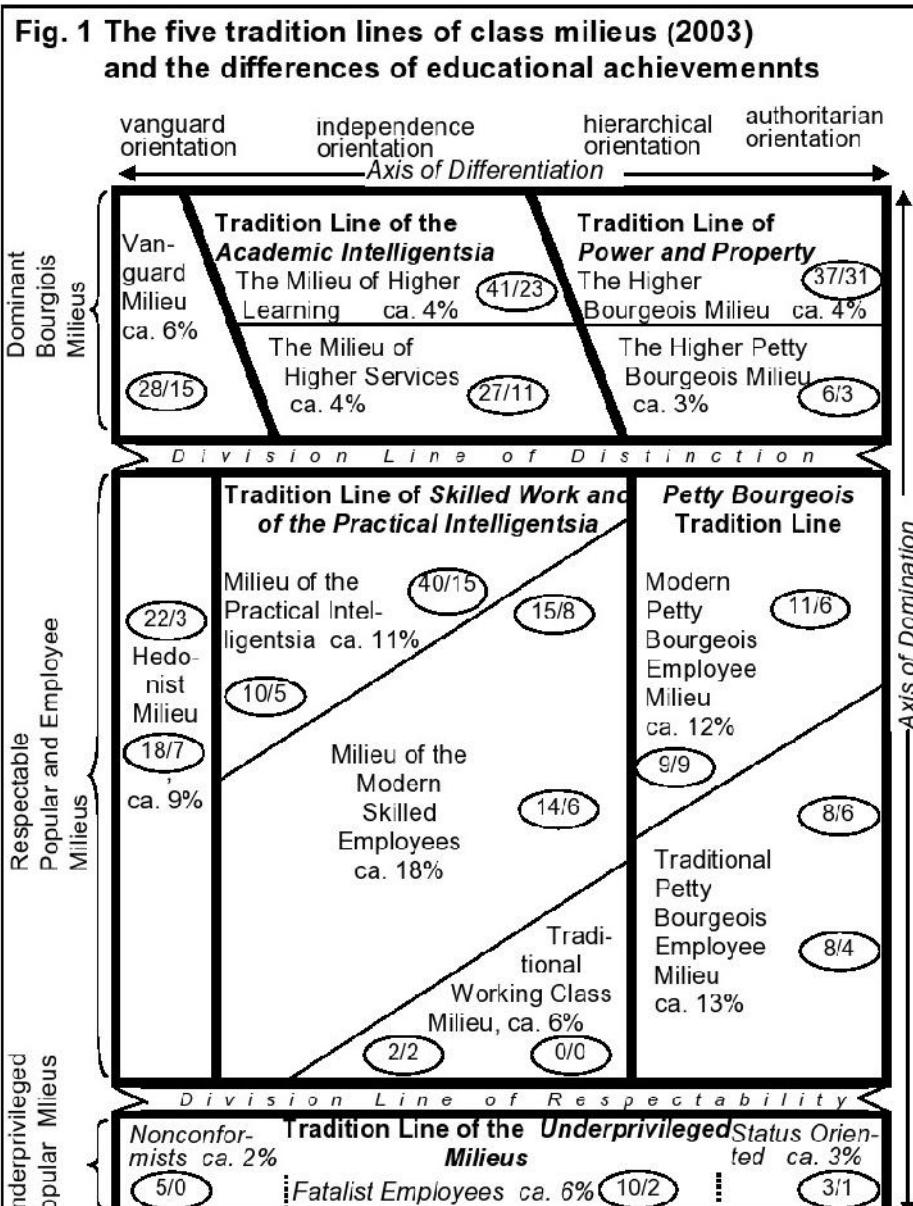
These divisions are produced by five larger groups of milieus which could be identified as genealogical lines or "tradition lines" described below in an abbreviated form. The general divisions by tradition lines of classes have grown historically over a long time, they are persistent. But in their sub-divisions we find distinct dynamics, pluralizations and differentiations between traditional and modern generational factions.

The *upper bourgeois milieus* share social positions of privileged educational, property and occupational standards. They are the groups of institutional domination and defend their privileged social and educational chances by politics of closure against the milieus below them.

---

<sup>57</sup> The research methods and results are represented in detail in Vester et al. (2001) and Voegele et al. (2002).

They cultivate a distinctive habitus and lifestyle, by which they distance themselves from the “ordinary” taste of the “mass”.



(A/H) Indicators of educational achievement: percentages of Abitur (incl. Fachabitur) / University and other Academic Diplomas in the respective part of the milieu [average 15.1% / 7.7%]. Reading Example: In the upper part of the Milieu of the Practical Intelligentsia about 40 per cent finished secondary school and about 15 per cent acquired a university diploma.

Statistical bases: representative survey ( $n = 2.699$ ) of the German speaking resident population of 14 years and older of the German Federal Republic in 1991 (see M. Vester u. a., Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel, Frankfurt a. M. 2001; W. Vögele et al., eds., Soziale Milieus und Kirche, Würzburg 2002); adapted to the milieu sizes of 2003, according to: Sigma - Sozialwissenschaftliches Institut für Gegenwartsfragen, Die sozialen Milieus in der Verbraucheranalyse, www.sigma.online.de v. 22.9.2003).

M. Vester (conception) / D. Gardemin (design) – University of Hannover – 2012.

Within the upper bourgeois milieus, a distinction can be made between the tradition line of the institutional power (1) and the tradition line of higher education (2). In the “vanguard milieu” positioned at the left margin, patterns from both traditional lines can be found.

(1) The members of the *tradition line of power and property* are, in most cases, occupying the leading positions of private and public managements as well as the prestigious academic professions in the fields of justice, medicine etc. They attach special importance to discipline and order, to authority and obedience in hierarchies and prefer a representative lifestyle.

(2) The members of the *tradition line of higher education and services* are mainly employed in the academic professions of education, culture, communication, health, social welfare and technology. By emphasizing a certain idealistic orientation, they distinguish themselves from their power orientated neighbour milieus located in the upper right of social space.

A similar horizontal factioning is found in the broad middle of society formed by the *respectable 'popular and employee milieus'*. Here we mainly find white and blue collar employees, as the quota of the small self-employed persons has strongly diminished. For them, a respected status is important as the base of a secure social position, social recognition and a “good life”. Ambitious career advancements are not of primary importance. Instead, they prefer realistic strategies of a gradual educational and occupational improvement.

The respectable popular and employee milieus are formed by two tradition lines and the “*hedonistic milieu*”, in which the children of members of both tradition lines distinguish their way of life from the values of duty and efficiency professed by their parents.

(3) In the *petty-bourgeois tradition line*, we mainly find the small employees and small business people in traditional professions with rather modest material and cultural resources. Thus, many of them are losers of economic modernization. The members of these milieus are looking for security in the hierarchies of the family, work and politics. By their habitus, they follow conventional and frequently also authoritarian patterns. These, however, are less important in the younger generation of the “modern petty-bourgeois employee milieu” while, to a limited degree, democratic participation and a certain equality of opportunities of women and of migrants are accepted.

(4) For the members of the *tradition line of skilled work and of the practical intelligentsia*, a solid professional qualification and skilled work are central preconditions for their ideals of independence from authorities and external coercion. For all generations, the most important values are efficient and respectable work, life-long educational activity and mutual help between family members, neighbours and workmates. However, for this high performance which is rooted in their ascetic work ethos they expect participation in secure and respectable standards of living and welfare. While the oldest generation, the “traditional workers’ milieu”, is still following a habitus of modesty, the “modern skilled employees” are more ambitious in their demands for participation in educational opportunities, autonomy and equal life chances. They are concentrated in modernized occupations of the middle level as skilled blue and white collar workers or small owners. The members of the most modern faction, the “milieu of practical intelligence”, possess still greater ambitions for autonomy with challenging qualifications and academic or semi-academic professions.

The fifth tradition line is constituted by the *underprivileged popular milieus*. Its members have rather poor standards of security and education and are frequently employed as semi-skilled and unskilled routine workers.

(5) Their central experience is powerlessness. Realistically, their strategies center on keeping up with the standards of the 'respectable middle' in order to acquire a little bit of social respectability. Consequently, they follow strategies of flexibility and of leaning on others for protection, investing in helpful personal relations rather than in systematic educational or professional achievements. The underprivileged popular milieus incorporate three sub-groups: The conservative *status-orientated milieu* is looking for protection in hierarchies, the *fatalist employees* build their hopes mainly upon the protecting power of the trade-unions, the *nonconformists* are to a greater extent orientated towards modern lifestyle, self-realization and partially also education.

In the map, the vertical and horizontal differences are, in addition, illustrated by ovals in which two data are inserted, first the percentage of Abitur (secondary school diplomas), second the percentage of university diplomas. In the cases a milieu contains more than one oval, these relate to the milieu's sub-milieus which were analyzed in Voegele et al. (2002, pp. 267ff.). As follow-up studies did not find a financial base, the data are older; but they indicate the principal relations of unequal educational chances between the Milieus which still are relevant.

## 7. **Milieu-specific habitus patterns of teachers in social space**

The explorative studies conducted by us confirm that teachers cannot be positioned in only one zone of social space. They spread over several zones. The habitus patterns identified by us are similar to the types found by Kob (see chapter 3). But they are spreading a little farther in social space, especially in the horizontal dimension which was not yet discovered when Kob made his studies.

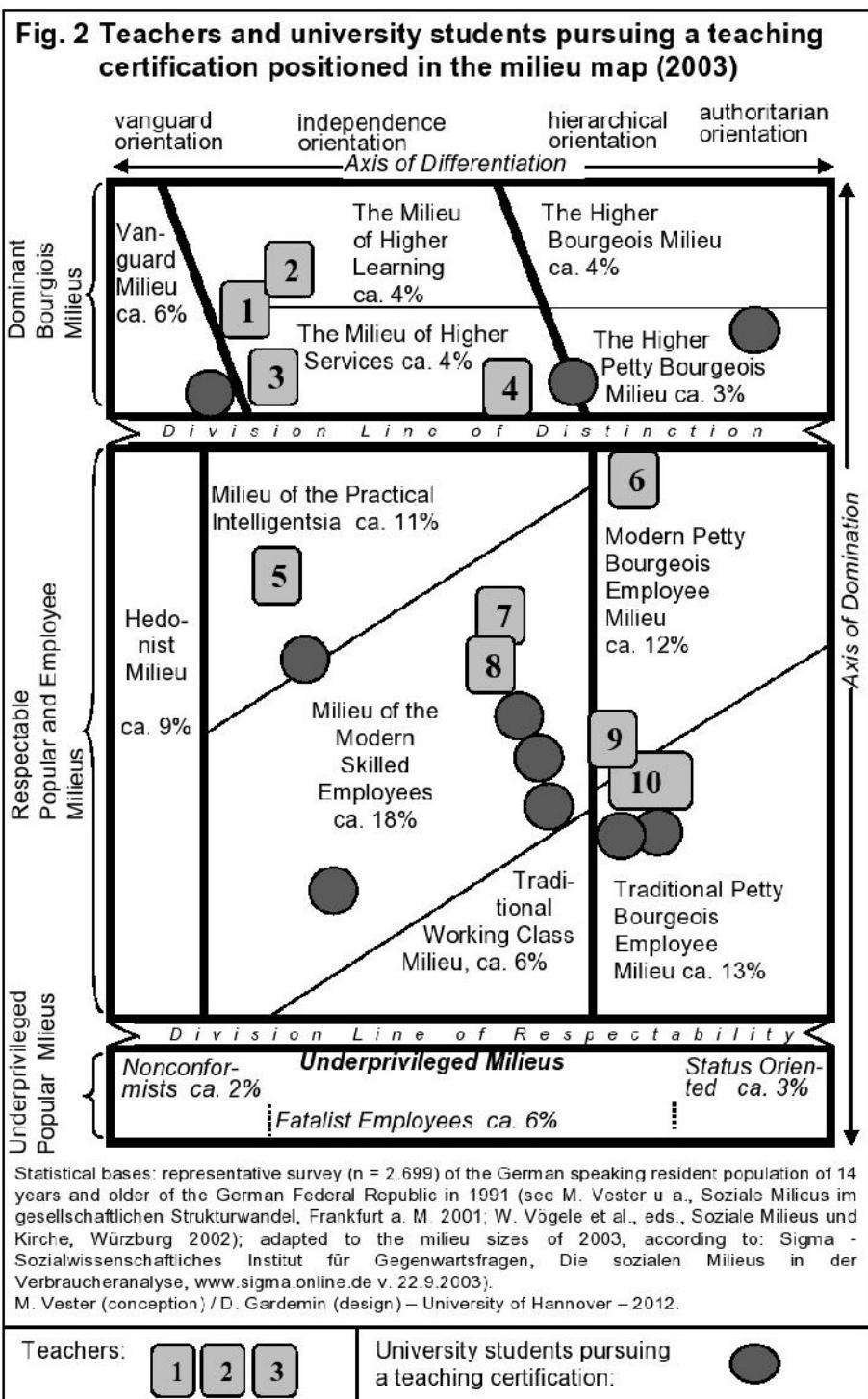
Our observations are mainly based on case studies of university students pursuing a teaching certification<sup>58</sup> (i.e., future teachers) and of teachers and heads of schools of various types of school<sup>59</sup>. Although the limited number of our cases did not allow typological generalizations we could identify a number of significant habitus patterns by which teachers with different milieu backgrounds could be distinguished from each other (Lange-Vester/Teiwes-Kuegler 2012).

---

<sup>58</sup> Our sample of university students pursuing a teaching certification at secondary schools and at schools providing vocational education was part of the sample of a qualitative study on students' milieus in social sciences, which was conducted from 2002 to 2004 at the University of Hannover (see Lange-Vester/Teiwes-Kuegler 2004, 2006).

<sup>59</sup> As part of a larger study on the change of work conditions (Schultheis/Vogel/Gemperle 2010), our sample of teachers and heads of school was interviewed about their everyday professional experience of various types of school (Timm/Lange-Vester/Teiwes-Kuegler 2010). Additional case studies were conducted in a teaching project, which Christel Teiwes-Kuegler carried out at the University of Hannover in the academic year of 2009/2010.

Our diagram (fig. 2) shows how the cases of our sample could be positioned in the milieu map. This positioning was not based on statistical variables (like types of cultural and economic capital) but on the principles of action found by the method of habitus hermeneutics which requires meticulous processes of interpretation and reconstruction for every individual case. To illustrate this procedure we selected nine of these cases which are the base of the following short description of the vertical and horizontal extension of the field of teachers. (The cases of university students pursuing a teaching certification were not included.)



In the *higher milieus*, our cases seem to represent two factions – an orientation of *reform pedagogues* on the left side of social space and an orientation towards individual *competition* on the right side (Lange-Vester/Teiwes-Kuegler 2012).

(1) The faction of reform pedagogues is constituted by the teachers 1, 2 and 3. They profess the ambitious educational ideals of emancipation, self-reflection, integration and equality of chances. Comprehensive schools are preferred, while special schools for socio-emotionally eccentric children with learning difficulties are refused. Case 3 for example is the head of a primary school, which comprises a Montessori-branch as well. The socially deprived children from the catchment area are brought together in his all-day-school with children from upper milieus, who come from other districts and attend the Montessori branch.

The teachers 1, 2 and 3 advocate reforms and are politically active, too. According to their understanding, education takes time, in the course of which the children are meant to learn individual responsibility and critical thinking. In the habitus of those teachers political as well as pedagogical and subject-specific scientific preferences appear to be interconnected. Thus, a certain practical distance towards the children becomes obvious, in particular towards children from lower class milieus. This applies especially to case 2, whose family background is a long tradition of higher learning going back at least to the grandparents.

(2) The principle of individual competition is supported by teacher 4, who continues the educational climbing of her parents. There is an articulate downward distinction expressed in a lack of understanding those children, who have problems in catching up with the subject matters of the lessons. There is little sensibility for children who show little self-confidence and independence, i.e. are requiring support and orientation. This teacher understands herself less as a pedagogue and mainly as scientific expert, based on an ethos of ascetism and competition which also legitimates selection inside the school system.

In the *milieus of the middle* there can equally be distinguished two horizontally different patterns. The first pattern focuses on the *self-determination* of the children and on a high level of teachers' *attention and dedication* to them, the second pattern is rather oriented to the "*patriarchic principle*" (see Lange-Vester/Teiwes-Kuegler 2012).

(3) There is a certain parallel between the „pedagogical specialist” of Kob (see chapter 3) and the teachers 7 and 8. Both teachers look back upon a strenuous educational career, achieved through their ascetic ethos. According to the motto: “life is struggle”, articulated by teacher 7 (Lange-Vester/Teiwes-Kuegler 2012), they expect the children to develop the same ethos of work and endeavor and a responsibility for their successes and failures at school. However, both teachers combine this with an attitude of fostering, devotion and comprehension for the children. They try to establish good personal relations with the children and often are also familiar with the family backgrounds and eventual problems. Teachers 7 and 8 define themselves explicitly as pedagogues trying to foster a good work ethos and erudition as the bases of personal autonomy and competence in life.

(4) The teachers 9 and 10, who are positioned more to the upper right, do not feel to be passionate pedagogues; but understand their role as fulfilling a professional duty, in the service of transparency and order in day-to-day school life. The patriarchal principle implies respect and

acknowledgement towards the authority of the teacher, who in turn is obliged to care for his pupils. Both teachers are orientated towards given hierarchies and are accepting social inequalities within the educational systems as an expression of natural differences. They are rather skeptical towards innovations and restructurings which might require too much of an effort. For this reason, the relationship with the children and knowledge about their personal situation are less developed. Teacher 9, e.g., changed to a semi-day school, feeling too much absorbed by a full-time school. Presently, he organizes an initiative which (in explicit contradiction to case 3, see above) advocates the establishment of a new school for children with special socio-emotional needs. Caring for them is not seen as a personal responsibility but delegated to the supervisory school authority.

This short summary of typological differentiation already confirms that there is a greater variety of types of teachers based upon differences in the habitus and self-conception of the pedagogues. This could also explain typical conflicts and debates – such as the mentioned example whether children with emotional problems should be integrated or segregated in separate institutions. .

Kob's study of 1958 already pointed to the barriers and conflicts between the „scientific expert“, who comes from rather privileged or academic families, and the „pedagogical specialist“, who belongs to the educational climbers. The scientific expert explicitly delimits himself from the pedagogical specialist: “In the case of the ‘educators’ the lack of knowledge is replaced by pedagogical methodology.” Or: “the pedagogical approach necessarily impairs scientific strictness and standards.” Pedagogy would provide the “necessary technical instructions, which, however, do not constitute, what is essential.” Pedagogy is “a communicating of tricks and dodges for the classes” and “possesses as such a relative practical value. However, it does not constitute the actual profession.” (Kob 1958, p. 49).

Obviously, these statements are an expression of a *conflict line* between the values of the higher and the middle classes. How shall the “correct” concept of education be defined? The “legitimate” understanding of education – the primacy of theory, abstraction and purposelessness – is authorized by the upper milieus which dominate the middle milieus with their practical and application-orientated understanding of education.

Till today, this hierachic structure has not been overcome. The same social cleavage can also be observed in the milieus of university students in social sciences. Here we find the conflict line between alleged “minor-league students” of the middle milieus and students, who are allegedly “far from reality” of the higher milieus (Lange-Vester/Teiwes-Kuegler 2004, 2006). The higher milieus at the universities, however, have come under pressure in the course of the educational expansion, so that their understanding of education does no longer represent a self-evident general orientation. Studies on student milieus reveal that, in the debates on what is the ‘legitimate’ concept of education at least in the social sciences, the opposing positions are held by different factions of the same social class. In the upper milieus, the conservative factions which have a rather practical understanding of education – not unlike parts of the middle milieus –, increasingly challenge the position of the educational milieus that are located in the left-hand subfield of the social space by their conception of the pursuit of education for its own ends. (ib.). Therefore, conflicts are representing not only vertical, but as well a *horizontal* social differences.

The relevance of horizontal conflicts between conservative and modern milieu factions is also shown by a study about heads of school (Timm/Lange-Vester/Teiwes-Kuegler 2010). They

feel challenged by the changes that have been taking place at schools for some years under the catchword 'economization' (innovative regulatory elements: establishment of profiles, evaluations, grading methods). Increasingly, management qualities are demanded from them. The differentiation between pedagogue and manager refers to a central horizontal conflict between leading milieus. In this conflict, the factions of economic and technocratic orientation which are situated at the upper right of social space increasingly have become dominating during the past years. These developments are experienced in very different ways, according to the teachers' habitus. What some experience as a devaluation of competences is experienced as a positive gain by others.

The struggles at the schools are not confined to the conflicts about different types of school. They also take place *within the schools*, into which the teachers are going with their different habitus. The socio-economic and socio-cultural background of the teachers in fact plays a role for the choice of a specific professional career, in so far as the members of higher social backgrounds select the secondary school-branch more frequently.<sup>60</sup> At the same time, however, the staff of teachers at secondary schools and other school types is recruited in a greater social amplitude. An interesting result can be found at Kampa et al. (2011, p. 87): According to them, today teachers at secondary schools frequently come from lower social backgrounds than their pupils. But the question is still open, what this means for the interaction between pupils and teachers.

## **8. Concluding remark**

What remains to be noted is first of all that the teachers are to be differentiated by a plurality of milieu backgrounds and their actions in a complex field the dynamics of which have not yet been adequately studied. When teachers with different habitus are teaching at the same school, this already entails a potential of conflict and delimitation between them. At this point, the differentiation of the pupils' is not yet taken into consideration.

In this essay, the differences in the habitus of teachers have only been insinuated. A comprehensive and typological examination is still pending. The rational choice approach is not suitable for such an examination. It serves neither for ascertaining the plurality of the milieus nor the dynamics in the school-specific fields. Also it is not possible to find out how teachers and pupils are experiencing school with the means of the rational choice approach. Equally, an analysis of the interaction between teachers and pupils is not possible.

---

<sup>60</sup> Kampa et alii assert in the first instance that the socio-economic background is not decisive with respect to the issue, whether somebody becomes a primary or secondary school teacher. Moreover, the authors ascertain a connection between the grade of the University entrance examination and the career choice, which is more explicit than the connection with the social background. With a better grade of the University entrance examination, the secondary school branch has been selected more frequently. As a conclusion, this result is once again differentiated. According to this, selection processes are yet to be ascertained, for the grades of the University entrance examination differ in accordance with the social background of the teachers, so that in the end the selected occupational career and the social background still are connected with one another.

Kampa, Kunter, Maaz and Baumert. (2011) do not succeed to confute Bourdieu with their study on the social background and the occupation-related attitudes of the teachers. The perspectives of both competing approaches are different. Bourdieu is interested in the teachers' habitus and the schools' field structures including their culture that has a long historical standing. This, however, is not of special interest for the rational choice approach.

## **Literature**

- Adorno, Theodor W. (1973 [1950]): Studien zum autoritären Charakter, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Amann, Wilhelm/Fehlen, Fernand/Mein, Georg (2010): Sozio-kulturelle Milieus in Luxemburg, in: IPSE – Identités, Sociétés, Espaces (ed.): Doing Identity in Luxemburg. Subjektive Aneignungen – institutionelle Zuschreibungen – sozio-kulturelle Milieus, Bielefeld: transcript, pp. 37-61.
- Baumert, Juergen/Schuemer, Gundel (2001): Familiaere Lebensverhaeltnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium = Baumert, Juergen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Juergen/Weiß, Manfred (eds.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schuelerinnen und Schuelern im internationalen Vergleich. Opladen, pp. 323-407.
- Beck, Ulrich (1983): Jenseits von Klasse und Stand. In: Reinhard Kreckel (ed.), Soziale Ungleichheiten (Sonderband 2 der Sozialen Welt). Goettingen: Schwartz.
- Becker, Rolf (Hrsg.) (2011): Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. Wiesbaden: VS.
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (eds.) (2010): Bildung als Privileg. Erklaerungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4th. edn., Wiesbaden: VS.
- Berger, Peter/Kahlert, Heike (eds.) (2005): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert, Weinheim/Muenchen: Juventa.
- Boudon, Raymond (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society. New York: Wiley & Sons.
- Bourdieu, Pierre (2001): Die konservative Schule. In: Pierre Bourdieu, Wie die Kultur zum Bauern kommt. Ueber Bildung, Schule und Politik. Schriften zu Politik & Kultur, hrsg. von Margareta Steinruecke. Hamburg: VSA Verlag, pp. 25-52.
- Bourdieu, Pierre (1982 [1979]): Die feinen Unterschiede. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (2006): Einleitung: Zur Entwicklung des Konzeptes sozialer Milieus und Mentalitaeten. In: Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (eds.), Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen. Wiesbaden: VS Verlag, pp.11-36.

- Bremer, Helmut/Teiwes-Kuegler, Christel (2012): Zur Theorie und Praxis der „Habitus-Hermeneutik“. In: Anna Brake/Helmut Bremer/Andrea Lange-Vester (eds.), Empirisch arbeiten mit Bourdieu. Weinheim und Muenchen: Juventa, pp. 95-131 (forthcoming)
- Clarke, John/Hall, Stuart/Jefferson, Tony et al. (1979 [1977]): Jugendkultur als Widerstand. Frankfurt a. M.: Syndikat.
- Ditton, Hartmut (2010): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Rolf Becker/Wolfgang Lauterbach (eds.) (2010), pp. 251-279.
- Durkheim, Émile 1988 [1893/1902]: Ueber soziale Arbeitsteilung. Studie ueber die Organisation hoherer Gesellschaften, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Erikson, Robert/Goldthorpe, John H. (1992), The Constant Flux. A Study of Class Mobility in Industrial Societies. Oxford: Clarendon Press.
- Geiger, Theodor (1932): Die soziale Schichtung des deutschen Volkes, Stuttgart: Enke.
- Geißler, Rainer/Weber-Menges, Sonja (2006): „Natuerlich gibt es heute noch Schichten!“ Bilder der modernen Sozialstruktur in den Koepfen der Menschen. In: Helmut Bremer/Andrea Lange-Vester (eds.), Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Wiesbaden: VS, pp.102-127.
- Gomolla, Mechtilde/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl., Wiesbaden: VS (1st edn.: Opladen 2002)
- Gresser-Spitzmueller, Ruth (1973): Lehrerurteil und Bildungschancen. Weinheim: Beltz.
- Inglehart, Ronald (1977): The Silent Revolution. Changing Values and Political Styles among Western Publics, Princeton: Princeton University Press.
- Kampa, Nele/Kunter, Mareike/Maaz, Kai/Baumert, Juergen (2011): Die soziale Herkunft von Mathematik-Lehrkraeften in Deutschland. In: Zeitschrift fuer Paedagogik (1), pp. 70-92.
- Karrer, Dieter (1998): Die Last des Unterschieds. Biographie, Lebensfuehrung und Habitus von Arbeitern und Angestellten im Vergleich, Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Kob, Janpeter (1958): Das soziale Berufsbewusstsein des Lehrers der hoheren Schule. Wuerzburg: Werkbund Verlag.
- Kraemer, Angelika (2008): Lehrerurteile – Schuelerbeurteilungen. Ergebnisse einer Lehrerbefragung an Grundschulen. In: Lisa Rosen, Schahrzad Farrokzhad (Hrsg.), Macht – Kultur – Bildung. Muenster: Waxmann, pp. 279-290.
- Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Heinz-Hermann Krueger, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten Kramer, Juergen Budde (eds.), Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS Verlag, pp. 103-125.

Lamont, Michèle 1992: Money, Morals and Manners: the Culture of French and American Upper Class, Chicago: Chicago University Press.

Lange-Vester, Andrea/Redlich, Miriam (2010): Milieuspezifische Bildungsstrategien und Lebensperspektiven bei SchuelerInnen der Hauptschule und des Gymnasiums, in: Anna Brake/Helmut Bremer (eds.), Schule als Alltagswelt. Weinheim und Muenchen: Juventa, pp. 185-209.

Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kuegler, Christel (2012): Habitusmuster und Handlungsstrategien von Lehrerinnen und Lehrern: Akteure und Komplizen im Feld der Bildung. Erscheint im Kongressband zum 35. Kongress der Deutschen Gesellschaft fuer Soziologie vom 11.10.-15.10.2010 in Frankfurt am Main.

Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kuegler, Christel (2006): Die symbolische Gewalt der legitimen Kultur. Zur Reproduktion ungleicher Bildungschancen in Studierendenmilieus. In: Werner Georg (ed.), Soziale Ungleicheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK, pp. 55-92.

Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kuegler, Christel (2004): Soziale Ungleicheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld. Empirische Ergebnisse zu Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften. In: Beate Krais/Steffani Engler (eds.), Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim: Juventa, pp.159-187.

Mueller, Walter (1998): Klassenstruktur und Parteiensystem. Zum Wandel der Klassenspaltung im Wahlverhalten. In: Koelner Zeitschrift fuer Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 50, H. 1, pp. 3-46.

Oesch, Daniel (2006): Redrawing the Class Map. Stratification and Institutions in Britain, Germany, Sweden and Switzerland. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Pape, Simone/Roessel, Joerg/Solga, Heike (2008): Die visuelle Wahrnehmbarkeit sozialer Ungleicheit – Eine alternative Methode zur Untersuchung der Entkopplungsthese. In: Zeitschrift fuer Soziologie, Jg. 37, Heft 1, pp. 25-41.

Preuß, Otmar (1970): Soziale Herkunft und die Ungleicheit der Bildungschancen. Weinheim: Beltz.

Riesman, David (1958 [1950]): Die einsame Masse. Eine Untersuchung der Wandlungen des amerikanischen Charakters, Hamburg: Rowohlt

Rupp, Jan C. C. (1995): Les classes populaires dans un espace social à deux dimensions. In: Actes de la Recherche en Sciences Sociales, no. 109, Oct. 1995, pp. 93-98.

Schmitt, Lars (2010): Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleicheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. Wiesbaden: VS.

Schultheis, Franz/Vogel, Berthold/Gemperle, Michael (eds.) (2010): Ein halbes Leben. Biografische Zeugnisse aus einer Arbeitswelt im Umbruch. Konstanz: UVK.

- Schumacher, Eva (2002): Die soziale Ungleichheit der (Grundschul-)Lehrer/innen – oder: Gibt es eine Milieuspezifität paedagogischen Handelns? In: Eva Schumacher/Jutta Maegdefrau (eds.), *Paedagogik und soziale Ungleichheit. Ausgewählte Beiträge – Neue Herausforderungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thompson, Edward Palmer (1968 [1963]): *The Making of the English Working Class*. Harmondsworth: Penguin.
- Timm/Lange-Vester/Teiwes-Kuegler (2010): Neue Krafteverhältnisse: Erziehung zwischen Bildungsauftrag, ökonomischem Druck und burokratischer Reglementierung. In: Franz Schultheis et al. (eds.) (2010), pp. 293-394.
- Vester, Michael (2012): Zwischen Marx und Weber: Praxeologische Klassenanalyse mit Bourdieu. In: Anna Brake/Helmut Bremer/Andrea Lange-Vester (eds.), *Empirisch arbeiten mit Bourdieu*. Weinheim und München: Juventa, pp. 133-198 [forthcoming]
- Vester, Michael (2010): Alternativbewegungen und neue soziale Milieus. Ihre soziale Zusammensetzung und ihr Zusammenhang mit dem Wandel der Sozialstruktur. In: Sven Reichardt/Detlef Siegfried (eds.), *Das Alternative Milieu. Antibürgerlicher Lebensstil und linke Politik in der Bundesrepublik Deutschland und Europa 1968-1983*. Goettingen: Wallstein, pp. 27-60.
- Vester, Michael (2006): Die städtische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu. In: Werner Georg (ed.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem*. Konstanz: UVK, pp. 13-54.
- Vester, Michael/von Oertzen, Peter/Geiling, Heiko/Hermann, Thomas/Mueller, Dagmar (2001): *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel*. 2nd, completely revised edition, Frankfurt a. M.: Suhrkamp (1st edn.: Koeln 1993, Bund-Verlag).
- Voegele, Wolfgang/Bremer, Helmut/Vester, Michael (eds.) (2002): *Soziale Milieus und Kirche*, Wuerzburg: Ergon.
- Weber, Martina (2005): „Ali Gymnasium“ – Soziale Differenzen von SchuelerInnen aus der Perspektive von Lehrkräften. In: Franz Hamburger, Tarek Badawia und Merle Hummrich (eds.), *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS, pp. 69-79.
- Weber, Max (1980 [1921]): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Tuebingen: Mohr.
- Williams, Raymond (1972 [1958]): *Gesellschaftstheorie als Begriffsgeschichte. Studien zur historischen Semantik von «Kultur»*. München: Rogner & Bernhard.

## **PRIVATE INTEREST DEFENSE AND PUBLIC INTEREST RHETORIC IN THE STRATEGY OF A PROFESSION. THE CASES OF PUPILS' COMPRESSED SCHOOL DAY AND TEACHERS' EARLY RETIREMENT<sup>61</sup>**

**MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA<sup>62</sup>**

What could be easier than to identify education with the common good? It is certainly part of it, that's why our societies built the chapter on social rights that characterize the welfare state, we invest in it much of our individual and collective income and wealth and we entrust it our national futures in a global society information and knowledge, as we keep hearing and saying day after day. On the other hand, personal experience seems to confirm such social perception: our childhood and youth pass mainly within the walls of the school and through activities dictated or influenced by it, our individual future depends largely on credentials issued by the school system and if, for whatever reason, we end up as professional educators, then a tautological circle just closes itself: there will be no other world for us than the world of education, in which we will have first grown and then developed all of our working life, taking that path as the paradigm of life altogether.

Not everybody is so lucky. In most occupations workers may find that the product and the process of their work are widely rejected or at least questioned (for example, if they work in the nuclear or pornographic industries), or that they simply supply alternative goods or services that may be preferred to others or be not (*e.g.*, furniture versus appliances, guns versus butter), or that even offering something of public interest they simply cannot claim unlimited resources to do it. In the case of education, however, it does not appear to be so: all resources are few, all claims are justified and any additional expenditure is an improvement.

---

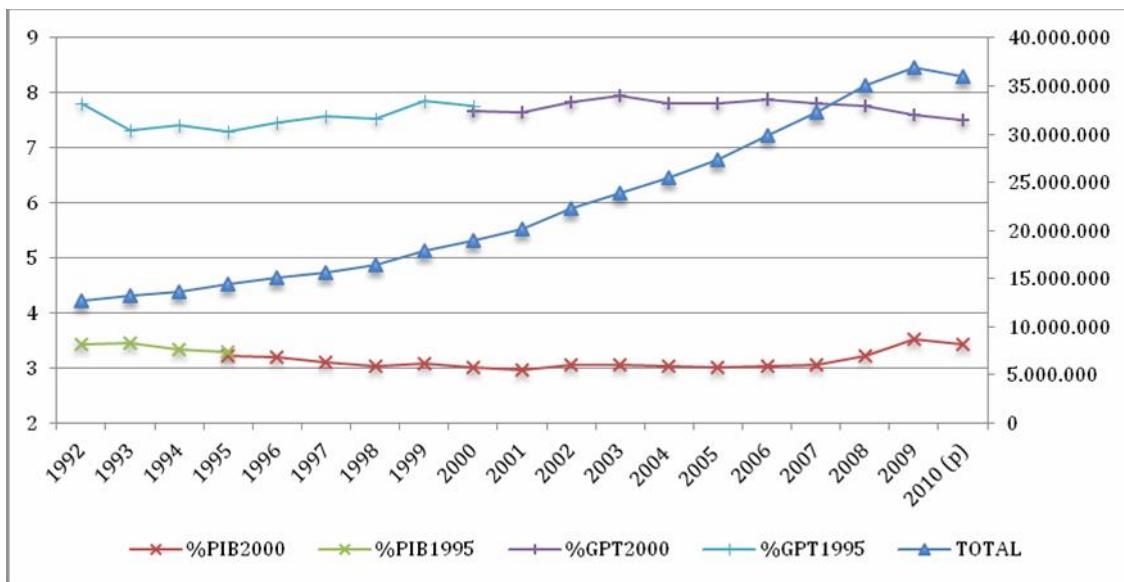
<sup>61</sup> This article is part of project CSO2008-06194, La evolución de la cultura profesional del docente en España (The evolution of teachers' professional culture in Spain), sponsored by the Spanish Plan Nacional de I+D 2008.

<sup>62</sup> Universidad Complutense [mfenguita@edu.ucm.es](mailto:mfenguita@edu.ucm.es) <http://enguita.info/>

This is not to say that education has all now the resources it needs, or that teachers do never have any reason, or to deny that they usually have some. To say so would be inadequate probably anywhere in the world, but much more in Spain and in the countries of our closest economic and cultural environment, where the quantity and quality of education is far behind that of the richest and most advanced countries and, no doubt, behind our own needs and possibilities. I intend to simply point out the evidence of a unilateral discourse, a purely ideological one, in which the other side of so many half-truths are necessarily formed by as many half-lies, something especially shocking provided that it comes from where it comes, from the collective voice of a profession to which society has entrusted much of its heritage and its future.

Spanish education spending is comparatively low. In 2008 it was 5.11% of GDP, in contrast with 5.71% on average in the OECD, which is not to be over the moon. However, it is an increase over 2000, when it was 4.8% versus 5.5% in the OECD -in this period, GDP increased by 27.0%, but education spending did by 32.3%-. Earlier, in 1995, spending had come to reach 5.3% of GDP, which implies a strong reduction by 2000, but this was due, given the stiffness and ultimate involvement in the education budget, to essentially demographic reasons, as the total number of students in the general education system went down from 8.2 million in 1991-1992 to 6.8 in 2002-2003 -a decline of 17%- and then bounced (primarily due to immigration) up to 7.9 in 2011-2012 (7.4 in 2008-2009). In summary, a rather low educational expense as compared to the average in our environment temporarily pressed down by demographic factors but that, in the long run, finally evolves upwards in absolute terms and relative to the economic capacity of the country and always relative to the number of students. Chart 1 shows the recent evolution of absolute (right vertical axis, euros) and relative (left, percentage) government expenditure (central and regional altogether) in education.

Chart 1. Public spending in education: total and as a percentage of GDP and of total public expenditure



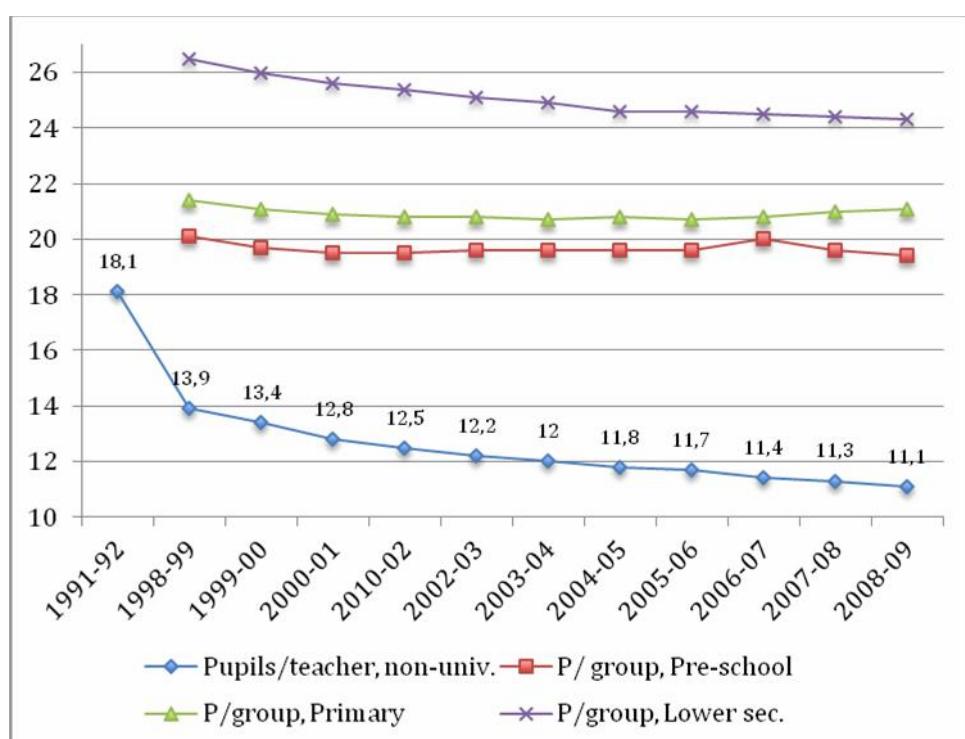
Source: Elaborated with data from MECD 2012a, tables 2.1, 9.1 and 11.1

Chart 2 probably grasps much better than the former the improvement in teachers' professional working conditions. Even if the number of pupils per classroom has remained fairly stable in recent years, the ratio of pupils to teachers has been dramatically diminished (from

eighteen to eleven in two decades), and this is mainly due to the reduction of individuals teachers time in the classroom, the addition of auxiliary and specialized teachers and other educators, etc.

Approximately eighty percent of education spending goes to the remuneration of teachers, so that variations in the first greatly affect the second and, conversely, depend on it. Every salary is, of course, susceptible of improving, but, according to Eurydice (2010), the all-European data base on education, Spanish teachers receive Europe's third highest salary (in purchasing power parity, *i.e.* in terms of per capita GDP) in primary education, third also in the lower secondary school and fourth in upper secondary, which does not seem to be a bad situation in general (in fact, the relative merits of being a teacher seem to vary inversely to wealth -and, I would add, to social cohesion: the highest paid teachers in Europe, in relative terms, are by far those of Portugal. Without going into detail, it can be argued that increased education spending has gone essentially to improve teachers working conditions: reducing the proportion of time in the classroom as well as in the workplace -so increasing the hours supposedly available, inside or outside the school, to prepare the classroom-activity-, group splitting (*i.e.* the partition of ordinary groups into smaller ones for some subjects), multiplication of supporting educators, etc., besides those directly concerned with labor compensations: wages, pensions, paid leaves, tolerance to some degree of absenteeism, etc.

Chart 2. Teacher pupil ratio and pupils per class group recent evolution



Source: Elaborated with data from Instituto de Evaluación 2011, table 3.E4.1 and figure 3.E4.2

This picture has changed radically in the last two years. Education spending fell from 4.98% of GDP in 2009, 4.91% in 2010 and no doubt lower in 2011, even if there is no available official data yet for this last year. For 2012, the budget of the Ministry of Education is reduced by 21.2%, while that of the whole government is downsized by only 16.9%, but the cuts will come mainly from the seventeen autonomous communities, which concentrate the bulk of

decision power in education. Therefore, if complaints about the low level of resources devoted to education could be exaggerate three or more years ago, they are now beginning to -or they will be soon- finally accurate by the combined effect of the crisis and the progress of the agenda of public -especially social- spending reduction, driven by the conservative party (*Partido Popular*) today governing the nation and most of its regions (*comunidades autónomas*). But this does not affect our general argument; it just shows that, if you are asked the time and give always the same answer without looking at the clock, you'll end up hitting at least once a day.

Our issue is not the actual evolution of educational resources, but a kind of discourse about them. During the last thirty years, the attitude of teachers organizations, especially trade unions, has been the same: more resources hat to be devoted to education, no policy initiative or educational innovation could do without additional resources, any additional resources dedicated to education are justified and will find good use, buy any reduction in the extent or the intensity with which the main resource of the education system, which is no other than teachers' work (*i.e.*, any reduction in the length of their working lives, their working year o the working day, but maintaining salary and other compensations), will result in higher quality of education without being costly for the public treasury.

To address this topic I will focus on two issues that have been of great significance for teachers in Spain but are also present in other countries: school day and early retirement. In the first case it is a measure amending students time with professed educational and social arguments that has a dramatic effect on improving teachers schedule, although arguments oscillate between saying that this is merely a side effect -good luck to them-, and claiming that it is a workers' right and the school system should so employ additional resources for students not to be affected - putting it bluntly: if you want students to stay longer, just hire other people. The second claim is a purely labor plea, but extraordinary if compared to the general conditions of the working population, that would be justified in the case of teachers, also with oscillating arguments, now between the particularly harsh conditions of teachers' work and the social -because solidary- and the pedagogic -because innovative- desirability of rejuvenating the ranks of teachers.

Both conflicts have strongly marked the last two decades of education in Spain. The school day has been the center of a conflict that, since 1988, has been spreading and will slowly spread further from south to north causing prolonged clashes, depending of the case, between teachers and public authorities and/or families, and has been and will be the main trick of successive regional governments to buy labor peace in the public school system. Early retirement was not in itself the focus of any conflict, but it was a very important element in the pacification of the unions after the long and hard sectorial strike of 1988 and to carry forward the reform contained in the Act of 1990 (LOGSE) and, once it has become an indispensable candy to keep it was extended once and again (told the other side, a permanent risk object of *unfairness* and, so, of unrest) as the great demand of the organized profession in 1994, 2001 and 2005.

### **School day: à la guerre comme à la guerre**

School day in Spain was and is by law in most of the territory, but really in just under half, which is called a split shift: three and a half or four hours in the morning, a long break at midday, and one or one an a half hours in the afternoon, for a total of five hours in primary education. However, throughout the southern half of the peninsula (and the Islands, especially the Canary

Islands, which pioneered it) and part of the northern, the so-called *continuous* school day prevails, so that the total of five hours is concentrated along the morning with some brief break about the middle. *Continuous day* is actually a euphemism that means its conversion into a school morning, or its concentration in the morning, which allows pupils and especially teachers to leave the school between 14 and 15h until the next day.

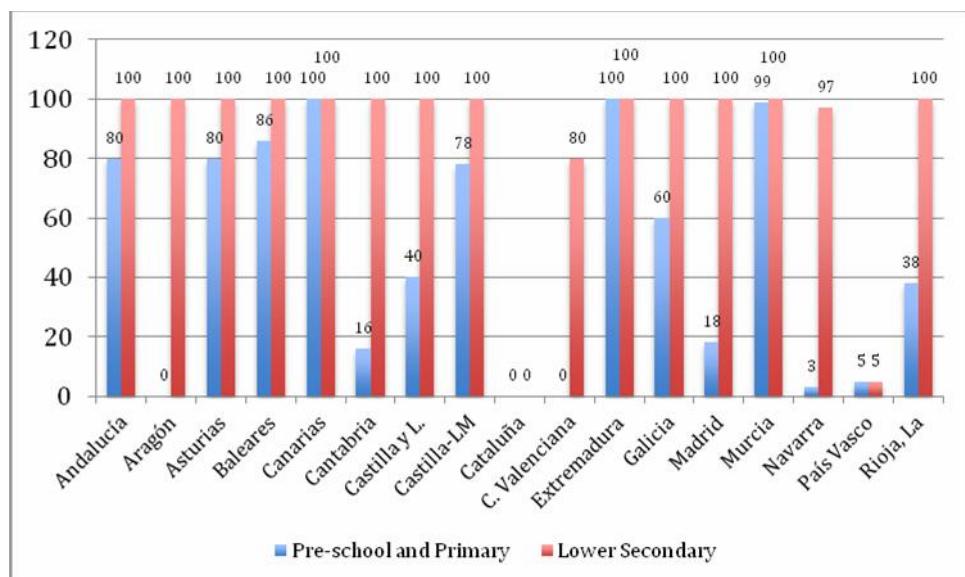
The assessment of continuous versus split school day is anything but clear. Studies of chronobiology and chronopsychology support negative conclusions about it, as far as, contrary the myth that early morning hours are the best for studying and learning and those in the early afternoon the worst, they show the last hour of the morning (and first) as trough hours and instead, the evening hours as crest hours: in other words, they show that the day schedule that best fits the student's natural rhythm is the split one, both because of its discontinuity and because of its better adjustment to human circadian rhythms. However, this is not, of course, the only criteria to be considered: although the natural and spontaneous rhythm fits better with the split day, continuous one may happen to be advisable due to other factors such as parents' working hours (especially in the case of mothers with part-time jobs), school boredom for more advanced students, the desirability of a free afternoon for other educational or social activities, etc., which probably means that it suits some students and families but not others. But this is not the issue here.

Our proper issue is militant and, much worse, largely sincere teachers' unanimity in favor of the continuous school day, as well as their willingness to defend, and even to believe, that this was the best option for pupils. Twenty years of conflict about the continuous (morning) school day have not changed the terms. On the one hand, teachers, or mainly their unions but with a wide consensus behind them, unconditionally defending the concentration of school time in the morning; on the other, opposing or skeptical parents, although in some cases also conforming ones. The dynamics has always been that of a growing confrontation between teachers and parents, with a high cost for coexistence and cooperation possibilities in the so-called *school community*. Generally the confrontation has been also between teachers and the authorities, the former eager to change the school schedule and the later more or less opposed to it or, at least, zealous about due process; it has been also among parents, because sooner or later a section of these has aligned with teachers, has taking their side and, above all, receiving their full support versus opposing families; and it has even been, in some rare occasions, between teachers themselves, neither only nor mainly because of the goal itself, hard to resist both for its attractiveness as for its steamroller dynamics, but for the pace and the ways of its implementation, usually in the form of frictions between principals and staffs or between different teacher unions. An additional cost has been the flight of students from public to private school, as far as this this concentration has taken place always in the former and part of the unhappy families have chosen to move to the later. This, however, has had no visible impact on the overall quantitative distribution of pupils between both networks, as it has been offset by an increased recruitment in early childhood education, a higher retention rate in secondary education and the first time schooling of formerly reluctant or unattended sectors such as the poorest, the immigrant and the Gypsies.

Chart 3 shows the percentage of public schools in pre-school and primary (6-12 years of age) or lower secondary education which have adopted the continuous (morning) school day. Percentages vary among autonomous communities (regions) because, with two exceptions, Extremadura and -for practical effects- Castilla-La Mancha, in which it was decided as a general

policy by left-wing regional governments, in other regions it has been -and it keeps being- a slow and painful, but creeping and unstoppable, process of adoption school-by-school. On the other side, morning school day for lower secondary education (12-16 years of age) has been fully adopted by all but two regions: Catalonia and the Basque Country. The motive for this is that lower secondary education is with very few exceptions offered in the same schools as upper secondary -in fact, in those high schools, *institutos*, which, formerly, just offered upper secondary-, and lower secondary teachers come from the ranks of both former higher secondary and former primary ones, fifty-fifty. But higher secondary school had got much before the morning school day, in part because of necessity -many high schools hosted two shifts- and in part simply because higher secondary teachers were stronger as a lobby; on the other side, higher secondary students, aged 16 or older, can be allowed and are more eager for their autonomy. What happened, then, was that in the transition from primary to lower secondary education and from one (public) establishment to another, 12 year olds were suddenly moved to the continuous school day, without consultation, without any possibility for parents to have a say in the decision and with no consideration for the social or educational effects of such a change. Everywhere but in Basque and Catalan autonomous regions, both early decentralized and detached from the central educational administration and both usually governed by nationalist parties. As for private schools, be them higher or lower secondary, primary or infant -they are usually all-through-, which represent one third of non tertiary schooling, they keep being full day venues for teachers and pupils, with only some scattered exceptions

Chart 3 Percentage of elementary and lower secondary schools with continuous (morning) by autonomous region



Source: Elaborated on data from CEAPA 2009

The mobilization of teachers came into being over time and across the territory legitimized by alleged previous studies with conclusions favorable to the continuous school day that, in fact, simply did not exist and do not exist even today (a different point is that there is no overwhelming evidence to the contrary, but the existing one does always point in that direction, against compressed or continuous or morning school day); by alleged assessments that would have shown its virtues *a posteriori*, but that indeed have never been made (a different issue is that no one asks for them, as far as teachers will not do it, parents do not want to revive the conflict and the government would rather not have more problems). The truth is that there is no single

known study that supports the benefits of the continuous school day, while there are many that point to evidence of its drawbacks, starting with its effects on performance (Testu 1981, 1989, 2001; Fernández-Enguita 2000, Caride 1993, Gimeno 2008); furthermore, there has never have been any assessment (at least not a public one) of its implementation in Spain, except one by the School Board of the Canary Islands (1990), downright negative.

However, teachers unions (only teachers', because general workers unions are rather contrary or, at least, reluctant whenever they hear about) speak with one voice praising the continuous school day virtues, not only for their members as workers, something that anyone would understand (even if they become privileges as compared to other working sectors), but also in a pedagogical and social sense for the rest of stake holders. Usually one can find simply scripts (*e.g.* this unitary diptych by all teacher unions in Aragon: <http://bit.ly/PRNZsi>) which attributes to it some really balsamic virtues: students will learn more, families will be happier, society will be fairer... and, at the same time, denies any negative direct or side effects that have been identified and verified until exhaustion, such as the reduction of instructional time due to the pressure of intensification, the underutilization of school venues and resources, the closure of school restaurants and the suppression or decay of extracurricular activities, etc. The most belligerent union about this demand, ANPE, for which it has become almost its reason for living, claims for the continuous school day "an improvement of educational performance", a role in the "energizing and sticking together the educational community", "improving the school and learning climate", "the concentration of teaching activities in the moments of highest receptivity", "the easing of work and family life conciliation", and so on, so forth, without a single datum of their own as well as ignoring all the existing evidence (*Congreso sobre la Jornada Continua*, ANPE-Catalonia: <http://bit.ly/O8ASQo>).

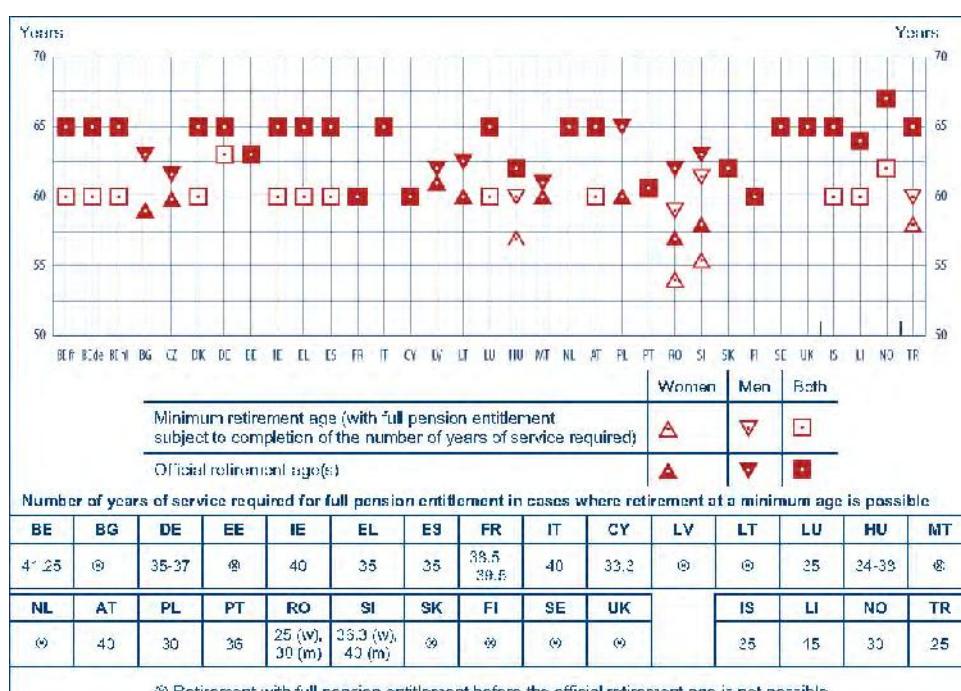
### **Early retirement: a controversial privilege**

In Spain retirement takes place, except for some special occupations, at sixty-five, subject to certain restrictions on the contribution period (now, due to population aging, to OECD advice, to the economic crisis and to EU pressure in exchange for financial help with the burden of Spanish debt, the goal is to postpone it as soon as possible until sixty-seven). However, teachers enjoyed for two decades the so-called LOE-retirement (before LOGSE-retirement, from the respective acronyms of the fundamental education laws of 1990 and 2006: <http://bit.ly/O8EhP6>), that allows them to retire at 60 years of age, after 30 years of service, with full pay (achieved through the addition of a *gratification* equal to the difference between the new pension and the old salary) plus the full contribution to social security (in this case, the state keeps paying to social security the full contribution for the teacher, as if he or she kept working until ordinary retirement age) secured for the next five years (*i.e.*, it lets them stop working five years earlier without any effects on present or future income). No need to explain that, in a country where the rest of the population retires at age 65 -although there are other exceptions, but none for a so large a group- and life expectancy at age 65 (INE: <http://bit.ly/OER7rh>) has already gone up to 83.3 years for men and 85.3 for women -and probably somewhat higher for teachers, both because of their working conditions and, in any case, due to their high level of feminization-, this is a quite meaningful privilege and it has a huge economic cost. Compared to other countries it is also an advantageous arrangement: most European countries set teachers' retirement age at 65 years, such as Spain, and some of them allow the retirement of teachers

from 60, with full pension, but usually after 35 years of effective service (Eurydice 2009: fig. D31).

Chart 4(Eurydice 2009) shows data on the retirement age for teachers in Europe. Out of twenty-nine national school systems fourteen have fixed official retirement at 65, one later and the rest somewhat earlier. Ten of them do not allow retirement with full pension entitlement before the official age, and the rest do allow it some way or the other, but subject to the completion of a minimum period of service. Among these, five require forty or more years of service, nine require between thirty-three and thirty-eight years, three of them require thirty years and only two ask for shorter periods of twenty-five and fifteen. Saying it otherwise, only five out of the twenty-nine countries considered require a service period of thirty years or less. Spanish teachers, therefore, are part and parcel of a really privileged group, even if they have not reached to the paradise of those privileged among the privileged.

Chart 4 Retirement age of teachers in primary and secondary education (ISCED 1-3), 2006-2007



Source: Eurydice, *Key Data on Education in Europe 2009*, figure D.31

Early retirement was granted at the time, after a long and bitter teachers strike, as a sort of compensation or pressure valve for those older teachers that, with the 1990 Act (LOGSE), were required to sensibly change their way of teaching after a lifetime of doing otherwise. It was presented, therefore, as an agreement that would save high personal costs for older teachers and, in turn, it would allow the renewal of the teachers corps and thus, it would make easier the implementation of educational reforms. Whatever the value of this argument, which is rather limited (in fact, teachers can keep teaching *the old way*, be it right or wrong and no matter what do *old* and *new* really mean, as much and as long as they like), it seems clear that its recurrent application twenty years after does not make a lot of sense, as far as what at the time was a novel approach later ceased to be so in order to become a professional routine. It could look self-evident to add that, after a certain age, a person loses the ability to work as a teacher, but in fact that is something that no one has said. Moreover, various surveys among teachers that take into

account the age variable show that the association between age and innovativeness among them is not at all clear, probably because the hypothetical reasonable age effect overlaps with some opposite generational effect (maybe that new teacher cohorts are becoming less vocational), so that at the end of the day the education system loses its most experienced teachers, who often are also more innovative or at least as much as those who follow them.

There are no official data on how many teachers have opted for this formula of early retirement, only fractional data for some regions some years. Teachers' unions have declared at some point that they reached that up to 50%, even to 70% in some regions (Comunidad Escolar 2010). Teachers in the age group of 60-64 are just 3% of the whole in the so called "general regime" education (infant, primary and both levels of secondary), but those in the group of 55-59 are 23% (MECD 2012b): this is seven out of every eight teachers gone, so that even assuming a low rate of mortality, a few retirements due to work disabilities, some more obtained without wage or pension compensations and a possible imbalance y the time and age of entry, it keeps being a lot of people.

Our interests at this point, as above, is not the debate itself on which should be the adequate retirement age for teachers, much less at what age should the be obliged or allowed to leave the classroom, totally or partially, for other tasks, if any. It could be argued that this is a highly wearing profession for their practitioners (the thesis of teachers *burnout*), or maybe that it requires some degree of youth or of some characteristics associated to it in order to be able to adapt oneself to foreseeable and necessary change, and so retirement should take place among teachers before than in other professional groups, or if, on the contrary, it is a profession that involves little physical wear, one which offers relaxed labor calendar and work schedules, and so it allow those who practice it to retire later than the common worker. We only care about the absolute character of teacher's arguments, and especially teachers' unions', when defending this sectorial privilege as the most desirable good for the public interest.

As in the case of the school day, unions have developed and deployed an entire professionalist and altruist script: in search of the best for pupils and for the quality of teaching, FETE-UGT explained that the consolidation of early retirement, but bully paid as if it were at mandatory age, is essential in order to motivate teachers; CCOO adds to this that it will make possible "an extensive renovation of the existing staff in order to facilitate the implementation of new educational methods and goals as well as the introduction of new ICT"; STES solemnly declare that "this will help pedagogical and technological adaptations that requires a new teaching era"; for CSIF, it is one of the five "aspects... [which are] essential in order to improve education." As for working class solidarity, FETE-UGT assures that early retirement "enables access to teaching to a large number of young graduates, which promotes job creation"; CCOO says that, were it not for that, "for the next five years... no new teachers would begin to work in the school system, condemning almost all of the next generation of young graduates to absolute unemployment"; STES affirm that this way "new jobs will be generated". Currently they are concentrating their forces in maintaining what they had already achieved, but just two years ago, when the general pension reform had not made those claims in a slap to the rest of the citizenship, already warned that general retirement age would be delayed from 65 to 67, and the economic crisis had not yet made of it an impossible demand, teachers' unions competed against each other on who asked for more: CCOO proposed the "right to retire when the sum of the years of service and age was equal to or greater than 85", which means that a teacher that ended her study at age 21, as planned, and then got a job, which was not difficult three decades ago,

could retire at 53 of age, or that someone who had entered at 43 should be able to retire at 63, after just twenty years of contribution. The STES, meanwhile, asked for voluntary full retirement at 60 years of age or 30 of service, which for the two hypothetic cases just considered would have meant to retire at the age of 51 or after 17 years of contribution (Fernandez-Enguita, 2010).

Year 2010 was a turning point for the various stakeholders groups in the Spanish education system. After a long season of bad news (high rates of school failure and early school leaving, poor results PISA reports, various conflicts around public and private education, the teaching of religion or citizenship education, etc.) the Department of Education proposed to the opposition parties, regional governments, teacher unions, the private educational sector and the Catholic hierarchy a *social and political State agreement for education*, i.e. a basic covenant in order to stabilize education beyond regional differences, electoral upturns, labor disputes, etc. Of course, this is the kind of proposal to which nobody can say overtly no, but of which everybody suspects that it can only benefit the adversary. The proposal foundered because nobody put the slightest interest in it, and in particular due to the open negative of the main opposition party (today in government, as then foreseen, which was a strong reason not to agree), but we will limit ourselves to the response from teachers' unions, which since the very beginning presented themselves as strong supporters of the agreement (assuming that their base would be the main beneficiary if a stable framework could be created for their work and, presumably, a sustained increase in resources was added), but with one single and indispensable condition: early retirement for teachers was something to be kept.

The other major union argument was that a new teacher should fill every new vacancy, so that early retirement became also a form of solidarity between the oldest and the youngest generation, as far as it liberated jobs from the former to the later. This line of reasoning assumes that the number of jobs is fixed (one goes and another comes) but economic resources are unlimited (both the salary and the pension can be paid, no problem), but reality is quite the opposite: financial resources are limited and employment is variable, because it depends on how resources are assigned (it seems reasonable to think that if limited money is spent in anticipating retirement, then it may not be dedicated to create additional jobs). But our interest of this line of reasoning, once again, is not about its intrinsic value, really insignificant, but about its ability to present the defense of a privilege funded by the public treasury as a gesture of solidarity.

## **Conclusions**

The struggle for group interests in the public sphere depends largely on the ability of each group in conflict to define reality. In the field of industrial and labor relations, most groups have no choice but to present their goals as the outcome of their own interests and to try to justify their legitimacy the best they can. In public services, things can run differently, because the increase in resources per beneficiary, in particular of human resources or those dedicated to salaries and other labor compensations, are certainly beneficial to service workers and it is not difficult to present them as equally beneficial to the end user, be it so or not. This facilitates that professional claims can be submitted wrapped in a universalistic rhetoric. As I have explained elsewhere, the *quid pro quo* happens to be particularly easy in the field of education, where service expansion is almost automatically identified with the public interest, welfare for the younger generation, the future of society and the demands of de-commodification from the left (Fernández-Enguita, 2008).

Claims for continuous school day and teachers' early retirement are two perfect examples of this. Continuous school day is a compressed school day for pupils which can either benefit or damage them, depending on their learning capacities, their attitudes towards academic work, the economic and cultural level of their families, the span of learning and leisure opportunities in their communities, etc., but it is also a compressed labor day of general interest all for teachers, whoever they are, and even more when most of them women bearing an unfair share of the domestic and familiar responsibilities burden. But the best way to push forward this goal is to pack it into the discourse of general and undifferentiated pupils' interest, even without any evidence for it and with some or much against. Given the high visibility of the topic and the direct confrontation between teachers and parents this usually leads to a dramatic deployment of pedagogical rhetoric, union mobilization, in-school politics, etc.

Early retirement with no life-income reduction is an exceptional group privilege, much more amidst a general pressure for the postponement of retirement age for all workers and in the presence of ample layers of the population, even of ex regular wage workers, with just subsistence or extremely low pensions. However, this battle is not played in broad daylight. On the one side, there is no direct antagonist to teachers' pretensions, as far as funds will be taken from the common pool, that is, from the treasury. On the other side, those who have the key to those funds, namely political authorities, are not just to weigh economic costs and benefits but also a political trade-off. Then, provided a not excessively high economic cost of the measure, a high enough political risk of a costly enough social conflict, and the lack of awareness of the public opinion, the trade-off can be taken for granted.

## References

- Caride, J. A. (1993). *A xornada escolar de sesión única en Galicia: estudio avaliativo. Conclusións xerais e criterios de actuación*. Santiago de Compostela: Dirección Xeral de Educación Básica, Instituto de Ciencias da Educación.
- CEAPA (2009). La jornada escolar continua en la escuela pública. Informe comparativo de la situación en las Comunidades Autónomas (Curso 2009-2010), [www.ceapa.es](http://www.ceapa.es), <http://bit.ly/PqM8JD>.
- Comunidad Escolar (2010). "Los sindicatos de la enseñanza pública exigen la prórroga de la jubilación anticipada voluntaria prevista en la LOE", nº 870, March 24, 2010, <http://bit.ly/PqOqZh>.
- Consejo Escolar de Canarias (1990). *Informe sobre la jornada escolar en Canarias*. Santa Cruz de Tenerife: Gobierno de Canarias.
- Eurydice (2009). *Key data on education in Europe 2009*. Brussels, European Commission, EACEA.
- Eurydice (2010). *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2009/10*. <http://bit.ly/RkiwLy>
- Fernández-Enguita, M. (2001). *La Jornada escolar: Análisis y valoración de los procesos, los efectos y las opciones de la implantación de la jornada continua*. Barcelona: Ariel.

Fernández-Enguita, M. (2008): "Get to know yourself or better not: the multidimensionality of power and the pseudo-radicalism of intellectuals and teachers", *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences* 2, 5, 83-89.

Fernández-Enguita, M. (2010): "Coge el dinero y corre: La jubilación LOGSE como quiebra moral", *Escuela* 3856, february 2010

Gimeno Sacristán, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata

Instituto de Evaluación (2011). *Sistema estatal de indicadores de la educación. E4. Alumnos por grupo y por profesor*, Madrid, IE, www.educacion.gob.es/inee, <http://bit.ly/Uu67eB>.

MECD (2012a). *Estadística de la Educación. Enseñanzas no universitarias. Estadística del Profesorado. Curso 2010-2011. Resultados detallados. Enseñanzas de Régimen General*. Gobierno de España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. www.educacion.gob.es, <http://bit.ly/OT5ZOY>.

MECD (2012b). *Estadística de la Educación. Recursos económicos. Gasto público. Series*. Gobierno de España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. www.educacion.gob.es, <http://bit.ly/Vh5uDl>

OECD (2011): *Education at a Glance 2011*, OECD Indicators. Indicator B2: What proportion of national wealth is spent on education? Chart B2.1. Expenditure on educational institutions as a percentage of GDP for all levels of education (2000 and 2008) and index of changes between 2000 and 2008.

Testu, F. (1989). *Chronopsychologie et rythmes scolaires*. Paris: Masson.

Testu, F., & Bréchon, G. (2008). *Rythmes de vie et rythmes scolaires: Aspects chronobiologiques et chronopsychologiques*. Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson.

Testu, F., Touitou, Y., & Fontaine, R. (2001). *L'enfant et ses rythmes: Pourquoi il faut changer l'école*. Paris: Calmann-Lévy.

## MAGISTER DOLOROSO, LA IDENTIDAD COLECTIVA DEL PROFESORADO NO UNIVERSITARIO DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS ORGANIZACIONES SINDICALES

DAVID DONCEL<sup>63</sup>

### ***Introducción***

De los 70 a hoy, la temática de la Sociología de la Educación ha transitado por el estudio de la influencia de la clase, el género o la etnia en el sistema educativo. Normalmente, adoptando una perspectiva sistémica más preocupada, la mayoría de las veces, por los *outputs* e *inputs* generados por el sistema escolar, que por los entresijos del mismo; poniendo el punto de atención en lo qué entra y en lo qué sale del sistema educativo, más que en lo qué sucedía en su interior. Una nueva perspectiva a estos planteamientos se ha ido introduciendo desde el campo de la teoría de las organizaciones y el análisis institucional, en concreto nos referimos al denominado *neoinstitucionalismo* (Fernández Enguita 2012).

El nuevo institucionalismo se desarrolla en el mismo sentido que el constructivismo social, la fenomenología y la etnometodología, es decir, poniendo el énfasis en las construcciones cognitivas compartidas que se encuentran fuera del individuo (Coller 2004). Desde aquí, se abordan explicaciones del orden social como efecto de las normas y las formas de entender y construir la realidad, haciendo hincapié en explicaciones de carácter cultural y cognitivo. La importancia dada al componente intersubjetivo se refleja en los elementos tenidos en cuenta a la hora de abordar el análisis de las organizaciones, destacando sobre ellos la relevancia dada al entorno de la propia organización.

Concretamente, para el neoinstitucionalismo, el entorno en el que se ubica una organización no se compone, exclusivamente, del conjunto de organizaciones, recursos,

---

<sup>63</sup> Universidad de Salamanca [ddoncel@usal.es](mailto:ddoncel@usal.es)

tecnologías, conocimientos, también está conformado por los valores, normas de comportamiento institucionalizadas y las creencias sobre la propia organización (Coller 2004). Por ejemplo, para conocer cómo se conforman las organizaciones hay que tener en cuenta tanto la dependencia de la organización de los recursos como a las expectativas que se tiene sobre la organización con relación a sus valores aceptados (Coller 2004). Este entorno, denominado “campo organizacional”, se articula a partir de la combinación de tres factores claves: la competencia, el Estado y las profesiones. Particularmente, entre los tres elementos, las profesiones jueguen un papel social destacado en el mundo de las organizaciones, debido a que éstas son un producto de la acción de los individuos (Rivas 2003), especialmente, las escuelas. Por este motivo fijamos el punto de atención sobre ellas.

En el terreno educativo, para el neoinstitucionalismo las escuelas no son meras organizaciones, tampoco simples empresas. La especificidad de las escuelas se debe a su objeto de operación. A diferencia de cada uno de ellos, las escuelas actúan directamente sobre la conducta. Si nos atenemos a la clasificación de las organizaciones según Perrow (1971), quiere decir que no procesan ni objetos, ni símbolos, sino personas. Este tipo concreto de organización al que pertenecen las escuelas, y que se denomina desde la Sociología de la Educación, instituciones, como se viene argumentando las profesiones, es decir los profesionales, juegan un papel esencial (Fernández Enguita 2012).

Por ejemplo, en las escuelas el núcleo del poder y el núcleo operativo se encuentran constituidos por el mismo conjunto de individuos y, debido a ello, no es posible entender la organización sin comprender a sus miembros. En consecuencia, para entender las escuelas, y aquello que sucede en su interior, es necesario tomar el supuesto de que dichas instituciones son moldeadas, en lo esencial, no por planes más o menos explícitos, como leyes o decretos, ni por fuerzas externas, como el Estado o el mercado, sino por el lento trabajo de quienes trabajan en ellas, especialmente, el de los profesores (Fernández Enguita 2012).

En otras palabras, a diferencia de una empresa de construcción de vehículos cuyo entendimiento pasa por conocer cómo se comporta el mercado, para entender cómo funciona la organización escolar, hay que comprender cómo piensan los profesores. Dando por válidos estos principios teóricos, qué mejor aspecto a tener en cuenta para analizar la organización escolar que conocer la autoimagen que los profesores tienen de sí mismos, pues entendemos que la autoimagen del profesorado condiciona la organización escolar.

No obstante, la realidad educativa no es tan sencilla como reconocer la labor docente y su importancia como pieza clave del sistema educativo. Nos encontramos ante un grupo más heterogéneo que el que puede conformar los miembros de una Consejería de Educación. Si nos atenemos a las reglas de los grandes números, el hecho de que en el año 2009 la plantilla del profesorado total para todo el territorio español estuviera conformada por 648.976 docentes (IFIIE 2010), nos permite afirmar, al menos, de la existencia de pluralidad entre sus miembros. Variabilidad que ofrece múltiples aristas de las que nosotros sólo analizaremos una importante al objeto de estudio. Para concretar cuál es la autoimagen o identidad colectiva de maestros/as y profesores/as se analiza la imagen del cuerpo docente que se transmite por parte de las organizaciones sindicales más relevantes a nivel estatal.

Los motivos de la conveniencia de la selección de la imagen sindical son dos. El primero de ellos se fundamenta en la implicación y el reconocimiento que trae consigo estar afiliado a uno u otro sindicato. Como organizaciones necesitan definir unos estatutos donde articular

cuáles son sus intereses, valores, estructura interna, etc. Por ejemplo, si se definen como sindicato independiente de otras instituciones y solo se centran por defender los derechos puramente profesionales, o si bien se perfilan acordes a otros intereses además de los profesionales o de clase como pueden ser la defensa de posturas nacionalistas, etc. En este sentido el apoyo, cualquiera que sea, a estas organizaciones implica aceptar los ideales y objetivos marcados por los sindicatos.

El segundo motivo tiene que ver con la tasas de sindicalización, que en el sector educativo pasan por ser muy elevadas. Entre los trabajadores de la educación el porcentaje de afiliados era de un 26,65%, en el año 2009<sup>64</sup>.

La conjunción de estos dos factores predispone al análisis de la construcción de la identidad colectiva de la profesión docente promovida por los sindicatos como un aspecto importante a tener en cuenta para conocer los procesos de organización del sistema educativo; de la negociación colectiva en términos generales, y del funcionamiento de las escuelas en términos particulares, al ofrecer una de las autoimagen predominantes entre los docentes.

## **1. Identidad colectiva sindical del profesorado**

Se parte del axioma de que la identidad colectiva se construye, es el resultado de una dinámica (Melucci 2001). Además, es un concepto de difícil concreción. Por un lado, se manifiesta como un fenómeno social formalmente dotado de múltiples dimensiones, que determina la pertenencia de los individuos a un colectivo. Por otro, como la confirmación de la existencia de relaciones entre individuos como integrantes de un colectivo. Teniendo en cuenta estas dificultades, definimos la identidad colectiva como elemento que asemeja a individuos sobre la base de una forma de organización cultural. Pero no sólo esto también es necesario para que cuaje la identidad distingüible de otras del mismo orden que los individuos se identifiquen a sí mismos y que sean identificados por otros como partes de ese colectivo particularizado. Cuando los colectivos se conforman en este sentido de organización, cuando los actores utilizan la pertenencia a unos valores, normas o creencias, para categorizarse a sí mismos y a los otros con fines de interacción, establecen identidades colectivas de (Barth 1976).

El proceso de construcción de las identidades colectivas se puede articular, *grossó modo*, en dos momentos concretos. El primero, cuando da lugar un proceso de adscripción subjetiva. En esta fase de la dinámica identitaria los individuos se consideran a sí mismos o son considerados miembros de un colectivo, delimitando las fronteras entre el endogrupo y el exogrupo. Y, el segundo, con la elección de aquellos elementos culturales con capacidad de singularizar al grupo.

A partir de estas consideraciones teóricas, la identidad docente sindical es entendida como un fenómeno social construido, conformado por el conjunto de intereses, valores y

---

<sup>64</sup> Dato consultado el 21 de enero de 2011, en: [www.magistnet.com](http://www.magistnet.com).

percepciones compartidos por los miembros de las organizaciones sindicales del sector educativo, que les permiten verse y ser visto como colectivo singular.

## **2. Metodología**

En gran medida, la pertinencia de este trabajo se justifica por la constatación de que la mayor parte de la investigación educativa ha dejado a un lado la cultura profesional para conocer el funcionamiento de la institución, excepto cuando se ha tratado de estudiar aspectos muy concretos de aquélla (Fernández Enguita 2012). De esta advertencia, que no disminuye el interés por la relevancia de la cultura docente como problema de estudio, deriva la necesidad de analizar la autoimagen de los docentes como elemento explicativo del funcionamiento de las escuelas.

Para la consecución de la meta planteada se ha diseñado un procedimiento metodológico que pasamos a detallar.

### **Objeto**

El objeto de estudio es la dinámica de construcción de la identidad colectiva docente desde una óptica sindical.

### **Método**

El método seleccionado responde a una planificación acorde a un modelo comparativo de caso. Esta se caracteriza porque se puede desarrollar con un número pequeño de casos. La ventaja de esta estrategia consiste en que permite comprobar la existencia de convergencias entre los diferentes casos. Además, porque aporta el valor añadido de la posibilidad de desarrollar toda la gama de técnicas necesarias para llevar a cabo el trabajo de investigación.

Con este planteamiento pretendemos aproximarnos al rigor experimental mediante la identificación de los efectos comparables de un fenómeno y de las similitudes entre ellos (Caís 1997). Cabe resaltar, que nos centramos en las convergencias entre los acasos de estudios, es decir, buscamos encontrar, en la media de lo posible, un *isomorfismo* identitario, entendido como una identidad colectiva común compartida entre los casos de estudio. En otras palabras, el interés fijado estriba en comprobar si las organizaciones sindicales comparten una misma imagen de la profesión docente.

### **Casos de estudio**

Una vez determinada la estrategia, la selección adecuada de los casos se realiza siguiendo un criterio que coherente con el objetivo de la investigación. En esta ocasión los sindicatos seleccionados son aquellos que cuentan con mayor presencia territorial en el Estado español. Según el criterio fijado éstos son: Comisiones Obreras (CC.OO), Unión General de Trabajadores: Federación de Trabajadores de la Enseñanza (FETE-UGT), Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF), Sindicato Independiente ANPE y Confederación de Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza (STES-I).

### **Hipótesis:**

La hipótesis de partida sostiene la premisa de que se ha producido un paso de la autopercpción como grupo dotado de un elevado status a grupo con escasa visibilidad.

### **Objetivo:**

Se propone comenzar por registrar, para luego analizar, la imagen de la profesión docente, singularmente en:

- La visión de la profesión por sí misma.

Al hacerlo, se pretende analizar en especial el papel de procesos y factores como:

- El logro de unas condiciones laborales y salariales atrayentes.

### **Técnica de análisis**

La técnica de análisis seleccionada es el análisis documental. La fuente de información son los documentos sindicales relacionados con la organización del sistema educativo. La importancia de estos reside en que son las vías de expresión de los principales organismos de reivindicación del cuerpo docente. A través de sus medios de expresión comunican cuáles son sus intereses, los derechos que reclaman, los requisitos para ejercer la profesión docente que en cada Comunidad Autónoma se demandan, etc. Aún con esto, no es el único valor añadido, que sea el material oficial de los sindicatos permite controlar los principales errores parciales metodológicos que presenta este tipo de análisis cualitativo, a saber:

- *La autenticidad.* Estos documentos elaborados por los sindicatos se determina con precisión exacta quién es su autor, al igual que la publicación del mismo a través de un canal público, resuelve el problema de ubicación temporal del texto.
- *La disponibilidad y credibilidad.* La accesibilidad a los documentos es alta a través de las páginas webs oficiales de los sindicatos.
- *Muestra.* Debido a las características detalladas en los dos puntos anteriores la situación de partida es excelente, pues se cuenta fuentes con buena accesibilidad. Los criterios seguidos para seleccionar los documentos han respondido a dos criterios. Por un lado, ha establecido un marco temporal y, por otro, de etapa analizando aquella normativa que afecta a la Educación Secundaria Obligatoria. El total de documentos examinados es de  $n = 30$ .

La muestra se componen de una amplia variedad de documentos: estatutos de los sindicatos, revistas, comunicados de prensa, panfletos informativos, acuerdos, las, propuestas normativas, entrevistas, actas de congresos, etc.

Siguiendo una línea congruente con las fuentes de información y la técnica seleccionada, la estrategia analítica consiste en la indagación preliminar. De este modo, se inspecciona la información en busca de categorías, entendidas como aspectos relevantes del sistema educativo, a las que se les adjuntan anotaciones. La labor se desarrolla con el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti. Detalladamente, se establecen los siguientes pasos:

- 1º. Lectura de las transcripciones, subrayando sobre los párrafos las referencias a cada uno de los temas tratados.

2º. Una vez se realiza la codificación se pasa a relacionar los fragmentos relacionados con cada tema.

3º. Una vez se reúnen los datos en cada sección temática, se procede a interpretarlos mediante un proceso analítico denominado *integración local* (Valle 2000).

4º. Finalmente, se realiza el proceso de *integración local*, se organizan las secciones de modo coherente de acuerdo a un hilo conductor argumental.

### 3. Análisis

Tras el escrutinio de los documentos sindicales, la cristalización de la Identidad Colectiva Sindical Docente se realiza vinculándole propiedades simbólicas y reivindicativas a la imagen de la profesión. Es decir, concibiendo la identidad colectiva como un instrumento de legitimación de las demandas sindicales necesaria en el proceso de negociación colectiva. Estas propiedades se resumen en tres sub-códigos: *Instrumento de Negociación*, *Imagen Social Docente* e *Intereses Docentes*. Es necesario recordar que cada sub-código es definido en el trámite del proceso de codificación y representan cualidades asociadas a la categoría teórica de análisis Identidad Colectiva Sindical Docente.

#### ***Instrumento de Negociación***

El primer subcódigo denominado *Instrumento de Negociación* pone de manifiesto la vinculación entre la imagen social de los docentes y sus condiciones laborales. De suerte que la asignación de recursos va ligado estrechamente a la imagen social del profesorado.

Trayendo a colación algunos de los fragmentos analizados se observa la percepción de la imagen del docente que cada actor colectivo, sindicato o administración sostiene de esta profesión. Por ejemplo, cuando la medida va en detrimento de las condiciones laborales el sindicato muestra una visión victimizada de la profesión, a unos docentes “despojados” de su autoridad, o recurre a la denuncia irónica cuando se trata de la bajada de sueldo explicada por la imagen social que la Administración tiene de ellos.

P 7: CSIF RECONOCIMIENTO DOCENTE.txt - 7:8 [La realidad es que el profesor..] (70:76) (Super) Codes: [EA interés]

La realidad es que el profesorado ha sido despojado de su autoridad, se encuentra indefenso y sin recursos para solucionar los conflictos en las aulas y empieza a tener muchas dudas de que esto mejore. Los docentes tienen escaso respaldo administrativo en la solución de la violencia en los centros. Esto se traduce en un aumento de bajas por enfermedad (depresión, estados de ansiedad, etc). El malestar docente va cada día en aumento por la falta de recursos para hacer frente a esta situación.

P 2: ANPE VI Congreso.txt - 2:1 [Y como resultado de tanto es-f..] (92:92) (Super)

Codes: [RS imagen]

Y como resultado de tanto esfuerzo, el reconocimiento a la relevancia social de nuestra tarea es una bajada de sueldo

P17: FETE Manifiesto docente.txt - 17:1 [Por ello debemos preocuparnos ..] (39:42)  
(Super)

Codes: [RS imagen]

Por ello debemos preocuparnos de mejorar la consideración social de los docentes, su situación laboral y establecer toda una serie de mejoras que faciliten su trabajo. Simplificando procesos administrativos y dándole el respeto que merece gana toda la sociedad.

En suma, lo que estos mensajes reivindicativos dejan entrever es la importancia que juega la imagen la identidad colectiva como instrumento de negociación entre los sindicatos y la Administración. Negociación que se realiza en un contexto de los actores colectivos no se rigen por las reglas de relaciones laborales propias del mercado.

### Imagen Social Docente

En el cuadro 1 se muestra los atributos que perfilan la imagen social docente según es sostenida por los sindicatos, así como la percepción que estas mismas organizaciones tiene sobre la versión de la misma imagen transmitida por la Administración. Entre ambas posturas se obtiene una visión del “Nosotros” magisterial.

Comenzando por la imagen del “Nosotros” propiamente potenciada por las organizaciones sindicales, la idea global se resume en la representación de una profesión victimizada. Tan solo hay que examinar en el cuadro 1 los epítetos que se vinculan a la labor docente para comprender esta percepción tan negativa. De entre todos los atributos de singularidad, los más habituales son los destinados a realzar la carencia de autoestima, de motivación y de descrédito social. También se puede comprobar en los siguientes fragmentos:

P18: OBJETIVOS SINDICALES ANPE.txt - 18:2 [\* Dignificación social y profesi..] (2:2)  
(Super) Codes: [Imagen educación]

\*Dignificación social y profesional de los docentes.

P 6: Csif autoridad pública.txt - 6:2 [Moreno ha concretado que los r..] (46:50) (Super)  
Codes: [RS imagen]

Moreno ha concretado que los retos actuales del sistema educativo son la desmotivación del profesorado –cifrando en un 50% los docentes que han perdido el interés por la profesión-,

P 3: Autoestima docente CSIF.txt - 3:5 [El consejero destacó que pese ..] (24:28)  
(Super)

Codes: [Autoestima] [RS interés]

...sin embargo "esto no basta", existe el malestar docente, es decir, aspectos que influyen en la falta de motivación y de autoestima.

Pero no sólo se resume a estos adjetivos, el grado de victimización aumente según avanzado cronológicamente la actual crisis económica en la que actualmente se encuentra sumergida la sociedad española y los recortes presupuestarios en materia educativa. Desde considerar que la situación es "excepcionalmente grave" o que son los profesionales "peor tratados", hasta que es un colectivo atacado y olvidado. Este conjunto de rasgos seleccionados, y que dan cuerpo a la imagen de la profesión, no tiene otra función que la de consolidar una imagen doliente.

P 7: CSIF RECONOCIMIENTO DOCENTE.txt - 7:7 [Así, reconocemos en el futuro ..] (58:68) (Super)Codes: [EA imagen]

Así, reconocemos en el futuro Estatuto Docente el referente de la profesión y una de las condiciones necesarias para la mejora de la calidad de la enseñanza en el futuro inmediato. Esto pasa por reconocer las necesarias inversiones para la formación del profesorado, reconocimiento social a su labor, intentar volver a

motivarlo para el ejercicio de la docencia en las mejores condiciones de libertad y seguridad. Sin embargo, ahora mismo, nos sentimos olvidados, poco respaldados y prácticamente solos frente a la marea de críticas que continuamente recibimos.

P 2: ANPE VI Congreso.txt - 2:2 [La administración pública nos ..] (98:98) (Super)

Codes: [RS imagen]

La administración pública nos enfrenta a la sociedad civil, a los padres de nuestros alumnos, al presentarnos como colectivo privilegiado, olvidando que hemos superado pruebas de acceso exhaustivas y que ya padecemos un fuerte descrédito social. Este desprecio merece la forma de protesta más severa.

P14: Estatuto docente CCOO.txt - 14:1 [Los profesionales de la enseña..] (51:51) (Super) Codes: [EA imagen]

Las Administraciones deben reconocer la importancia de la labor docente y proponer y acordar actuaciones que contribuyan a la motivación, al respeto y al reconocimiento social de la labor de los profesionales de la enseñanza

Continuando ahora con la percepción que las organizaciones sindicales sostienen sobre cuál es la imagen de los docentes según la Administración, comprobamos que se mantiene la misma tendencia. Desde la visión administrativa el "Nosotros" es concebido como un grupo privilegiado, con las connotaciones que el concepto trae consigo. Es decir, se les considera como un colectivo que goza de ventajas exclusivas y generosas, a saber, que cobran mucho y trabajan poco. Esta imagen, propuesta por el "Otro", en esta ocasión el actor opuesto en el proceso de negociación colectiva, la Administración, es considerada peyorativa, redundando de nuevo en una visión negativa de la imagen docente.

Cuadro 1. Imagen docente. Percepción del “Nosotros”. Año 2000-2011.

Imagen Docente	¿Cuál es la imagen docente según los sindicatos?	Negativa	Descrédito social.
			Falta de motivación y autoestima.
			Profesión de riesgo.
Imagen Docente	¿Cuál es la percepción de los sindicatos de la imagen docente de la Administración?	Positivo	Situación excepcionalmente grave.
			Difamados.
			Pérdida de autoridad.
			Funcionarios peor tratados.
			Los docentes como profesión absolutamente esencial y clave del desarrollo económico.
			Profesionales entregados a su profesión.
			Servidores públicos más importantes que tiene la sociedad.
		Negativa	Colectivo privilegiado.

Este recurso al agravio, desde un punto de vista de la construcción de identidades colectivas suele ser comúnmente utilizado, dada su función cohesionadora del colectivo. No hay nada mejor para agregar con sentido a un número dado de individuos que tener algo por qué luchar y un enemigo a quién derrotar. Por ejemplo, Álvarez Junco en su relevante obra “Mater Dolorosa” (2001), muestra como a principios de siglo XX comienza a surgir la idea de una identidad española doliente y dolorosa, percepción que será el baluarte del nacionalismo español de principios de siglo. En este sentido se podría colegir que los sindicatos muestran un “magister doloroso”.

### **Intereses Docentes**

El último sub-código se refiere a la otra parte del tandem que se ha ido configurando en este proceso de construcción de la identidad colectiva conformado. Por un lado, hemos analizado por la percepción de la imagen docente tratado hasta ahora y ahora toca, por otro, atender a las reivindicaciones materiales, por decirlo de algún modo, del profesorado.

Pero antes de detallar cuáles son los intereses defendidos por los sindicatos, pues la propia elección de los mismos define la identidad del colectivo. Es necesario recuperar la idea de la necesaria posesión por parte del sindicato de un instrumento útil como elemento legitimador de las reivindicaciones sindicales. Ya hemos apuntado que ese instrumento es la cristalización de una imagen doliente de la profesión docente, la cual debe de ser resarcida con mejoras laborales. Es importante recordar este supuesto, pues es necesario justificar por qué debe ser resarcida la profesión.

En este punto, centrados en el análisis de los intereses sindicales, observamos que recurren a mostrar una visión positiva de la profesión destacando la centralidad de la figura docente tanto en el ámbito educativo como social cuando a la hora de pedir se trata. Si el lector vuelve al cuadro 1 comprobará, que a pesar de lo argumentado hasta hora, también hay cabida

para ensalzar esta profesión como esencial para el desarrollo económico del país, a la par de percibirla como aquella que desempeñan los servidores más importantes que tiene la sociedad. Sin dejar pasar de largo, que la postulan cómo la pieza clave para solucionar los principales problemas actuales por los que atraviesa el sistema educativo español, el fracaso o la violencia escolar. A modo ilustrativo se muestra los siguientes fragmentos:

P20: Propuesta FETE para el pacto por la educación.txt - 20:10 [Igualmente, es fundamental que..] (158:159) (Super) Codes: [RS imagen]

Igualmente, es fundamental que la sociedad sea consciente de la importancia de la figura del docente.

P 3: Autoestima docente CSIF.txt - 3:1 [Álvarez de la Chica resalta en..] (4:5) (Super) Codes: [Autoestima]

Álvarez de la Chica resalta en unas jornadas sindicales que los profesores son los servidores públicos más importantes de la sociedad, que está en deuda con ellos.

En el cuadro 2, se muestran las peticiones en las que hemos encontrado mayor convergencia entre los sindicatos. Éstas se pueden agrupar en tres dimensiones, a la que se vinculan peticiones específicas, a saber: familia, alumnado y profesorado.

Cuadro 2. Reivindicaciones sindicales. Año 2000-2011.

<b>Demandas Docentes</b>	<b>Familia</b>	Mayor implicación familiar en la responsabilidad educativa. Promover cultura del esfuerzo entre las familias.
	<b>Alumnado</b>	Mayor esfuerzo individual de los alumnos. Seleccionar los estudiantes más destacados para la función docente.
	<b>Profesorado</b>	Aumento de la plantilla del profesorado. Aumento de las tasas en la etapa de Infantil. Aumento de un año el Bachillerato. Aumento de retribuciones: niveles de destino y complementos por acción tutorial. Promoción profesional retributiva. Reducción de la jornada lectiva. (15 h Secun. y 18 h. Inf y Prim.) Reducción jornada lectiva por tutoría o por edad de 55 (voluntaria) Supresión horas extraordinarias. Autoridad moral. Autoridad académica. Autoridad pública de ley. Recuperación de las competencias técnico profesionales del claustro. Año sabático sin reducción retributiva. Reducir ratio alumno profesor. (Como máx. 20 alumnos) Reducir las tareas administrativas. Jubilación LOGSE.

Por partes, a la familia se le demanda mayor implicación el proceso educativo, tarea que consideran ha sido derivada al profesorado, sobrecargándolo con múltiples labores a realizar, como se ilustra en el siguiente texto extraído de los documentos analizados:

P 7: CSIF RECONOCIMIENTO DOCENTE.txt - 7:3 [La sociedad, y mas concretamen..] (29:32) (Super) Codes: [RS interés]

La sociedad, y más concretamente los padres, están cargando sobre los profesores la responsabilidad educativa de los alumnos, eludiendo de este modo sus obligaciones como padres. Se está imponiendo en la sociedad unos valores culturales que desprecian la cultura del esfuerzo.

Con relación al alumnado, los sindicatos demandan un cambio de valores, encomendado a la necesidad de un mayor esfuerzo individual por parte de los estudiantes como solución para el fracaso escolar. Entiende que en esta medida beneficiaría la labor docente.

P 2: ANPE VI Congreso.txt - 2:8 [El modelo ac-tual ha producido..] (275:275) (Super) Codes: [RS interés]

El modelo ac-tual ha producido un índice de fracaso y abandono escolar insostenible. Debemos otorgar una mayor importancia al esfuerzo individual de los alumnos.

Las peticiones para el profesorado se resumen en dos grandes temas: el aumento de la plantilla y en la mejora de las condiciones laborales. Se pide el aumento de la tasa de escolarización en Infantil, el aumento de años del Bachillerato dos a tres y la bajada de la ratio profesor alumno en las etapas de Primaria y Secundaria. Asimismo entra en el paquete la reducción de las jornadas lectivas, la supresión de las horas extraordinarias y la posibilidad de jubilación anticipada voluntaria. A esto hay que añadirle la petición de la posibilidad de disfrutar de un año sabático sin reducción retributiva. El denominador común de todas estas medidas no es otra que generar la necesidad de contratación docente por los cuatro costados del sistema educativo.

Del lado de las condiciones laborales, se reivindica el aumento de las retribuciones. O bien pidiendo el reconocimiento de nuevos complementos de destino, o bien estableciendo una promoción profesional retributiva. A lo que se le acompaña una reducción de las tareas administrativas.

P 7: CSIF RECONOCIMIENTO DOCENTE.txt - 7:6 [CSI-CSIF tiene como uno de sus..] (49:56) (Super) Codes: [RS interés]

CSI-CSIF tiene como uno de sus pilares básicos de actuación, la defensa de una mejora de las condiciones labores de los docentes porque creemos que una educación de calidad pasa primero por valorar a los docentes como unos profesionales que dedican todos sus esfuerzos y sabiduría a la formación de sus alumnos. Esto sucede al apostar por la mejora de las condiciones laborales de los profesionales de la educación, para que se sientan respaldados y considerados por la sociedad, ya que el futuro de ésta misma está en juego.

Poniendo el punto de mira en aquellas demandas vinculadas directamente con la imagen social de los docentes, no dudan en solicitar el reconocimiento como autoridad moral, académica y pública. Es decir, un reconocimiento social máximo, equiparándose en cada ámbito de autoridad a profesores universitarios o jueces.

En suma, analizadas las demandas sindicales se colige que la mejora del sistema educativo, es decir, mejorar la imagen social docente y los problemas de abandono y fracaso escolar, pasan por solicitar un mayor esfuerzo a familias y alumnado, junto a la creación de más empleo docente y la mejora de sus condiciones laborales. En otras palabras, muestran una imagen atrincherada en sí misma.

### **Conclusiones y discusión**

Con el presente trabajo se ha puesto en valor la importancia para la comprensión de la profesión docente y del funcionamiento de la escuela, en el nivel no universitario, el abordaje desde una aproximación de la cultura del colectivo. Desde este enfoque se ha propuesto refutar la hipótesis sobre el cambio de la autopercepción de la profesión hacia una visión pesimista. Para poner a prueba la hipótesis se ha analizado el proceso de construcción de la identidad colectiva desde la óptica del sindicalismo. A la luz de los datos, afirmamos que nos es una premisa falsa, es decir, una vez analizados la muestra de documentos sindicales producidos a lo largo de la última década, se observa que se transmite actualmente una imagen del profesorado con escaso reconocimiento social, doliente. Bien es verdad, que no hemos comprobado qué autoimagen tenían antes de este lapso de tiempo, aunque sí se puede afirmar, por sus expresiones nostálgicas, que antes la imagen era diferente, y mejor, por lo que deducimos que se ha producido un cambio.

¿Pero la situación es realmente así? Si traemos a colación datos citados en estos mismos documentos, los profesores españoles son los que más cobran de toda la Unión Europea al inicio de su carrera profesional. Es decir, en términos comparativos son los mejores situados de salida en términos retributivos. Asimismo, según el barómetro del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) del mes de mayo de 2012, un 77,5% de la población encuestada confía mucho en los maestros y profesores del nivel no universitario. Entonces, a qué se debe esta autopercepción. Como se ha ido avanzando anteriormente, a que es entendida como un instrumento útil de legitimación de las reivindicaciones.

Unas peticiones sindicales que responden a un modelo de negociación donde confluyen dos tipos de racionalidad inconsistentes. De un lado, se basan en una racionalidad sustancial a la hora de legitimarse, apelando a la identidad es decir a la pasión, pero formal maximalista a la hora de pedir. Esta inconsistencia, en la que no se reflexiona sobre las consecuencia de unas demandas materiales legitimadas mediante argumentos sustanciales termina generando una dinámica muy cara para el Estado. Pues se solicitan más salario, menos horas más profesores, etc. porque hay que mejorar la imagen de la profesión, no porque se producen mayores beneficios.

Este hecho en un principio no sería cuestionable porque entraría en la racionalidad de las propia organización, sino fuera porque desde el neoinstitucionalismo se plantea el principio teórico de que los intereses de los miembros de la organización terminan convirtiéndose en los intereses de la organización, que traducido al sistema educativo significa que el interés de los sindicatos, en particular, terminan convirtiéndose en el interés del sistema educativo en general, influyendo a todos. En consecuencia la escuela, como organización, terminaría persiguiendo

unos objetivos egoístas propios de otra organización. En consecuencia, se deberían fijar otras demandas sindicales, lo que fomentaría un mayor reconocimiento social.

## **Referencias bibliográficas**

- Álvarez Junco, J. (2001): *Mater dolorosa: la idea de España en el siglo XIX* (Madrid, Santillana de Ediciones).
- Barth, F. (1976): Los grupos étnicos y sus fronteras (México, Ed. Fondo de cultura económica).
- Caïs, J. (2002): Metodología del análisis comparativo, 2<sup>a</sup> edición. (Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas).
- Coller, X. y Garvía, R. (2004): Análisis organizacionales (Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas).
- Doncel, D. (2008) Construcción de identidades colectivas culturales a través del sistema educativo: Comunidades autónomas y LOGSE, *Revista Española de Educación Comparada*, nº 14: 207-241.
- Fernández Enguita, M. (1999): La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro (Madrid, Morata)
- Fernández Enguita, M. (2012), “La evolución de la cultural profesional del docente en España” financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Memoria proyecto de I+D+i titulado Con referencia: CSO2008-06194/SOCI.
- Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (2010). El Sistema educativo español (Madrid, Ed. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).
- Melucci, A. (2001): Vivencia y convivencia: teoría social para una era de la información. Edición de Jesús Casquete ( Madrid, Trotta).
- Perrow, C. (1971): Sociología de las organizaciones (Madrid Mc Graw-Hill Interamericana).
- Rivas, J. (2003) El Neoinstitucionalismo y la revalorización de las instituciones. [Versión electrónica]. *Reflexión política*, junio 2003, nº 9 37-46.
- Valles, M. (2000), *Técnicas cualitativas de investigación social*, Síntesis Sociológica, Madrid.

## **Fuentes: bases de datos institucionales y sindicales**

Comisiones Obreras – Federación de Enseñanza (CC.OO.): <http://www.fe.ccoo.es/ensenanza/>

Central Sindical Independiente y de Funcionarios de la Enseñanza (CSI-CSIF): <http://www.csi-f.es/sector/ensenanza/ambito/nacional>

Federación de Trabajadores de la Enseñanza (FETE-UGT): <http://www.feteugt.es/>

Sindicato Independiente ANPE: <http://www.anpe.es/>

Sindicato de Trabajadores y Trabajadoras de la Enseñanza (STES): <http://www.stea.es/>

---

Fecha de recepción: 01/09/2012. Fecha de evaluación: 15/09/2011. Fecha de publicación: 30/09/2012

## LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LOS ITINERARIOS FORMATIVOS Y LABORALES DE LOS JÓVENES: LAS LEYES PROponEN Y LOS JÓVENES DISPONEN

**RAFAEL MERINO<sup>65</sup>**

### *Introducción*

Los debates sobre la formación profesional (FP) suelen estar, como la mayoría de cuestiones educativas y sociales, cargadas de prejuicios, porque no dejan de ser temas en los que los diferentes actores sociales defienden sus intereses y sus posiciones. Dos de los tópicos más escritos y dichos sobre la formación profesional son que hay demasiados jóvenes que prefieren la universidad a la FP y que se equivocan porque si escogieran la FP tendrían una inserción laboral mucho mejor; y que la FP no se adapta con celeridad a las necesidades del tejido productivo. Hace ya algunos años que desde el GRET<sup>66</sup> desarrollamos una línea de investigación para arrojar luz sobre estas y otras cuestiones relativas a la formación profesional, tanto desde la reflexión conceptual como de la investigación empírica, que permita un análisis objetivo de la misma y situar los debates a partir de un diagnóstico de interacción entre los marcos normativos sujetos a la discusión política y las estrategias y usos de los actores respecto a las elecciones formativas.

---

<sup>65</sup> GRET-Departamento de Sociología de la UAB Rafael.Merino@uab.cat

<sup>66</sup> Grupo de investigación Educación y Trabajo (GREt, siglas en catalán) del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona.

En este artículo nos proponemos exponer de forma resumida<sup>67</sup> nuestras reflexiones teóricas y empíricas sobre la formación profesional. En primer lugar, realizaremos una reflexión sobre el mismo concepto de formación profesional, y veremos que tiene unas fronteras muy difusas, y que a menudo cuando se habla de Formación Profesional sólo se hace referencia a una parte reducida de lo que podría llamarse formación profesional. En segundo lugar, haremos un análisis de cómo los jóvenes construyen sus itinerarios formativos a partir de la oferta de, entre otras cosas, de formación profesional. Veremos cómo la llamada atractividad de la FP depende más del cálculo de costes y beneficios que de campañas de concienciación. En tercer lugar, plantearemos el tema de la inserción laboral y de los itinerarios de inserción de los jóvenes, especialmente aquellos que han optado por alguna vía de formación profesional. Aunque parezca paradójico, durante muchos años el problema fue que los jóvenes encontraban trabajo con demasiada facilidad, y ahora el problema es que no hay oferta suficiente para los jóvenes (y no tan jóvenes) que buscan un refugio en la formación. Para acabar, exponemos algunos de los que son, a nuestro entender, los retos sociopolíticos más importantes a los que se enfrenta la formación profesional.

### ***La (in)definición de la formación profesional***

Cada vez es más difícil definir con precisión lo que es la formación profesional, aún más si nuestra mirada adquiere una perspectiva internacional. De forma convencional, funcionamos con unos binomios que van perdiendo fuerza explicativa, como formación académica-profesional, formación reglada-no reglada o formación inicial-continua. La introducción y extensión en el currículum de la formación académica (bachillerato y universidad) de prácticas externas es un síntoma de profesionalización, y las entradas a la universidad desde la formación profesional es otro síntoma de mezcla de vías que desdibuja en cierta forma las fronteras. Respecto a la formación reglada y no reglada, también tenemos algunos indicios de traspaso de fronteras, como la “ocupacionalización” de la formación profesional reglada (Marhuenda, 2001) o los usos complementarios de los tipos de formación en algunos centros, pero el mayor exponente es la transformación curricular en las unidades de competencia del sistema nacional de cualificaciones. Esta “unificación” curricular, aunque todavía tiene un carácter muy normativo, también afecta a la división convencional entre formación inicial y formación continua. Pero también otros fenómenos nos aportan indicios de esta difuminación de fronteras, como el aumento de jóvenes adultos con experiencia laboral en los ciclos formativos de grado medio y sobre todo de grado superior, a través de las pruebas de acceso. Para estos jóvenes no queda clara si es formación inicial o continua.

Todas estas dificultades para definir lo que es la formación profesional se han visto reflejadas, como decíamos, en el ámbito internacional. Los informes periódicos sobre la formación profesional del CEDEFOP<sup>68</sup> expresan esa incapacidad para definir unos parámetros

<sup>67</sup> En enero del 2012 la Revista de la Asociación de Sociología de la Educación publicó un monográfico sobre formación profesional, en el que se desarrollan algunas de las cuestiones tratadas en este artículo..

<sup>68</sup> Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, organismo de la Unión Europea con sede en Tesalónica, que publica numerosos estudios e informes sobre la FP, en particular los informes sobre investigación (entre otros, Lipinska et al., 2007).

comunes de lo que se entiende por formación profesional. Por eso no es baladí apuntar el cambio de terminología que se ha hecho en los últimos años (Planas, 2012) en el que se ha acuñado el término VET (*vocational and educational training*) de una forma tan amplia (incluye, por ejemplo, la formación universitaria), que ha acabado por convertirse en sinónimo de capital humano.

Pero a pesar de estas revisiones conceptuales, el hecho es que todavía existen instituciones que responden a un marco normativo (y presupuestario) que acota el campo formativo. Es el caso de la formación profesional gestionada por las administraciones educativas, amparadas por la legislación educativa (LGE, LOGSE, LOE y la reforma que a buen seguro se realice en la presente legislatura del gobierno del PP), y que se ha venido a llamar formación reglada inicial, que es lo que vamos a analizar a lo largo de este artículo.

Esta formación profesional en sentido restringido (reglada inicial dependiente de la administración educativa) ha tenido históricamente una tensión entre lo que podemos llamar dos funciones sociales no necesariamente antagónicas pero sí con efectos diferentes en los dispositivos normativos y en las expectativas de los actores sociales. La primera es la que compartiría con toda la formación profesional en sentido amplio, que es la preparación para el ejercicio satisfactorio de un empleo. La segunda es la posibilidad de promoción de los individuos en la pirámide educativa. La definición de ciclos formativos como terminales se situaría en la primera función, pero la posibilidad de conectar con otras vías u otros niveles educativos se situaría más en la segunda. En la lógica de la primera función, no se entendería que muchos jóvenes (en algunos ciclos de grado superior puede superar el 50%) se matriculan en un CFGS para ir a la universidad, y no para buscar un trabajo de lo que han estudiado. En la segunda lógica, que los jóvenes encuentren un trabajo de forma fácil (lo veremos en el tercer apartado) les puede perjudicar en su progresión educativa.

Y aún podríamos añadir una tercera función, que podríamos llamar de contención social. Esa fue de forma muy clara la función de la FP1 (formación profesional de primer grado) de la LGE (Ley General de Educación, 1970), una formación profesional para jóvenes de 14 a 16 años que no podían trabajar por razones legales y que no querían o no podían continuar sus estudios en el bachillerato. La creación de los PGS (Programas de Garantía Social) de la LOGSE y de los PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial) de la LOE tienen una cierta continuidad de esta función social. Como anécdota, en la evaluación de la formación profesional de Cataluña en la que participamos en el año 2008,<sup>69</sup> se nos negó la posibilidad de incluir los PGS como parte de la formación profesional, porque se entendía que tenían una función externa, más social que formativa.

En definitiva, la función social de la formación profesional plasmada en las normativas y en los dispositivos de formación generan expectativas diferentes de los actores respecto al a

<sup>69</sup> Impulsada por el Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo. Se puede consultar un resumen de la evaluación realizada en <http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament/menuitem.0abe0881c305d9a1c65d3082b0c0e1a0/?vgnextoid=0367d626324d8210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnextchannel=0367d626324d8210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnextfmt=default>

formación. Veremos a continuación cómo se traduce en la construcción de los itinerarios formativos de los jóvenes.

### ***La formación profesional en los itinerarios formativos de los jóvenes***

Hemos desarrollado en otros escritos el concepto de itinerario (Merino et al., 2006), para separarlo de las vías, es decir, de las opciones que tienen los jóvenes, especialmente en los puntos de bifurcación del sistema educativo. También hemos sostenido que los jóvenes (a partir de sus criterios y los de su entorno) toman decisiones respecto a qué estudiar y hasta cuando en función de estas vías. Así, la construcción de los itinerarios formativos lo entendemos como un proceso complejo de toma de decisiones en función de los costes de opción de cada tipo de estudios y de las atribuciones de beneficios a corto o largo plazo. Por ejemplo, con la aplicación de la LOGSE aumentó el porcentaje de alumnos que con la ESO aprobada se inclinaba por el bachillerato, porque se exigía el mismo nivel que los CFGM pero las probabilidades de continuar estudiando y el mayor prestigio de la formación académica hacían mucho más atractivo el bachillerato (Merino et al., 2007).

De esta forma, la formación profesional es uno de los elementos que toman en consideración los jóvenes cuando tienen que decidir, en función de la trayectoria escolar previa y de las expectativas a corto, medio y largo plazo. Nos fijaremos en tres cuestiones clave para entender la construcción de los itinerarios de formación profesional. La primera cuestión está relacionada con las posibilidades de los jóvenes que no obtienen el graduado en secundaria. La segunda tiene relación con la posibilidad de establecer itinerarios largos de FP pasando del grado medio al grado superior. Y la tercera tiene que ver con la conexión entre el ciclo formativo de grado superior y las instituciones de educación superior.

Durante muchos años la reivindicación de la llamada “dignificación” de la formación profesional pasaba por alejarla de la “contaminación” de la misma por el fracaso escolar (De Pablo, 1997). De ahí que la igualación para el acceso a los CFGM y al bachillerato fuera bien acogida por la comunidad de profesores de formación profesional. Pero esto ha generado un efecto no previsto en la legislación, y es la tensión que se acumula en los equipos docentes de los institutos a la hora de evaluar a los alumnos, porque no darle el título de graduado a un chico o chica cuando acaba la escuela obligatoria supone prácticamente expulsarlo del sistema educativo. Por eso en muchos centros se da un título “condicionado”, es decir, con la orientación explícita de que el chico o chica en cuestión escoja un ciclo de grado medio y se desaconseja matricularse en el bachillerato. Otra cosa es lo que hacen después, ya que por la presión familiar o del entorno se matriculan en el bachillerato, aunque sean los primeros candidatos al abandono (Merino et al., 2007). y entonces la vía de la formación profesional aparece como una alternativa más realista. Una forma de rebajar esta tensión es la introducción de la diversificación curricular en el segundo ciclo de la ESO, o lo que es lo mismo, la reducción o matización de la comprensividad en la enseñanza obligatoria. El debate fue muy polémico con la no aplicada Ley de Calidad de la Educación del año 2002, con los llamados itinerarios, pero sea con los créditos variables o con los programas de diversificación curricular o las agrupaciones flexibles, lo cierto es que muchos centros realizan clasificaciones de los alumnos en función de capacidades o resultados, en los que los alumnos más brillantes se encaminan a la continuidad de estudios en el bachillerato, los alumnos con menor rendimiento se encaminan hacia la formación profesional y los alumnos con problemas de aprendizaje y/o de conducta se encaminan para la salida del sistema educativo, o

como paliativo, la entrada en los programas de cualificación inicial. Otro hecho que resulta paradójico es que para acceder a los PCPI un requisito es no tener el graduado en secundaria, lo que cierra una posibilidad para los jóvenes con graduado que no superan un CFGM (en algunos casos puede llegar al 50%, como veremos más adelante) o que no vean atractivo una formación de dos años que también tiene un contenido curricular teórico. Estos jóvenes no tienen opción de entrar en un PCPI, cosa que podría ser de interés, aunque hayan obtenido el graduado en secundaria. Cabe recordar que casi la mitad de los jóvenes que se matriculaban en la tan denostada FP1 en los años 80 del siglo pasado tenían el graduado escolar, es decir, pudiendo optar por el bachillerato decidieron matricularse en la formación profesional (Merino et al., 2007).

En definitiva, el fracaso escolar vuelve de una forma u otra a estar relacionado con la formación profesional. Pero este hecho tiene una lectura positiva, y es que la formación profesional puede contribuir, y de hecho está contribuyendo, a reducir las tasas de fracaso escolar. En una investigación reciente realizada en un municipio cercano a Barcelona, de todos los chicos y chicas que pasaron en el año 2005 por un servicio local de orientación porque desde los centros de secundaria daban por “perdidos”, es decir, que no les iban a dar el graduado escolar, casi el 60% continúan estudiando un PGS o se preparan para las pruebas de acceso al grado medio. Al cabo de 5 años casi un tercio tiene el título de técnico que ofrece el CFGM (Termes, 2012). Una de las claves de esta reducción del fracaso está en las pruebas de acceso y en el papel de las escuelas de adultos en la preparación de estas pruebas, escuelas que quizás habría que rebautizar, ya que en los últimos años han visto aumentar de forma considerable la población joven que acude a ellas a buscar las oportunidades que no tuvieron en los institutos. Otra clave está en el diseño normativo de los llamados programas de segunda oportunidad. El paso de los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial había supuesto, en el municipio estudiado, que la continuidad al CFGM había pasado de ser muy minoritaria a representar la mitad de los jóvenes que hacían el programa, dado que en los PCPI es posible obtener el graduado.

La segunda gran cuestión respecto a los itinerarios que construyen los jóvenes respecto a la formación profesional es la posibilidad o facilidad que tienen para que estos itinerarios sean largos, es decir, si pueden conectar un ciclo formativo de grado medio con un ciclo formativo de grado superior. Para evitar la denostada FP1 y FP2 de la Ley General de Educación, la LOGSE marcó una ruptura entre los CFGM y los CFGS, exigiendo a los alumnos que quisieran acceder a estos últimos el título de bachiller. Pero esta desconexión, que no ha sido puesta en cuestión por ninguno de los numerosos cambios legislativos que ha tenido el sistema educativo español en todos estos años, tiene poco que ver con la continuidad entre FP1 y FP2 y ha generado numerosos efectos no deseados. Tiene poco que ver con el sistema educativo diseñado en la LGE porque la FP1 estaba dentro de la enseñanza obligatoria. Aunque no se haya difundido demasiado, el decreto de regulación de la FP del año 1974 hacía obligatoria la FP1 para los alumnos que no obtenían el graduado escolar. De hecho, casi la mitad del currículum eran las materias comunes, es decir, matemáticas, lengua o historia, y la otra mitad materias específicas de la rama profesional elegida. La FP2 era ya auténticamente postobligatoria, con alumnos mucho más motivados (más seleccionados), muchos escogían la FP2 después de haber hecho un bachillerato, y con una formación mucho más especializada y muy reconocida en el mercado de trabajo (Carabaña, 1988). En términos funcionales, el CFGM se homologa más a la FP2 que a la FP1, con lo cual no tiene sentido que con la desconexión con el grado superior se quiera evitar la continuidad entre FP1 y FP2.

Y además tiene efectos no deseados. El primero es que aumenta la presión para la matrícula del bachillerato, que es lo que se quería evitar, ya que deja al grado medio en poco menos que un callejón sin salida. El segundo es que obliga a los jóvenes que hacen un grado medio y que quieren ampliar, consolidar o mejorar sus expectativas de inserción laboral a un sinuoso recorrido que pasa por la experiencia laboral, la preparación de pruebas de acceso por libre, por academias privadas o por escuelas de adultos, o en algunas comunidades, intentar encontrar plaza en un curso puente. Todo menos hacer dos años de bachillerato, que es lo que se supone que tienen que hacer. En un instituto cercano a Barcelona, se ofreció a un grupo de jóvenes con el título de CFGM de matricularse en el bachillerato pero sólo para asistir a las asignaturas instrumentales que les permitían prepararse las pruebas de acceso. Esta salida para estos jóvenes tuvo el coste de aumentar de forma importante la tasa de fracaso en el bachillerato, que aunque no era real, sí que constaba como oficial. Desde la perspectiva de los jóvenes, muchos no entienden por qué, si han hecho un grado medio de gestión administrativa o de electrónica, no pueden continuar de forma natural su formación en el grado superior, y se sienten agraviados porque se consideran mejor preparados que sus coetáneos que han seguido la vía del bachillerato.

El tercer gran tema es la conexión entre el grado superior y la enseñanza universitaria. Hay que reconocer que no es un tema nuevo, ya en los años 80, aproximadamente un tercio de los jóvenes que acababan la FP2 continuaban sus estudios en la universidad (Merino et al., 2007), fundamentalmente en diplomaturas. Pero con la introducción de los CFGS se perseguía un objetivo, que era erigirse como alternativa a la universidad. Si bien es cierto que ha aumentado el número de jóvenes que después del bachillerato optan por la formación profesional (Merino et al., 2007), también es cierto alrededor de un tercio de los jóvenes que acaban un CFGS continúan sus estudios en la universidad (Ustrell, 2012), con lo que más que alternativa el grado superior se convierte en una vía más de acceso o en una formación complementaria. Esta formación complementaria también puede ser de dirección inversa, es decir, es incipiente pero significativa la matrícula en ciclos de grado superior de graduados universitarios, lo cual no quiere decir necesariamente que sea un fracaso de la formación universitaria sino que algunos de estos jóvenes buscan el complemento aplicado o específico que no encuentran en los estudios de posgrado (Planas, 2012).

Respecto a la conexión entre CFGS y universidad, cabe destacar el fenómeno tan peculiar que ha ocurrido en España en los últimos dos años. En el año 2010 se modificó la normativa de acceso a la universidad y se modificaron las pruebas de selectividad. Se eliminó la cuota para estudiantes de formación profesional y la nota de corte se calculaba a partir del expediente, y con ello competían con alumnos de bachillerato que tenían que hacer la selectividad. Ello provocó que en el curso 2010-11 algunas titulaciones el incremento de alumnos que venían de la formación profesional fue muy importante.<sup>70</sup> Ello provocó el rechazo lógico de los alumnos de bachillerato que veían que competían en desigualdad de condiciones. También provocó cierta alarma en los entornos universitarios respecto a la bajada de nivel que suponía la entrada masiva de estudiantes de formación profesional. Se volvió a modificar la normativa de acceso, y para el curso 2011-12 los alumnos de formación profesional tuvieron que hacer un parte de la prueba de

---

<sup>70</sup> Como ejemplo conocido de cerca por el autor, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, en el grado de Educación Infantil se pasó del 30 al 80%, y en el grado de Educación Social, al 77%.

selectividad para hacer el cálculo de la nota de acceso, con lo que se ha desincentivado la entrada de estos alumnos.

En definitiva, la construcción de los itinerarios formativos de los jóvenes tiene mucho que ver con los dispositivos institucionales y normativos, en cómo distribuyen los costes y los beneficios de las distintas opciones. Aunque en la retórica oficial siempre se persigue dignificar y mejorar la atractividad de la FP, a veces el resultado puede ser que se obstaculiza el acceso de los jóvenes que quieren ir y se espera que vayan los jóvenes que no quieren ir.

### ***La formación profesional en los itinerarios laborales de los jóvenes***

Buena parte del debate sobre la relación entre la formación profesional y el mercado de trabajo se hace sobre supuestos que tienen una cierta dosis de esquizofrenia. Por un lado es un lugar común decir que la formación profesional está alejada de las necesidades y requerimientos del tejido productivo. Pero por otro todos los estudios de inserción laboral de graduados en formación profesional dan unas tasas de inserción muy elevadas e incluso un grado elevado de relación entre lo que se aprende en el instituto y lo que se realiza en el puesto de trabajo (Consell General de Càmbres de Catalunya, 2011; Merino et al., 2011). Se dice mucho que España tiene demasiados universitarios, que se ven abocados a la subocupación cuando no el paro y que necesita cualificaciones medias, que son las que ofrece la formación profesional, con mayores perspectivas laborales y salariales. Pero en cambio todos los datos sobre remuneración muestran que, aunque se haya reducido un poco la distancia, todavía hay una brecha muy significativa entre los salarios de las personas con título universitario y las personas con títulos no universitarios (Planas et al., 2010), cuando se mira a lo largo de la vida laboral y no sólo en los primeros meses o años de inserción. Además, es muy probable que la mayoría de las personas que cantan las excelencias de la formación profesional prefieran que sus hijos vayan a la universidad, porque en las elecciones formativas no sólo se tienen en cuenta el retorno económico de la inversión sino también el que podríamos llamar retorno simbólico o de estatus.

El problema que ha tenido la formación profesional durante muchos años ha sido precisamente que la inserción laboral era tan rápida que inducía a muchos jóvenes a abandonar la formación. En algunos ciclos de grado medio podía llegar al 50% y en el grado superior al 30 o 40% (Merino et al., 2007). Aunque no todo el abandono de la FP es atribuible a la inserción laboral, muchos profesores de FP tienen la experiencia de lo difícil que es retener a un chico de 17 o 18 años ante una oferta de trabajo apetitosa a corto plazo pero con pocas posibilidades de promoción laboral a largo plazo si no hay un título detrás. Y es precisamente a partir de la gran recesión iniciada en el 2008 la formación en general, y la formación profesional en particular, ha recuperado el valor de refugio (o parking, según se mire), llegando a saturar la capacidad de plazas de muchos centros.

Hay que reconocer que en muchos itinerarios de inserción laboral de jóvenes la Formación en Centros de Trabajo (FCT), es decir, las prácticas, han ocupado un lugar importante, como demuestran los estudios de inserción. De hecho, muchas empresas han utilizado la FCT como mecanismo de selección de personal. Y también ha forzado a los centros a crear y mantener una red de empresas colaboradoras para la realización de la FCT, y que en algunos casos ha llegado a convertir a los centros de formación en interfaces de mediación entre la escuela y el trabajo. También hay que decir que muchos alumnos de formación profesional

compaginaban sus estudios con trabajos remunerados, más o menos relacionados con la rama profesional, y un indicador este fenómeno lo podemos encontrar en las peticiones de exención total o parcial de las prácticas, que en algunos centros podía llegar al 50% (Mària, 2003). Otro indicador lo tenemos en que muchos centros ofrecen los ciclos formativos por la tarde, para facilitar esta compaginación. La combinación de estudios y trabajo es una tendencia que viene de lejos (García et al., 2006), y da más complejidad a la construcción de los itinerarios formativos y laborales de los jóvenes.<sup>71</sup>

### **Final: retos sociopolíticos**

El gran reto de la formación en general, y de la formación profesional en particular, desde una perspectiva inclusiva, es la promoción social de los individuos. Por eso los sistemas educativos comprensivos se enfrentan al dilema de cuándo se introduce la diversificación que incorpore aprendizajes técnicos que, aunque tengan un menor estatus académico, permiten que muchos chicos y chicas, la mayoría de origen social popular, puedan progresar y construir itinerarios formativos largos. Por eso el alargamiento de la escuela obligatoria con un currículum académico puede ser una vía que aumente las desigualdades sociales (Carabaña, 2002).

Otra cuestión que también se muestra paradójica es el marcado sexismo que tiene la formación profesional, que es un reflejo en definitiva del sexismo del mercado de trabajo. Aunque se han detectado cambios en familias profesionales como química, audiovisual o informática, lo cierto es que los patrones tradicionales persisten en sanidad o servicios a la comunidad (chicas con el rol de cuidadoras) y en metal o electricidad (chicos con el rol de productores). Y es una situación paradójica porque si bien las elecciones tienen un fuerte sesgo de género, es preferible que tengan este sesgo a que la alternativa sea la (auto)exclusión de la formación, sobre todo en los niveles más bajos de cualificación.

Y otro colectivo que necesita promoción social es el de los jóvenes de origen inmigrante. A pesar del conocido hecho de que tienen menos probabilidades de obtener el graduado escolar, lo cierto es que ya hay tasas significativas de escolarización en los niveles postobligatorios, más en formación profesional que en bachillerato (Termes, 2012). Aquí el reto es evitar la etnificación de algunas vías de formación profesional, como en algunos PCPI o incluso en algunos ciclos de grado medio ya se está dando. Aunque el auténtico reto, mucho más difícil, es evitar que el mercado de trabajo esté tan segmentado.

<sup>71</sup> La consejería de educación del gobierno de Cataluña publicó un decreto en el año 2005 sobre la flexibilización de la formación profesional, precisamente para fomentar la compaginación de estudios y trabajo y para evitar que el trabajo fuera un motivo de expulsión de la formación. Entre otras medidas, se contemplaba la posibilidad de matricular créditos sueltos, la formación a distancia o la formación en alternancia.

## Referencias bibliográficas

- Carabaña, J. (1988): "Sobre educación y mercado de trabajo: los problemas de la Formación Profesional", en Graó, J. (Coord.) *Planificación de la Educación y mercado de trabajo*. Madrid: Narcea.
- Carabaña, J. (2002) "Las políticas de izquierda y la igualdad educativa", en Torreblanca, J (coord.): *Los fines de la educación. Una reflexión desde la izquierda*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Consell General de Càmbres de Catalunya (2011): Inserció laboral dels ensenyaments professionals 2011. Barcelona.
- De Pablo, A. (1997): "La nueva formación profesional: dificultades de una construcción", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 77-78, 137-162.
- Garcia, M.; Casal, J., Merino, R. (2006): "Transiciones de la escuela al trabajo tras la finalización de la enseñanza secundaria obligatoria", *Sociología del Trabajo*, 56, 72-85.
- Lipinska, P., Schmid, E., Tessaring, M. (2007): *Zooming in on 2010. Reassessing vocational education and training*. Tessaloniki: CEDEFOP.
- Mària, J. (2003): *La Formació en Centres de Treball a Catalunya. Un equilibri d'eficàcia mitjana*. Tesis doctoral.
- Merino, R., Casal, J., Garcia, M. (2006): "¿Vías o itinerarios en el sistema educativo? La comprensividad y la formación profesional a debate", *Revista de Educación*, 340, 1065-1083.
- Merino, R., Llosada, J. (2007): "¿Puede una reforma hacer que más jóvenes escojan formación profesional? Flujos e itinerarios de formación profesional de los jóvenes españoles", *Témpora*, 10, 215-244.
- Merino, R., Garcia, M., Casal, J., Sánchez, A. (2011): Itinerarios formativos y laborales de los jóvenes graduados en formación profesional. Sobre algunos prejuicios en la formación profesional", *Sociología del trabajo*, 72, 137-156.
- Planas, J., Garcia, M., Merino, R., (2010): "Educación y empleo", en Feito. R. *Sociología de la educación secundaria*. Barcelona: Graó.
- Planas, J. (2012): "¿Qué es y para qué sirve hoy la formación profesional? De la VT (Formación profesional) a la VET (formación y educación profesional)", *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5-1.
- Marhuenda, Fernando et al. (2001) "Vocational education, flexibility and professional identity in Spain", en Laske, G. (ed) (2001). "Project Papers: Vocational Identity, Flexibility and Mobility in the European Labour Market (FAME)", a *ITB Working Paper Series*, núm. 27. Bremen: University of Bremen.

Termes, A. (2012): “La recuperación académica en la FP: alcance y potencialidades, riesgos y límites”, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5-1.

Ustrell, M. (2012): “La vía Profesional-Superior disminuye la desigualdad social en el acceso al sistema universitario”, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5-1.

---

Fecha de recepción: 01/09/2012. Fecha de evaluación: 15/09/2011. Fecha de publicación: 30/09/2012

## RECENSIONES

### ***Simplemente, desigualdad***

**Francesc Jesús Hernández i Dobon<sup>72</sup>**

Anna Brake y Peter Büchner: Bildung und soziale Ungleichheit. Ein Einführung (W. Kohlhammer: Stuttgart, 2012, 263 pp.)

En el panorama bibliográfico alemán se han presentado recientemente algunas novedades que, con una cierta contundencia, ponen en entredicho el dogma de San Delors, aquel de que la educación contenía un tesoro, que con tanto alborozo enraizó en los argumentarios políticos y en los diarios oficiales. Engatusados con un juego de trileros con la “sociedad del conocimiento”, el “capital humano” y la “empleabilidad” (caballero, señora, ¿dónde está la bolita de la competencia?), hemos relajado la capacidad de analizar quién estaba realmente amasando tesoros y cómo lo hacía. Y eso, aunque la portada del periódico de hoy, sin ir más lejos, con las fotos de los señores Adelson y Bañuelos, ofrezca algunas pistas. Sin que ningún jurista cuestione su objetividad, la “empleabilidad”, definida en términos de formación, aparece más de 250 veces en el BOE de 2011, frente a la evidencia empírica de que una persona, a pesar de su nivel de estudios, tiene una probabilidad muy diferente de obtener un contrato laboral según el lugar donde resida. Cualquier emigrante es la refutación de la teoría del capital humano o la empleabilidad, y hay millones.

<sup>72</sup> Universitat de València [francesc.j.hernandez@uv.es](mailto:francesc.j.hernandez@uv.es)

Por ahí parece apuntar el libro de I. Pasuchin, profesor de la Universität Mozarteum de Salzburgo, sobre la bancarrota de la sociedad del conocimiento (*Bankrott der Bildungsgesellschaft. Pädagogik in politökonomischen Kontexten*, editado por Springer VS, 2012, 388 pp.), aunque está redactado desde una perspectiva pedagógica. Sin hablar de quiebra o bancarrota, el asunto había ocupado ya un libro editado el año pasado por Gudrun Quenzel, de la Universidad de Bielefeld, y Klaus Hurrelmann, de la Universidad de Berlín, ambos curiosamente procedentes de la sociología de la salud, titulado *Perdedores de la formación. Nuevas desigualdades (Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 589 pp.). El libro se estructura en seis partes: la primera sobre conceptos (en la que Quenzel propone la noción “tareas de desarrollo” para la explicación de los fracasos educativos), la segunda sobre metodología, la tercera y la cuarta sobre grupos de población con desventajas formativas y su acumulación en determinados cursos formativos, la quinta sobre las causas económicas y la última sobre las posibles intervenciones frente a la “miseria formativa”. En esa misma línea, encontramos el reciente libro de Anna Brake y Peter Büchner: *Educación y desigualdad social*.

*Bildung und soziale Ungleichheit. Ein Einführung* (Educación [o formación] y desigualdad social. Una introducción, ed. W. Kohlhammer: Stuttgart, 2012, 263 pp.) es parte de un proyecto editorial muy ambicioso: una colección de libros dirigida por cinco profesores de pedagogía (Helsper, Kade, Lüders, Radtke y Thole), que constituye una enciclopedia con las líneas fundamentales de la pedagogía o las ciencias de la educación. El libro de Anna Brake, catedrática de sociología en Augsburgo, y Peter Büchner, profesor de ciencias de la educación en Marburgo, es el volumen 35 de la serie y adopta, tal vez por ello, un estilo entre lo introductorio y lo enclopédico.

El primer capítulo del libro sirve de introducción, y viene a plantear las grandes cuestiones que se suscitan en cualquier reflexión educativa, del tipo, ¿es la educación un privilegio o un estigma? En el segundo capítulo, no menos introductorio, se hace un repaso histórico a la educación alemana y se concluye con el consabido lamento, tan repetido por aquí también, sobre los resultados en las pruebas diagnósticas internacionales.

Los capítulos tercero y cuarto resultan más interesantes porque los autores realizan clarificaciones conceptuales y repasan modelos de comprensión de las desigualdades. Algunos son bien conocidos por aquí, como la teoría de los capitales de Pierre Bourdieu, pero otros creo que más bien nos son desconocidos, como el modelo de los medios (o entornos) formativos de Michael Vester (pp. 61-65). Vester, emérito en la Universidad de Hannover, es un autor crítico con la supuesta expansión formativa. Aporta un modelo que se expresa en una tabla de doble entrada. En el eje de las abcisas ubica un “eje de diferenciación”, que va de lo vanguardista a lo autoritario; en el eje de las ordenadas organiza cuatro tipos de “habitus”, a saber, el de la “necesidad”, el de la “aspiración”, el del “arribismo” y el de la “distinción” (que es como se podría traducir, más o menos, las expresiones Habitus der Notwendigkeit, Habitus der Strebenden, Habitus der Arrivierten y Habitus der Distinktion). Se forman así diversos “entornos” en el espacio social, que el autor cuantifica, y que producen diversas “canalizaciones” en los sujetos.

A pesar del interés de los materiales reunidos en los capítulos tercero y cuarto, los autores no se embarcan en la elaboración de un único modelo global, que integre todo lo que han presentado. Creo que éste no sólo es el gran déficit del libro, sino también de nuestra situación actual. No disponemos de un único modelo, aceptado por la comunidad científica, que explique la relación entre la educación y la desigualdad. No tenemos una teoría estándar, que concite un

consenso amplio, y unas teorías discrepantes, que puedan ser mantenidas por grupos determinados, como sucede en otras disciplinas, sino más bien disponemos de un repertorio de teorías que ofrecen diversas aportaciones, pero que no acaban de integrarse. Por ello, como sucede también en el libro comentado, los conceptos que usamos en la explicación no los operativizamos en la investigación, ya que ésta sigue pegada a los datos administrativos disponibles. Definimos “habitus de la élite”, por ejemplo, pero seguimos contando puntuaciones de PISA en matemáticas. Con ello, no sólo nos alejamos de los procedimientos científicos habituales, sino que también se produce una, si se permite la expresión, descarga normativa. Mientras que la explicación teórica se afana en la fundamentación de principios normativos (la “miseria” de Bourdieu, el “reconocimiento” de Honneth, etc.) con los que poder hablar de “desigualdad” (una condición que atenta contra la dignidad humana) y no sólo de “diferencia” (una situación en la que los individuos tienen distintos recursos), la investigación empírica acumula datos, más ahora con la multiplicación de las pruebas diagnósticas, sin que podamos aducir relaciones que, como diría Horkheimer, dejen evidencia lo que hay. Se podría decir que en esto, seguimos, por citar a Comte, en el estadio teológico o metafísico.

De esta manera, en el libro de Brake y Büchner los tres capítulos siguientes no parecen tener relación con los modelos descritos. El capítulo quinto trata de la relación entre formación y procedencia social. Dejando de lado el eufemismo usado para evitar “clase social”, aparece aquí otro problema científico, que, como en el caso anterior, no es exclusivo de los autores, sino más bien compartido por buena parte de los estudios de la disciplina. Mientras que la formación se define cada vez más en términos de aprendizaje a lo largo de la vida (de ello trata el libro en las pp. 226 y ss.), las investigaciones sobre la relación entre la educación y la clase social se circunscriben a la formación reglada. Idéntica crítica se puede aplicar al capítulo sexto, que se refiere a la relación de la formación con los procesos migratorios. Los autores aportan la interesante noción de “estaciones de desventaja formativa”, que permitiría análisis transversales, pero, como he dicho, se circunscriben a los datos administrativos, sin tener en cuenta las teorizaciones de los capítulos tercero y cuarto. Lo mismo sucede en el capítulo séptimo, sobre desigualdades de género, muy clásico. El componente “pedagógico” del libro emerge potentemente en el último capítulo, en el que los autores proponen reformas que permitan, por ejemplo, una mayor colaboración de la escuela con las entidades formativas extraescolares. Buenas intenciones.

La educación no está al margen de la desigualdad y tal vez no pueda resolvérla. Además, encierra perdedores y nuevas desigualdades. Nuestro asunto es conceptualizar científicamente la desigualdad social. Precisamos un modelo o la bancarrota de “nuestra” sociedad del conocimiento, aquella especie de “comunión de los santos” que tanto provecho nos depararía, acabará también con nuestro oficio.

## RECENSIONES

### ***La división del trabajo educativo: descomposición y recomposición***

**Mar Venegas<sup>73</sup>**

Tardif, Maurice et Levasseur, Louis. *La division du travail éducatif*. Paris: Presse Universitaire de France, 2010. ISBN 978-2-13-057741-6

**L**a reseña de este libro es complementaria al artículo que el propio Maurice Tardif escribe en el monográfico de este volumen de la Revista de la Asociación de Sociología de la Educación. Esta reseña tiene, pues, dos propósitos: en primer lugar, invitar al lector o lectora a conocer un trabajo de enorme interés en el marco de la profesión docente; en segundo lugar, ofrecer un resumen de las ideas centrales propuestas por Tardif y Levasseur en su trabajo, para quienes no puedan acercarse al texto original, por estar en francés.

Con este trabajo, Tardif y Levasseur dan un paso más en el estudio sociológico del profesorado, objeto de este monográfico, para conocer cómo otras profesiones diferentes de la docente, y no siempre con formación universitaria o en el terreno educativo, inciden en la profesión docente, en cuanto a su esencia y el trato al alumnado. Para ello, los autores parten de la tesis de que existe actualmente un proceso de transformación -descomposición y recomposición- del trabajo educativo en América del Norte, donde localizan su investigación. Una lectura en profundidad de la obra nos lleva a concluir que, salvando las distancias que pueda

<sup>73</sup> Universidad de Granada [mariter@ugr.es](mailto:mariter@ugr.es)

ofrecer un análisis más contextual de cada país, la situación norteamericana que analizan Tardif y Levasseur es similar a la europea.

El análisis de la división del trabajo educativo entre los diversos agentes que los realizan es, pues, el objeto de esta obra. Así, por trabajo educativo los autores entienden “el conjunto de tareas y funciones realizadas por la totalidad de agentes educativos, incluyendo al profesorado, que contribuyen, según diversas modalidades y finalidades, a la realización del proceso actual de escolarización en interacción con el alumnado” (p.2). Entre estos agentes, se encuentran fundamentalmente técnicos/as de educación especializada, supervisores/as, técnicos/as de ocio, ayudantes de estudiantes con alguna discapacidad, agentes de documentación y de trabajos prácticos, educadoras<sup>74</sup> en servicio de guardería, profesionales no docentes y docentes. En este análisis, se han considerado sus funciones, relaciones, poder y situación profesional. Asimismo, se han tenido en cuenta, también, los puntos de vista de otros actores escolares y los sindicatos, así como los datos procedentes de las estadísticas.

Parte de su aproximación sociológica al fenómeno de la división del trabajo educativo radica en la contextualización que hacen Tardif y Levasseur del mismo, señalando procesos como la dualización de los sistemas de enseñanza: normal o regular, desfavorecido, en dificultades, en riesgo; la institucionalización de nuevos modos de trabajo educativo cuya misión recae en todos esos agentes no docentes; la dificultad de la igualdad de oportunidades, sobre todo en relación al éxito educativo de todo el alumnado, y que conduce en ciertos sistemas educativos, según apuntan los autores, a la descualificación progresiva del trabajo educativo; la transición de la función escolar como instrucción –aprendizaje de saberes escolares- al medio que busca todas las condiciones necesarias para garantizar el éxito escolar, dando respuesta a las necesidades diversificadas del alumnado, esto es, la función socializadora de la escuela.

En las últimas tres décadas, según ellos, los cambios de las políticas educativas no se han dirigido tanto a reformar la estructura del sistema educativo cuanto a los agentes educativos. Entre 1950-80, hay una incorporación masiva de todos esos agentes educativos antes señalados al sistema escolar. El personal técnico se diferencia del resto por una formación más corta, salarios más bajos y un estatus más débil. Entre 1990-2000, la escolarización, entendida como instrucción y socialización, se realiza también fuera de la escuela gracias a la actividad de agentes no escolares.

En América del Norte, la formación del profesorado tanto de primaria como de secundaria consiste en 4 años universitarios. Este colectivo accede a unos salarios que pueden oscilar entre 40.000 - 73.000 euros al año netos. Sin embargo, comparada con otra profesión de formación similar, la de docente carece de atractivo. Además, desde los años 1980, el trabajo docente se precariza paulatinamente debido a una disponibilidad cada vez menor de puestos estables; la necesidad de integrar a los y las estudiantes con dificultades; el modelo del new public management que se ha ido imponiendo con fuerza en toda la administración pública, incluida la educativa; la profesionalización del trabajo docente; la privatización de la educación; una escuela multicultural; la obligación del trabajo colectivo; la tendencia a una escuela de dos velocidades; o las contradicciones entre la función de instrucción y la de socialización.

<sup>74</sup> Nótese que los autores utilizan el femenino en su obra, lo cual denota la feminización de esta tarea.

Por otro lado, los autores señalan una serie de finalidades y funciones del trabajo educativo, tales como la integración escolar; la integración social; el apoyo personal y social del individuo; o la construcción del sujeto.

En 2009, el ministerio de educación quebequense introduce un programa para luchar contra el abandono escolar.

Sin embargo, en contra de que medidas de este tipo funcionen juegan la debilidad estatutaria de los técnicos, derivada de que tienen menos formación y cualificación que los profesionales; la precariedad en el empleo que sufren, pues son más baratos de contratar; su rotación entre centros, que les impide participar en las decisiones de cada centro; además, dada la diversidad de perfiles, su base de conocimiento no tiene ninguna unidad; y como el profesorado es el agente escolar de referencia, el resto de agentes busca posicionarse en relación a él, lo que confiere al resto de agentes un rol indeterminado y un poder limitado.

El resultado de todos estos procesos y factores, que Tardif y Levasseur van analizando en su obra es, según apuntan ellos, la desprofesionalización del trabajo educativo. Este fenómeno de desprofesionalización, y aquí es donde se plantea una de las claves interpretativas centrales de este trabajo, se basa en la sustitución progresiva de tareas que hacían profesionales y que, cada vez más, hacen técnicos/as, con la consecuente bajada de cualificación, salarización, y calidad/responsabilidad de esos trabajos. Lo que hay, sobre todo, es una descualificación del trabajo dirigido al alumnado con más dificultades, derivado de una mayor contratación de técnicos/as en lugar de profesionales en estas tareas. Tras la tesis de la profesionalización del profesorado desde los '80 se esconden procesos de descualificación, precarización y proletarización de una parte de los agentes escolares de la escuela pública, sobre todo en contextos con dificultades. Profesionalización y proletarización, dos tesis que se vienen planteando en la sociología del profesorado en las últimas décadas, y de las que da cuenta ampliamente el monográfico de este volumen de la RASE. Junto a ello, una escuela cada vez más de dos velocidades, según tres redes escolares: escuela privada, pública que funciona bien y pública con dificultades.

Las tareas ligadas a la socialización y a los vínculos escolares y sociales ganan progresivamente el terreno frente a las de instrucción. Entre los técnicos/as lo único que existe con mayor homogeneidad es la primacía que dan al individuo por encima de la institución. El modelo descrito por Durkheim como constreñimiento que se ejerce sobre el individuo y conduce a la interiorización de la norma sigue operativo, pero se da una prioridad cada vez mayor al terreno de la intersubjetividad, la negociación de las reglas y la construcción del sujeto por sí mismo, al tiempo que se insiste de manera creciente en trabajar las competencias sociales del alumnado.

Los autores plantean, pues, la tesis del paso de la igualdad de oportunidades a la individualización de los servicios educativos. Y afirman que, tras ello, subyace una tendencia creciente a la psicologización del fenómeno, en tanto que individualización de las relaciones que se establecen entre la escuela y su alumnado, que se aleja de la idea de bien común en torno a la igualdad de trato a todo el alumnado. En este sentido, forma parte del trabajo sociológico atender a la cuestión del papel de la escuela en la igualdad de oportunidades. Así, señalan, la escuela puede verse como reproduciendo la sociedad, al adaptarse a ella; o desde una visión crítica con la escuela y su relación con el mundo exterior, para transformar la sociedad mediante la escuela.

Desde esta doble vertiente, la proliferación de técnicos parece responder más a la lógica basada en la necesidad de suplir aquellos déficits personales y sociales del alumnado para adaptarse a la sociedad, en lugar de ver los déficits de la propia sociedad que dificultan su integración para algunos individuos. Si el trabajo escolar con este sector del alumnado se centra en socializarles, se pierde la calidad de su instrucción. En definitiva, la individualización de sus problemas conlleva a una situación de desigualdad.

En este sentido, los autores citan el trabajo de Rayou y van Zanten (2004) sobre el joven profesorado de francés en Francia, menos orientado hacia el valor liberador e igualitario de la escuela y más pragmático. La idea de la excelencia en educación, ésa del éxito escolar a toda costa, deja paso al éxito educativo.

Por tanto, Tardif y Levasseur concluyen señalando que el desarrollo del trabajo técnico conlleva la cuestión de la transformación del ideal de igualdad de oportunidades en educación, mirando sobre todo a evitar la exclusión social de numerosas categorías de estudiantes. Los técnicos tienen la misión sobre todo de socializar al alumnado para prepararlo para su inserción sociolaboral. Su discurso no es el de transformar las estructuras sociales para liberar al individuo.

De fondo, subyace, pues, el interesante debate en torno a la profesionalización del profesorado, así como a la división de un trabajo educativo que se mueve entre dos procesos: su descomposición y su recomposición, apuntando hacia la descualificación del trabajo educativo como resultado.

## REVISTA DE REVISTAS

### ***British Journal of Sociology of Education***

**Volume 33 Issue 4 2012**

#### Articles

The body and pedagogy: beyond absent, moving bodies in pedagogic practice

Gabrielle Ivinston

Using Bourdieu's concept of doxa to illuminate classed practices in an English fee-paying school

Gayna Davey

Working-class students, habitus, and the development of student roles: a Canadian case study

Wolfgang Lehmann

Is there any chance to get ahead? Education aspirations and expectations of migrant families in China

Anita Koo

Exploring the heterogeneity of class in higher education: social and cultural differentiation in Danish university programmes

Jens Peter Thomsen

The unintended hegemonic effects of a limited concession: institutional incorporation of Chinese schools in post-war Hong Kong

Ting-Hong Wong

Amartya Sen's capability approach and social justice in education, edited by M. Walker and E. Unterhalter, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2010, 292 pp., £19.99, ISBN 978-0-23-010459-4

Caroline Sarojini Hart, Padma M. Sarangapani, John Lowe

Education, professionalism and the quest for accountability: hitting the target but missing the point

Michael Power

Reclaiming knowledge production in social movements

Nelly P. Stromquist, Natasa Hennessy

#### **Volume 33 Issue 5 2012**

#### Articles

Cultivating the myopic learner: the shared project of high-stakes and low-stakes assessment

Ansgar Allen

Boys do not benefit from male teachers in their reading and mathematics skills: empirical evidence from 21 European Union and OECD countries

Marcel Helbig

Confirming the legitimacy of female participation in science, technology, engineering and mathematics (STEM): evaluation of a UK STEM initiative for girls

Richard Watermeyer

Attitudes and expectations: do attitudes towards education mediate the relationship between social networks and parental expectations?

Tobias Roth, Zerrin Salikutluk

Teachers and students' divergent perceptions of student engagement: recognition of school or workplace goals

Charlotte Jonasson

Tenure troubles and equity matters in Canadian academe

Sandra Acker, Michelle Webber, Elizabeth Smyth

Deconstructing and reconstructing lives. Auto/biography in educational settings, by Lucy Townsend and Gaby Weiner, London, Ontario, The Althouse Press, 2011, 384 pp., \$42.95, ISBN 978-0-92-035469-8

Bronwyn Davies, Ann Phoenix, Yvette Taylor

The new political economy of urban education: neoliberalism, race and the right to the city, by P. Lipman, New York, Routledge, 2011, 208 pp., £21.99, ISBN 9-780-0-415-80223-6

Kalervo N. Gulson

Islam, education and inclusion: towards a social justice agenda?

Kalwant Bhopal

## ***International Studies in Sociology of Education***

**Volume 22, Issue 2, 2011<sup>75</sup>**

Articles

Revisiting Bourdieu: alternative educational systems in the light of the theory of social and cultural reproduction

Marta Cristina Azaola

Markets in education: the impact of school choice policies in one market context in New Zealand

Tim Stubbs, Rob Strathdee

School achievement and family background in Greece: a new exploration of an omnipresent relationship

Dionysios Goulias, Athanassios Katsis, Aristea Limakopoulou

The disablement and enablement of childhood

Chi-Ming Lam

The situation of students in Sub-Saharan Africa: a case study of St Augustine University of Tanzania

Bernadette Müller, Max Haller

<sup>75</sup> Fe de erratas: en el volumen anterior se repetía el encabezado *Volume 21, Issue 3, 2011*. La referencia superior corresponde a *Volume 21, Issue 2, 2011*.

**Race, Ethnicity and Education**

Volume 15, Issue 4, 2012

Articles

Teachers, please learn our names!: racial microaggressions and the K-12 classroom

Rita Kohli, Daniel G. Solórzano

Education and violation: conceptualizing power, domination, and agency in the hidden curriculum

Noah De Lissovoy

'By the time I get to Arizona': race, language, and education in America's racist state

Julio Cammarota, Michelle Aguilera

The adequacy of Traveller education in Northern Ireland

Jennifer Hamilton, Fiona Bloomer, Michael Potter

Race and resources: black parents' perspectives on post-apartheid South African schools

Bekisizwe S. Ndimande

Race and assessment practice in South Africa: understanding black academic experience

Jeff Jawitz

'Human potential' and progressive pedagogy: a long cultural history of the ambiguity of 'race' and 'intelligence'

Trine Øland

**RISE. International Journal of Sociology of Education**

Vol. 1, Núm. 2, 2012

Articles

Students' Mathematics Learning from Kindergarten through 8th Grade

Katerina Bodovski, Min-Jong Youn

How Low-income Origins Affect Postsecondary Entry and Degree Completion

Cynthia Feliciano, Mariam Ashtiani

Mother Tongue and School Failure in Multilingual Country

Ana Isabel Gil-Lacruz, Marta Gil-Lacruz

Girl Education in Rural Pakistan

Saeeda Shah, Umbreen Shah

Reviews

Global Education Inc.

Adriana Aubert

Cosmopolitanism and the Age of School Reform Science.

Olga Serradell

**Vulnerable Children and Youth Studies: An International Interdisciplinary Journal for Research, Policy and Care**

Volume 7, Issue 3, 2012

Tribute: Dr. Jackson Kirk Felsman

- Neil Boothby, Gretchen Bachman, John Williamson, Linda Sussman  
Estimating human rights violations in South Kivu Province, Democratic Republic of the Congo:  
A population-based survey
- Stephanie Alfaro, Kathleen Myer, Anonymous, Ihotu Ali, Les Roberts  
The disconnect between community-based child protection mechanisms and the formal child protection system in rural Sierra Leone: Challenges to building an effective national child protection system
- Michael G. Wessells, David F.M. Lamin, Dora King, Kathleen Kostelny, Lindsay Stark, Sarah Lilley  
A qualitative study of community-based child protection mechanisms in Aceh, Indonesia
- Lindsay Stark, Carolyn Bancroft, Sofyan Cholid, Amalia Sustikarini, Adrianus Meliala  
Social support, perceived stigma, and quality of life among HIV-positive caregivers and adult relatives of pediatric HIV index cases in Kinshasa, Democratic Republic of Congo
- Jamie E. Newman, Andrew Edmonds, Faustin Kitetele, Jean Lusiana, Frieda Behets  
Parents living with HIV and children's stress and delinquent behaviors in China
- Guoping Ji, Li Li, Yingying Ding, Yongkang Xiao, Junru Tian  
The relationship between social support and the health of HIV-positive caregivers of children: A review of the empirical literature
- Marisa Casale, Lauren Wild  
Risk behavior of runaways who return home
- Elizabeth Mayfield Arnold, Eun-Young Song, Claudine Legault, Mark Wolfson

## Italian Journal of Sociology of Education

### Vol 11, No 2 (2012)

Challenges of Education in the Mediterranean Area: Policies, Systems, Actors  
ANGELA MONGELLI, FAUSTA SCARDIGNO and MAURIZIO MERICO, guest editors

#### Table of Contents

- The Mediterranean: a Challenge for the Sociology of Education PDF  
Angela Mongelli, Fausta Scardigno, Maurizio Merico
- Articles
- Welcoming speech. Educational policies and paths of interaction  
Giuseppe Elia
- Learning from the Mediterranean: the return of the political and an education in hope  
Ronald G. Sultana
- Education and the Mediterranean  
Angela Mongelli
- Higher Education and Internationalization: students' mobility and participatory university for the Euro-Mediterranean Area  
Stefano Chessa
- The Mediterranean vocation of the University of Bari. Foreign female students  
Letizia Carrera
- Youth-work and young people's agency in a Mediterranean context: an evaluation research in the South of Italy  
Daniele Morciano
- The relational integration of immigrant teens: the role of informal education  
Paola Bonizzoni, Sonia Pozzi

Financial Literacy and Money Attitudes: Do Boys and Girls Really Differ? A Study among Italian Preadolescents

Emanuela Rinaldi, Lorenzo Todesco

Oral Publication

The Mediterranean and educational challenges. A comment

Alberto Merler

### ***Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation***

#### **ZSE, Heft 2/2012**

Cerny, Doreen/Meyer, Christine, Sozialisation im Alter. Eine Einführung in das Schwerpunktthema (Beiträge)

Socialisation And Aging. An Introductory To The Main Topic 2/115

Cerny, Doreen, Weitergabeprozesse von Generationenverhältnissen im Spiegel von "Briefen an die jüngere Generation" (Beiträge)

Processes Of Generational Transfer In "Letters To The Younger Generation" 2/121

Meyer, Christine, Antizipierende Lebensentwürfe für das Alter - Frauen altern früher, zahlreicher und länger (Beiträge)

Anticipated ideas for aging - women aging in higher numbers and for a longer time span 2/136

Graefe, Stefanie/Dyk, Silke van, Die Kategorie Geschlecht in der Konstruktion subjektiver Alterslosigkeit (Beiträge)

Gender And The Construction Of Subjective Agelessness 2/154

Bayer, Michael/Hübenthal, Maksim, Kinderarmut - zur Schwierigkeit der Ausweitung ökonomischer Umverteilung (Beiträge)

Child Poverty - The Difficulty Of Expanding Economic Redistribution 2/172

Wilkesmann, Uwe/Virgillito, Alfredo, Einflüsse auf die Praxis- und Wissenschaftsorientierung von Studierenden - erste empirische Ergebnisse (Beiträge)

Influencing factors on practice- and science orientation of students- initial empirical findings 2/189

#### **ZSE, Heft 3/2012**

Lange, Andreas/Soremski, Regina, Familie als Bildungswelt - Bildungswelt Familie. Einführung in den Themenschwerpunkt (Beiträge) Family as a Realm of Education. An Introductory to the Main Topic. 3/227

Krinner, Dominik/Müller, Hans-Rüdiger, Die Bildung der Familie. Zwischenergebnisse aus einem ethnographischen Forschungsprojekt (Beiträge) Education and Family. Intermediary Results of an Ethnographic Research Project 3/233

Richter, Martina/Andresen, Sabine, Orte "guter Kindheit"? Aufwachsen im Spannungsfeld familialer und öffentlicher Verantwortung (Beiträge) Places of "good Childhood"? Growing Up in the Tension of Familial and Public Liability 3/250

Neuenschwander, Markus P./Rottermann, Benno, Elterneinstellungen und schulische Leistungen in PISA 2006 - Gruppenunabhängigkeit eines Pfadmodells in der Schweiz (Beiträge) Parents' attitudes and academic achievement in PISA 2006 - group independence of a path model in Switzerland 3/266

Schäfer, Arne, Individuationsprozesse in der Sozialisation junger Aussiedlerinnen. Eine biografische Fallstudie (Beiträge) Individuation processes in the socialization of young women emigrants. A Biographic Case Study 3/283

Gaupp, Nora/Geier, Boris/Hupka-Brunner, Sandra, Chancen bildungsbenachteiligter junger Erwachsener in der Schweiz und in Deutschland: Die (Nicht-)Bewältigung der zweiten Schwelle (Beiträge) Chances for young adults from lower secondary schools with basic intellectual requirements in Switzerland and Germany: (Non)Coping the second threshold 3/299

## RESÚMENES Y PALABRAS CLAVE DE LOS ARTÍCULOS

***MAR VENEGAS Y FRANCISCO FERNÁNDEZ PALOMARES: LA SOCIOLOGÍA DEL PROFESORADO HOY. DEBATES Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA INTERNACIONAL.***

### Resumen

Este artículo pretende abrir el monográfico del presente volumen de la RASE planteando dos cuestiones centrales para la sociología: en primer lugar, la necesidad de seguir desarrollando el terreno de la sociología del profesorado, como espacio de investigación sociológica propio, diferenciado de (aunque complementario a) las aportaciones didáctico-pedagógicas. En segundo lugar, y precisamente como contribución en esta dirección, la centralidad de recoger el debate internacional que viene desarrollándose desde los años 1980 sobre la profesionalización del profesorado. Junto a estas dos cuestiones, el monográfico recoge otras cuestiones también de plena actualidad en el debate sociológico internacional en torno a la sociología del profesorado. En este artículo, recogemos algunas de las tesis centrales que se plantean en estos debates internacionales, a modo de estado de la cuestión, para cerrar el mismo con una breve presentación de los artículos recogidos en el monográfico.

**Palabras clave:** Profesorado, sociología del profesorado, profesionalización del profesorado, sociedad global

### Abstract

This article aims to open the monograph in this volume of the RASE raising two issues central to sociology: first, the need to further develop the field of sociology faculty, as sociological research space itself, distinct from (but complementary) didactic-pedagogical contributions. Second, and just as a contribution in this direction, the centrality of collecting international debate in development since the 1980s on the professionalism of teachers. Along with these two issues, the monograph also includes other topical issues in international sociological debate about the sociology faculty. In this article, we report some of the central theses that arise in these international discussions, as a state of affairs, to end it with a brief presentation of the articles in the special issue.

**Keywords:** Teachers, sociology teacher, teacher professionalism, global society

**JOAN AMER FERNÁNDEZ: LO ACADÉMICO Y LO PROFESIONAL EN LOS PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL. LOS DISCURSOS Y LAS PRÁCTICAS DEL PROFESORADO.**

**Résumen**

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) buscan la prevención del abandono educativo temprano a través de garantizar una cualificación laboral que los alumnos puedan acreditar en el mercado de trabajo. También, mediante su módulo voluntario, constituyen una vía alternativa para la obtención del título de ESO. En contextos turísticos como Baleares, con una incidencia significativa del abandono educativo temprano, estos programas tienen especial relevancia. En el presente artículo, se llevan a cabo 30 entrevistas semiestructuradas a alumnos, profesores-tutores, padres y orientadores de institutos de zonas turísticas de todas las Islas Baleares. Este trabajo de campo se lleva a cabo con dos objetivos: el primer objetivo es conocer el funcionamiento de los PCPI a partir de las valoraciones de los actores implicados; el segundo objetivo es analizar los discursos sobre la educación del profesorado-tutor del PCPI, hallándose estos discursos principalmente entre los modelos de la educación como tutela y la educación como relación maestro-aprendiz.

**Palabras clave:** Programas de Cualificación Profesional Inicial, concepciones de la educación, fracaso escolar, inserción social y laboral

**Abstract**

Initial professional qualification programs (PCPI, acronym in Spanish) are aimed at the prevention of early school dropout through assuring a labour qualification that students will be able to use in the labour market. Furthermore, the optional module (second year) constitutes an alternative way for obtaining the title for the Secondary Education. These programs are especially relevant in touristic contexts such as the Balearics, with a special impact of the early school dropout. 30 semi-structured interviews are undertaken with students, teachers, parents and orienteering teams in secondary schools of tourist areas of the Balearics. Research and fieldwork had two goals: the first goal is to know the performance of PCPI taking into account the contributions of the involved actors; the second goal is to analyse the discourses about education of the PCPI teachers, finding that these discourses move between the models of education as a tutorial relationship and education as a relation master-apprentice.

**Keywords:** Initial professional qualification programs, notions of education, school dropout, social and labour insertion

**MAURICE TARDIF: LA DIVISION DU TRAVAIL EDUCATIF EN AMERIQUE DU NORD**

**Résumé**

Cet article vise à donner un aperçu des formes prises par la division du travail dans l'école américaine, en soulignant ses logiques historiques et sociales constitutives, et ses thèmes principaux d'actualité. La division du travail éducatif est un phénomène complexe, même

protéiforme, où plusieurs logiques sociales, économiques, organisationnelles, identitaires, statutaires et professionnelles interviennent simultanément. La nature protéiforme de la division du travail scolaire, marquant de son histoire et les conditions d'application actuelles, montre qu'il existe un planificateur rationnel qui attribue à chaque agent dans le système scolaire, la place qui revient de droit ou de fait, par exemple, sur la base de leurs connaissances, les compétences, l'identité ou la spécificité de leurs activités professionnelles. L'article conclut en montrant que, en l'absence de cette rationalité, la division du travail conduit à s'interroger sur son caractère historique et socialement construite et les besoins sans fin des élèves que cette division du travail conçue pour répondre. Et il y a un intérêt de comparer ces processus avec ceux qui se produisent dans d'autres organismes de services publics, également marqué par un intense processus de division du travail dans les dernières décennies.

**Mots-clés:** division du travail éducatif, enseignants, Amérique du Nord

### Resumen

Este artículo pretende dar una visión general de las formas adoptadas por la división del trabajo en la escuela norteamericana, destacando sus lógicas históricas y sociales constitutivas, y sus principales temas de actualidad. La división del trabajo educativo es un fenómeno complejo, incluso proteiforme, donde intervienen simultáneamente varias lógicas sociales, económicas, organizacionales, identitarias, estatutarias y profesionales. La naturaleza proteica de la división del trabajo escolar, que marca su historia y sus actuales condiciones de aplicación, demuestra que no sigue una racionalidad planificadora que asigna a cada agente, en el sistema escolar, el lugar que le pertenece de derecho o de facto, por ejemplo, en función de sus conocimientos, habilidades, identidad o especificidad de su acción profesional. El artículo concluye mostrando que, en ausencia de tal racionalidad, la división del trabajo conduce a las preguntas sobre su carácter histórico y socialmente construido y las infinitas necesidades del alumnado que esa división del trabajo pretende satisfacer. Y se plante el interés de comparar estos procesos con los que tienen lugar en otras organizaciones de la administración pública, marcadas también por un intenso proceso de división del trabajo en las últimas décadas.

**Palabras clave:** división del trabajo educativo, profesorado, América del Norte

## **CHRISTIAN MAROY ET MARTA CATTONAR: PROFESSIONNALISATION OU DEPROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS? LE CAS DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE.**

### Résumé

Cet article commence par la nécessité belge, comme dans d'autres pays, de transformer la profession enseignante. Une réforme plus instrumentale que dérivée de la volonté d'améliorer des enseignants. Et d'un discours prononcé plus à partir de la connaissance experte que des enseignants eux-mêmes. Le pari de ce travail vise au modèle croissant du praticien réflexif. Un modèle que, cependant, est déchiré entre professionnalisation et déprofessionnalisation. Ce débat est en train de modéliser de collision avec le déclin qui impliquent l'autonomie des enseignants en

tant que processus d'évaluation standardisée ou la clientélisation des enseignants. Ainsi, le résultat est une division du travail éducatif, évidente parmi l'élite de la profession.

**Mots-clés:** enseignants, professionnalisation, déprofessionnalisation, praticien réflexif, clientélisation, division du travail éducatif

### Resumen

Este artículo parte de la necesidad belga, como en otros países, de transformar la profesión docente. Una reforma más instrumental que derivada de la voluntad de mejorar. Y desde un discurso elaborado más desde el conocimiento experto que desde el propio profesorado. La apuesta desde este trabajo se dirige hacia el modelo creciente del práctico reflexivo. Un modelo que, sin embargo, se debate entre la profesionalización y la desprofesionalización. Este debate radica en la colisión del modelo emergente con la merma que para la autonomía del profesorado suponen procesos como la evaluación estandarizada o la clientelización del profesorado. De este modo, resulta una división del trabajo educativo, patente entre la élite de la profesión.

**Palabras clave:** profesorado, profesionalización, desprofesionalización, práctico reflexivo, clientelización, división del trabajo educativo

## **SONSOLES SANROMÁN, LOLA FRUTOS Y BELÉN PASCUAL: IDENTIDAD DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN TORNO AL ABANDONO ESCOLAR Y ELECCIÓN DEL ALUMNADO EN CONTEXTOS AUTONÓMICOS DISTINTOS**

### Resumen

Este artículo, que se presentó en 2012 en Oviedo (Conferencia de Sociología de la Educación) y en Buenos Aires (Second ISA Forum of Sociology), constituye una primera aproximación a un proyecto de investigación en elaboración, *La percepción de la crisis por parte del profesorado y sus efectos en la orientación de los estudiantes de Secundaria*. Estudio comparativo por Comunidades Autónomas y guía de mejoramiento, que implica a seis Comunidades Autónomas de España elegidas por el tipo de desarrollo socioeconómico y educativo.

La elección de tres comunidades, con contextos socioeconómicos y resultados académicos diferentes, Madrid, Murcia e Islas Baleares, ha sido intencionada para avanzar en la comprensión de los modelos culturales y el tipo de valores en el profesorado de Secundaria a la hora de orientar a sus discípulos en la elección del currículo al final de la ESO en el inicio del Bachillerato (16 a 18 años).

Por otro lado, el actual panorama de crisis económica en España presenta cambios relevantes en el modelo de desarrollo basado en un mercado laboral terciarizado, el auge de los sectores de la construcción y de los servicios y el incremento del número de trabajadores extranjeros, que a su vez ha incidido en la diversificación del alumnado. Se trata de un mercado laboral precarizado que ha incorporado a jóvenes no cualificados que

abandonaban el sistema educativo, muchos de ellos ahora desempleados. El hecho de que los niveles de éxito y abandono escolar varíen por CCAA, interpela a la indagación de las variables explicativas asociadas: oferta educativa, gestión de los centros y de los recursos disponibles, siendo el profesorado una cuestión clave en nuestro análisis.

Del lado empírico presentamos como estudio exploratorio los resultados del análisis del discurso y las identidades que han aparecido en los grupos de discusión del profesorado en las tres comunidades autónomas.

**Palabras clave:** Cultura, profesorado, valores, elección curricular, alumnado, identidades, género.

**BEGOÑA ZAMORA: *EL DISCURSO DEL PROFESORADO SOBRE LA ETNIA. UN PLANTEAMIENTO SEGREGADOR.***

**Resumen**

El profesorado no universitario maneja un discurso diferente del alumnado según su etnia, marcado por el acercamiento o alejamiento de ésta a la cultura escolar y por tanto al alumnado modelo –aunque sea de una cultura muy distante-. Una posición favorable sobre los asiáticos y desfavorable sobre los africanos y latinoamericanos, tanto del alumnado masculino como del femenino. Una postura que podría tener efecto en los resultados académicos del alumnado. Lejos de ser consciente de las posibles repercusiones de sus expectativas, el profesorado se mueve entre un discurso sostenido bajo cláusulas de salvaguardia que intentan legitimar las diferencias y un etiquetaje que roza planteamientos claramente desigualitarios que no necesita justificar. De una u otra forma poco puede hacerse para lograr una igualdad de oportunidades entre etnias cuando se asume un planteamiento discriminador.

**Palabras clave:** Expectativa, etiquetaje, profesorado, discurso, etnia, alumnado modelo, segregación.

**Abstract**

The pre-university teachers support a speech different of the students by their ethnicity, marked by nearness or remoteness to the school culture and therefore to the model students - though it is of a very distant culture-. Teachers have a favourable position of Asians and unfavourable of Africans and Latin Americans, both from masculine and feminine students. This position could have an effect on students' academic outcomes. Far from being aware of the potential impact of their expectations, the teachers hold their discourse sometimes under safeguard clauses attempting to legitimize the differences and other times they have an unfair speech labelling by the ethnicity of students, but they do not justify. Either way little can be done to achieve equal opportunities for ethnic groups when making a discriminative approach.

**Key words:** Labelling, expectation, teacher, speech, ethnicity, model students, segregation.

**ANDREA LANGE-VESTER: TEACHERS AND HABITUS: THE CONTRIBUTION OF TEACHERS' ACTION TO THE REPRODUCTION OF SOCIAL INEQUALITY IN SCHOOL EDUCATION**

**Abstract**

This article describes the relationship between educational and social inequality. The starting point is the typological field of teacher habitus. It starts from the assumption that teachers contribute to social inequality in school everyday life, even if it is an unconscious process. Similarly, their own backgrounds help develop different pedagogical principles. From these assumptions, the article shows the results of an investigation about German teachers' pattern of action and highlights the need for further research in this direction.

**Keywords:** teachers, habitus, social reproduction, inequality

**Resumen**

Este artículo recoge la relación entre desigualdad educativa y social. El trabajo del que parte se centra en el terreno tipológico del habitus del profesorado. Parte de la asunción de que el profesorado contribuye a reproducir la desigualdad social en la cotidianidad de la escuela, aún cuando sea un proceso inconsciente. Del mismo modo, sus propios backgrounds contribuyen a desarrollar principios pedagógicos diferentes. A partir de estos supuestos, el artículo muestra los resultados de una investigación sobre pautas de acción del profesorado alemán y pone de manifiesto la necesidad de seguir investigando en esta dirección.

**Palabras clave:** profesorado, habitus, reproducción social, desigualdad

**MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA: PRIVATE INTEREST DEFENSE AND PUBLIC INTEREST RHETORIC IN THE STRATEGY OF A PROFESSION. THE CASES OF PUPILS' COMPRESSED SCHOOL DAY AND TEACHERS' EARLY RETIREMENT.**

**Abstract**

The ability of a group to promote its private interest in the public sphere depends to a large extent on its ability to present it as part of the public interest or, at least, not in contradiction with it. This general guideline is even truer for the professions, characterized by a high social status and a claim of altruist service, and for the welfare state services, for which the trade-off between costs and benefits is both private and public. This paper analyzes the union and corporate rhetoric about the continuous school day for pupils and the LOGSE (or LOE) anticipated retirement for teachers, two cases which can be considered successful instances of the identification of some particular goals with the public interest, in which teachers have been able to substitute a rhetoric debate about the improvement of education for the public exposition of an industrial conflict about goals which are privileges when compared to other workers conditions.

**Keywords:** Teachers, corporatism, professions, school-day, anticipated retirement

## Resumen

La capacidad de un colectivo para promover su interés privado en la arena pública depende en gran medida de su capacidad de presentarlo como parte del interés público o, al menos, no opuesto a él. Ésta pauta general es más cierta cuando se trata de las profesiones, caracterizadas por un status social elevado y una pretensión de servicio altruista, y de los servicios del Estado del bienestar, para los que el balance coste-prestaciones es a la vez privado y público. Este artículo analiza la retórica sindical y corporativa sobre la *jornada escolar continua y la jubilación anticipada LOGSE (o LOE)*, dos casos que pueden considerarse ejemplos de éxito en la identificación de unos objetivos particulares con el interés público en los que el profesorado ha logrado sustituir la publicidad de un conflicto laboral, en torno a logros privilegiados en comparación con los de otros sectores, por un debate retórico en torno a la mejora de la educación.

**Palabras clave:** Profesorado, corporativismo, profesiones, jornada escolar, jubilación anticipada

## DAVID DONCEL: MAGISTER DOLOROSO, LA IDENTIDAD COLECTIVA DEL DOCENTE NO UNIVERSITARIO DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS ORGANIZACIONES SINDICALES.

## Resumen

El análisis que se presenta es el fruto del estudio de la cultura docente no universitaria. Mediante este trabajo se pretende comprender por qué el colectivo docente ha pasado de identificarse casi incondicionalmente con la institución en la que trabaja y convencido de su asociación con el bienestar y el progreso a ver a su alrededor un panorama catastrofista o desolador, al menos, por lo que de sus manifestaciones públicas se colige.

El interés de la elección de este objeto de estudio se justifica por el enfoque general en el que se enmarca este trabajo, abarcar el análisis de las escuelas, pero desde una visión centrada en lo que sucede en su interior, poniendo el énfasis en la profesión como problema de estudio.

Para ello nos proponemos estudiar los posicionamientos colectivos y la imagen del profesorado no universitario que desde los sindicatos educativos con mayor apoyo se ha defendido y transmitido en la última década.

Para alcanzar una respuesta que esclarezca la cuestión planteada se analizan un conjunto de documentos derivados de la celebración de los congresos sindicales, notificaciones de prensa, revistas, documentos internos, etc.

**Palabras clave:** Identidad del profesorado, organización sindical, cultura docente.

## Abstract

This analysis is the result of the study of non-university educational culture. The information, here shown, are useful for understanding why teachers have changed their

unconditional identification with the institution in which they work, to describe a bleak scholar context, at least, so that it follows its public demonstrations. The interest in the choice of subject is justified by the general approach of this paper. This is to cover the analysis of schools, but from a vision focused on what happens inside, with an emphasis on the profession. To achieve this goal, the objective is to analyze the collective identity of non-university teachers, defended and transmitted in the last decade by the education unions. To arrive at an answer, we have analyzed a set of documents resulting from the union conferences, news reports, magazines, internal documents, etc.

**Key words:** Educational identity, union organization, educational culture

**Nota:** el marco teórico y los materiales con los que se ha elaborado este trabajo forman parte del proyecto de I+D+i titulado “La evolución de la cultural profesional del docente en España” financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Con referencia: CSO2008-06194/SOCI.

***RAFAEL MERINO: LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LOS ITINERARIOS FORMATIVOS Y LABORALES DE LOS JÓVENES: LAS LEYES PROPONEN Y LOS JÓVENES DISPONEN***

**Resumen**

En el presente artículo se expone de forma resumida el papel que juega la formación profesional en la construcción de los itinerarios formativos y laborales de los jóvenes. Esta construcción se da a partir de los dispositivos normativos, que han cambiado sustancialmente desde los años 70, y de las estrategias y usos de los jóvenes a partir de las diferentes posibilidades que el sistema educativo les ofrece. También se aportan reflexiones para la política educativa en el ámbito de la formación profesional.

**Palabras clave:** Formación profesional, política educativa, itinerarios, juventud

**Abstract**

This article presents a summary of the role of vocational training in the training and employment pathways of young people. This role is given by the legal framework, which have changed substantially since the 70's, and the strategies and practices of young people according to the different possibilities that educational system offers. The article also points out some challenges for education policy in the field of vocational training.

**Key words:** Vocational training, educational policy, pathways, young people

## NOTICIAS Y NÚMEROS SIGUIENTES

### **7<sup>a</sup> Conferencia Anual Internacional de Sociología, 6-9 de mayo de 2013,**

**Atenas, Grecia** [www.atiner.gr/sociology.htm](http://www.atiner.gr/sociology.htm)

El objetivo de la conferencia es reunir a investigadores y estudiantes de todas las áreas de Sociología, Trabajo Social y otros campos relacionados. Serán considerados los trabajos de investigación teóricos y empíricos.

La cuota de inscripción es de 300€ permite el acceso a todas las sesiones, dos almuerzos, coffee break y material de la conferencia.

Oferta de un precio especial con un hotel de lujo local para un número limitado de habitaciones. Además, se organizarán una serie de eventos sociales: Una noche griega de entretenimiento con la cena, un especial de un día de crucero en las islas griegas, un recorrido arqueológico de Atenas y una visita de un día a Delfos. Los detalles del programa social están disponibles en <http://www.atiner.gr/2013/SOC-SOC.htm>

Enviar un resumen de 300 palabras antes del **08 de octubre 2012 a través de correo electrónico**, [atiner@atiner.gr](mailto:atiner@atiner.gr) a: Dr. Gregory A. Katsas, Jefe de la Unidad de Investigación en Sociología, ATINER y Profesor Asociado de la American College of Greece-Deree College, Grecia, o por correo ordinario a: ATINER, 8 Valaoritou Street, Kolonaki, Atenas 10671, Grecia. Tf: +30 210 363 4210 Fax: +30 210 3634 – 209

Incluir título del trabajo, nombre completo, posición actual, afiliación institucional, dirección de correo electrónico y por lo menos las tres palabras clave que mejor describan el tema de la presentación. Utilizar el formulario de presentación de resumen disponible en <http://www.atiner.gr/2013/FORM-SOC.doc>

**Centro de Estudio de las Migraciones y las Relaciones Interculturales (CEMyRI).**

Universidad de Almería. Telf. 950 214 421

**XIV Congreso de Inmigración:**

**Crisis económica, nuevos retos de intervención social**

El plazo de inscripción del “**XIV Congreso de Inmigración: Crisis económica, nuevos retos de intervención social**” permanece abierto hasta el día **12 de octubre**. El Congreso tendrá lugar del 18 al 20 de Octubre de 2012.

En esta edición nos proponemos analizar la situación de la inserción socio-laboral de los inmigrados en época de crisis y los nuevos retos que este complejo contexto presenta para la intervención social con estos colectivos.

Este congreso está organizado por el Laboratorio de Antropología Social y Cultural (LASC) y el Centro de Estudio de las Migraciones y las Relaciones Interculturales (CEMyRI). En esta edición contaremos con la presencia de especialistas sobre Mercado de Trabajo e Intervención Social de la talla del **Dr. Michael Piore** (Massachusetts Institute of Technology), el **Dr. Jordi Garreta** (Universidad de Lleida) o la **Dra. Ariella Rothberg** (Universidades de Jean Monnet y Lumière) entre otros. Además, en la historia del Congreso de Inmigración de la Universidad de Almería (decano entre todos los congresos en esta temática que se realizan en territorio español), será el que contará con mayor peso de ponentes procedentes de Marruecos, gracias a la colaboración en la organización del mismo de los proyectos PARALELO 36 (CIME-AM) y ANDALUCÍA INTEGRA, cofinanciados por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional.

La cuota de inscripción del Congreso es de 60€, no obstante, si se acredita situación de desempleado se accede a precio de becado (40€). Si se desea recibir información directa, escribir a [inscripcionxivcongresoi@gmail.com](mailto:inscripcionxivcongresoi@gmail.com)

**Stanford Sociology & Education Network (Saen)**

<http://ed.stanford.edu/saen>

La universidad de Stanford tiene el mayor número de sociólogos eminentes del mundo que están estudiando los contextos educativos. El propósito de la sociología de Stanford y la red de educación es hacer visible la amplitud y profundidad de esas investigaciones y reunir a los profesores y estudiantes que comparten un interés por la sociología y la investigación educativa.

Las áreas de interés y especialización son el género, la desigualdad, la educación superior, las organizaciones, las redes sociales, la psicología social, la sociología del conocimiento, la educación internacional comparada, la teoría social y los métodos.

Links:

- Ciencias Sociales, Humanidades y Estudios Interdisciplinarios en Educación Política (SHIPS) <http://ed.stanford.edu/academics/doctoral/ships>
- Doctorado en Sociología de la Educación <https://ed.stanford.edu/academics/doctoral/ships/sociology>
- Departamento de Sociología <http://www.stanford.edu/dept/soc/>
- American Sociological Association <http://www.asanet.org/>
- Sociología de la Educación (ASA) <http://www2.asanet.org/soe/>
- Sociología de la Educación (AERA) [http://www.aera.net/Default.aspx?menu\\_id=506&id=9080](http://www.aera.net/Default.aspx?menu_id=506&id=9080)

## **VI Congreso Andaluz de Sociología**

29, 30 de noviembre y 1 de diciembre de 2012

<http://www.uca.es/evento/vicas>

**Las comunicaciones** deberán presentarse en alguno de los grupos de trabajo.

Se enviará por correo electrónico a los coordinadores un resumen de entre 800 y 1000 palabras en el que deberá especificarse, al menos, el tema o hipótesis de partida, la metodología o la argumentación desarrollada y los principales resultados o conclusiones.

Al inicio debe figurar el título del trabajo seguido de los nombres y apellidos, Departamento, Universidad/Institución a la que pertenecen y correo electrónico de cada uno de los autores o coautores.

### **Fechas de envío:**

El plazo para enviar los resúmenes de las comunicaciones finalizará el 30 de septiembre. Antes del 15 de octubre se comunicará a los autores si la comunicación ha sido aceptada.

El plazo para enviar trabajos a texto completo para su evaluación y posible publicación en la Revista Internacional de Sociología finalizará el 15 de noviembre (consultar “Publicaciones del Congreso”).

### **Números siguientes de RASE**

Vol. 6, núm. 1 (30 de enero de 2013): Crisis y desigualdades educativas. Coordina: María Fernández Mellizo-Soto [mfmellizosoto@edu.ucm.es](mailto:mfmellizosoto@edu.ucm.es)

Vol. 6, núm. 2 (30 de mayo de 2013):: Sociedad, TIC y Educación. Coordina: Mariano Fernández Enquita [mfenguita@edu.ucm.es](mailto:mfenguita@edu.ucm.es)

## **DEFINICIÓN DE LA REVISTA, NORMAS PARA LA REMISIÓN DE ARTÍCULOS Y SISTEMA DE ARBITRAJE**

**L**a Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE) es una revista científica, editada por la Asociación de Sociología de la Educación (ASE), que agrupa a profesorado universitario y profesionales interesados en ese campo de la sociología. La RASE tiene la voluntad de divulgar la investigación y la reflexión científica en el campo de la sociología de la educación entre las personas interesadas de España, Portugal y Latinoamérica.

La Asamblea anual de la ASE, realizada en Logroño, el 15 de septiembre de 2006, con ocasión de la Conferencia Anual de Sociología de la Educación, acordó la elaboración de un proyecto de una revista digital. La siguiente Asamblea anual, celebrada el 14 de septiembre de 2007 en Barcelona, aprobó el proyecto de publicar digitalmente una revista científica, la RASE. El primer número apareció en enero de 2008. La siguientes Asambleas anuales, celebrada en Badajoz, el 19 de septiembre de 2008, y en Lleida, el 18 de septiembre de 2009, ratificaron el proyecto. En la Asamblea celebrada en Granada, el 7 de julio de 2011, se aprobó la renovación del Consejo y del Comité Editorial, así como una prórroga en la dirección hasta la siguiente Conferencia.

Los artículos para la RASE tendrán que ser inéditos y no haber sido remitidos a ninguna otra revista. Para su publicación, serán remitidos al Consejo Editorial de la RASE mediante un correo electrónico con un adjunto. El correo electrónico será remitido a la dirección: rase@ual.es

En el cuerpo de la carta se indicará el nombre de la persona autora del artículo, el título del artículo (enviado adjunto), la institución académica a la que esté vinculada la persona y los datos de contacto que se considere oportunos (teléfonos, email, fax, etc.).

En caso de autoría colectiva, se harán constar los datos precedentes para las personas participantes, en el orden de firma del artículo.

El adjunto estará compuesto por un texto con formato word (doc) o rtf, con las siguientes características: Tamaño de página: A-4; márgenes: 1 pulgada (2,54 cm.); texto justificado; tipografía: times 12 puntos; interlineado: 1,5 líneas; notas al pie, con tipografía times 10 puntos. No se incluirán encabezado ni pie de página, ni numeración de las páginas. Como título del fichero se sugiere el primer sustantivo del título del artículo o similar. Para los

subtítulos se utilizará letra negrita. En general, se propone una cierta austerioridad tipográfica, que facilite el maquetado posterior del texto caso de ser publicado.

Los artículos tendrán entre 3.000 y 7.000 palabras como máximo, incluyendo la bibliografía. Estarán encabezados por el título completo. No se indicará el autor o autora, ni en encabezado del artículo, ni en su texto, a fin de que sean evaluados con objetividad.

Si el artículo incluye tablas, ilustraciones o figuras complejas o que sobrecarguen la dimensión del fichero, serán remitidas en ficheros adjuntos, indicando en el texto su ubicación. Para la ordenación de las tablas se usarán números romanos y para las figuras números arábigos. Las imágenes habrán de enviarse aparte, en formato tif o jpeg, debiendo tener una resolución de 300 píxeles/pulgada, con un tamaño mínimo de 10 cm de ancho.

La confección de la bibliografía seguirá los siguientes modelos:

Libros:

San Román, Sonsoles (2002): *La maestra en el proceso de cambio social de transición democrática: espacios histórico generacionales* (Madrid, Instituto de la Mujer).

Capítulos de libros:

Calero, J. y Oriol, J. (2005): Financiación y desigualdades en el sistema educativo y de formación profesional en España, en: V. Navarro (dir.) *La situación social en España* (Madrid, Biblioteca Nueva).

Artículos:

Bonal, X. (2000): Interest Groups and the State in Contemporary Spanish Education Policy, *Journal of Education Policy*, 15 (2) 201-216.

Los títulos de las revistas no deben abreviarse. Cuando se citen diversas obras de un mismo autor y año, se añadirá una letra al año: a, b, c, etc. Al final del artículo se incluirá un breve resumen (abstract), con 100-150 palabras, así como el listado de las palabras clave del artículo. Ambos se traducirán al inglés. Las reseñas de libros o noticias serán remitidas a la dirección de correo electrónico indicada, siguiendo las mismas indicaciones. En el caso de las reseñas, no deberán sobrepasar las 3.000 palabras.

Actualmente se establece una periodicidad cuatrimestral, con fechas de aparición de los tres números anuales: 31 de enero, 31 de mayo y 30 de septiembre. A partir del volumen 3, la paginación es única para cada volumen, siendo la paginación de los números corrida.

Cualquier duda sobre la redacción o remisión de artículos, reseñas o noticias puede ser consultada en la dirección de correo mencionada.

El sistema de arbitraje para la publicación de artículos es la doble evaluación anónima por parte de evaluadores externos, miembros del Consejo Editorial o designados por él. Los miembros del Consejo Editorial son personas de reconocido prestigio internacional en el ámbito de la Sociología de la Educación, que, salvo excepciones, no son socios de la Asociación de Sociología de la Educación, institución editora de la Revista.