

E S T U D I O S

EL CONCEPTO DE PROFESIONALISMO EN EL PROFESORADO: COMPARACION DE CONTEXTO ENTRE INGLATERRA Y ESTADOS UNIDOS

MARK B. GINSBURG (*)
ROBERT J. MEYENN
IRIS KANNA
HENRY D. R. MILLER
LINDA SPATIG

INTRODUCCION

¿Es el ejercicio de la enseñanza una profesión? ¿Sirven las organizaciones de profesores como ejemplo de organización y actuación profesional o sindical? ¿Se consideran los profesores a si mismos como profesionales? Estas preguntas reflejan algunas preocupaciones que los profesores, los responsables de su formación, los dirigentes de las organizaciones de profesores y los sociólogos tienen desde hace mucho tiempo. El debate y la investigación de estas cuestiones han adolecido de dos defectos. En primer lugar, estos debates e investigaciones sobre el profesionalismo de la enseñanza se han venido realizando sobre la base de un modelo de rasgos, procedimiento que ha sido criticado en la literatura sociológica por ser poco dinámico, excesivamente determinista, anhistórico, descontextualizado y poco crítico (véase Dingwall, 1976; Johnson, 1972; Klegan, 1978 o Roth, 1974, por ejemplo). En segundo lugar, y no sin relación con lo anterior, tales debates e investigaciones se han venido centrando en una sociedad determinada, en lugar de tener una perspectiva internacional (Ginsburg and Chaturuedi, 1987), crítica que también se ha hecho a los estudios sobre las «profesiones» en general (Orzak, 1978).

Nuestro análisis, que trata de explicar las semejanzas y diferencias entre los conceptos que sobre el profesionalismo tienen algunos profesores de Inglaterra y Estados Unidos, se basa en una serie de supuestos teóricos. Estos supuestos se derivan de dos posturas teóricas generales desde las que se ha criticado la perspectiva de los modelos de rasgos: la teoría de la fenomenología/interacción y la teoría del conflicto. En primer lugar, coincidimos con Becker (1970, p. 90) en dar por sentado que el término

(*) Universidad de Pittsburg – Pennsylvania (Estados Unidos).
Riverina College of Advanced Education Nueva Gales del Sur (Australia).
Universidad de Houston. Texas (Estados Unidos).
Universidad de Aston. Birmingham (Inglaterra).
Universidad Marshall. Huntington (Estados Unidos).

«profesión no es propiedad exclusiva del sociólogo. Quienes desempeñan una ocupación lo utilizan para referirse a sí mismos... Los profanos lo utilizan habitualmente al referirse a unos determinados tipos de trabajos, para diferenciarlos de otros... »

Por ello suponemos (de acuerdo con Dingwall, 1976, p. 331) que al estudiar el profesionalismo se deben «llevar a cabo investigaciones empíricas sobre el concepto que comúnmente se tiene de las estructuras sociales en el conjunto de la sociedad» (por ejemplo la idea que los profesores tienen del profesionalismo) y tratarlas, al menos en principio, «como fenómenos por derecho propio, que se deben estudiar en sus propios términos».

En segundo lugar, suponemos que las ideas que los profesores (y otras personas) se forman del profesionalismo reflejan una serie de teorías sobre el tema, que a su vez forman parte de contextos ideológicos y estructurales más amplios. Hemos visto que es necesario situar estos conceptos comunes (por ejemplo, el concepto que los profesores tienen del profesionalismo) en su contexto histórico, social, político y económico (ideologías y estructuras institucionales), que los limitan y condicionan. Pero estas percepciones comunes tienen asimismo su propia dinámica y sus propios efectos.

«El concepto de 'profesión' no es neutro y científico, sino más bien lo que Turner (1957) ha llamado un concepto popular, una parte del aparato de la sociedad que analizamos, y que se debe estudiar observando la utilización que de él se hace y la función que desempeña en las actividades de dicha sociedad (Becker, 1970, p. 92).

A partir de estos supuestos teóricos, en este artículo nos hemos propuesto tres tareas. En primer lugar, comparar los contextos inglés y norteamericano en lo que se refiere a las estructuras de clases, los sistemas educativos y el nacimiento y desarrollo del profesionalismo. En segundo lugar, investigar sobre la manera en que entienden y utilizan los conceptos profesión, profesional y profesionalismo algunos profesores de dos zonas geográficas, las Midlands de Inglaterra y el área de Houston, Texas. Por último, establecer una comparación entre las respuestas que nos han dado estos profesores, en el marco de un análisis que pretende comprender la relación de los conceptos comunes con teorías más amplias, que a su vez se relacionan con determinadas características estructurales e institucionales de las sociedades, concretamente las estructuras de clases y los sistemas educativos. Con este fin, emprendemos un análisis de la relación entre los conceptos comunes y las teorías, referido a un grupo concreto de profesores en los contextos sociales de Inglaterra y Estados Unidos. Este análisis es totalmente experimental y exploratorio. No pretendemos establecer generalización alguna, sino, más bien, plantear interrogantes y sugerir hipótesis que puedan ser examinadas en investigaciones posteriores.

Centrándonos en las estructuras de clases, los sistemas educativos y el nacimiento y desarrollo del profesionalismo, es importante destacar que Inglaterra y

Estados Unidos tienen una herencia cultural muy semejante de la cual un elemento muy importante es el hecho de que la mayor parte de los habitantes de ambos países emplean la misma lengua, el inglés. Esta lengua compartida permite una comparación más precisa del sentido común individual en ambos contextos y culturas.

ESTRUCTURAS DE CLASES

Inglaterra y Estados Unidos tienen, en gran medida, sistemas políticos y estructuras de clases muy similares entre sí en determinados aspectos. Treiman y Terrel (1975), por ejemplo, dan cuenta de que existe una correlación entre el prestigio de que gozan las diferentes profesiones en ambas sociedades. Además, Vanneman (1980) sostiene que, en contra de lo que se supone habitualmente, el concepto que se tiene de la relación existente entre la profesión y la situación social subjetiva del individuo es prácticamente la misma en ambos países. Por el contrario, Giddens (1973, pp. 260-61) señala que

«Estados Unidos ha sido, y continuará siendo, bastante diferente en lo que se refiere a su organización sociopolítica... Las dimensiones del país; el hecho de que, hasta fechas muy recientes, ha constituido una sociedad de carácter inmigrante; la posibilidad que existía de ascender en la escala social (probablemente más hipotética que real, según recientes investigaciones) debido a la expansión de la población hacia el oeste del país, a zonas ricas en recursos materiales; el hecho de no tener un pasado feudal; la existencia de clases marginadas muy amplias (negros y mestizos), todos estos factores tienden a diferenciar la evolución de Estados Unidos de la producida en los países capitalistas de Europa Occidental y en Japón».

La ausencia de un pasado feudal, o al menos el hecho de que la revolución estadounidense contra el dominio imperialista británico (1) marcara una ruptura decisiva con el sistema aristocrático, es un elemento de gran importancia para comprender las diferencias entre ambas sociedades en lo que se refiere al profesionalismo. También es importante el punto de vista de Giddens (1972) en el sentido de

(1) La historia de los altibajos que ha sufrido el poder imperial británico es muy conocida, pero podríamos ver en los actuales acontecimientos internacionales una indicación de la decadencia del poder imperial de Estados Unidos. Su derrota militar en Vietnam; su incapacidad para garantizar el suministro de materias primas en condiciones económicas a los mercados de Extremo Oriente; las maniobras de los países productores de petróleo para controlar los precios y los beneficios, que con anterioridad estaban, en gran medida, en manos de empresas americanas; y más recientemente, los desafíos al poder de los Estados Unidos en Irán y Afganistán, permiten sostener la tesis de que Estados Unidos es en la actualidad una potencia imperial en declive y que sufrirá los mismos problemas que en su época sufrió el Imperio Británico. Los enormes costes de armamento no se pueden contrarrestar con una explotación colonial. La presión fiscal recae con mayor intensidad sobre el ciudadano medio; los economistas encuentran mayores dificultades para combatir los problemas de la inflación y el desempleo; los gobiernos, que en épocas pasadas podían aumentar el gasto público, aplicar políticas económicas de inspiración Keynesiana, proporcionar bienestar y ofrecer una legislación social progresiva y prosindicalista, se inclinan ahora hacia políticas económicas y financieras de tipo monetarista. Se llevan a cabo maniobras para frenar el gasto público y se siguen, tanto a nivel interno como externo, políticas antisindicalistas y antisocialistas.

que, a diferencia de Inglaterra, Estados Unidos carece de «una cultura de clase trabajadora característica», situación que se puede atribuir en parte a la «segmentación de la clase trabajadora en enclaves étnicos». Como resultado, «la visión de que la sociedad y la cultura americana es fundamentalmente de 'clase media' no se pone en duda de forma tan enérgica como sucede en Europa, en donde la visión alternativa y autónoma de una clase trabajadora muy politizada rechaza esta concepción» (Larson, 1977, XVIII).

La inexistencia de tal rechazo, político y cultural, por parte de una clase trabajadora unida, y la ruptura con una tradición aristocrática, se combinan para hacer que «la idea de clase media (2) sea una idea central en la historia de las actitudes sociales americanas» (Bledstein, 1976, p. 1). En Inglaterra, sin embargo, la clase media y su imagen cultural sufren los ataques tanto por parte de la clase trabajadora como de la cultura aristocrática.

El diferente contexto social de las clases medias de Estados Unidos e Inglaterra atañe a la situación de los profesores. Estos son vistos, y ellos mismos se consideran así como parte de la(s) clase(s) media(s) de ambas sociedades. Existe asimismo una controversia que se centra en las contradictorias funciones sociales y económicas que desempeñan (véase Ginsburg y cols., 1979 y 1980). Sin embargo, ese sentimiento de clase media (en cuanto se refleja sobre sus propios antecedentes sociales, generalmente más bajos) puede tener diferente significado y diferentes implicaciones para los profesores de estos países, si se tienen en cuenta las diferencias existentes entre las estructuras de clases de Estados Unidos e Inglaterra. Tales diferencias pueden tener conexión con la manera en que los profesores de cada uno de estos países ven el profesionalismo en relación con la enseñanza.

Esta comparación entre las estructuras de clases de Estados Unidos e Inglaterra nos lleva, lógicamente, a exponer las semejanzas y contrastes entre sus sistemas educativos. Cualquier análisis de las estructuras sociales de las modernas sociedades desarrolladas (tanto si se centra en el aspecto de la movilidad como en el de la reproducción) exige que se preste cierta atención a la organización docente y a la ideología que la anima. La comprensión de las semejanzas y contrastes entre los sistemas educativos y el papel que éstos desempeñan deberá guiar nuestra exposición de los conceptos que los profesores de Estados Unidos e Inglaterra tienen acerca del profesionalismo.

(2) Resulta significativo poner de manifiesto que «en Estados Unidos, el ser de clase media se relaciona con un estado mental que todo el mundo puede adoptar y hacer suyo. No se relaciona con la posición en que cada persona se encuentra confinada dentro de la estructura social, una posición que está delimitada por las oportunidades que se presentan en el mercado y por sus preferencias en materia de trabajos». (Bledstein, 1976, p. 6). Esto puede ser resultado de un «estado de cosas muy característico de Estados Unidos» en el que «los individuos cambian de trabajo con facilidad y, en cada caso, el tipo de trabajo que realizan tiene un carácter accidental y por tanto carece de importancia. El trabajo, no sólo como categoría, sino como una realidad, se ha convertido en un medio para crear riqueza en términos generales y ha dejado de ser un atributo de cada individuo» (Marx, 1970, p. 144).

SISTEMAS EDUCATIVOS

En lo concerniente a este artículo, nuestro interés en los sistemas educativos de Inglaterra y Estados Unidos es doble. En primer lugar se presenta la cuestión de cómo se relaciona el sistema educativo con la estructura de clases en cada una de estas sociedades. En segundo lugar, nuestro interés se centra en el sistema educativo como contexto institucional en el que se desarrolla la labor de los profesores.

EDUCACION Y ESTRUCTURA DE CLASES

A pesar de la rápida expansión que ha experimentado el acceso a la educación en ambas sociedades, la relación entre los antecedentes familiares de cada individuo y sus logros en materia de educación se ha mantenido bastante estable durante los últimos cincuenta años tanto en Inglaterra como en Estados Unidos (Halsey y cols., 1980 Hurn, 1978; Tyler, 1977). Más aún, las relaciones entre el estatus profesional de los padres y los logros educativos de los hijos, así como entre los logros educativos de éstos y su propio estatus profesional, son casi idénticas en Estados Unidos y en Inglaterra (Treiman y Terrel, 1975). Por ello, la medida en que se han manifestado fenómenos de movilidad y de reproducción social en el sistema educativo ha sido similar en Estados Unidos e Inglaterra durante el último medio siglo (3).

Aunque la naturaleza objetiva de las conexiones entre el sistema educativo y la estructura de clases es muy similar en ambos países, existen importantes diferencias ideológicas entre ellos. Estas diferencias a nivel ideológico han sido expuestas por Ralph Turner (1960) como «normas populares» que define como «la manera aceptada de ascender en la escala social». Observa la existencia de dos pautas ideológicas de movilidad, «concurso» y «promoción» que, hasta cierto punto, encajan con las normas populares dominantes en Estado Unidos e Inglaterra respectivamente.

«La movilidad por concurso es un sistema en el cual el estatus de élite es el premio de un concurso abierto que el aspirante gana por su propio esfuerzo... La movilidad por promoción supone que los miembros de la élite son elegidos por ésta o por sus agentes, y que el estatus de élite se concede, en virtud de un supuesto mérito, de acuerdo con determinados criterios, y en modo alguno puede obtenerse mediante un esfuerzo o estrategia personal» (Turner, 1971, p. 72).

(3) Aunque, en sociología, las perspectivas de conflicto y funcionalista hacen hincapié, respectivamente, en los aspectos de reproducción y movilidad de las relaciones entre la educación y la estructura social, Tyler (1977, p. 111) ha llegado a la conclusión de que «la educación puede actuar lo mismo como una cinta transportadora de privilegios que como promotor de talentos, pero parece que existe una gran dosis de aleatoriedad en el modo en que se ordenan los individuos dentro de la jerarquía de los trabajos».

Hasta la reciente reorganización que se ha llevado a cabo en las escuelas secundarias de Inglaterra, en una línea de integración, las normas populares quedaban reflejadas en las diferentes estructuras de los sistemas escolares. En el presente, las normas populares, que con anterioridad se diferenciaban (y que pueden haberse modificado por sí mismas en ambos países) no tienen una relación tan estrecha con las diferencias existentes en cuanto a organización. Sin embargo, y como hemos podido comprobar, las diferencias anteriormente existentes entre los sistemas no tuvieron diferentes consecuencias en las posibilidades de realización personal de que dispuso cada grupo social en concreto en los respectivos países.

Al pasar a comparar los contextos institucionales de la labor de los profesores de Estados Unidos e Inglaterra, veremos nuevamente cómo las teorías acerca de la enseñanza reflejan la práctica concreta únicamente de una manera parcial. Al igual que las teorías acerca de la relación entre el sistema educativo y la estructura de clases, también las teorías acerca de la situación de los profesores dentro de sus respectivos sistemas educativos nos ayudan a comprender mejor los conceptos que los profesores tienen acerca del profesionalismo.

CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LA ENSEÑANZA

En cierto sentido, puede decirse que los sistemas educativos de Estados Unidos e Inglaterra están descentralizados en comparación de los sistemas de Francia o Finlandia. En Estados Unidos la educación pública es responsabilidad de cada uno de los cincuenta estados. En cada uno de ellos, la administración de las escuelas se delega, en general, en los distritos locales. Cada uno de estos distritos está administrado por un superintendente que desempeña sus funciones bajo la dirección (o al menos con el beneplácito) de una junta escolar que generalmente se compone de miembros electos «independientes». En Inglaterra, las escuelas están administradas, a nivel local, por un director de la LEA, que desempeña sus funciones bajo la dirección (o al menos con el beneplácito) del Comité de Educación del Consejo Local electo. A diferencia de las juntas escolares estadounidenses, estos consejos no sólo se ocupan de la educación, sino también de otros muchos servicios, y la mayor parte de sus miembros son elegidos de acuerdo con las líneas políticas de los partidos de implantación nacional (4).

Esta referencia a los partidos políticos de implantación nacional pone de manifiesto que mientras «en Estados Unidos la educación es una función de las comunidades locales... en Inglaterra... es más una responsabilidad de ámbito nacional» (Baron y Tropp, 1961, p. 546). A diferencia de lo que sucede en Estados Unidos, las escalas salariales de los profesores ingleses se negocian y se establecen a nivel na-

(4) Es interesante poner de relieve, como lo hacen Baron y Tropp (1961, p. 574), que las juntas escolares locales fueron suprimidas en Inglaterra en 1902, al menos de forma parcial, debido al «deseo de aislar a las escuelas de la presión popular a nivel local». Por el contrario, en Estados Unidos se ha venido realizando un esfuerzo general para vincular a las escuelas con las comunidades locales y aislarlas así de la «corrupción» de los partidos políticos y de las acciones gubernamentales de carácter general.

cional y se originan más debates educativos a este mismo nivel. Aunque estos debates han traído consecuencias más para la organización escolar que para su contenido educativo, al menos hasta el reciente «Gran Debate» (véase Ginsburg y cols., 1979), su misma existencia y la legislación que de ellos resulta indican que en Inglaterra existe un mayor compromiso nacional, en temas de educación, que en Estados Unidos. En ambos países, no obstante, los fondos procedentes de los impuestos locales se complementan con fondos procedentes de los impuestos nacionales (y, en el caso de Estados Unidos, estatales).

Hasta fecha muy reciente, parecía que los educadores ejercían diferentes grados de autoridad en Estados Unidos e Inglaterra. Se ha dicho que las autoridades no estrictamente académicas tenían una mayor influencia en los Estados Unidos, debido a los estrechos vínculos que las escuelas mantienen con las comunidades locales. Baron y Tropp (1961, p. 546) observan que, a diferencia de lo que sucede en Estados Unidos, «en Inglaterra... el contenido de la enseñanza en las escuelas prácticamente no se debate sino en algunas reuniones que mantienen los profesionales de la educación». Además, los profesores ingleses han dispuesto de mayor autonomía en lo que se refiere a la enseñanza que imparten (currículo) y al modo en que la imparten (pedagogía), que sus colegas de Estados Unidos (Blum, 1969). Esta comparación parece, sin embargo, haber perdido parte de su validez en la actualidad, debido a la reciente evolución que se ha dado en Inglaterra (Ginsburg y cols., 1979). Por otra parte, la noción de que los puntos de vista extraacadémicos ejercían mayor influencia sobre las prácticas escolares en Estados Unidos está siendo puesta en duda a raíz de recientes investigaciones que revelan que los profesores (Becker, 1953) y los superintendentes (Kerr, 1964) estadounidenses han desarrollado estrategias que les permiten no sólo resistir las incursiones de los legos en el área de su autoridad «profesional», sino utilizar la autoridad extraacadémica como plataforma para legitimar decisiones que los propios educadores conciben y promueven. Tales estrategias parecen estar estrechamente relacionadas con los conceptos que éstos tienen del profesionalismo.

Otro aspecto del contexto institucional de la enseñanza lo constituyen las relaciones entre los diversos estamentos laborales de la enseñanza: profesores, «administradores» de los centros escolares y personal administrativo de diversos niveles (de distrito, estatal). En general, los profesores de ambas sociedades se encuentran relativamente aislados de sus colegas del mismo centro cuando desempeñan sus labores docentes en las aulas (Lortie, 1975). Además, tanto en Estados Unidos como en Inglaterra los profesores de enseñanza primaria o elemental no suelen identificarse con los de enseñanza secundaria, situación que hasta hace muy poco tiempo se ha visto reforzada por diferentes experiencias en el campo de la formación del profesorado, especialmente en Inglaterra. Como se ha señalado (Ginsburg y col., 1980), estas características de las relaciones entre colegas repercuten en la profesionalización del profesorado y en los diferentes conceptos de profesionalismo.

A este respecto, son igualmente importantes las relaciones entre los profesores y los administradores. Baron y Tropp (1961, pp. 550-51) señalan que existe una notable diferencia entre las relaciones que mantienen normalmente ambos estamentos en Estados Unidos e Inglaterra.

«En América, el superintendente es responsable ante la junta escolar de todos los aspectos de la educación que se imparte en las escuelas... Los directores de los centros están subordinados a él... En Inglaterra, los ámbitos del profesorado y de la administración están más diferenciados... Aunque el «Director de Educación» de una LEA inglesa es una persona extraordinariamente influyente, el centro del sistema escolar lo es, sin duda, el director o directora, a quien no se considera, como en el caso de los directores americanos, un administrador, sino un profesor».

Esta afirmación define un importante contexto histórico, aunque en los últimos tiempos los directores ingleses (5) están asumiendo funciones de carácter más administrativo. Las diferencias en las relaciones administración-profesorado se ven reforzadas por: 1) la mayor dimensión y el mayor grado de burocratización de las escuelas estadounidenses y 2) la mayor «profesionalización», en este mismo país, de los administradores educativos (en especial de los superintendentes) como grupo laboral diferenciado del profesorado (Callahan, 1962). Estos factores constituyen, sin duda, importantes razones del «por qué el avance colectivo de la enseñanza escolar considerada como una profesión con ambiciones ha dependido más estrechamente de los sindicatos o de las tácticas sindicales que en cualquier otra 'semiprofesión'» (Larson, 1977, p. 184) (6).

Aunque algunas de las características de la organización de la educación en Estados Unidos puede facilitar el desarrollo del sindicalismo entre los profesores, existen otros factores estructurales e ideológicos que actúan en sentido contrario. Nos parece interesante a este respecto hacer algunos comentarios sobre el desarrollo y la naturaleza del profesionalismo en general en Inglaterra y en Estados Unidos, comentarios que además nos proporcionan una base para comprender por qué los profesores de estos dos países mantienen conceptos ligeramente diferentes en relación con el profesionalismo.

(5) Al tratar sobre las diferentes posturas adoptadas por algunos directores que ven las medidas de fuerza, y en particular las huelgas, como una adecuada forma de protesta contra los recortes presupuestarios a la enseñanza, un profesor inglés exclamó: «parece que fueran miembros de una profesión que les es propia y que se llama 'Dirección de Centros Docentes'».

(6) En 1964, a pesar de que presentaron un frente unido, cosa nada frecuente, los profesores ingleses no pudieron lograr que el gobierno central reconociese el Teachers General Council. Archer (1979, p. 546) observa que éste fue rechazado porque «se mantuvo la tesis de que en una democracia es tarea del gobierno controlar el número, formación y titulación de los profesores en interés público, y el dejar dicha tarea en manos de una profesión cerrada y que se autogobierna supondría una negligencia». Este hecho, añade, puede haber conducido a que algunos profesores reconozcan que «su interés por unirse a las tradicionales profesiones de la clase media alta ha sido malinterpretado y que sería más adecuado unirse a los movimientos organizados de la clase trabajadora (véase también Parry y Parry, 1974).

EL DESARROLLO DEL PROFESIONALISMO (7)

El nacimiento y desarrollo del profesionalismo considerado como práctica de un conjunto de actividades laborales, como un concepto y como una ideología, están estrechamente relacionados con los sistemas educativos de las respectivas sociedades. Larson (1977, XVIII) sostiene que el moderno «modelo de profesión surgió durante la 'gran transformación' y adquirió su forma de acuerdo con la matriz histórica del capitalismo competitivo. » Explica que:

«La 'gran transformación'... cambió la estructura y el carácter de las sociedades europeas de sus posesiones de Ultramar. Esta transformación estuvo dominada por la reorganización de la economía y de la sociedad alrededor del mercado... El establecimiento de mercados de trabajo, que se inició en el siglo XIX, trajo consigo una nueva forma de desigualdad estructural... cuya «piedra angular» es una jerarquía laboral, es decir, un sistema diferencial de competencias y recompensas; el principio básico de legitimidad se basa en la adquisición de una experiencia socialmente reconocida o, más sencillamente, en un sistema de educación y titulación» (Larson, 1977, XVI-XVIII).

Además, a partir de la «gran transformación»,

«las condiciones del trabajo profesional han cambiado, de manera que la pauta dominante no es la del profesional libre en un mercado de servicios, sino la del especialista asalariado en una gran organización. En esta era de capitalismo corporativista, el modelo de profesión aún está en vigor... La persistencia de la profesión como categoría en la práctica social sugiere que el modelo establecido en sus primeros pasos hacia la profesionalización se ha convertido en una ideología; no en una mera imagen... que inspira los esfuerzos individuales o colectivos, sino en una mistificación que... oscurece las verdaderas estructuras y relaciones sociales» (Larson, 1977, XVIII),

Por ello, la ideología del profesionalismo parece asociarse, en la actualidad, con una gran variedad de trabajos cuyas características difieren no sólo en comparación con las profesiones surgidas de la «gran transformación», sino también cuando se comparan entre sí.

La ideología del profesionalismo vigente en la actualidad recoge sus elementos de las características de tres periodos históricos y formaciones sociales: precapitalismo, capitalismo liberal-competitivo y capitalismo tardío o corporativista (Larson, 1977). Las raíces correspondientes a la fase precapitalista son: a) una ética la-

(7) Hemos tomado prestado de Larson (1977) el título y una buena parte del contenido de esta sección del artículo. En su obra, que supone una contribución de extraordinaria importancia al estudio de las profesiones, Larson recoge, sintetiza y amplía el trabajo de la mayor parte de los escritores clave en este campo, entre ellos: Calhoun (1965), Carr-Saunders y Wilson (1933), Etzioni (1969), Friedson (1970), Jackson (1970), Mills (1956), Parsons (1951), Reader (1951), Vollmer y Mills (1966) y Wilenski (1964).

b) un ideal de servicio a la comunidad, que se acompaña de una noción de responsabilidad. El elemento que establece la idea del individuo autónomo ofreciendo sus servicios en una situación de mercado proviene de las costumbres del período del capitalismo liberal. Durante este período, la autonomía y la oferta personal de servicios en el mercado caracterizaban la práctica de las «profesiones personales» como el derecho y la medicina. Durante el período del capitalismo corporativista, más reciente, y, sin duda, en el caso del socialismo de Estado, se hace hincapié en los organismos, como fundamento del poder legítimo, y en la «totalmente moderna teoría de la experiencia».

También es importante señalar que «el modelo de profesión desarrolló sus características más distintivas, con especial énfasis en la autonomía, en los dos ejemplos supremos del 'laissez faire' en la industrialización capitalista: Inglaterra y Estados Unidos» (Larson, 1977, XVII). (Véase también Fores y Glover, 1978). Sin embargo, aunque las pautas del nacimiento y desarrollo del profesionalismo en estos países son esencialmente similares en muchos sentidos, existen algunas diferencias importantes que pueden ayudarnos a comprender por qué los profesores de ambos lados del Atlántico ven de manera diferente el profesionalismo en relación con su trabajo. En nuestra exposición de las estructuras de clases y de los sistemas educativos hemos mostrado que el moderno concepto de profesionalismo, y los movimientos sociales que con él se relacionan, se han formado, en uno y otro país, en diferentes contextos culturales y de clase.

Inglaterra

A comienzos del siglo XIX, Inglaterra se caracterizaba por una sólida tradición aristocrática que se encarnaba en una clase formada por terratenientes y en un grupo compuesto por las personas que ejercían profesiones liberales, ambos relacionados con Oxbridge o, al menos, con su clásico estilo educativo. Este período está marcado por la aparición de las nuevas élites mercantil e industrial, cuyas posiciones estaban vinculadas al proceso de industrialización, y cuyos estilos de vida trataban de emular a los de las familias aristocráticas y hacendadas. La tradición se encontraba tan profundamente asentada que ni incluso la aparición, durante la revolución democrática burguesa, de profesionales abiertamente partidarios de la reforma supuso un desafío radical a su influencia. En Inglaterra, el moderno concepto de profesionalismo parece haber tomado su forma de acuerdo con el modelo aristocrático. Larson (1977, p. 80-81) observa:

«En teoría... Inglaterra debería ofrecer un claro ejemplo de la versión reformista del movimiento hacia la profesionalización... El objetivo concreto de este proyecto era, sin embargo, la obtención de rentas, seguridad y respetabilidad social. Se perseguían estos objetivos en un contexto en que los modelos e ideologías de la aristocracia estaban en vigor, no habiendo sido nunca vencidos por los ataques que la naciente burguesía lanzó contra la propiedad ociosa y el sistema de 'patronage'».

En el siglo XIX los esfuerzos encaminados a la profesionalización, que tomaron la forma de movimientos reformistas contra las élites corporativista, desafiaron el modelo aristocrático, al menos ideológicamente, al proponer que el «mérito» y la «orientación al servicio» fuesen la base para establecer las posiciones de liderazgo y de estatus en la sociedad. Los profesionales, sin embargo, institucionalizaron el carácter de recompensa del liderazgo y de estatus, en términos muy similares al modelo aristocrático. Así, por ejemplo, se minimizó el valor de las adquisiciones puramente económicas (por estar en oposición con el estilo de vida). Más importante es el hecho de que los «profesionales» buscaron la legitimación por los mismos medios y con los mismos símbolos que la aristocracia: la educación clásica de Oxbridge, en concreto (8). Como afirma Larson (1977, pp. 102-103):

«En el aspecto profesional, el movimiento reformista del siglo XIX contribuyó, en última instancia, a conservar la norma de la movilidad por promoción y una ideología de estratificación que estaba en desacuerdo con las características legitimaciones de la profesionalización orientada al mercado. La lógica de este último movimiento lleva, en efecto, al desarrollo de un sistema educativo nominalmente abierto y estandarizado... Los reformistas pertenecientes a las antiguas profesiones pudieron encajar su impulso original hacia el estatus en las estructuras previas y así mantener sus distancias con los colegas menos afortunados y con las profesiones menos 'apacibles'».

Aunque la riqueza hereditaria sustituyó, en cierto sentido, al mérito como base de los privilegios, se definió éste en términos de «promoción» y, teniendo en cuenta el carácter del sistema educativo, en términos más de adscripción que de realizaciones.

Estados Unidos

De forma paradójica, si se tiene en cuenta que la ideología imperante en Estados Unidos recibe la denominación de ideología «de concurso» o de realizaciones, los «profesionales» no tuvieron éxito inicialmente al utilizar argumentos de meritocracia/experiencia para legitimar la búsqueda de una reforma social, al igual que sucedió con la renta personal, la seguridad y la respetabilidad. Como puntualiza Larson (1977, p. 18), esta paradoja es resultado de la inexistencia de una aristocracia bien asentada, así como de un fuerte sentimiento antiaristocrático» y de una «profunda sospecha de privilegio monopolista» en los Estados Unidos (9).

(8) Larson (1977, p. 101) sugiere que:

«Desde el punto de vista de los profesionales, la interiorización de las injustas barreras que impone el estatus, personificada por la estructura educativa a dos niveles de Oxbridge, frente a otras instituciones de educación superior, es significativa; puede servir de explicación, al menos en parte, al hecho de que el profesionalismo no haya tenido tanto éxito en la Inglaterra contemporánea como antídoto a la sindicalización y a la toma de conciencia de clase de los trabajadores con estudios como lo ha tenido en Estados Unidos».

(9) Parece que en Estados Unidos aún no ha desaparecido la preocupación por las tendencias mono-

«A diferencia de lo que ocurría en Inglaterra, en los Estados Unidos de la época de Jackson no existía una aristocracia 'nacional' visible, ni instituciones que tuvieran el privilegio de conceder un estatus... Las bases tradicionales del prestigio profesional eran locales y dispersas. Paradójicamente, este hecho debilitó la importancia de las justificaciones meritocráticas a los privilegios. La ideología del mérito fue clasificada en Estados Unidos junto con la ideología política del igualitarismo. El contenido universalista y democrático de ésta reveló, de hecho, el posible monopolio que se hallaba latente en la apariencia universalista y racional de la experiencia» (Larson, 1977, p. 134).

En este contexto, los esfuerzos tendentes a la profesionalización en Estados Unidos dependían más «del establecimiento de un control del mercado por medios modernos» (Larson, 1977, p. 113). La utilización de tales medios se hizo más viable «tras la Guerra Civil, un período en el que el poder económico, administrativo y político se encontraba consolidado y centralizado» (Larson, 1977, p. 104). De este modo, el desarrollo del profesionalismo hizo crecer rápidamente, durante algún tiempo, la burocratización de la economía, así como en el gobierno y en la educación. Como explica Larson (1977, p. 145):

«Lejos de entrar en conflicto con el modelo de profesión, el 'fenómeno burocrático' creó un contexto estructural para el triunfo de la profesionalización».

Aunque los movimientos hacia la profesionalización se alinearon con frecuencia con los movimientos progresistas en su ataque a los excesos de las grandes empresas, expresaron sus críticas en términos que tomaron prestados de las empresas burocráticas: gestión científica y eficiencia. Asimismo, los ataques que los profesionales lanzaban contra las grandes empresas, bien en términos generales, bien dirigidos concretamente contra la subordinación «sin garantías» de los «profesionales» en las organizaciones empresariales, obtuvieron su fuerza de su coalición con un gobierno burocratizado y la legitimación de la meritocracia de su asociación con una universidad burocratizada y de proyección, cada vez más, nacional.

Todos estos factores ayudaron a los profesionales a obtener poder y estatus sin parecer antiigualitarios. Larson (1977, p. 144) sostiene que las «connotaciones de 'no clasismo' que la teoría de la gestión científica atribuye a los expertos de la empresa privada, se refuerzan con el concepto de un Estado 'neutral' y con el nacimiento y desarrollo de la universidad nacional». En lo que se refiere a las funciones de legitimación de la educación superior, Bledstein (1976, p.123-24) observa:

polistas de las profesiones. Pottinger y Paxton (1980, p. 1) dejan constancia de una conferencia celebrada el 11 de enero en la Casa Blanca sobre la Reforma Normativa a nivel local y estatal. Uno de los principales temas de esta conferencia, que el Presidente Carter destacó en un discurso, se centró en la tendencia monopolista de la titulación profesional y en la necesidad de crear una nueva normativa en este campo para potenciar la competitividad.

«Aún más que otras sociedades, las sociedades democráticas necesitan símbolos que persuadan de la credibilidad de la autoridad, símbolos en los que la mayor parte de la gente pueda confiar como justos y justificados. La legitimación de la autoridad de las clases medias (10), apelando a la universalidad y objetividad de la 'ciencia', se ha convertido en una de las funciones de las escuelas americanas».

De este modo, aunque las corrientes igualitaristas de Estados Unidos ofrecieron una gran resistencia a la lucha por el estatus que se encuentra implícita en el profesionalismo, los «profesionales» fueron capaces de hallar una base para legitimar su elevado estatus social similar a la que utilizaron en Inglaterra: asociar éste con la educación universitaria.

Debemos mencionar un último aspecto del nacimiento y desarrollo del profesionalismo, especialmente en Estados Unidos. Se refiere al apoyo mutuo que existe entre la burocracia y el profesionalismo. La burocratización sirve de «contexto estructural para el triunfo de la profesionalización» y el profesionalismo sirve para reforzar y legitimar las líneas jerárquicas de la autoridad en las organizaciones burocráticas. Larson sugiere que los altos cargos de las burocracias suelen fomentar el profesionalismo y la carrera profesional entre sus expertos subordinados como alternativa a los enfoques sindicalistas o de negociación colectiva, en especial cuando la movilidad hacia las posiciones directivas se encuentra bloqueada. Explica que:

«... históricamente, los responsables del capital monopolista muestran grandes afinidades con los expertos, de quienes depende su gestión, y con el profesionalismo, que se suele sustituir por un control burocrático en una estructura multidepartamental... Se propone la experiencia como legitimación de la estructura jerárquica de la autoridad en la organización moderna; a su vez, el profesionalismo opera como un mecanismo interno de control del experto subordinado» (Larson, 1977, p. 193)

Como veremos más adelante, algunos de los profesores entrevistados consideran el profesionalismo como un mecanismo que las organizaciones escolares utilizan para controlarles. En sus observaciones, los profesores hacen referencia asimismo a otros aspectos que ya hemos mencionado al comparar las estructuras de clases, los sistemas educativos y las pautas del nacimiento y desarrollo del profesionalismo en Estados Unidos e Inglaterra.

CONCEPTOS DE PROFESIONALISMO ENTRE LOS PROFESORES

A fin de investigar el modo en que los profesores conciben el profesionalismo, hemos llevado a cabo una serie de entrevistas semiestructuradas con profesores residentes en las Midlands de Inglaterra y en el área de Houston, Texas. Para

(10) Teniendo en cuenta que para Bledstein (1976, IX) «la cultura del profesionalismo forma... parte del proceso cultural por el que la clase media americana maduró y se autodefinió», podemos entender el término «clase media» como «los profesionales».

facilitar la exposición, hablaremos de profesores ingleses y norteamericanos, aunque de ningún modo se puede considerar que las muestras que hemos tomado sean representativas del profesorado de una y otra sociedad. Nuestro objetivo es meramente exploratorio: proponer cuestiones que puedan ser objeto de posteriores debates e investigaciones, y por ello, al tomar las muestras, hemos procurado basarnos en criterios de oportunidad y convivencia más que en una selección aleatoria.

En cierto sentido, los profesores ingleses y norteamericanos que hemos tomado como muestra pueden diferenciarse de los actuales profesores «medios» de las dos sociedades por ser más tradicionales en cuanto a su situación y, por ello, quizá también por lo que se refiere a sus puntos de vista. Ciertamente, al tomar como contexto un «Estado en el que impera el derecho al trabajo», como es el caso de Texas, los profesores de nuestra muestra de Houston estarán probablemente menos orientados hacia las alternativas «sindicalistas» del «profesionalismo» que sus colegas de Nueva York, Chicago, Detroit o Los Angeles, por ejemplo. Del mismo modo, si tenemos en cuenta que su trabajo se desarrolla en el ámbito de una autoridad educativa local de tipo rural/suburbana, los profesores de nuestra muestra de las West Midlands se diferenciarán, con toda probabilidad, de sus colegas urbanos contemporáneos de Birmingham, Londres y Manchester. Nuestras muestras, sin embargo, pueden permitirnos conocer unos puntos de vista que, hasta una época reciente, han sido característicos de la mayoría de los profesores. Estos profesores «más tradicionales» pueden proporcionarnos un enfoque más apropiado para llevar a cabo un análisis de la relación entre el conocimiento común y la ideología. Su situación es diferente a la de sus homólogos de otras zonas menos tradicionales, en donde las actuales presiones económicas y políticas pueden estar cambiando con mayor rapidez la situación de los profesores.

Durante los meses de junio y julio de 1978 entrevistamos en Inglaterra a un total de 18 profesores, como parte de un estudio más amplio de observación de los participantes que se inició en noviembre de 1976 en cinco escuelas primarias, las edades de cuyos alumnos estaban comprendidas entre los 9 y los 13 años (véase Ginsburg y cols., 1977). En la muestra se incluían directores de escuela y profesores de los que constaba que desarrollaban ciertas actividades en asuntos relacionados con la organización del profesorado (entre otros, representantes escolares y un oficial de la rama local). En la muestra se incluían asimismo algunos miembros de diferentes organizaciones de profesores, entre los que se encontraban representantes de la *National Association of Schoolmasters-Union of Women Teachers* (N. A. S.-U. W. T.), de la *National Union of Teachers* (N.U.T.) y de la *National Association of Head Teachers* (N. A. H. T.). Además de establecer la manera en que los profesores conciben el profesionalismo, estas entrevistas, que se grabaron en cinta magnetofónica, se centraron en investigar las reacciones de estos profesores y colectivos/organizaciones frente a los recortes presupuestarios en la educación y al «Gran Debate» sobre ésta, temas que afectan al profesorado.

Durante el verano de 1979 se llevaron a cabo entrevistas con 13 profesores estadounidenses, nueve de los cuales se hallaban matriculados en la Universidad de Houston en cursos para posgraduados. Los dos profesores restantes estaban afiliados a las ramas locales de la *American Federation of Teachers* (A. F. T.) y de la *National Education Association* (N.E.A.). Además de investigar la manera en que los profesores conciben el profesionalismo en relación con la enseñanza, estas entrevistas, grabadas o anotadas, se interesaban por los puntos de vista de los entrevistados sobre la enseñanza como trabajo, sus experiencias laborales en el pasado y sus planes futuros dentro y fuera de la enseñanza, así como su grado de compromiso con las organizaciones de profesores.

Se analizaron los resultados obtenidos seleccionando aquellas observaciones de los profesores que hicieran referencia a los términos profesionalismo, profesional y profesión, para ordenarlas después por categorías según su contenido (es decir, observaciones relativas al estatus, a la militancia, al grado de autonomía/control, a la experiencia /formación, a la orientación de servicio y a la subordinación organizacional) (11). Se examinaron las observaciones de cada categoría en busca de semejanzas y diferencias. Al menos dos de los autores llevaron a cabo este proceso analítico de forma independiente y los restantes miembros del equipo comprobaron la validez de sus resultados. En los pocos casos en que hubo desacuerdo en relación con los resultados del contenido y de los análisis comparativos, llegamos a decisiones consensuales por medio de debates de grupo.

Más adelante presentamos algunos ejemplos de dichos procedimientos analíticos. No pretendemos ofrecer en profundidad los puntos de vista individuales, sino describir el grado de homogeneidad o heterogeneidad que existe en cada uno de los dos países y entre ellos. No se incluye la totalidad de los comentarios, pero los que ofrecemos son representativos de cada una de las categorías de contenido. Tratamos estos ejemplos en términos de comparación entre estructuras de clases, sistemas educativos e historia del nacimiento y desarrollo del profesionalismo en Inglaterra y Estados Unidos.

EJEMPLOS

Al analizar los datos recogidos encontramos algunas semejanzas entre los puntos de vista que mantienen los profesores de ambas muestras. Por ejemplo, los profesores de ambos países relacionan el profesionalismo con un *estatus social elevado* aunque no hemos evaluado de forma categórica el interés que sienten por dichos estatus. Esto parece indicar que, a pesar de que Estados Unidos no tiene una tradición aristocrática, el profesionalismo ha adquirido un significado de estatus

(11) La semejanza que los defensores de la teoría de los rasgos han señalado tradicionalmente entre las etiquetas y los elementos de los grupos no es merca coincidencia. Esto no supone, sin embargo, que hayamos adoptado de forma indiscriminada un enfoque del tipo «modelo de rasgos». Esta semejanza es más bien consecuencia de que los rasgos, supuestamente «científicos», de las profesiones que se consiguen en las publicaciones sobre el tema están tomados de los conceptos que del profesionalismo mantienen los legos en la materia (véase también Ginsburg, 1987).

de élite tanto en este país como en Inglaterra. Parece indicar asimismo que, a pesar de que las diferencias de clase se encuentran menos politizadas en Estados Unidos, no siempre resultan aceptables, en ambos países, los esfuerzos encaminados a la consecución de un estatus tal, ni siquiera por parte de personas pertenecientes a «semiprofesiones», que aparentemente podrían beneficiarse de ello. Los profesores de la muestra inglesa hicieron observaciones en el sentido de que el profesionalismo suena «cursi», constituye un «intento desesperado por adquirir un estatus» y no es «sino una ilusión que se han creado algunas personas que quieren distinguirse de la masa».

Un profesor estadounidense refirió, con aire crítico, algunos comentarios que eran bastante frecuentes entre sus colegas en una época en la que él estaba implicado en tareas de organización para la A. F. T.

«No es profesional afiliarse a un sindicato. No siento deseos de formar parte de una organización que mantiene vínculos con fontaneros, electricistas u otros miembros de las clases inferiores». (12).

Este mismo profesor vino a expresar su compromiso hacia el sindicalismo profesoral diciendo que únicamente por medio de la negociación colectiva los profesores podrán obtener un «control significativo sobre sus condiciones de empleo» para, de este modo, llegar a ser profesionales.

Sus comentarios ofrecen un contraste con los puntos de vista de otros profesores estadounidenses (que se citan a continuación).

«La militancia es básicamente buena, pero puede hacer que la enseñanza sea menos profesional. Médicos y abogados no van a la huelga. Pero el ir o no ir debe dejarse al criterio de cada uno».

«Con el cambio de los tiempos y el consiguiente cambio de la sociedad en su conjunto, el papel que desempeñan los profesores tiene cada vez menos influencia. Opino que el papel de los profesores es más profesional y creo que los sindicatos de trabajadores nos perjudican en este aspecto».

Esta variedad de puntos de vista que ofrecen los profesores estadounidenses en lo que se refiere a la *relación entre profesionalismo y sindicalismo* y en particular, a la imagen de militancia y de orientación a la huelga que ofrece este último (véase también Ginsburg, 1987), se refleja asimismo en la muestra de profesores ingleses. Esto resulta especialmente significativo por cuanto ambas muestras son más homogéneas en sí mismas que el conjunto de los profesores de los respectivos paí-

(12) Otro entrevistado estadounidense admite que existen semejanzas en algunos aspectos entre los profesores y otros trabajadores, pero pona que dichos aspectos son problemáticos y que no es de interés para los profesores el hacer hincapié en el parecido.

«Puedo admitir el término sindicato. Simplemente no puedo estar con la AFT porque forma parte de la AFL-CIO y, llegado el caso, creo que la AFL-CIO se pondría de parte de los trabajadores de la construcción y toda esa gente, ya que tienen más medios económicos. Los profesores, sencillamente, saldríamos perdiendo».

ses. Las siguientes citas, tomadas de la muestra inglesa, ilustran esta diversidad (véase también Ginsburg y cols., 1980).

«... una de las ideas que... la gente sostiene es que si uno es profesional no puede ser sindicalista». (Entrevistador).

«¡Esos no son más que un puñado de zapateros!... ¿Cómo no voy a luchar yo, que me considero un profesional, por lo que es correcto?» (Profesor)

.....
«Mi opinión es que no me gustan las huelgas. Creo que debilitan aún más nuestro dudoso estatus profesional».

.....
«Creo que hubiera sido más efectivo... si todos los *profesionales* de la enseñanza hubiéramos ido a la *huelga*. »

Las muestras de ambos países presentan unas pautas de similar heterogeneidad en lo que se refiere al concepto que del profesionalismo en relación con el sindicalismo tienen los profesores. La explicación del por qué difieren los puntos de vista entre los profesores de una misma región en las respectivas sociedades, en lugar de presentarse unos conceptos homogéneos en cada país con contrastes entre ambos, puede deberse, al menos en parte, a la existencia de fuerzas contradictorias tanto en Inglaterra como en Estados Unidos. (Para conocer otras posibles explicaciones a esta heterogeneidad, véase Ginsburg y cols., 1980). Ya hemos descrito anteriormente estas fuerzas en relación con el análisis que realizó Larson (1977, p. 1) «la estructura académica de dos niveles» existente en Inglaterra, que convierte al profesionalismo en un «antídoto poco afortunado contra la sindicación... de los trabajadores con estudios», y 2) la mayor burocratización de las escuelas en Estados Unidos, a la que se une una mayor profesionalización de los administradores educativos, lo que ocasiona entre los profesores una mayor dependencia «de los sindicatos y de las tácticas sindicales».

Otro aspecto del concepto de profesionalismo, que tiene su origen en la fase liberal del capitalismo y que los profesores de ambas muestras suscriben, se refiere a la *cuestión de la autonomía y del control* en los asuntos relacionados con su actividad laboral. Tanto los rasgos comunes a ambas sociedades como la medida en que muchos de los profesores entrevistados hicieron hincapié en el aspecto autonómico, parecen apoyar la propuesta de Larson (1977) de que se da una «clara importancia» a la autonomía en estos «dos ejemplos supremos del *laissez faire* de la industrialización capitalista». Un profesor estadounidense, por ejemplo, comenta de forma un tanto contradictoria:

«Un profesional es responsable no sólo ante sí mismo, sino ante un grupo u organización más amplio. Dentro de los límites de su trabajo, es libre de

utilizar sus propias técnicas, sus propios métodos para resolver los problemas, etc.».

Otro profesor estadounidense observa:

«Me considero un profesional, pero en una escuela pública la docencia no es una profesión (13). No dispone de autogobierno como cuerpo, tan sólo existe un gobierno interno. Hay demasiadas tareas adicionales y demasiada basura».

Otro profesor de la muestra americana, tras apuntar que los profesores se diferencian de los profesionales, como los médicos y los abogados, en que no tienen control sobre las normas de admisión y continuidad en el trabajo, exclama:

«... en lugar de lo que dice ese grupo de ahí (de la Universidad) sobre lo que se necesita para ser profesor, ya que estamos en ello, tengamos un mayor control y digamos que esto es lo que puede ayudar a un individuo a convertirse en un profesor, éstas son las herramientas de que una persona debe disponer necesariamente».

Los puntos que se han expresado hasta aquí encuentran eco en los siguientes comentarios realizados por tres profesores ingleses entrevistados.

«Creo que lo más importante para mí es que te tratan... como a un profesional... Me opongo enérgicamente a que los padres me vengan enseñando cómo realizar mi trabajo» (14).

«... la enseñanza no puede compararse con ninguna otra profesión. No tenemos un cuerpo propio discriminatorio y carecemos de control sobre nosotros mismos. Simplemente, nos emplean para que desempeñemos determinadas tareas y no tenemos ningún control sobre ello».

«... una vez establecido, el cuerpo docente se mantiene. Las personas que no consiguen alcanzar unos niveles de docencia aceptables en general, en el mejor de los casos son protegidos por sus compañeros y, en el peor, se les anima a que dejen sus puestos en la escuela para buscar otro puesto... Todo esto conduce a que se mantenga una desconfianza acerca del profesionalismo de los profesores por parte de otros profesionales que se encuentran preparados para inducir y mantener su nivel profesional por sí mismos. La respuesta parece estar en los mismos profesores que, en el pasado, han carecido del coraje y de la determinación necesarios para expo-

(13) Algunos profesores de la muestra inglesa dijeron asimismo que se consideraban profesionales a pesar del hecho o de la creencia de que la enseñanza no es una profesión (véase Ginsburg y cols., 1980).

(14) Legatt (1970, p. 154) observa que se ha propuesto este «ideal de servicio» porque tanto el poder como la autonomía que los profesionales poseen o tratan de conseguir «sólo serían aceptables si los comparten personas cuya moralidad está fuera de toda duda».

nerse a la evidente desaprobación de quienes les emplean y para insistir sobre la necesidad de disponer de un consejo autónomo propio».

Aunque este último punto no es totalmente exacto ni en el caso de los Estados Unidos ni en el de Inglaterra (véase como ejemplo la nota (6)), apoya en cierta medida la idea de que (al menos por lo que respecta a los profesores entrevistados) la cuestión de la autonomía/control no sólo es de capital importancia para el concepto de profesionalismo en general, sino que forma parte de la aspiración específica del profesorado hacia la profesionalización, tanto en uno como en otro país.

Existen otros dos elementos, enlazados con la autonomía y el control y cuyos orígenes se encuentran en el período precapitalista: un *ideal de servicio*, la noción de que las tareas y responsabilidades comunitarias están relacionadas con un estatus elevado y la idea de que el trabajo posee un valor intrínseco que no debe verse «contaminado» por una preocupación indebida por obtener una recompensa financiera. Los profesores de ambas muestras parecían extraer sus conceptos de profesionalismo de este elemento. En respuesta a la pregunta, «¿Qué entiende Ud. por profesionalismo en el ámbito del profesorado?», un profesor inglés manifestó:

«Creo que abarca casi todo. Para mí, el profesor es una persona situada en lo alto de un pedestal... Para mí el profesor es, con frecuencia, un ejemplo único de norma de vida, de norma de comportamiento, de norma en el vestir, en fin, de todo tipo de norma, que el niño tiene frente a sí... Creo que esto es básicamente el profesionalismo en el profesorado. Debemos ser conscientes de nuestra responsabilidad hacia los jóvenes que están a nuestro cargo.»

A continuación, un profesor estadounidense expone una idea similar sobre el profesorado y profesionalismo:

«La enseñanza es una profesión con responsabilidades, una profesión 'a vida o muerte' como la medicina. Nos ocupamos de los cuerpos a través de las mentes y esto es la cosa más importante de este mundo».

Los profesores de nuestras muestras conciben el profesionalismo en el sentido de que estos servicios deben prestarse de tal manera que el «profesional», aun obteniendo una recompensa intrínseca, muestre tanto un desinterés por cualquier recompensa material (15) como una preocupación por el bienestar del cliente. Un

(15) Esto no quiere decir que a los profesores, o al menos a la mayoría de ellos, no les interese percibir un salario más elevado. Concretamente, algunos de los profesores de la muestra estadounidense señalaron que la enseñanza es una «profesión mal pagada». Las soluciones que proponían para resolver esta situación eran muy variadas e iban desde la propuesta de un director inglés:

«Nosotros somos más profesionales que las personas con mentalidad sindicalista y estamos resignados a sufrir por ello... pero creo que al final saldremos ganados».

Hasta la postura adoptada por un profesor americano, que ocupa un cargo en la rama local de la AFT:

«...la realidad económica ha forzado a los profesores a luchar a brazo partido con el hecho de que es menos profesional morirse de hambre que unirse a un sindicato».

profesor estadounidense hizo la observación de que «los profesionales dedican a su trabajo todo el tiempo necesario para que resulte agradable y consentido» (16). Otro entrevistado de Estados Unidos citó, entre otros «criterios para establecer el profesionalismo de un individuo en el campo de la enseñanza», los siguientes:

«Un auténtico interés en lo que está haciendo» y «un deseo de situar los intereses y el bienestar del estudiante por encima de los suyos, del mismo modo que cualquier profesional debe poner el interés de su cliente por encima del suyo propio».

Un profesor inglés respondió de forma similar a la pregunta, «¿Se considera Ud. un profesional?»

«De hecho, sí. Me considero como tal porque disfruto con mi trabajo, aunque me siento ligeramente desconcertado con todo este asunto de las escalas salariales y de los pagos y todo eso. Incluso me sorprende ligeramente cuando me llega el cheque de la paga a fin de mes».

Otro profesor inglés hace una distinción entre el enfoque de las asociaciones de profesionales, que se centra en «la filosofía de la educación, hacia dónde vamos y qué educación queremos que reciban nuestros hijos», y el enfoque de los sindicatos, que se centra en «la protección de los empleos y los salarios de sus miembros».

Otro aspecto del profesionalismo, que se originó en el último período del capitalismo corporativista, se centra en la *experiencia, la formación y la titulación*. Entre los profesores entrevistados en Inglaterra y Estados Unidos este aspecto incide con similar intensidad en los respectivos conceptos de profesionalismo. Comparemos, por ejemplo, este comentario de un profesor inglés:

Me considero un profesional por cuanto he seguido cursos de formación. He obtenido algunos títulos y tengo determinadas responsabilidades (17) con las que creo firmemente que debo cumplir. Esta es la única manera en que me puedo considerar un profesional».

con este otro realizado por un profesor de la muestra estadounidense:

(16) Es importante destacar que tal esfuerzo puede estar relacionado con la exigencia de un cierto grado de autonomía. Esto está implícito en el comentario que hace Seymour (1966, p. 128) en el sentido de que «cualquier profesor profesional merecedor de tal nombre... trabajará más horas de las que permanece abierta la escuela, pero no tolerará que se le imponga esta circunstancia como condición de empleo». A este respecto, hemos citado más arriba a un profesor americano que se quejaba de que en la enseñanza existen «demasiadas tareas adicionales» (o, lo que es lo mismo, trabajos que no realizan de forma voluntaria).

(17) Obsérvese la referencia que hemos hecho anteriormente acerca del elemento de «responsabilidad» o «servicio» del concepto de profesionalismo.

«Diría que sí, que somos profesionales, porque hemos tenido que asistir a un college y debemos tener un título universitario; en este sentido, nos parecemos a los doctores o a los abogados, ya que debemos poseer la educación adecuada y una habilidad especial».

Aun cuando no todos los entrevistados están de acuerdo con sus colegas citados en lo que se refiere a la importancia que los profesores conceden a esta dimensión del profesionalismo, todos están de acuerdo en considerar que es importante.

Aunque los profesores de ambas muestras hacen hincapié en que la formación inicial del profesorado es un aspecto integrante del profesionalismo, quizá sea significativo el que únicamente los profesores estadounidenses (18) mencionaran, en concreto, la necesidad de una *«formación permanente»*. Algunos entrevistados, por ejemplo, han manifestado que un profesional «necesita una formación constante», «debe seguir educándose a sí mismo», «debe saber lo que hace y mantenerse al más alto nivel de conocimientos», «está siempre 'a la vanguardia'» y «siempre trata de ampliar sus conocimientos». Este énfasis que se observa entre los profesores estadounidenses en lo que se refiere a la constante actualización de sus conocimientos y a deseo de ser cada vez más competentes, puede ser producto de la teoría de la «movilidad por competición», que impregna la corriente de pensamiento que sobre educación y profesionalismo existe en Estados Unidos. La cuestión no es que los profesores de este país sean más competentes, o que sus conocimientos, en lo que afecta a su trabajo, estén más actualizados, ni incluso que las organizaciones profesoras estadounidenses estén más interesadas en este tema, sino que este empleo de tiempo y de esfuerzo en aprender y progresar tiene mayor importancia en la formación del concepto de estatus en Estados Unidos que en Inglaterra, donde predomina la teoría de la «movilidad por promoción».

El último aspecto que expondremos en este artículo, en relación con el concepto que del profesionalismo tienen algunos profesores, indica asimismo diferencias substanciales entre Inglaterra y Estados Unidos. Este aspecto se refiere a la idea de que el profesionalismo fomenta y *legitima la subordinación de los profesionales en el marco de las organizaciones* y, de este modo, contribuye a facilitar el control de los mismos. Únicamente dos de los profesores entrevistados, ambos de Estados Unidos y ambos con cargos en sus respectivas organizaciones de profesores (ramas locales de A. F. T. y de la N. E. A.), hicieron referencia a este aspecto del profesionalismo. Como podemos ver a continuación, ambos se mostraron críticos con la concepción y utilización del profesionalismo en este sentido.

«Es decir, como nos han lavado el cerebro en el sentido de que no es profesional actuar de este modo, se supone que no debemos hacerlo. Bueno, olvidémonos de ello. Todos estos 'se supone que' están bien para las aves...

(18) El hincapié que hacen en la formación permanente gran parte de los profesores de la muestra estadounidense, que de hecho son titulados universitarios, quizá sea, en parte, una artimaña.

También se supone que debemos mejorar nuestras vidas; se supone que debemos enseñar a los estudiantes; se supone que debemos disponer de libros; se supone que debemos tener aulas agradables y limpias».

«Albert Shanker, presidente de la A. F. T., ha dicho que, por lo que él puede apreciar, la persona que se ajusta a la definición que del profesional dan los administradores es un hombre respaldado pero muerto. El profesionalismo suele identificarse con hacer lo que te dicen que hagas, no mover las cosas, no quejarte de las condiciones insatisfactorias... Este es el tipo de comportamiento que quiere dar a entender el administrador cuando dice a un profesor que debe ser profesional. No tiene nada que ver con sus capacidades o con el ejercicio de la enseñanza. La cuestión es no 'mover la barca', ser un 'buen soldado' y hacer lo que te digan».

Como hemos apuntado anteriormente en relación con el análisis de Larson (1977), era de esperar que este aspecto del profesionalismo estuviera más acentuado entre los profesores de nuestra muestra estadounidense, debido a que las escuelas y los sistemas escolares en los que desarrollan sus tareas están más burocratizados y debido también a la medida en que la burocratización conforma el contexto en el que se emprenden los proyectos de profesionalización.

CONCLUSIONES

En este artículo hemos tratado de comprender las semejanzas y diferencias existentes en los conceptos de profesionalismo que nos han expresado algunos profesores de Estados Unidos e Inglaterra. Hemos expuesto una posible explicación: que los conceptos que del profesionalismo tienen los profesores son elaboraciones de sentido común de las teorías existentes sobre el tema. Postulamos por ello que las semejanzas y diferencias existentes entre los conceptos de sentido común que del profesionalismo tienen los profesores de Inglaterra y de Estados Unidos pueden comprenderse, al menos en parte, si comparamos, en ambas sociedades, tres características que se interrelacionan: las estructuras de clases, los sistemas educativos y el nacimiento y desarrollo de la teoría y la práctica del profesionalismo.

Aunque las muestras que hemos tomado son de pequeña amplitud y no son estrictamente representativas de la totalidad de los profesores de las sociedades respectivas, los entrevistados nos han permitido hacernos una idea del modo en que los profesores de ambos países han concebido y han hecho frente tradicionalmente a las cuestiones relativas al profesionalismo. Más importante aún, dado que el profesor medio puede personificar una postura más tradicional, nuestras muestras nos permiten, quizá, enfocar de una manera más clara la relación que existe entre las ideologías y el sentido común. Es decir, la configuración ideológica, que puede extraerse del análisis teórico y práctico que Larson (1977) ha realizado sobre el nacimiento y desarrollo del profesionalismo en Inglaterra y Estados Unidos, puede haber sufrido en los últimos años una importante transformación en regio-

nes menos tradicionales de uno y otro país. Considerando la información disponible acerca de las configuraciones ideológicas, sin embargo, nuestra muestra de profesores «más tradicionales» puede constituir un foco adecuado para el análisis del modo en que el conocimiento común se moldea a partir de formaciones ideológicas y culturales más amplias, formaciones que a su vez se relacionan con otras características estructurales e institucionales de las sociedades (entiéndase estructuras de clases y sistemas educativos) (19).

Los ejemplos extraídos del análisis de contenido de las entrevistas que hemos llevado a cabo apoyan en gran medida la idea de que los conceptos que los profesores (y otros) tienen del profesionalismo se forman (incluso cuando se critican estas nociones) a partir de las teorías, tanto del profesionalismo como de la organización, que se relacionan con las estructuras de clases y los sistemas educativos. En los casos en los que los conceptos que mantienen los profesores de las muestras de Estados Unidos e Inglaterra son similares, podemos encontrar asimismo similitudes entre ambas sociedades. Donde difieren los conceptos podemos identificar ciertas diferencias entre los dos países, en cuanto a organización y/o ideología, que aparentemente influyen, al menos en parte, en la disimilitud que existe entre los conceptos.

Hemos observado que tanto en la muestra inglesa como en la estadounidense los conceptos existentes sobre el profesionalismo relacionan a éste con un estatus social elevado. Esta precisa observación no es nueva ni sorprendente. Lo interesante, sin embargo, es que algunos profesores, que al menos forman parte de una «semiprofesión» y que parece que podrían beneficiarse de este aspecto del profesionalismo, no encuentran deseable esta distinción del estatus. Estos profesores tal vez hayan visto a través de la mística de las ideologías que contribuyen a legitimar las estructuras sociales existentes, o hayan «profundizado parcialmente» (Willis, 1977) en esas ideologías.

Los profesores de las muestras de cada uno de los dos países parecen tener la misma variedad de puntos de vista en lo que se refiere a la relación existente entre profesionalismo y sindicalismo. En ambos países estos dos tópicos se consideran a veces contradictorios, a veces compatibles, e incluso algunos opinan que se refuerzan mutuamente. Tal diversidad de puntos de vista puede deberse, al menos en parte, a la existencia de fuerzas ideológicas y estructurales contradictorias que actúan tanto en Estados Unidos como en Inglaterra (véase también Ginsburg, 1977).

Como cabría esperar, de acuerdo con el análisis realizado por Larson (1977), los profesores de los dos países hacen «un claro hincapié» en el elemento de «autonomía». Se ha encontrado una identificación similar con el elemento «ideal de servicio» en ambas muestras. Es interesante poner de manifiesto que ninguno de

(19) Como hemos destacado en diversas partes de este artículo, en Inglaterra ha cambiado tanto la organización formal de la escolarización como las relaciones entre los educadores y el gobierno.

los entrevistados comentó de manera explícita el modo en que este elemento puede ser utilizado para legitimar situaciones de mayor autonomía, de estatus y de monopolio en la prestación de determinados servicios.

Hemos encontrado algunas diferencias en la manera en que los profesores de Estados Unidos e Inglaterra exponen el aspecto del profesionalismo que se relaciona con la experiencia, la formación y la titulación. Aunque ambas muestras establecen la importancia que tiene el poseer una amplia formación «inicial» como elemento del profesionalismo, únicamente en la muestra estadounidense hubo algún profesor que estableció alguna relación entre la formación «permanente» y el profesionalismo. Esto puede ser producto de la teoría de la «movilidad por competición» dominante en Estados Unidos, en contraste con Inglaterra, donde impera la «movilidad por patrocinio». De nuevo merece la pena poner de manifiesto que ningún profesor sugirió la posibilidad de que esta formación permanente pudiera servir para legitimar, desde un punto de vista ideológico, las situaciones de estatus, autonomía y monopolio de este grupo ocupacional, por cuanto una formación complementaria no supone una garantía de mayor habilidad.

Finalmente, y como cabría esperar de la comparación que hemos realizado, concretamente entre los sistemas educativos y el nacimiento y desarrollo del profesionalismo en Inglaterra y Estados Unidos, hemos observado que únicamente algunos miembros de la muestra estadounidense han apuntado que de alguna manera podría utilizarse ideológicamente el profesionalismo para contribuir a controlar y legitimar la subordinación de los profesores en los organismos educativos. Los dos miembros de organizaciones de profesores estadounidenses que comentaron este tema parecían «profundizar parcialmente» la ideología del profesionalismo y por ello enjuiciaron críticamente tal circunstancia.

Esperamos que este repaso a algunos ejemplos extraídos de nuestro análisis muestren la utilidad del mismo. Aunque sin duda podremos disponer en el futuro de otros enfoques que permitan comprender las semejanzas y diferencias existentes entre los puntos de vista de los profesores de las muestras que hemos extraído en Inglaterra y Estados Unidos, al llegar a este punto quisiéramos dejar en otras manos la tarea de demostrar su valor.

Para terminar, quizá fuera interesante especular sobre la manera en que la reciente evolución puede afectar a los profesores «más bien tradicionales» de nuestras muestras, así como a otros profesores de ambos países que pueden haber experimentado ya, en mayor medida, estos fenómenos (véase Ginsburg y cols., para conocer más datos sobre este punto). Ambos países son capitalistas, a pesar de que el Estado británico interviene en gran medida (si bien ésta ha disminuido últimamente) en diversos sectores de la economía, algunos de los cuales controla. Esto significa que se ven afectados por los problemas con los que en la actualidad se enfrenta la economía del mundo capitalista, especialmente en Occidente, en lo que se refiere al nivel de desempleo. Los problemas relativos a la inflación y al de-

sempleo son especialmente graves en Inglaterra, debido al legado de su menguado imperio (sin embargo, véase la nota (1)).

Por lo que respecta a los profesores de ambos países, tanto a nivel local como nacional, esto significa que se enfrentan con problemas similares. Entre éstos se encuentran los altos índices de inflación y de desempleo, que afectan a sectores cada vez más amplios dentro de la enseñanza. Además, tanto a nivel local como nacional están disminuyendo los recursos asignados a la educación como consecuencia de recortes, más generales, en el apartado de servicios humanos del gasto público. La evolución que paralelamente se ha producido en el campo de las ideologías, ha puesto en duda el concepto de que la educación es 'algo bueno' que lleva al crecimiento económico. En ambos países se están llevando a cabo maniobras encaminadas a que los profesores sean responsables, en cierto sentido, ante diferentes grupos de interés. Por ello, su estatus sufre constantes ataques (véase Ginsburg, Wallace y Miller, 1982).

En esta situación, no hay modo de saber qué postura deberían adoptar los profesores en relación con el profesionalismo y con un campo relacionado con éste, el sindicalismo. Las agrupaciones profesionales, y/o sus miembros individualmente, deberían, en defensa propia, tratar de desarrollar algunos de los aspectos del profesionalismo, por ejemplo el de la autonomía, como medio para proteger su(s) posición(es) y su(s) estatus. En contrapartida, los profesores han recurrido, y aún pueden hacerlo con mayor intensidad, a medidas de fuerza, llegando incluso a la huelga, de acuerdo con el modelo sindical. En el trabajo que hemos llevado a cabo sobre el terreno, en el contexto de la muestra inglesa, hemos observado indicios de que cada día existen más profesores «tradicionales» que mantienen ambas opiniones (Ginsburg y cols., 1978 y 1982). Teniendo en cuenta que los profesores de las zonas menos «tradicionales» de ambos países muestran una mayor inclinación al sindicalismo y a la adopción de medidas de fuerza, cabría esperar que se produjese un movimiento hacia un enfoque más próximo al modelo «sindicalista», aunque esto tampoco debe suponer una renuncia total a la ideología del profesionalismo.

REFERENCIAS

- ARCHER, M. *Social Origins of educational Systems*. Beverly Hills, Sage, 1979.
- BARON, G. y TROPP, A. «Teachers in England and America». *Education, Economy and Society*, A. H. Halsey, J. Floud y C. A. Anderson (eds.), pp. 545-57. Nueva York, Free Press, 1961.
- BECKER, H. «The Nature of a Profession». *Sociological Work*, Londres, Routledge y Kegan, Paul, 1970, pp. 87-103. (Aparecido originalmente en las páginas 27-46 de *Education for the Professions*, LXIV Anuario de la national Society for the Study of Education, Chicago: University of Chicago Press, 1962).

- BECKER, H. «The Teacher in the Authority System of the Public Schools.» *Journal of Educational Sociology*. 1953, n.º 37, pp. 128-141.
- BLEDSTEIN, B.: *The Culture of Professionalism: The Middle Class and the Development of Higher Education in America*. Nueva York, W. W. Norton, 1976.
- CALHOUN, D.: *Professional Lives in America: Structure and Aspirations, 1750-1850*. Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press, 1960.
- CALLAHAN, R.: *Education and Cult of Efficiency*. Chicago, University of Chicago Press, 1962.
- CARR-SAUNDERS, A. y WILSON, P.: *The Professions*. Oxford: Clarendon Press, 1933.
- DINGWALL, R.: «Accomplishing Profession». *Sociological Review*, n.º 24 (mayo), pp. 331-349.
- ETZIONI, A. (ed.): *The Semi-Professions*, Nueva York: Free Press, 1969.
- FORES, M. y GLOVER, I.: «The British Disease: Professionalism.» *Times Higher Education Supplement*, 24 de febrero de 1978, n.º 15.
- FRIEDSON, E.: *Profession of Medicine*. Nueva York: Dodd & Mead, 1970.
- GIDDENS, A.: *The Class Estructure of Advanced Societies*. Londres: Hutchinson, 1973.
- «Introduction». *The Hidden Injuries of Class*, Sennett, R. and Cobb, T. (eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 1972.
- GINSBURG, M.: «Reproduction, Contradiction and Conceptions of Professionalism: The Case of Preservice Teachers.» *Critical Studies in Teacher Education: its Folklore, Theory and Practice*, T. Popkewitz (ed.), pp. 86-129. Nueva York, Falmer Press, 1987.
- *Reproduction, Contradictions and the Socialization of Teachers: A Critical Sociology of Teacher Education*. Nueva York, Falmer Press, 1987.
- GINSBURG, M. y CHATURVEDI, V.: «Teachers and the Ideology of Professionalism in India and England: A Comparison of Cases in Colonial/Peripheral and Metropolitan/Central Societies.» *Comparative Education Review*, 1987.
- GINSBURG, M.; MEYENN, R.; MILLER, H. y RANCEFORD-HADLEY, C. *The Role of the Middle School Teacher*. Aston Educational Enquiry Monograph n.º 7, Birmingham, Inglaterra. The University of Aston, 1977
- GINSBURG, M.; MEYENN, R. y MILLER, H.: «Teachers' Conceptions of Professionalism and Trades Unionism: An Ideological Analysis». *Teacher Strategies*, P. Woods (ed.), pp. 178-212. Londres, Croom Helm, 1980.
- «Teachers, the 'Great Debate' and Education Cuts.» *Westminster Estudios in Education* 1979, n.º 16, pp. 91-98.
- GINSBURG, M.; WALLACE, G. y MILLER H.: «Teachers, Economy and the State: An English Example.» Revisión de una ponencia presentada en el 10.º Congreso Mundial de Sociología de la International Sociological Association, México D.F., 16-21 de agosto de 1982. Recogida en *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*.
- HALSEY, A.; HEATH, A. y RIDGE, J.: *Origins and Destiny: Family, Class and Education in Modern Britain*. Oxford: Clarendon Press, 1980.
- HURN, C.: *The Limits and Possibilities of Schooling*. Boston: Allyn and Bacon, 1978.
- JACKSON, J. (ed.): *Professions and Professionalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1970.
- JOHNSON, T.: *Professions and Power*. Londres: Macmillian, 1972.
- KERR, N.: «The School Board as an Agency of Legitimation.» *Sociology of Education*, 1964, n.º 38, pp. 34-59.
- KLEGAN, D.: «The Sociology of Professionalism: A Emerging Perspective.» *Sociology of Work and Occupations*. 1978, n.º 5, pp. 259-83.
- LARSON, M.: *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*. Londres: University of California Press, 1977.
- LEGATT, T.: «Teaching as a Profession.» *Professions and Professionalization*, J. Jackson (ed.) pp. 153-177. Londres: Cambridge University Press, 1970.

- LORTIE, D.: *School Teacher: A Sociological Analysis*. University of Chicago Press, 1975.
- MARX, K.: «Introductions to a Critique of Political Economy.» *The German Ideology*, C. Arthur (ed.). Londres: Lawrence and Wishart, 1970.
- MILLS, C.: *White Collar*. Nueva York: Oxford University Press, 1956.
- ORZAK, L.: «Professions in Different National Societies.» Ponencia presentada en el 9.º Congreso de Sociología, Upsala, Suecia, 14-19 de agosto de 1978.
- PARRY, N. y PARRY, J.: «The Teachers and Professionalism: The Failure of an Occupational Strategy.» *Educability, Schools, and Ideology*, Flude, M. and Ahier, J. (eds.), pp. 160-85. Nueva York: Wiley, 1974.
- PARSON, T. *The Social System*. Glencoe, Illinois: Free Press, 1951.
- POTTINGER, P. y PAXTON, A.: «White House Challenges States of Reform Occupational Regulation: Presiden Carter Criticizes Lack of competition in Professions.» *Proforum*, 1980, n.º 2 (agosto), pp. 1-2.
- READER, W.: *Professional Men*. Londres: Weidenfield & Nicholson, 1966.
- ROTH, J.: «Professionalism: The Sociologists Decoy.» *Sociology of Work and Occupations*, 1974, n.º 1 (enero), pp. 6-23.
- SEYMOUR, F.: «Occupational Images and norms: Teaching.» *Professionalization*, H. Vollmer and D. Mills (eds.), pp. 126-129. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1966.
- TREIMAN, D. y TERREL, K.: «The process of status attainment in the United States and Great Britain.» *American Journal of Sociology*, 1975, n.º 81 (marzo) pp. 563-83.
- TURNER, R.: «Sponsored and Contest Mobility and the School System.» *Readings in the Theory of Educational Systems, sociological Review*, E. Hooper (ed.), pp. 71-90. Londres, Hutchinson, 1971. (Aparecido originalmente en la *American Sociological Review*, 1960, n.º 25 (diciembre), pp. 855-67).
- «The Normative Coherence of Folk Concepts.» *Research Studies of the State of Whashington*. 1957, n.º 25, pp. 127-36.
- TYLER, W.: *The Sociology of Educational Inequality*. Londres Methuen, 1977.
- VANNEMAN, R.: «U. S. and British Perceptions of Class.» *American Journal of Sociology*, 1980 n.º 85 (abril), pp. 769-90.
- VOLLMER, H. y MILLS, D. (eds.): *Professionalization*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1966.
- WILENSKI, H.: «The professionalization of Everyone.» *American Journal of Sociology*, 1964, n.º 70 (febrero), pp. 137-58.
- WILLIS, P.: *Learning and Labour: How working Class Kids Get Working Class Jobs*. Westmead: Saxon House, 1977.