

REVISTA IBERO— —AMERICANA

de Educación

de Educação



Organización
de Estados
Iberoamericanos
para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

NÚMERO 25

Monográfico: *Profesión docente / Profissão docente*
Enero - Abril 2001 / Janeiro - Abril 2001

TÍTULO: A la busca de un modelo profesional para la
docencia: ¿liberal, burocrático o democrático?

AUTOR: Mariano Fernández Enguita

A LA BUSCA DE UN MODELO PROFESIONAL PARA LA DOCENCIA: ¿LIBERAL, BUROCRÁTICO O DEMOCRÁTICO?

Mariano Fernández Enguita (*)

SÍNTESIS: La reivindicación de un pleno estatuto profesional se ha convertido en los últimos años, para los docentes no universitarios, en el resumen de sus reivindicaciones, y su presunta falta de reconocimiento en el compendio de todos los agravios. En esta reivindicación de la profesionalidad, por supuesto, sólo sale a la luz su aspecto positivo. Los profesores piden dignidad y reconocimiento, no salarios más altos, ni vacaciones más largas.

En todo caso, tras expresiones eufemísticas como *dignidad* y *reconocimiento*, late la conciencia, al menos implícita, de que la profesionalización es, tanto o más que una cuestión de cualificación y competencia, una cuestión de poder. Sin embargo, un modelo profesional democrático, debería ser necesariamente distinto, si esto ha de significar algo más que el lema legitimador de una profesión. El modelo profesional se ubica, ante todo, en el plano de la moral colectiva, del deber ser. Es, en suma, una guía para la acción individual y colectiva, un objetivo a perseguir, no un punto de partida ni un hito ya logrado.

SÍNTESE: *A reivindicação de um pleno estatuto profissional se convertiu nos últimos anos, para os docentes não universitários, no resumo de suas reivindicações, e sua presunta falta de reconhecimento no compêndio de todos os agravios. Nesta reivindicação da profissionalidade, está suposto, somente sai à luz seu aspecto positivo. Os professores pedem dignidade e reconhecimento, não salários mais altos, nem férias mais compridas.*

Em todo caso, depois de expressões eufemísticas como dignidade e reconhecimento, late a consciência, ao menos implícita, de que a profissionalização é, tanto ou mais que uma questão de qualificação e competência, uma questão de poder. No entanto, um modelo profissional democrático, deveria ser necessariamente distinto, se isto significa algo mais que o lema legitimador de uma profissão. O modelo profissional se localiza, ante tudo, no plano da moral coletiva, do dever ser. É, em suma, um guia para a ação individual e coletiva, um objetivo a perseguir, não um ponto de partida nem um hito já conseguido.

(*) Profesor en el Departamento de Sociología de la Universidad de Salamanca, España.

1. INTRODUCCIÓN

La reivindicación de un pleno estatuto profesional se ha convertido en los últimos años en el resumen de las reivindicaciones de los docentes no universitarios, y su presunta falta de reconocimiento en el compendio de todos los agravios. El malestar del profesorado gravita en torno al *descrédito* de la profesión, a la falta de *respeto* por parte del público, a las *intromisiones* de padres de alumnos y otros grupos, a la *descarga* de competencias de los claustros, a los innumerables *agravios* frente a otros grupos profesionales o cuerpos de la administración, etc., y las reclamaciones planteadas se presentan, sistemáticamente, como una demanda de *dignificación* profesional y de *reconocimiento* de la labor realizada.

Tras este consenso aparente se esconde una enorme confusión sobre qué se quiere designar con conceptos como profesión, profesional, profesionalidad, profesionalización, profesionalismo y otras derivaciones posibles de la misma raíz. *Profesión* puede significar indistintamente para unos u otros, formación superior, dedicación, autonomía, nivel de competencia, conocimiento exclusivo, deferencia del público, fiabilidad, jurisdicción propia, autoridad, etc. Algunas veces, todo parece compatible. En ocasiones unas demandas se oponen a otras como alternativas en pugna; sin embargo, casi siempre se desemboca en una retórica en la que el término y sus asociados acaban por carecer de significado, excepto como expresión profusa, difusa y confusa del descontento con la situación existente.

En todo caso, tras expresiones eufemísticas como *dignidad*, *reconocimiento*, etc., existe una conciencia, al menos implícita, de que la profesionalización es, tanto o más que un tema de cualificación y competencia, una cuestión de poder: autonomía frente a la sociedad, al poder político, a la comunidad y a los empleadores; jurisdicción frente a los demás grupos profesionales; poder y autoridad frente al público y frente a las potenciales profesiones o grupos ocupacionales subordinados¹.

2. EL PODER DE LAS PROFESIONES

En esta reivindicación de la profesionalidad sólo sale a la luz su aspecto positivo. Los profesores piden dignidad —¿y quién no?—, reco-

¹ Trabajos pioneros y señeros sobre el poder de las profesiones son los de Johnson (1968), Freidson (1970, 1986) y Collins (1979).

nocimiento —de lo que se supone que ya son, hacen o tienen—, no salarios más altos, ni vacaciones más largas. Reclaman autonomía en su trabajo, que se les permita hacer las cosas bien, pero de ninguna manera hablan de inmunidad, impunidad o irresponsabilidad. El otro supuesto es que el público obtendría con ello unas mejores prestaciones, no la impotencia o la dependencia de un servicio que él mismo financia.

Los dos grandes peligros para la profesión son las administraciones públicas, que tratan de fiscalizarla desde arriba por medio de mecanismos burocráticos, y las familias, que tratan de controlarla desde abajo sirviéndose de mecanismos de participación o de mecanismos de mercado más o menos soterrados (como la elección de centro) e introduciéndose en un terreno que no es el suyo. Resumiendo, los enemigos son las burocracias y el mercado (en los centros privados ambos se reúnen en la persona del director-propietario). Esta visión de la situación, a la vez idílica respecto de la profesión y algo paranoica respecto al Estado y al mercado, tiene una doble base. Por un lado, la existencia de una fuerte tradición teórica y política de crítica del poder político y económico (del Estado y del mercado, de la burocracia y de la burguesía, etc.) que no tiene paralelo en la crítica del poder cultural (de la división del trabajo, de las profesiones), lo cual es cierto tanto para la cultura occidental en general, como para el pensamiento político y social occidental en especial, y para la idiosincrasia distintiva de los docentes en particular.

Se ignora así que la *información* (el conocimiento) es un elemento tan esencial para el sistema económico y social como son la *materia* (los medios de producción) o su peculiar *energía* (la fuerza de trabajo). La utilización masiva y cooperativa (no individual y autónoma) de esos tres tipos de recursos y su desigual distribución es la base de las distintas formas de poder en la economía: la *propiedad*, la *autoridad* y la *calificación*. Así como el desarrollo y la creciente importancia de la propiedad dieron lugar a la formación de un grupo con identidad e intereses propios —*la burguesía*—, y el de la autoridad hizo otro tanto —*la burocracia*—, también lo ha venido haciendo y lo hará aún más el de la cualificación —*las profesiones*—. Además, si la primera Revolución Industrial fue sobre todo una eclosión de los medios de producción (la máquina de vapor, la fábrica, etc.), y la segunda lo fue de los medios de organización del trabajo (el taylorismo, el fordismo, la corporación, etc.), la tercera lo está siendo, ante todo, de los medios de conocimiento (la

informática, la innovación, etc.). El poder de las profesiones no ha hecho más que comenzar².

Una profesión es un colectivo con un tipo especial de conocimiento, más o menos complejo, con un cierto código en su utilización; pero también es un grupo con poder. Poder frente al público o frente a la clientela, que se sitúan ante ella en una posición de dependencia de hecho y/o de derecho; poder frente a los otros grupos profesionales, a los que trata de mantener apartados de su jurisdicción y con los que puede establecer relaciones de colaboración o de conflicto, de igualdad o de primacía, de independencia o de subordinación; y poder, en fin, frente a la sociedad, de la cual obtiene y ante la cual reivindica una serie de competencias y privilegios³.

Toda profesión vive, en cierto modo, de las necesidades del público o de la clientela. Necesidades que pueden ser más o menos espontáneas, inducidas o impuestas: la de atención médica, por ejemplo, puede ir desde la percepción individual de una dolencia o enfermedad, pasando por la asistencia preventiva propiciada por la «educación para la salud», hasta el recurso obligado por la exigencia legal de certificaciones médicas; la de educación, desde la enseñanza legalmente obligatoria, pasando por la reglada no obligatoria, luego por la competencia credencialista, hasta el recurso a expertos para la iniciación en meras aficiones, y así sucesivamente. En todo caso, como señalara Illich, las profesiones viven de nuestras necesidades y de su expansión ilimitada, que ellas mismas favorecen por todos los medios a su alcance⁴.

3. PROFESIONES LIBERALES Y PROFESIONES BUROCRÁTICAS

En medio de su descontento el profesorado se compara con otras profesiones y, muy especialmente, con la medicina. ¿Acaso los médicos tienen que soportar consejos de hospital, como nosotros los consejos escolares? ¿No se pliegan a cualquier hora de consulta los mismos padres que exigen tutorías por la tarde? ¿Cuándo se cuestiona el diagnóstico del médico como el dictamen del profesor? Aparte de que ésta sea una visión unilateral, distorsionada y oportunista de las condi-

² Fernández Enguita, 2000a,b, 2001a,b.

³ Sobre la relación entre la profesión y la clientela, véase Larson (1977).

⁴ Illich, 1970, 1973.

ciones de trabajo del médico, a la medida del inacabable discurso sobre el agravio comparativo, lo chocante es que se elija para la comparación una profesión liberal. Ya no por la escasa atención prestada a sus barreras de entrada, a su larga formación, a sus controles internos y externos, a su código deontológico, a su disponibilidad permanente o a la elección —privada y ya también pública— de médico, que hacen insostenible cualquier comparación, sino por su carácter paradigmáticamente *liberal*.

En efecto, al hacerlo así los enseñantes participan de un malentendido bastante común: el que identifica al conjunto de las profesiones con las *profesiones liberales*, ejemplificadas típicamente por la medicina, la abogacía o la arquitectura. Éstas se caracterizan por el ejercicio *autónomo* de su actividad *en el mercado*. Incluso cuando se integran en grandes organizaciones, como hospitales, empresas en general o constructoras en particular (o las administraciones públicas asociadas a sus actividades), dichos profesionales importan consigo, con cierto éxito, su modelo tradicional⁵, logrando asegurarse condiciones de trabajo con amplia autonomía, enquistarse en pequeños grupos profesionales más o menos autorregulados, etc.

Como otras profesiones, éstas se caracterizan por una formación prolongada (generalmente universitaria), una organización corporativa autónoma (al margen de los sindicatos de clase), un importante grado de cooptación y sendas presunciones de plena dedicación y voluntad de servicio al público. Y, por supuesto, por ventajas en términos de condiciones de trabajo, ingresos, prestigio y poder en comparación con el conjunto de las ocupaciones no profesionales (aunque no con todas ellas). Además, a esto se une lo que Hughes llama la *licencia* o derecho exclusivo de ejercer ciertas actividades (reflejado en términos como *licenciatura, licenciado, facultad, facultativo...*), y el *mandato* o definición de ciertos deberes en relación con el cliente, al que se asocian un código ético, la idea de no venalidad, el control por el propio grupo profesional, etc., los cuales acompañan al profesional adonde quiera que vaya⁶.

No hace falta detenerse aquí en la otra cara de este discurso apologético: obtención de una posición monopolista en la oferta de cierto tipo de prestaciones, con mantenimiento artificial de la escasez; estable-

⁵ Véase, por ejemplo, Starr (1982), para el caso de la medicina.

⁶ Esta visión de los profesionales —ciertamente algo apologética— es compartida por autores como Hughes (1958, 1959), Parsons (1939, 1954, 1959), Wilensky (1964) y Goode (1960).

cimiento de precios mínimos por sus servicios, que ni los propios profesionales pueden rebajar; inescrutabilidad de su trabajo para el público y para el poder político; establecimiento de jurisdicciones especiales de derecho (tribunales corporativos) o de hecho (preeminencia del juicio de los pares), etc.

Pero al lado de éstas existen otras: las que podemos llamar *profesiones burocráticas* (sin sentido peyorativo alguno en este adjetivo), u organizacionales, que jamás se han basado en el ejercicio autónomo ni en el mercado. Entre ellas se encuentran algunas de las más antiguas, tales como militares, sacerdotes o escribas de distinto tipo, pero también otras más modernas como diplomáticos, jueces, fiscales, interventores y otros altos cuerpos de funcionarios. Sería ingenuo pensar que estos trabajos son menos profesionales que los otros, o peores que ellos en algún sentido, v.g. en cuanto a condiciones de trabajo, ingresos, prestigio o poder. Sencillamente son distintos. Su base no está en el mercado sino en el Estado y sus diversas agencias. Licencia y mandato, en este caso, no residen en el individuo sino en la organización, por lo que no pueden separarse de ella.

El modelo de las profesiones organizacionales no debe buscarse en las definiciones de las *profesiones liberales* de Hughes ni en otras similares como las de Wilensky, Parsons o Goode, sino en el *tipo ideal* weberiano de la burocracia⁷. El puesto en sí mismo es una profesión; su aceptación implica un deber específico de *fidelidad* a cambio de una existencia asegurada, a una finalidad objetiva impersonal (la de la organización). El funcionario disfruta de una *estimación social* estamental frente al público, en parte por sus diplomas y pruebas de acceso y en parte por un *estatuto* de funcionario. El cargo, en la práctica, es *a perpetuidad*, incluso si ha de ser ratificado periódicamente. La *remuneración* es fija, condicionada por el rango interno y la antigüedad y no por el trabajo realizado. El funcionario está colocado en un *escalafón* y aspira, en general, a automatizar el tránsito por el mismo.

Tampoco aquí parece necesario detenerse en detallar la otra cara del tipo no ya ideal sino eufemístico de Weber: ritualismo y formalismo con tremendos costes para la eficacia y la eficiencia administrativas; confusión de los intereses propios con los del público; uso

⁷ Lo que Weber llama el *cuadro administrativo burocrático* (Weber, 1922: I, pp. 175 y ss.).

ineficiente de los recursos; irresponsabilidad individual ante el público; asimetría entre la organización colectiva y el administrado individual; tendencia a la apropiación objetiva del cargo, etc.

4. MERCANCÍAS, IMPOSICIONES Y DERECHOS

Estado y mercado se cuentan, por más que pese a quienes se empeñan en presentarlos como las fuentes de todos los males, entre los grandes hallazgos de la humanidad. Son ciertamente opuestos, pero también complementarios; las dos grandes formas de coordinar las actividades y las necesidades humanas una vez que hemos pasado de una economía de subsistencia (en la que cada uno produce lo que consume y consume lo que produce) a una sociedad basada en la división del trabajo (consumimos lo que no producimos y producimos lo que no consumimos). Gracias a ellos hemos abandonado el reino de la necesidad para entrar en el de la libertad y la abundancia, aunque no para todos sea igual. Ahora bien, como mecanismos de distribución cada uno de ellos adolece de lo que cualifica y hace único al otro⁸.

El mercado nos otorga *libertad*, en primer término, ya que es ajeno a cualquier coerción directa en el consumo o en la producción. Para poder obtener dentro de él algún bien o servicio es condición necesaria, pero no suficiente, que así lo queramos. En él tenemos todo lo que queremos, pero sólo lo que queremos y no estamos obligados a aceptar nada que no queramos (en las circunstancias dadas). Como institución, es por entero insensible a las necesidades reales de las personas, si no se presentan en forma de demanda efectiva, es decir, si no van asociadas a la correspondiente capacidad adquisitiva.

El Estado nos asegura, ante todo, *igualdad*, ya que distribuye bienes y servicios de acuerdo con criterios objetivos que han ido pasando progresivamente de categoriales a universales (de beneficiar a ciertos grupos a alcanzar a toda la ciudadanía). Pero sus provisiones son, a la vez, imposiciones entre las cuales raramente podemos elegir y frente a las cuales, a menudo, ni siquiera podemos decir no. Tiene, por decirlo de algún modo, una notable tendencia a suministrar lo que nadie ha pedido,

⁸ Hay una amplia bibliografía sobre la contraposición Estado-mercado: por ejemplo, Lane (1985), Arrow (1974), Coleman (1974, 1982), Hirschman (1970), Williamson (1975), Lindblom (1988).

o a hacerlo con unas características finales que apenas guardan semejanza con las de la solicitud inicial.

Si los contemplamos desde la perspectiva de su rendimiento, el mercado asegura la *eficiencia* —es decir, la obtención del máximo y del mejor producto posible con el coste mínimo, en términos generales—, pues la posibilidad de que los consumidores rechacen los productos obliga a los productores a esmerarse en cuanto a calidad y precio, mientras que el Estado asegura la *eficacia* —es decir, la obtención del resultado buscado a cualquier coste—, pues las necesidades y demandas seleccionadas deben ser satisfechas con todos los medios necesarios y con independencia de quiénes sean sus sujetos.

Recientemente ha hecho fortuna entre nosotros, como reacción al monocorde pensamiento neoliberal, la idea de que ciertas cosas no pueden ser mercancías porque son derechos (entre ellas, sin ir más lejos, la educación). Que la educación no debe ser sólo una mercancía parece indiscutible, pero la contraposición entre mercancía y derecho no es, ni mucho menos, algo fuera de duda. Lo estrictamente contrario a una mercancía no es un derecho, sino una imposición o una prohibición: un bien o un servicio que nos vemos obligados a consumir o impedidos de hacerlo. Por otra parte, un derecho puede ser positivo —acompañado de provisión— o negativo —libre de prohibición—, y, cuando se trata de bienes y servicios, el primer tipo suele ser satisfecho por el Estado y el segundo por el mercado.

Pero si la distinción entre derecho y mercancía parece clara, no puede decirse lo mismo de la diferencia entre derecho e imposición. El hecho de ser administrada de manera igualitaria no basta para que la imposición pueda identificarse con la satisfacción de un derecho. Si acaso, éste debería distinguirse por seguir siendo un acto de libertad por parte del sujeto, lo cual sólo podría cifrarse en la *voluntariedad* (poder decir sí o no), la *elección* (poder decir qué) o la *participación* (poder decir cómo). Incluso un derecho positivo, acompañado de provisión, deja de ser tal derecho para convertirse en una imposición (aunque pueda aplicársele el viejo dicho *sarna con gusto no pica*) tan pronto como se pierde la capacidad de renunciar a él o de modificarlo de manera sustancial (como sucede en el caso de la educación). Sustraer la educación a la lógica distributiva del mercado puede ser una condición necesaria para hacer de ella un derecho, pero no es, en absoluto, una condición suficiente.

La educación presenta la dificultad evidente de que el interés y la voluntad, los dos elementos integrantes del derecho, están disociados. Al menor de edad se le supone el interés objetivo (necesita o necesitará la educación), pero no una voluntad respaldada por un criterio adecuado o suficiente. A los padres, que actúan en su nombre, se le supone este criterio, pero no necesariamente un interés idéntico al de los hijos ni una supeditación de sus intereses personales a los de éstos. La obligatoriedad de la educación, en este sentido, protege a los hijos de los padres; pero también protege los intereses de los profesionales de la educación, primordialmente el empleo, de los intereses y del criterio de los menores de edad y de sus representantes.

5. ESTADO, MERCADO Y SERVICIO PÚBLICO

Por eso una buena sociedad depende, en gran medida, de que sepamos y podamos determinar qué necesidades y qué demandas deben ser encomendadas al mercado o al Estado. La especificidad de la educación hace muy difícil encontrar la combinación adecuada. El mercado ofrece libertad a quien tiene los medios necesarios, pero promete poco en materia de igualdad. De hecho, la libertad misma se queda en nada si no se cuenta con los recursos para hacerla efectiva. El Estado, por su parte, garantiza igualdad, pero por ello mismo tiende a obviar el problema de la libertad, ya que lo hace a través de fórmulas uniformes. En principio se trata de una forma de igualdad a la que se aplica de lleno el viejo principio: *summum jus, summa injuria*; es decir, que se niega a sí misma al tratar de manera similar situaciones disímiles.

Ahora bien, las dificultades de hacer efectivo el derecho a la educación pueden revelar las insuficiencias de los mecanismos distributivos existentes, pero no por ello nos capacitan para inventar un tercero. Hasta donde alcanza la vista, y a escala de una gran sociedad, no existe alternativa al mercado y al Estado, pues cada uno de ellos es ya la alternativa al otro: *tertio excluso*. Lo que sí cabe es la posibilidad de *corregir* ambos con los objetivos de atemperar la práctica discriminatoria del mercado y de mitigar el carácter autoritario del Estado.

Para el caso del mercado, algunos mecanismos correctores son sobradamente conocidos. A reserva de una discusión más pormenorizada, los que normalmente se aplican a la escuela privada en los países democráticos y en los regímenes del bienestar son: subvenciones, con-

ciertos, bonos o préstamos que eliminan o reducen drásticamente los efectos de las desigualdades económicas previas entre las familias garantizando la homogeneidad de la demanda; y regulaciones más o menos estrictas sobre los programas, horarios y calendarios, métodos de evaluación, requisitos de acceso y condiciones de trabajo del profesorado, que determinan las características de las prestaciones, y, por ello, la homogeneidad de la oferta en buena medida.

Aunque los adversarios de la enseñanza privada vean en ciertos, subvenciones y otras formas de subsidio de la demanda una simple rendición sin condiciones al mercado, cuando todos los demandantes tienen una capacidad de compra básica igual y asegurada, y los oferentes no pueden competir a través de los precios sino dentro de límites bastante estrechos por medio de las calidades, no se trata realmente de un mercado. Y, si lo es, no se trata del monstruo feroz de los relatos de horror antiliberales, esos que pueblan a veces los panfletos de *defensa de lo público*, sino casi del «hada madrina» de los cuentos liberales, esos que llenan las primeras lecciones de los manuales de economía.

Para el Estado, los mecanismos correctores no pueden ser sino los que derriben el elemento impuesto de su acción, pero conservando su carácter igualitario, concretamente los que introducen algún grado de elección o de codecisión por parte del público, sea en forma individual o colectiva. Este es el papel de las distintas formas de participación de los alumnos, de las familias o de las comunidades entorno al control y al gobierno de los centros mediante los consejos escolares y similares, así como una función de la opcionalidad entre materias, ramas de estudio, horarios, etc. (que debe ser compatible con la persecución y consecución de los objetivos comunes), y de la posibilidad de elección entre los centros públicos, allá donde la demografía y la ley lo hagan posible.

De este lado, ahora se trata de reconocer la superioridad parcial del conocimiento local (las familias, los profesionales, los centros, las comunidades) sobre cualquier pretensión de imponer fórmulas únicas y válidas para todo, evitando así esa especie de versión escolar del *Gran Hermano* (el de Orwell) en la que todos los alumnos deben aprender las mismas cosas, de la misma manera y al mismo tiempo, como pretendía aquel ministro francés que hizo reír al parlamento inglés al explicarle, mirando el reloj, lo que en ese momento sucedía en todos los liceos de Francia. La participación, después de todo, no es sólo un problema de democracia sino también de eficacia.

Creo que este mercado y este Estado corregidos son, ambos, el *servicio público*. La escuela pública bien entendida consta de la escuela estatal, en tanto que su carácter impositivo o autoritario sea corregido por la participación y la elección, y de la escuela privada, en la medida en que su carácter mercantil o discriminatorio sea corregido por la regulación de la oferta y la financiación de la demanda. Fuera de ella sólo queda, en principio, la escuela estrictamente privada, no concertada, en la que faltan la financiación de la demanda (en otros países, como Inglaterra y algunos lugares de los Estados Unidos se financia a través de becas o préstamos personales para los alumnos que la eligen) y la regulación desde abajo (la participación), aunque no así la regulación desde arriba (normas generales, inspección).

6. NI LIBERAL, NI BUROCRÁTICO: DEMOCRÁTICO

Cuando los médicos, abogados, arquitectos y otros profesionales liberales no pueden afrontar individualmente los costes de su actividad autónoma ni alcanzar economías de escala que los mantengan competitivos, se asocian en centros clínicos, gabinetes, estudios, etc., con diversas fórmulas más o menos igualitarias. El equivalente del ejercicio autónomo e individual en la enseñanza no existe, pues, aunque los docentes pueden dar clases particulares o mantener academias privadas, esto queda enteramente separado de la acreditación pública del conocimiento, que sólo pueden llevar a cabo las instituciones (a diferencia de los certificados médicos, las prescripciones facultativas, los proyectos de obra o la representación legal, que realizan directamente los profesionales). El equivalente del ejercicio asociado tampoco, pues un grupo de profesores no tiene, como tal, ninguna facultad que no tenga uno aislado. Lo más parecido a ello son los centros de enseñanza constituidos como cooperativas de enseñantes, pero salta a la vista que, por un lado, no son una extensión de la fórmula profesional sino de la fórmula asalariada (cooperativas de trabajadores) y, por otro, no tienen validez sin la autorización oficial. La licencia y el mandato, en suma, son ahora institucionales, no personales (residen en la escuela y no en el profesor, como también en la iglesia y no en el pastor, en la embajada y no en el diplomático, en la policía y no en el agente, etc.).

La paradoja reside en que, en la enseñanza privada, sólo una minoría de centros son cooperativas, siendo la mayoría empresas capitalistas aunque de tamaño moderado, con un fuerte componente familiar,

o dependientes de órdenes religiosas y otras organizaciones no meramente educativas y con su propia estructura de autoridad, y cuyos miembros forman el grueso de los enseñantes (de manera que, por un motivo o por varios, los docentes son asalariados claramente subordinados a la propiedad-dirección del centro). En contraste, es en la enseñanza estatal, también llamada *pública*, donde al elegirse el equipo directivo entre y por los profesores del centro (algo que al profesorado le parece lo más natural —excepto por la intervención de alumnos y padres—, pero que, de por sí, no es distinta de lo que sería la elección del obispo por los párrocos, del jefe por los oficiales, del embajador por la legación, del jefe de negociado por los funcionarios, etc.), se realiza en parte el ideal liberal. Tenemos así un grupo, el profesorado, con el origen y las características formales de una profesión burocrática pero con el ideal colectivo y la práctica informal de una profesión liberal. El discurso de cada uno de estos modelos se legitima por las insuficiencias manifiestas en la realidad del otro, pero ninguno de ellos está por sí mismo a la altura del servicio público que la educación debiera ser.

El modelo liberal, centrado en la autonomía del profesional entendida como delimitación de un ámbito de competencias (en el que por definición es experto el público lego y los demás intrusos), se derrumba porque el público, cautivo e indefenso (infantil e inexperto el inmediato, el alumnado; poco informado y sin conocimiento directo el mediato, las familias), no tiene capacidad de respuesta alguna, ni siquiera la de retirarse, con lo cual los actos del profesional son siempre gratuitos para su autor, con consecuencias sólo para los demás. El modelo burocrático, centrado en la disciplina organizativa —disponibilidad personal, normalización de los procedimientos, criterios impersonales, *esprit de corps*— se muestra inadecuado porque, por sí mismo, es incapaz de responder a la diversidad, a la complejidad y a la imprevisibilidad de las situaciones que deben afrontar profesionales y centros, ante las cuales cualquier proceso de información y decisión centralizado es casi inevitablemente inferior a la información local y a la decisión sobre el terreno.

La cuestión es si, entre o frente a los modelos liberal y burocrático, es posible una *tercera vía* —con perdón— que llamaré el *modelo profesional democrático*. La elección del adjetivo no es inocente, pues no es un secreto que, a priori, lo *democrático* resulta siempre más atractivo que lo *liberal* (o así es al menos en el mundo de la enseñanza) y que lo *burocrático* (aun entendiéndolo en su sentido más suave), pero no debe considerarse meramente interesada y oportunista. Lo llamo democrático

—*versus* burocrático— por dar cabida a la participación, a la elección y a la opción de la clientela para hacer un servicio público de lo que, en principio, correría el riesgo de limitarse a ser una imposición estatal; y también *versus* liberal, por estar sujeto a este propósito de servicio público igualitario, en vez de quedar al albur de la distribución individual de los recursos.

En consecuencia, lo definatorio de la profesionalidad (aparte del nivel y de la amplitud de la cualificación necesaria) no sería ya la autonomía, la definición de una *jurisdicción* como ámbito exclusivo de competencias, como en el modelo liberal; ni la *disciplina*, la disponibilidad para los fines de la organización y la integración en el cuerpo, como en el modelo burocrático. Sería el *compromiso* con los fines de la educación, *con la educación como servicio público: para el público* (igualitario, en vez de discriminatorio) y *con el público* (participativo, en vez de impuesto). Las otras fórmulas ya las conocemos: *todo para el público, pero sin el público* es la del autoritarismo estatal, aunque sea el despotismo ilustrado (o la ilustración despótica, o sea, la educación impuesta), y la del profesionalismo burocrático; *lo que diga el público, pero sólo si puede pagarlo*, es la del liberalismo antiigualitario e insolidario, así como la del profesionalismo liberal⁹.

7. LOS CENTROS: AGREGADOS, ESTRUCTURAS Y SISTEMAS

Una característica de la educación actual es que, desde la perspectiva del alumno, cada vez depende menos de la persona del profesor y más de la eficacia general de la organización, ya que aumenta la multiplicidad de agentes que intervienen en el proceso, en todo caso en la secundaria y en detrimento del maestro-tutor en la primaria. Es más probable que sobreviva un mal docente gracias a un buen centro que lo contrario. Los desafíos que se plantean a la educación superan con creces las capacidades del docente aislado, pero no tanto las del equipo profesional del centro y de ninguna manera las derivables de la sinergia entre el centro y su entorno.

⁹ A pesar de que el sentido primigenio del adjetivo *liberales* aquí precisamente el opuesto: la pretensión de que la profesión ofrece sus servicios desinteresadamente, como de regalo, de donde la expresión *honorarios*, pues tales servicios no tienen precio y no cabe pagarlos sino sólo (tener el honor de) agradecerlos.

En este contexto, cobran importancia el funcionamiento de los centros como organizaciones y las actitudes de los profesionales de la enseñanza hacia ellas. Este funcionamiento y esta actitud se pueden esquematizar en tres modelos de organización, o de centro, que llamaré agregado, estructura y sistema¹⁰. El centro-*agregado* sobrevive como una colección o suma de elementos (los más importantes de los cuales son los profesores) que desarrollan cada uno su función sin apenas coordinación con el resto: cualquier imprevisto es capaz de desbaratarlo. El centro-*estructura* presenta un conjunto de relaciones estables entre los elementos; está diseñado racionalmente para un fin pero no preparado para un entorno cambiante: una burocracia más o menos eficaz, capaz de hacer frente a pequeños imprevistos para recuperar su equilibrio inicial y seguir funcionando mientras no cambie el entorno. El centro-*sistema* puede definirse como un conjunto de relaciones entre las relaciones, con subordinación de los elementos y las relaciones aisladas al todo, flexible en sí mismo y que puede ser cambiado para perseguir de otra manera los mismos fines o para perseguir otros distintos¹¹.

Ejemplo de centro-agregado es el de esas escuelas en las que nadie quiere saber nada de nadie, cada uno es dueño y señor de su aula, su contacto con la administración del centro se limita a no molestar ni ser molestado, su equipo directivo reduce la intervención al mínimo y su relación con el entorno consiste esencialmente en mantenerlo a raya; cualquier cosa que rompa su equilibrio (estable) puede terminar con ellos o exigir una intervención exterior. De centro-estructura son los centros públicos o privados eficientes como relojes, siempre que no cambien las coordenadas dentro de las cuales fueron diseñados, sea por una reforma de la enseñanza, por la llegada de un público escolar distinto del acostumbrado o por cualquier otra alteración sustancial del entorno: son capaces de afrontar alteraciones para volver al equilibrio anterior (homeostático) y la senda establecida, pero no de adoptar nuevos derroteros. De centro-sistema son aquellos centros innovadores en los cuales la organización se concibe como un instrumento al servicio de un fin (al servicio del entorno, del sistema más amplio: la sociedad), lo cual implica que puede ser transformada cuando se considere necesario; pueden abandonar un estado de equilibrio para buscar otro (dinámico) en la medida en que lo exijan su supervivencia o el desempeño de sus funciones.

¹⁰ Tomo esta terminología de Wilden (1972) y de Ibáñez (1985).

¹¹ He desarrollado esta problemática en Fernández Enguita (2000a).

Un aspecto importante que diferencia a estos tres tipos de centros (o de actitudes del profesorado hacia los centros como organizaciones) es su relación con el público y la comunidad entorno. Para el profesorado del centro-agregado el entorno se reduce a una colección de padres-pacientes (más pacientes que clientes, ya que están más bien cautivos y desarmados, como corresponde al ejército enemigo después de la victoria propia). La relación con ellos es de uno a uno, prescriptiva, basada en su dependencia, y cualquier cosa que vaya más allá de esto por parte de los padres será vista como una intromisión o un exabrupto, si no como una agresión, y, si es por parte de los colegas, como una concesión injustificada o una salida de tono. Para el profesorado del centro-estructura el entorno es una comunidad de administrados, con un catálogo bien definido de derechos (ni uno más) y de obligaciones (ni una menos), más o menos encarnado en la asociación de padres, y con la cual la relación se basa en una estricta división del trabajo y de las competencias. Como corresponde a los administrados, se les reconocen derechos generales de información, petición, queja y hasta de iniciativa. Para el profesorado del centro-sistema el entorno es la comunidad a la cual se pretende servir (o para la cual se pretende desempeñar una función, si se prefiere una expresión menos deferente) a través de la educación. Se trata de la comunidad en su conjunto, incluidos todo tipo de colectivos, asociaciones, movimientos, etc. —además de la comunidad en sí y de su representación institucional— y no solamente de los padres de alumnos, aunque éstos, como público inmediato, sean también el sector más concernido. Y se contempla a los padres (y, *a fortiori*, al resto de miembros de la comunidad que no son ya, todavía o nunca padres de alumnos) no sólo en su papel parcial y segmentario de tales (aunque también), sino como ciudadanos, trabajadores, expertos, etc., es decir, como actores del proceso educativo y como recursos potenciales para el mismo, fuera y dentro del recinto, del calendario y del programa escolares.

Existe una correspondencia entre los modelos profesionales y el tipo de organización. El centro-agregado se compagina bien con el modelo profesional liberal, ya que deja a cada cual hacer lo que le parezca, como si hubiera de ser consciente y responsable de las consecuencias de sus actos (como no es así, sino que en vez de afrontar la respuesta del mercado se puede errar sin cesar con la seguridad que da el Estado —o sea, como el profesional actúa aquí *por su cuenta pero no a su riesgo*—, el resultado puede ser catastrófico). El centro-estructura se complementa a la perfección con el modelo profesional-burocrático —como no podía ser menos, ya que éste fue creado para aquél y aquél ha sido configurado por éste—, pero con una tendencia al *ritualismo*

*burocrático*¹² (la inversión de la relación medios-fines, anteponiendo aquéllos a éstos, la conservación de la organización y sus rutinas al logro de sus fines) que puede resultar fatídica —y en todo caso paralizante— en un contexto de cambio y diversidad. El centro-sistema reclama y exige el modelo profesional democrático, ya que sólo la *profesionalidad entendida como compromiso* con los fines, y no como jurisdicción ni como disciplina, es compatible con la flexibilidad (reformabilidad) de la organización y con su apertura al entorno (participación del público y otros sectores implicados).

En consecuencia, podemos señalar un motivo adicional por el que hemos denominado a este modelo *profesionalidad democrática*. Primero, porque entraña una *potenciación (empowerment, dirían los norteamericanos)* de la comunidad como instancia educativa y como participante en el proceso escolar. Segundo, porque no se concibe el poder (la capacidad) como un «juego de suma cero», en el que alguien tiene que perder para que otro gane (en el que el público tiene que perder para que el profesional gane), sino como un proceso cooperativo en el que todos pueden ganar (si es que de eso se trata) al mismo tiempo, y hacerlo en favor de la educación. Tercero, porque supone, en particular, un reforzamiento del papel de los padres de alumnos (así como de los alumnos a medida que progresa su edad) y de la comunidad en torno a la escuela.

8. DIVERSIDAD, CAMBIO Y PROFESIONALIDAD

¿En qué consiste el saber específicamente profesional? ¿En qué se diferencia del propio de un operario experto o del de un científico? Permítaseme una interpretación discutible como cualquier otra o más, pero que me parece sugestiva. La cualificación, entendida como el conocimiento pertinente y relevante para la producción, consiste en saber aplicar el procedimiento oportuno para la realización de una tarea determinada. Pero hay grados.

Aplicar *procedimientos* ya establecidos a tareas diferentes, con distinto nivel de dificultad y distintos requisitos de habilidad, es lo que podemos llamar *conocimiento operativo*. Decidir cuál de los procedimientos disponibles es el adecuado para una tarea o para un problema

¹² Tal como lo ha definido Merton (1957).

singulares, esto es, realizar un *diagnóstico*, es lo que podemos llamar *conocimiento profesional*. Por último, crear procedimientos nuevos para tareas nuevas (o viejas), ser capaz de *innovación*, es lo que podemos llamar *conocimiento tecnológico*. La mayoría de los empleos comprende distintas mezclas de estos tres tipos de conocimiento, pero podemos caracterizarlos por el tipo que predomina en ellos. En general, los estadios ulteriores o más creativos requieren en considerable medida a los anteriores (el investigador, por ejemplo, debe realizar actividades diagnósticas en el proceso investigador y practicar rutinas en los protocolos experimentales), si bien los estadios ulteriores pueden requerir poco o nada a los anteriores.

El conocimiento profesional, la capacidad de diagnóstico, consiste en decidir acertadamente la rutina indicada para la tarea o el problema singulares. Así, por ejemplo, esperamos de un médico, ante todo, que identifique el caso y prescriba el tratamiento adecuado (diagnóstico), no que sea especialmente hábil manipulando una articulación (rutina cuyo dominio esperamos del quiropráctico), ni que invente nuevas técnicas para nuestro caso o descubra en nosotros una nueva enfermedad (innovación que se espera de los investigadores). Si, además, es hábil o creativo, mejor, aunque no tenemos derecho a pedirle tanto. Sin embargo, este tipo de conocimiento no excluye los otros. Un médico de cabecera, por ejemplo, utiliza un conocimiento operativo cuando asalta al paciente con la batería de preguntas o pruebas asociadas a algún tipo de síndrome aparente, y crea un conocimiento científico cuando acude a un congreso con una comunicación propia estudiando una veintena de casos. Lo mismo puede decirse del enseñante que, por un lado, sigue una secuencia preestablecida de operaciones para enseñar una fórmula y, por otro, experimenta un nuevo proyecto tecnológico en el laboratorio.

Pero si algo puede hacer de los docentes una profesión en sentido estricto, es lo que hemos denominado conocimiento profesional, esa capacidad diagnóstica de encontrar las formas de aprendizaje y de enseñanza adecuadas para diferentes problemas e individuos. ¿De dónde vienen los diferentes problemas? De la variación y diversidad de los objetivos de la educación. ¿Y los diferentes individuos? De la creciente diversidad social y del acceso de nuevos grupos a los distintos niveles y ramas escolares. La diversidad ha inundado de forma ruidosa la escuela y amenaza con desbordarla. Por un lado, la diversidad categorial, colectiva, debida a la incorporación de nuevos sectores (los inmigrantes a todos los niveles escolares, las clases populares a los niveles superiores

y las ramas académicas a las que antes accedían con cuentagotas y ya asimilados) o al afloramiento, la *salida del armario*, de otros que ya estaban o estaban a medias (gitanos que ya no pueden ser subsumidos e ignorados como tales en el capítulo de *los pobres*, grupos migratorios interiores que exigen el respeto de su identidad en el contexto de acogida, por no hablar ya del mero reconocimiento y fomento de las nacionalidades y de otras comunidades territoriales). Por otro lado, la diversidad individual, debida al esfuerzo integrador dirigido hacia alumnos caracterizados por discapacidades diversas y al simple reconocimiento de la libertad individual y de sus efectos.

A esto se une la aceleración del cambio social, de ritmo ya intrageneracional, que obliga a organizaciones y profesionales de la enseñanza a una constante readaptación en un entorno turbulento (incluso, lo que no debiera ser el caso, para permanecer en el mismo sitio), pues la escuela y el profesorado no son ya por definición los agentes del futuro, sino únicamente una parte del presente, tan zarandeada por el cambio como cualquier otra y en peligro de convertirse en un residuo del pasado.

Partiendo de una situación en la que la escuela era innecesaria para la mayoría de la población, pues la familia y la comunidad inmediata se bastaban y sobraban para socializarlos e incorporarlos a un mundo prácticamente idéntico de una generación a otra, pasamos a otra de enormes cambios en las formas de vida y de trabajo (industrialización, asalarización, alfabetización, urbanización, juridificación, formación de las naciones, ciudadanía, democratización, es decir, lo que podemos resumir como modernización), lo que fue base del desarrollo y de la universalización del sistema escolar, como institución, y del profesorado como cuerpo. Eso dio lugar a la época dorada de la escuela, ese gran instrumento modernizador, y de sus agentes, los profesores. Pero nada es eterno, y ahora pasamos a una nueva situación en la que, por la aceleración del cambio, la escuela, sin dejar de ser necesaria, ya no es suficiente —lo mismo que antes le sucediera a la familia—, pues las nuevas formas de vida, trabajo y ciudadanía no esperan para sustituir a las viejas, a que una ordenación vigente del sistema educativo se agote por sí sola ni a que una generación de profesores llegue a la jubilación tras cubrir su ciclo profesional en un mundo invariante. El cambio social requiere una y otra vez cambios en el sistema educativo y una constante y profunda actualización del profesorado, con independencia de que podamos acertar o errar en el diagnóstico de las necesidades y de las posibilidades.

Cuando los alumnos eran iguales o podían ser forzados a actuar según un patrón común y tratados de manera uniforme (como un único alumno-tipo al que se aplicaba un solo modelo de enseñanza) y cuando objetivos y contenidos parecían inamovibles y eternos, el maestro y el profesor tenían suficiente con un conocimiento puramente operativo: así se enseña a leer, se explica la geografía, etc. Los maestros podían formarse con unos estudios tempranos, breves, no universitarios y de dudosa calidad, a la vez que los licenciados pasaban a ser docentes con una capacitación específica puramente *pro forma*¹³. Hoy la formación inicial de los maestros se muestra a todas luces estrecha, superficial, insuficiente; la de los profesores procedentes de licenciaturas especializadas temáticamente, inespecífica y demasiado ajena a su posible conversión en docentes; y, la de todos, menos suficiente por sí misma y más necesitada de ser complementada o transformada por la formación permanente ulterior.

No deja de ser chocante, sin embargo, que muchos docentes rechacen hoy hacer frente a esa diversidad, pidiendo su supresión o que lidien con ella otros grupos profesionales. Esta negativa a afrontar todo lo que se aparte de la norma—generalmente planteada en nombre de una concepción limitada y restrictiva de la profesionalidad—, del caso típico del alumno típico en las circunstancias típicas, provoca de hecho la entrada en la escuela de otras profesiones (psicólogos, trabajadores sociales, educadores de calle...) o produce la diferenciación interna de la propia profesión, con el posible desenlace de que terminen por desgajarse otros grupos profesionales (orientadores, profesores de educación compensatoria, educadores sociales...) ¹⁴.

Por otra parte, esto también supone para las organizaciones nuevos requisitos de flexibilidad y apertura. Flexibilidad o capacidad de transformarse para mejor conseguir sus fines, incluso para cambiar de fines. Y apertura o capacidad de intercambiar información y recursos con el entorno, pues los propios miembros de la organización no pueden ya ser suficientes. Pero esto significa organizaciones capaces de funcionar como sistemas orgánicos, lo cual requiere una profesión orientada por un modelo democrático.

¹³ No entraré aquí en la caracterización de los maestros como una *semi-profesión* de formación limitada, asalariada, feminizada, etc., que puede ahora dejarse de lado. A este respecto, véase Simpson y Simpson (1969) y Etzioni (1969).

¹⁴ Fernández Enguita (1999: cap. VIII).

9. EL PAPEL DEL MODELO PROFESIONAL

¿Cuál puede ser la realidad —ontológica, podríamos decir— de un *modelo* profesional? Estado y mercado, que han ocupado buena parte de nuestro argumento, son realidades sólidas y arraigadas, consistentes en pautas de conducta establecidas y haces de expectativas compartidas por la generalidad del cuerpo social. Los modelos profesionales burocrático y liberal, asentados en tan añejas instituciones, no necesitan una base nueva ni propia.

El estatuto del modelo profesional democrático, sin embargo, es necesariamente distinto, al igual que el de la educación como servicio público, si esto ha de significar algo más que el lema legitimador de una profesión o de una rama del Estado. El modelo profesional se ubica, ante todo, en el plano de la moral colectiva, del deber ser. No por casualidad se reúnen en él algunas de las características que, formando parte de las legitimaciones de los modelos liberal y burocrático, resultan más ajenas a la realidad de ambos. Es, en suma, una guía para la acción individual y colectiva, un objetivo a perseguir, no un punto de partida ni un hito ya logrado.

Por tal razón, hemos de decir que la profesión democrática es la mediación que puede hacer de la educación un derecho, en vez de una mercancía o una imposición; la que ha de convertir los centros de enseñanza en escuelas públicas, en vez de privadas o estatales; la que debe transformar las organizaciones escolares en sistemas flexibles y abiertos, en vez de montones desordenados de individuos o burocracias más o menos petrificadas; la que puede poner en marcha la sinergia entre los recursos personales, organizativos y comunitarios con que hacer frente a la diversidad y el cambio en la educación; en suma, la que debe lograr que el sistema educativo sea o se acerque a ser un verdadero servicio público, en vez de dejarlo sometido a la dinámica del Estado o del mercado.

BIBLIOGRAFÍA

ABBOTT, A. (1988): *The system of professions*. Chicago, University of Chicago Press.

- ARROW, K. (1974): *The limits of organization*. Nueva York, Norton.
- COLEMAN, J.S. (1974): *Power and the structure of society*. Nueva York, WW Norton.
- (1982): *The asymmetric society*. Nueva Jersey, Syracuse University Press.
- COLLINS, R. (1979): *The credential society*. Nueva York, Academic Press.
- ETZIONI, A. (1969): *The semi-professions and their organization: teachers, nurses, social workers*. Nueva York, Free Press.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999): *Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en la educación*. Barcelona, Ariel.
- (2000a): «La organización escolar: agregado, estructura y sistema», en *Revista de Educación* 320, pp. 255-270, enero.
- (2000b): «Estado, mercado y profesión, o cómo reunir lo peor o lo mejor de cada casa», ponencia presentada en la Universidad Internacional de Andalucía, Seminario *Un proyecto progresista, no mítico, para la educación pública*, Baeza, Jaén, 4 al 8 de septiembre.
- (2001a): «No hay dos sin tres. Las profesiones como poder social: el caso del profesorado», en *Revista de Educación* (en prensa).
- (2001b): *La sociedad desigual*. Barcelona, Ariel (en prensa).
- FREIDSON, E. (1970): *Professional dominance: the social structure of medical care*. Nueva York, John Wiley.
- (1986): *Professional powers*. Chicago, The University of Chicago Press.
- GOODE, W. J. (1960): «Encroachment, charlatanism, and the emerging profession», en *American Sociological Review* xxv.
- HIRSCHMAN, A. (1970): *Salida, voz y lealtad*. México, Fondo de Cultura Económica, 1977.
- HUGHES, E. (1958): «Licence and mandate», en *Men and their work*, pp. 78-87. Glencoe, Ill, Free Press.
- (1959): «The dual mandate of social science: remarks on the academic division of labour», en *Canadian Journal of Economics and Political Science*, xxv, pp. 401-410.
- IBÁÑEZ, J. (1985): *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social*. Madrid, Siglo XXI.
- ILLICH, I. (1970): *La sociedad desescolarizada*. Barcelona, Barral, 1974.
- (1973): «The professions as a form of imperialism», en *New Society* XIII, pp. 633-635.
- JOHNSON, T. J. (1968): *Professions and power*. Londres, Macmillan.
- LANE, J.E. (1985), ed.: *The politics of the public and the private*. Londres, Sage.

LARSON, M. (1977): *The rise of professionalism: a sociological analysis*. Berkeley, University of California Press.

LINDBLOM, C.E. (1988): *Democracy and the market system*. Oslo, Universitetsforlaget.

MERTON, R. K. (1957a): *Teoría y estructura sociales*. México, Fondo de Cultura Económica, 1972¹⁺³.

— (1957b): «Bureaucratic structure and personality», en MERTON (1957a).

PARSONS, T. (1939): «The professions and social structure», en PARSONS (1954).

— (1954): *Essays in sociological theory*. Nueva York, Free. [*Ensayos de teoría sociológica*. Buenos Aires, Paidós, 1967].

— (1959): «Some problems confronting sociology as a profession», en *American Sociological Review* XXIV.

— (1975): «The sick role and the role of physician». *Fund Quarterly* LIII.

SIMPSON, R. L. y SIMPSON, I.H. (1969): «Women and bureaucracy in the semi-professions», en ETZIONI, ed. (1969).

STARR, P. (1982): *The social transformation of American medicine*, N. York, Basic.

WEBER, M. (1922): *Economía y sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica, 2 vols., 1977⁴.

WILDEN, A. (1972): *System and structure. Essays on communication and exchange*. Londres, Tavistock, 1982.

WILENSKY, H. (1964): «The Professionalization of everyone», *The American Journal of Sociology* 70.

WILLIAMSON, O.E. (1975): *Mercados y jerarquías*. México, D.F., Fondo de Cultura Económica, 1991.