

VOCES Y MIRADAS DEL Y SOBRE EL PROFESORADO

BEGOÑA ZAMORA⁴²

1. Introducción

Conocer cómo son percibidas las condiciones de trabajo del profesorado no sólo tiene interés por el propio carácter del conocimiento directo, lo cual no sería poco, sino que el interés mayor, que en parte sobrepasa estas páginas, es saber si hay coincidencia entre las construcciones teóricas que se hacen sobre los aspectos a abordar y las visiones directas, y con ello, en última instancia, quizás contar con algunos indicadores de por dónde podrían construirse mejoras en el sistema educativo oídas las voces del profesorado y de expertos en educación.

Un objetivo que no podríamos cumplir si no hubiésemos contado con la investigación dirigida por Blas Cabrera: “La compleja e inacabada constitución de grupos profesionales: origen social, condiciones de vida, prácticas y mentalidades sociales y laborales del profesorado no universitario en Canarias”⁴³ (2011). Gracias a ella disponemos de la visión propia de los docentes sobre cómo perciben sus condiciones de trabajo a través de distintas técnicas de análisis:

⁴² Universidad de La Laguna, bezamora@ull.es

⁴³ Financiada en concurrencia competitiva por la Dirección General de Universidades, Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, con fondos FEDER. Resolución de 30 de diciembre de 2008, BOC nº 17. Forman el grupo de investigadores: Blas Cabrera Montoya, Bernardo Báez de la Fe, Leopoldo Cabrera Rodríguez, Carmen N. Pérez Sánchez, M^a del Mar Noda Rodríguez, Francisco Santana Armas y Begoña Zamora Fortuny.

En la investigación que tomamos como objeto de referencia en este trabajo, la fiabilidad es del 95.5% y el error muestral de 4%, el tamaño de la muestra es de 587 profesores. Se partió de dos submuestras representativas de profesorado por niveles educativos: infantil/primaria, 297, y secundaria, 290. Además del cuestionario, contamos con 15 entrevistas a expertos de distintos campos educativos y 14 grupos de discusión realizados en distintas islas con 89 personas, 6 de dichos grupos fueron de un único nivel educativo (3 de infantil/primaria y 3 de secundaria) y el resto fueron mixtos.

cuestionarios y grupos de discusión. Además contamos con la valoración de distintos expertos en el ámbito nacional en distintos campos educativos: sociología, teoría e historia de la educación, didáctica y psicología; y con la opinión de distintos cargos políticos, representantes sindicales y directores y exdirectores de institutos de evaluación y calidad. Una información de actualidad que nos permite conocer de primera mano la opinión de relevantes actores.

En otra ocasión hemos abordado a través de datos oficiales las características laborales del profesorado no universitario, tomando como eje Canarias en comparación con otras Comunidades Autónomas (CCAA) o España en relación con otros países. A tenor de sus características sociales, sus condiciones de trabajo, su situación socioprofesional, el sentido de la formación inicial y permanente, la estabilidad laboral, etc. el profesorado se convertiría en un colectivo privilegiado con un interés más gremial que social. Ahora podemos contrastar esta información con cómo se sienten en el lugar de trabajo, cuál es su grado de satisfacción con la actividad que realizan, cómo se perciben socialmente, cuáles son sus principales reivindicaciones o cuál es su nivel de compromiso con las funciones del sistema educativo.

2. Algunas premisas de partida

Las cuestiones que abordamos aquí han sido tratadas desde distintas disciplinas relacionadas con la educación y han sido objeto de análisis de organismos oficiales e instituciones nacionales e internacionales. En España, algunos autores son ineludibles por distintos motivos: por ser uno de los primeros en iniciarse en el campo, Antonio Guerrero; por la relevancia de su trabajo con el sindicalismo, Marta Jiménez; por la permanencia en el tiempo y por las críticas generadas, Mariano F. Enguita⁴⁴. Un tema que ocupa muchas páginas en las revistas sobre docentes, es objeto de interés de profesionales de distintos campos de la educación y sobre todo marca una parte central de la Sociología del Profesorado, tanto con estudios teóricos como empíricos. En el contexto internacional, especialmente en América y Europa, habría que mencionar múltiples informes de la OCDE que tienen como objetivo al profesorado, monográficos sobre el colectivo, además de revistas específicas sobre profesorado⁴⁵.

Si la revista destinada a los funcionarios, MUFACE⁴⁶, tuviera calado en su mentalidad, se generaría una imagen determinada de las condiciones de trabajo de los docentes y de su reconocimiento social que podría sintetizarse en el siguiente discurso: 1) los culpables de los

⁴⁴ Se es injusto cuando se citan algunos autores y se dejan fuera otros de interés. Pero, entre las aportaciones relevantes en el campo: Blas Cabrera, con el estudio de los intelectuales y el análisis sociológico del profesorado, Julia Varela y Félix Ortega y este último junto Velasco con el aprendiz y la profesión del maestro, Sonsoles San Román con las primeras maestras, Zubieta y Susinos por su contribución al debate sobre la satisfacción, González Blasco y González Anleo con el informe sociológico del profesorado o Fernando Gil con la sociología del profesorado, etc...

⁴⁵ Entre los informes de la OCDE: *Teachers Matter. Attracting, developing and retaining effective teacher*. O: *Evaluating and Rewarding the Quality of teachers International Practices*. O: *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Otros estudios que dan muestras del interés sobre el tema: los EURYDICE sobre La profesión docente en Europa y trabajos como *Internacional Handbook of Research on Teachers and Teaching*. En cualquier caso, sería mucho más larga la lista.

⁴⁶ Se revisan los números publicados del año 2005 al 2009. Hasta diciembre de 2009 la revista llega a casa de los funcionarios.

males del sistema educativo son la familia, el alumnado y la Administración Educativa (núms. 202, 207 y 214). 2) La formación no funciona bien y esto ocupa un lugar importante dado el espacio que se le dedica, pero tampoco se sabe cómo enfocarla: si hacia deficiencias específicas del alumnado, pero a cuáles: déficit de atención (núm. 203), aminorar la violencia (núm. 207) o en aspectos que se dice, antes no existían: alumnado disruptivo, desmotivado, con déficit de atención, además del acoso escolar o el ciberbullying; si simplemente es una variable descriptiva a conocer (núms. 197, 206 y 214); o una promesa de mejora de la Administración (num. 200). En cualquier caso, se alude a un cambio de formación sobre todo en competencia emocional, porque su rol no es transmitir contenidos, ahora debe saber cómo interactúan los grupos o identificar las características que diferencian a los adolescentes (núm. 215). 3) Menos espacio en los números revisados se dedica al acceso a la profesión, el tema a tratar es el Estatuto de la Función Docente (núm. 197) y el debate sobre el salario es prácticamente inexistente. Sí que tienen más presencia, sin embargo, las referencias a la precariedad laboral, a los recursos limitados, a la falta de personal de apoyo y de plantilla y a la saturación de aulas. Así como a la asunción de nuevas funciones por parte del profesorado, una vez que las familias se desentienden de ellas. La falta de autoridad, respeto, responsabilidad y disciplina acaba aterrizando en estrés, ansiedad, en la escasa valoración social y en la necesidad de dignificar el trabajo del profesorado (núms. 199, 200 y 207). Dice el autor de todos los artículos dedicados a educación en la revista, Daniel Vila, que habría un “presión externa que cuestiona su profesionalidad empeorando su consideración social” (núm. 199).

Veamos brevemente algunos de los debates que giran sobre los cuatro ejes que vamos a tratar: cuestiones salariales, funcionarización, formación y reconocimiento social.

a) Salario. A pesar de la parte numérica del salario que potencialmente permitiría establecer comparaciones sencillas sobre la posición salarial del profesorado de distintos lugares, entre los propios docentes, en relación a la media de la población, o a los titulados del mismo nivel o de trabajadores de la Administración Pública de similar categoría..., existe discrepancia entre los estudiosos del tema⁴⁷.

En cualquier caso, en España el profesorado está bien pagado en relación a otros países y particularmente en Canarias, por la homologación salarial, aunque en los últimos años no se ha actualizado (Zamora Fortuny, 2007 y 2010).

Que la reivindicación salarial haya sido uno de los temas ejes junto a la reducción horaria, no ha hecho que se genere en la visión social de este colectivo una imagen de trabajador entregado, al servicio de la comunidad. Verdad es que es una demanda normal de cualquier colectivo de trabajadores dedicar menos horas y ganar mayor salario, ¿por qué no entre los docentes? El problema se genera cuando hablamos de unos trabajadores de un servicio público sufragado con el impuesto de los ciudadanos y no de un grupo de trabajadores de una empresa privada a la que le otorgan beneficios gracias a su plusvalor. Todo lo cual se complica con los

⁴⁷ Algunos denuncian la escasez del sueldo del profesorado en determinados países, particularmente en EEUU y en Suramérica, lo que les llevaría a abandonar la profesión (pueden verse distintos trabajos citados en Zeichner, 2010: 33). Sin embargo, Enguita cita algunos de este calado, pero también otros que demostrarían una buena posición salarial del profesorado en comparación con otros empleados de la Administración y con otros profesionales y también en relación al salario por hora trabajada (2009b: 64-66).

docentes. Como ha explicado la Sociología de las Profesiones, el hecho de que el trabajo de los enseñantes no sea reconocido como una profesión, supone, entre otras cosas que se evalúe a la educación y, por tanto a los enseñantes y no a jueces ni a médicos ni al resto de la Administración Pública, no jugando la misma posición social en una estructura de rasgos, ni de status social (Cabrera-Jiménez, 1994; Zamora Fortuny, 2004).

La llegada de la crisis económica hace recular a los sindicatos, que posponen la demanda de la homologación. Pero más allá de esto, el profesorado empieza a asumir las demandas de informes internacionales que cada vez con más fuerza aluden a la necesidad de una diferencia salarial. La discusión se complica cuando se aterriza en cómo y según qué criterio establecer diferencias salariales, la calidad educativa es el más señalado, aunque no claramente definido. Trabajo del profesorado, interés, mejora pueden ser aspectos a tener en cuenta, y ¿los resultados educativos? La respuesta es cuanto menos difícil, máxime cuando si bien se sabe que el profesorado tiene mucho que hacer en los resultados educativos, hay otra parte que no se reduce meramente a la intencionalidad de mejora docente. Es decir, el factor sociocultural, reflejado en todos los informes nacionales e internacionales como determinante no se cambia meramente por el interés explícito de los docentes en hacerlo, aunque sin duda tengan mucho que hacer.

Distintos investigadores han propuesto que la compensación salarial se una con la evaluación, acabando con el esquema salarial único. En Suecia, por ejemplo, el gobierno federal establece un mínimo de comienzo salarial y deja las decisiones sobre el salario individual del profesor para ser negociado anualmente entre el director y el profesor (OECD, 2009: 18). Sin llegar tan lejos, muchos investigadores han señalado como problemas del modelo salarial que: a) un salario único no atrae a los mejores profesores; b) con un salario único tampoco acuden los docentes a las escuelas peores, no habría incentivo para enseñar en las escuelas con alumnado desaventajado, en escuelas remotas o en localidades peligrosas, con lo que se producirían además muchas vacantes en esas zonas aparte de contar con un profesorado inestable por su gran movilidad geográfica; c) con un salario único se penaliza al profesorado eficaz y se premia al ineficaz. Lo que puede ser un factor más de por qué el alumnado mejor no entra en la carrera de magisterio.

Por ello distintos informes de la OCDE que analizan al profesorado mantienen que los países tendrían que hacer una transición del modelo de salario único a otro sistema que adecuadamente evalúe y premie a los profesores que desarrollen una enseñanza eficaz. Incluso, aunque se reconoce que ha generado controversias y dificultad en la aplicación, se ha llegado a proponer una asociación entre el salario y los resultados educativos. Entre los argumentos detractores de ese modelo: afectan negativamente a la colaboración entre los docentes, va en contra de la motivación intrínseca para focalizarse en las habilidades específicas de los testados, o los profesores optan por hacer menos cuando no ven su esfuerzo garantizado; y de otro calibre: la dificultad para evaluar por contar con escasos recursos, la escasez de formación de los evaluadores, la baja calidad de los resultados del alumnado, la pobreza del diseño o la baja financiación (OECD, 2009:20).

En cualquier caso, el colectivo docente dejaría de preocuparse por intentar sacar lo mejor de su profesión si no viera compensado su trabajo y constatase que sin hacer nada o lo mínimo su compensación sería la misma. Más allá del altruismo, por definición excepcional, no cabría otra cosa. Y en un panorama económico y social como el actual, donde escasean los recursos también humanos, es previsible que aumente el pasotismo y las demandas de jerarquía. Este debate, como todos, necesita contextualizarse. Lejos queda la demanda de un salario único y de

evitar una carrera docente como políticas reivindicativas de izquierda, que evitaran la división, jerarquía y por tanto acercamiento al poder educativo de unos profesionales en aras de un compromiso con los intereses de los peor parados en el sistema educativo.

Los recortes presupuestarios no sólo afectan al profesorado, sino que perjudican al alumnado de peores condiciones socioculturales. Que en Canarias, una de las CCAA con peores resultados educativos y condiciones socioculturales, se recorte en 400 profesores de apoyo, suprimiéndose el desdoble de grupos de más de veinte alumnos en Infantil y Primaria, una medida que se aplicaba desde 2006 (<http://www.eldia.es> 26/7/2011), no puede entenderse de otra manera; máxime cuando aumenta la ratio alumno/profesor colocándose como la Comunidad Autónoma de mayor ratio⁴⁸. Una situación que empieza poco a poco a extenderse al resto del país. Mientras, se pide al profesorado que dé más horas de clase, como ya se ha solicitado en algunas CCAA (<http://www.elpais.com> 1/9/2011).

La ratio no es un factor decisivo, sobre todo si se cuenta con un alumnado seleccionado socialmente como en centros privados o en países de buenos resultados educativos, también con altas ratios. Pero sí se puede convertir en clave si se disminuye el profesorado de apoyo y si las condiciones sociales de partida del alumnado no son las idóneas.

b) Funcionarización. Distintos autores e informes de la OCDE se han posicionado sobre los efectos de un modelo funcional basado en la carrera y un modelo contractual, centrado en el puesto de trabajo. Casi siempre marcando los pros y contras de unos y otros. Entre los contras del modelo funcional han destacado la escasa motivación para mejorar y para atender a las necesidades locales así como el escaso atractivo para el profesorado que descubre su desinterés por la docencia. De ahí que desde la OCDE se aluda a la pertinencia de la flexibilidad aunque ésta tenga el efecto negativo de una mayor carga laboral (OCDE, 2004:5; EURYDICE, 2003:169; Zamora Fortuny, 2007:23). Además, algunos estudios han asociado el logro del alumnado al contrato del profesorado⁴⁹.

Lo dicho no hace bueno el modelo contractual frente al funcional. Partimos de la premisa que todo el mundo debería tener un trabajo estable, lo que no significa permanecer en el mismo hágase lo que se haga. Además, estar al servicio del Estado ha dejado de tener sentido, más allá de la crisis económica, básicamente porque ha salido un colectivo excesivamente reivindicativo para lo esperable y porque dada la situación de crisis económica la tendencia es hacia un empeoramiento de las condiciones de trabajo.

⁴⁸ En el curso 2009/2010 Canarias destaca además por tener la peor situación comparativamente en el contexto nacional desde 1990/1991 (Diario de Avisos, 4/8/2011). Y es que en Canarias, en el último año, la plantilla se ha reducido en un 4% (968 profesores menos), mientras crece en un 2% el alumnado (5.600 efectivos más). Lo que en los dos últimos años ha sido de 1.200 profesores menos y 8.400 alumnos más. Un recorte que, de momento, ha llegado otras cuatro CCAA: Madrid, Valencia, Extremadura, y Galicia, además de Ceuta (<http://www.elpais.com> 5/7/2011).

⁴⁹ Fuchs & WóBmann (2004) en una valoración de PISA 2003 mantienen que factores institucionales explican que el logro del alumnado sea más alto (es decir que en Finlandia el 80% del alumnado esté en o por encima del nivel 3 y que en México el 80% esté en el nivel 2 o por debajo). Entre estos factores: las evaluaciones externas, la autonomía de las escuelas en la elección de los libros de texto, la ubicación de las escuelas y el contrato del profesorado. Citado en OECD (2009:13).

No todos los países siguen el modelo de funcionarización docente, son pocos los que así lo hacen. El profesorado es funcionario en la mitad de los países europeos, pero sólo en España, Francia, Portugal, Grecia y Suiza se trata de un nombramiento vitalicio (<http://elpais.com/3/8/2011>). En España no se ha puesto en duda dicho modelo, aunque quizás la crisis económica de persistir a largo plazo o la modificación de la constitución estableciendo un límite de gasto público sobre el producto interior bruto y de déficit (no tan lejana según manifestaciones recientes del presidente de gobierno) puedan hacer entrar en crisis al modelo funcional. En cualquier caso, ya lo está en la práctica. El cuestionamiento de la educación pública no sólo viene de la actual política educativa, de modernización conservadora explicada por Apple, sino desde dentro de la institución, a través de sus principales agentes, el profesorado, cuando hace de un trabajo público una profesión liberal con los beneplácitos de la primera de seguridad laboral y salarial, aunque alguna bibliografía al uso destaque que la culpabilización y cuestionamiento del profesorado es un efecto de la privatización de la educación.

Este en parte ha sido el gran error del modelo funcional que a la larga ha significado tirarse piedras sobre su propio tejado. El carácter gremialista le ha jugado una mala pasada a los docentes con este modelo llevado a sus últimas consecuencias por el agravio comparativo entre el profesor pasota, caradura, etc. y el profesor cumplidor.

No cuestionar el modelo funcional como ocurre en España no es óbice para no intentar contar con los mejores profesionales. Esto que podría parecer normal, deja de serlo cuando los sindicatos optan por defender a los interinos frente a los mejores expedientes o a las mejores calificaciones en el proceso de oposición. Optimizar el proceso de oposición, la exigencia de compromiso con la justicia social, el interés educativo social y contar con los mejores expedientes desde la entrada en la universidad en los estudios que preparan para ejercer la docencia, son algunas de las medidas que mejorarían el sistema educativo⁵⁰. Distintos informes de la OCDE aluden a la importancia de la evaluación del profesorado para atraer y retener a los docentes de calidad⁵¹.

⁵⁰ Poner requisitos mayores de acceso a la formación que suponga quedarse con las personas de las mayores calificaciones donde se atienda al interés con la profesión parece una medida plausible a seguir, apoyada desde la OCDE, para mejorar la educación. Distintos modelos de Programas de Formación de Profesorado (PFP) se han puesto como objetivo la justicia social aumentando la nota de corte y valorando las circunstancias sociales vividas y las experiencias vitales. A la vez que insisten en la importancia de la selección, preparación y apoyo del profesorado de infantil, primaria y secundaria que hace de mentor del futuro profesorado, fluyendo la reflexión del profesorado veterano al novel (pueden verse los modelos de Brasil o Canadá citados en Zeichner, 2010). Algo parecido podría estar detrás del profesorado residente, al estilo del MIR en medicina, que se está planteando el PSOE al final de su legislatura (<http://www.elpais.com/3/8/2011>).

⁵¹ En la mitad de los países que participaron en la investigación de la OECD (2005): *Teachers Matter* escaseaba el profesorado cualificado. En otro momento se dice que el profesorado no destaca entre la gente mejor educada de la sociedad (OECD, 2009: 16). Corcoran, Evans & Schwab (2004) encontraron que las alumnas de magisterio en el top 10% de lo más alto de su clase en la escuela son ahora la mitad de lo que fueron en 1964, declinando del 20 al 10%. (Citado en OECD, 2009: 16). El menor interés por dedicarse a la docencia ha sido señalado en distintos estudios. El informe de la OECD (2005) mantiene que el hecho de que se le pida al profesorado que sea responsable tanto del desarrollo académico como del socioemocional del alumnado tiene como consecuencia que los programas de formación del profesorado estén acogiendo a un alumnado que no ha elegido en primera opción dicha profesión

c) Formación. Hay unanimidad sobre el mal funcionamiento⁵² y se han analizado múltiples propuestas de cambio en la bibliografía al uso, pero: la reforma de los planes de estudio son lentas, y cuando son más rápidas no cambian lo fundamental; una formación crítica que otorgue al profesorado capacidad realmente de construir, decidir, valorar, entender el funcionamiento del sistema educativo y por ende, que le permita actuar en consecuencia no ha sido el objetivo fundamental de los planes de estudio, aunque en ocasiones se recoja formalmente; la desaparición en España de las Escuelas Normales de Magisterio no elimina la búsqueda de la normalidad porque se sigue otorgando mayor peso a unos campos científicos frente a otros⁵³ y, por tanto, obedece a un modelo de aprendizaje y a una concepción de lo educativo, mientras las disciplinas más críticas que podrían generar una formación más completa sobre cómo poder trabajar en el sistema educativo y sobre las consecuencias de trabajar de una determinada manera, tienen escasa presencia en el cómputo de créditos globales, convirtiéndose en sospechosas, poco creíbles o directamente subjetivas, cuando no es el propio profesorado por el diseño de la carrera universitaria el que banaliza el conocimiento. Propuestas de cambio, como en principio podrían deducirse del modelo Bolonia se quedan en agua de borraja: el profesorado siguiendo la corriente del río entra en un proceso de evaluación continua atendiendo a un conjunto de competencias, siendo la mayor competencia atinar en la suma de estadillos de puntos de un conjunto de tareas que no puede evaluar con la calma que requiere, lo que hace que aflore la perversidad del modelo: puntuar por papel recibido o simplemente por subir al portal la tarea requerida –una parte del profesorado reconoce no corregirlo: ¡ya es válido por subirlo al portal!, ¡cómo si sólo por acudir a Belén fuéramos buenos!-. Cuando el número de alumnos no se reduce y se pide un porcentaje de aprobados el resultado no puede ser una mejora significativa, sino una bajada de listón. Eso sí, la formación sigue siendo importante para todos⁵⁴.

La perversidad de la burocracia educativa y la dificultad administrativa de gestionar el sistema educativo en sus distintos niveles, desde la formación de los futuros profesionales según las necesidades del sistema educativo no universitario, dado el alto poder del modelo universitario y de su desvinculación con las Consejerías Educativas, más allá de los Contratos Programas, hace más que difícil conseguir una formación adecuada. Algunos han sido los cambios de planes de estudio en los últimos años, más en la formación inicial del Magisterio que en secundaria, donde el CAP cumple casi cuatro décadas, salvo en algunas Comunidades Autónomas como Canarias donde el CCP se genera con ilusión y entusiasmo, en principio con

o que su background académico es débil.

⁵² Sobre las carencias formativas puede verse, entre otros: Borman et al, 2010; Sutton y Harper, 2010; Zeichner, 2010; Darder, 2009; Escudero, 2009; Esteve, 2009). Como concluye Imbernón (2010: 602) en uno de sus últimos artículos en castellano: “Otra formación del profesorado es posible”.

⁵³ La fuerza de determinados departamentos, el amiguismo o cercanía institucional entre ciertos campos científicos y su lejanía con otros y en última instancia el diseño de los planes de estudio contribuyen a que se dé esta situación.

⁵⁴ Aunque algunos entienden que ésta debe ser una formación emocional, humana. que cobra cada vez más fuerza. Como destaca Freund: “Teaching is also a form of emotional work, where teachers are expected to manage their own feelings and the emotions of children parents and other staff members, and maintaining an emotional order even though emotion is rarely considered in terms of teachers’ work” (Freund, 2009: 316). En una línea similar, Sutton y Harper (2009: 400) y Darder, (2009: 196) defienden la presencia en la formación del profesorado de las emociones, y su inexistencia actual obligaría a que los docentes tuvieran que formarse por su cuenta.

buenos resultados, lejos del modelo de máster que ahora se implanta. Atrás quedó el acceso directo que seleccionaba a los mejores expedientes (lo que no quiere decir que no fuera mejorable para evitar clientelismos), caduco el modelo de Bolonia que acaba de empezar: llenar al alumnado de trabajo que no puede tener un seguimiento adecuado no mejora en absoluto la formación, todo lo contrario. Otra formación es posible y necesaria, pero más aún un compromiso del profesorado que también debería poder ser evaluado objetivamente.

Si no se da tiempo ni formación y además se intensifica su trabajo entre otras cosas aumentando funciones a desarrollar, aumenta el control de su trabajo en tanto se imposibilita acciones alternativas con mayor sentido hacia un sistema educativo más justo (Cabrera, 1988). Encontramos tres grupos de profesores: unos que cumplen con lo mínimo, no quieren hacer más y no consideran que deberían dedicar más de lo que emplean porque no se consideran salvadores; otros que son pasotas, que no hacen nada, o peor, que lo hacen mal, con los efectos negativos que tiene para el alumnado y para los compañeros que no entienden que cobren lo mismos que ellos. Pero hay una parte del profesorado que tiene interés en trabajar por mejorar la educación, no sabe cómo ni tiene tiempo para desarrollarlo, para pensarlo, para elaborar proyectos si fuera el caso, máxime cuando no ve ninguna compensación laboral externa.

Y esto nos lleva a la formación permanente. Si la formación inicial no despega, menos la formación permanente, sea en los centros o a través del modelo más tradicional de los CEPs. Mientras los puntos que otorga acudir a los cursos de formación sirvan de criterio *per se* para mejorar la distancia centro-casa o para promocionar sin evaluación de la formación recibida y sin repercusión en la vida escolar difícil será que tales cursos tengan calado real en la formación.

d) Reconocimiento social. Es una constante que el profesorado se queja de su escasa consideración social. Si la foto que dibujáramos del colectivo fuera la de unas personas que formadas o no, con reciclaje o sin él, cumplidores o no, con un sueldo fijo envidiable para la mayoría de la sociedad, con trabajo estable, con amplios periodos vacacionales, con autonomía... podría parecer normal que no tuvieran una alta consideración social, pero aún así, no es real que no la tengan según muestran las encuestas al uso.

El profesorado se queja de la pérdida de prestigio y de reconocimiento que ven en expresiones como “vive como maestro”, “gana como maestro” lo que además va unido al carácter de estabilidad en el empleo: “eres funcionario”. Un conjunto de beneficios sociales que destacan en un modelo social donde predomina la inestabilidad laboral y los bajos salarios y donde, cada vez más, se trata de dismantelar lo público. En este escenario, la mayoría de la población mira con recelo al profesorado. Aun así, el profesorado reivindica su carácter profesional.

Es ya una constante que el profesorado sienta perder status social, pero como se recoge en la OCDE (2004) y en EURYDICE (2004:1-10), el status sigue siendo alto y no ha cambiado en los últimos años. La enseñanza sigue estando entre las profesiones de mayor prestigio si se atiende a las escalas internacionales y el status del profesor es relativamente alto y resistente al cambio en relación con otras ocupaciones (Hoyle, 2001). Por ello puede afirmarse que: “Tantas veces como los docentes han señalado esta imagen de sí mismos, la sociedad les ha mostrado otra bien distinta”, aunque tanta es la insistencia de los docentes que la sociedad parece empezar a asumir esa imagen negativa (Zamora Fortuny, 2007: 45).

En el sistema educativo actual de macrocentros, de multiplicación de la burocracia, de ampliación del control de la Administración, de mayor participación de los padres en la toma de decisiones, de evaluación institucional, etc. el profesorado vive una situación que dista mucho del pasado donde el modelo que regía en el sistema educativo no guardaba relación con el descrito. El crecimiento de las clases medias y el cambio en la consideración social de la infancia también son variables nuevas que entran en juego, más allá de la pérdida de sentido del sistema educativo como garante de la movilidad social. Y todo ello tiene una repercusión sobre la imagen que el docente descubre en la sociedad.

Como recogen Dubet y Martuccelli (2000: 230-231): "...los docentes tienen a menudo un sentimiento de derrumbe y de degradación". La escuela ha perdido su independencia compitiendo culturalmente con los medios de masas, sometida a la demanda de los padres y condicionada a tener en cuenta el contexto económico.

El profesorado, como veremos en los grupos de discusión, acude a una comparación con los médicos, a los que extiende la pérdida de autoridad que sufren⁵⁵. Es un hecho que la profesión por excelencia, la medicina, utilizada tradicionalmente como referencia para ubicar al resto de profesiones, al reunir todos los rasgos que caracterizan a una profesión dentro de la teoría de rasgos funcionalista (Parsons, 1966: 405), ha ido debilitando su status después de los años cincuenta del siglo pasado. Lo que ha llevado a algunos a hablar de su proletarización en el último cuarto de siglo XX (Freidson, 2004: 181)⁵⁶.

⁵⁵ En cualquier caso, en la sociología de las profesiones abundan más los autores que han destacado las diferencias entre los profesores y los médicos, llegando incluso a no considerar a la educación como profesión, sino una semiprofesión, o un trabajo más cercano a las condiciones de proletarización; sin embargo, sigue teniendo más sentido, aun hoy, a pesar de las circunstancias, la consideración del profesorado como un intelectual trabajador de la ideología y de la cultura (Cabrera y Jiménez, 1994).

El afán comparativo del profesorado con los médicos puede entenderse como efecto de las promesas que desde la legislación educativa se ha venido haciendo a los docentes en claves de profesionalización. Sin embargo, la autonomía y el poder del profesorado son aspectos mermados en otros muchos requisitos recogidos en la legislación, entre otros: la evaluación institucional, la dificultad de protección frente a la clientela o el tipo de conocimiento adquirido en su formación (Zamora Fortuny, 2004). Y ello sin nombrar los efectos perversos de la ideología profesionalista en relación con la concepción meritocrática del logro educativo, que contribuiría a la legitimación social de la desigualdad de clase. Adoptando el modelo profesionalista en la actividad de los educadores se establece una relación de distancia, jerárquica, entre profesorado y padres (Ginsburg y Megahed, 2009: 549). Otros destacan entre las semejanzas de la docencia con otras profesiones tener una jerga y autonomía, y entre las diferencias: la formación inicial limitada, la clientela adulta o unos resultados inciertos de su trabajo (Fernández Enguita, 2009: 121). Aunque la tendencia indica que son más fáciles de señalar las diferencias que las semejanzas entre las dos profesiones, existen también puntos de unión. Así, si bien los docentes no han controlado el acceso a la profesión como la medicina (en el reclutamiento y acreditación) si es cierto que el modelo de defensa de los interinos en el acceso a las oposiciones llevado por los sindicatos puede recordarlo (Morgenstern, 2009: 69).

⁵⁶ Freidson habla de EEUU, pero probablemente, sin llegar a la proletarización –entre otras cosas, porque nos quedaríamos sin profesiones-, la pérdida de prestigio puede extenderse a Europa y por tanto a España. Si esto ocurre así con la profesión modelo, cuánto más con las otras. La idea no es que se vea debilitada la organización de las instituciones profesionales, sino que han perdido el control sobre los fines. Sostiene Freidson (2004: 193): "All

En el ámbito internacional hay una gran variación en el prestigio del profesorado. Distintos estudios han hecho una asociación entre la puntuación del alumnado y la valoración del profesorado⁵⁷. Alto en unos países (Finlandia, Japón y Taiwán) y bajo en otros con peores sueldos; pero el salario no es garantía de un alto prestigio. Un factor importante es el criterio de selección que garantiza la calidad académica de los que acceden a la profesión. El profesorado goza de un alto status en los países ubicados en el cuartil más alto de éxito educativo –pero en países como USA y UK los graduados con mayor éxito están subrepresentados entre el profesorado (Hargreaves, 2009: 227)⁵⁸.

El cierre corporativo de los docentes y la pugna por el tiempo de trabajo han sido señalados como elementos que contribuyen al desprestigio de la profesión, aunque las familias valoren y quieran creer en la escuela (F. Enguita, 2005: 30). Existen una serie de factores que mejorarían el reconocimiento social de los docentes junto a la calidad educativa, algunos ya señalados de los que destacaríamos una selección del profesorado más exhaustiva aumentando, entre otras cosas, la nota de corte de los candidatos a enseñantes. Y otros, que podrían desarrollarse si el profesorado pasara más tiempo en los centros educativos, acercándose a las 37 horas y media de permanencia estipuladas por contrato, de tal forma que fuera un tiempo utilizado no sólo para la preparación de clases y corrección de ejercicios, sino para la formación, para la participación en proyectos, para facilitar el contacto con los padres y la responsabilidad y apoyo de los mismos en diversas tareas de enseñanza y aprendizaje, para la necesaria relación entre los enseñantes sobre el quehacer educativo, sobre todo entre los de mayor y los de menor experiencia, etc. Todo lo cual no debe confundirse con aumentar las horas de clase del profesorado, como han empezado a plantear algunas CCAA.

Oigamos sin más las voces del profesorado y de los expertos.

3. El conflicto salarial

3.1. Un profesorado satisfecho con el buen trabajo que realiza por vocación

Que 8 de cada 10 profesores digan haberse dedicado a su trabajo por vocación, puede ayudarnos a explicar que el profesorado esté satisfecho (alta o muy altamente) con la mayoría de las actividades que realiza como profesor, ordenadas según sea mayor ese grado de satisfacción:

have suffered some loss of public confidence and trust, and many have come under financial pressure to reduce the cost of their services to consumers and the state, as well as to create and increase financial return to investors in some cases”.

⁵⁷ Puede verse OECD (2009): *Creating Effective teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. TALIS, es decir, The Teaching and Learning International Survey, utilizó en esa publicación a 70.000 profesores de 23 países. El 65% del profesorado dijo que la puntuación del alumnado era un aspecto con una importancia moderada o alta en la apreciación que ellos reciben (OECD, 2009: 13)

⁵⁸ En cualquier caso, dado que el caballo de batalla parece ser la consideración subjetiva del profesorado, Lidia Hargreaves recoge todo un conjunto de puntos que considera mejorarían el status subjetivo del profesorado, siendo libres de un control excesivo del gobierno, con autonomía, con autorregulación profesional, implicándose en investigaciones y en el desarrollo profesional continuo. Todo lo cual lo acercaría más a una profesión modelo como la medicina.

vacaciones (76.7%), autonomía para tomar decisiones y capacidad para lograr condiciones razonables para el trabajo en el aula (63.7%), coordinación de su trabajo con colegas cercanos (55.9%), condiciones de trabajo (55.5%), coordinación de su trabajo con el resto del profesorado de su centro (48.2%), autoridad que tiene (43.4%), salario (37.1%). En cambio, predomina el grado de satisfacción ni bajo ni alto en las posibilidades de promoción (37%).

Curiosamente el profesorado de la privada está bastante más satisfecho que el profesorado de la pública en todos los aspectos evaluados -condiciones de trabajo y autonomía incluidos-, salvo en el salario, aunque no con diferencias significativas. Lo que uno de nuestros informantes, Pedro Hernández⁵⁹ explicaría –a nuestro entender no con mucho éxito- porque el profesorado de la educación pública se siente anónimo en su trabajo y sin motivación ni vocación dada la “anemia ideológico-social y de la escuela”.

El tipo de centro (público o privado), junto al nivel educativo del profesorado (infantil/primaria o secundaria) y al tipo de contrato (funcionario, interino/sustituto o contrato laboral) son las variables donde tiende a haber diferencias significativas en el grado de satisfacción, aunque en ocasiones también se da una relación, siempre baja, en el sexo, ocupar o no cargos directivos y en la ideología. Sólo se puede hablar de una relación moderada hacia una mayor satisfacción con la autoridad de la que gozan curiosamente en el profesorado de centros privados (frente al de centros públicos) y en el profesorado contratado laboral (frente al funcionario y a los interinos/sustitutos), prácticamente duplicándose los porcentajes de los altamente satisfechos.

El profesorado considera que para un buen trabajo en la enseñanza tiene bastante o mucha importancia los siguientes aspectos: vocación-sentido individual de la responsabilidad (96.3%), mayor implicación de las familias (90.4%), mayor dedicación al estudio del alumnado (89.7%), mayor implicación colectiva del profesorado (84.8%), más dotaciones con nuevas tecnologías en los centros (84.2%), más trabajo en equipo del profesorado (81.5%), mayor autonomía del profesorado para tomar decisiones (75.4%), más y mejor asesoramiento de especialistas (72.7%). Unos porcentajes muy distantes de los que estiman que un mayor control y seguimiento por la Administración Educativa (53.5%) y más y mejor asesoramiento de inspectores (45.9%) son importantes para obtener un buen trabajo en la enseñanza.

Prácticamente todo el profesorado se considera buen profesor (97.6%), pero dicha proporción se reduce a 8 de cada 10 cuando se valora como bueno o muy bueno al profesorado de su centro. En concordancia con el párrafo anterior, los enseñantes creen que las palabras claves que definen a un buen profesor son compromiso, motivación, dedicación e implicación.

En una pregunta de múltiples opciones, la mayoría dice haberse dedicado a la enseñanza por vocación (8 de cada 10), muy lejos de los que lo hicieron porque lo consideraban un buen trabajo (5 de cada 10; mientras 3 de cada 10 se muestran indiferentes y 2 de cada 10 no están de acuerdo). En cambio no dicen haberse dedicado a la enseñanza por no tener mejores oportunidades (6 de cada 10). La opinión está más dividida entre los que se dedicaron a la

⁵⁹ Pedro Hernández Hernández es catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de La Laguna.

enseñanza por ser un trabajo seguro (no están de acuerdo 4 de cada 10, 3 se muestran indiferentes y 3 lo hicieron por ese motivo).

Los docentes parecen estar a gusto con su dedicación a la docencia, de hecho si pudieran elegir nuevamente un trabajo, el 54.4% seguiría como hasta ahora, el 14% iría a enseñar a un centro público y el 11.3% a la universidad.

5 de cada 10 docentes consideran que sus condiciones de trabajo han mejorado en los últimos 30 años, lo que se reduce a 4 de cada 10 cuando se alude a los últimos 15 años. En cambio en los 5 últimos años, 6 de cada 10 estima que no han mejorado sus condiciones de trabajo.

3.2. Y cuando la remuneración salarial puede más que la vocación y que el trabajo bien hecho...

La satisfacción con el salario está muy repartida entre los altamente satisfechos (4 de 10), los neutrales (3 de 10) y los que se sienten a disgusto (3 de 10). De ahí que el 55.4% de los docentes no se considere bien pagado, mientras el 44.6% sí.

Sobre el salario es curioso que independientemente de los años de antigüedad en los centros el profesorado tiene un alto o muy alto grado de satisfacción, sobre todo entre los que llevan menos y más tiempo de servicio, con menos de 5 años de antigüedad (40,8%) y con más de 30 años (40,3%). La valoración positiva del sueldo de los docentes con más de 30 años de servicio choca con el hecho de que sea Canarias la primera Comunidad Autónoma (CA) en primaria y la segunda en secundaria con los sueldos más bajos del profesorado con esos años de servicio (Zamora Fortuny, 2007: 30)

En términos de comparación internacional el salario y el horario de trabajo son algunas de las características que señalan los expertos como indicadores de buenas condiciones de trabajo (Fernández Enguita, Gimeno Sacristán⁶⁰ y Julio Carabaña). Tener unos salarios altos –lo que le ocurre al profesorado en Canarias con menos años de servicio en relación a sus homólogos españoles- y poca dedicación, son condiciones laborales propias del profesorado de secundaria, según recoge Gimeno Sacristán, con lo cual difícilmente se puede contribuir a través del compromiso de los docentes a un sistema educativo mejor.

a)...habría que intentar detectar a tiempo el desinterés porque repercute negativamente en el alumnado

Algunos de nuestros informantes, en los grupos de discusión, consideran que los docentes que no se implican, que ‘simplemente’ realizan su trabajo cumpliendo su horario, son profesores sin vocación, personas que entraron a esta profesión por el sueldo y que no están en la enseñanza porque les guste. Aunque se sostiene que el profesorado que no cumple es una minoría, se destaca la importancia de involucrarse, sugiriéndose la necesidad de aplicar mecanismos que detecten la disposición inicial, porque no todas las personas valen para maestro –se ve necesario combinar vocación con determinados rasgos del carácter-. El profesorado que sólo está por el dinero requiere una inspección real, porque la falta de vocación produce

⁶⁰ José Gimeno Sacristán es catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia.

desmotivación, cansancio, se queman más y repercute negativamente en el alumnado y en la calidad de la enseñanza (GDTS, pp. 22-23).

b)...¿habría que establecer una diferencia salarial según trabajo del profesorado, según resultado educativo del alumnado?

Cada vez más parece haber cierto acuerdo en la defensa de una carrera docente visible en la defensa de un salario distinto según implicación y dedicación docente, sobre todo premiando al profesorado que trabaja más y mejor (J.E. Jiménez⁶¹, L. Balbuena⁶² y otros). Incluso en que se incentive a los equipos directivos según resultados sociales y educativos (M. Alduán⁶³). Cuando se habla de la necesidad de imponer sanciones al profesorado incumplidor, los expertos proponen ajustar cumplimiento de objetivos a salarios (G. Marrero⁶⁴).

En cualquiera de los casos, como se ve en el gráfico, el profesorado de nuestra investigación por lo que manifiesta en el cuestionario no considera que dar premios al profesorado que trabaje mejor repercute positivamente en los resultados educativos. Cuando se le pregunta por su capacidad para mejorar los resultados educativos, de las catorce opciones, las menos señaladas: el “establecimiento de un sistema de premios para el profesorado que trabaje mejor” seguida de la “gestión más profesionalizada en los centros”. Mientras se atribuye la responsabilidad a las familias y al propio alumnado.

Eso sí, el 55.9% de los docentes consideran de mucha importancia la mejora salarial para optimizar los resultados educativos del alumnado, y el 56.6% incluso da esa relevancia a una mayor dedicación del profesorado; sólo un 27,4% considera de mucha importancia para la mejora de los resultados educativos un sistema de premios al profesorado.

Gráfico 1. (P90). Porcentaje de profesorado total, de infantil y primaria y de secundaria, que califica de MUCHA la IMPORTANCIA de diferentes factores en relación a su capacidad para mejorar los resultados educativos del alumnado:

P90a: más formación continua del profesorado.

P90b: más profesorado en los centros.

P90c: mejora de las retribuciones del profesorado.

P90d: dotación de más medios a los centros.

P90e: respuestas organizativas y metodológicas específicas.

⁶¹ Juan Eugenio Jiménez González es catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de La Laguna.

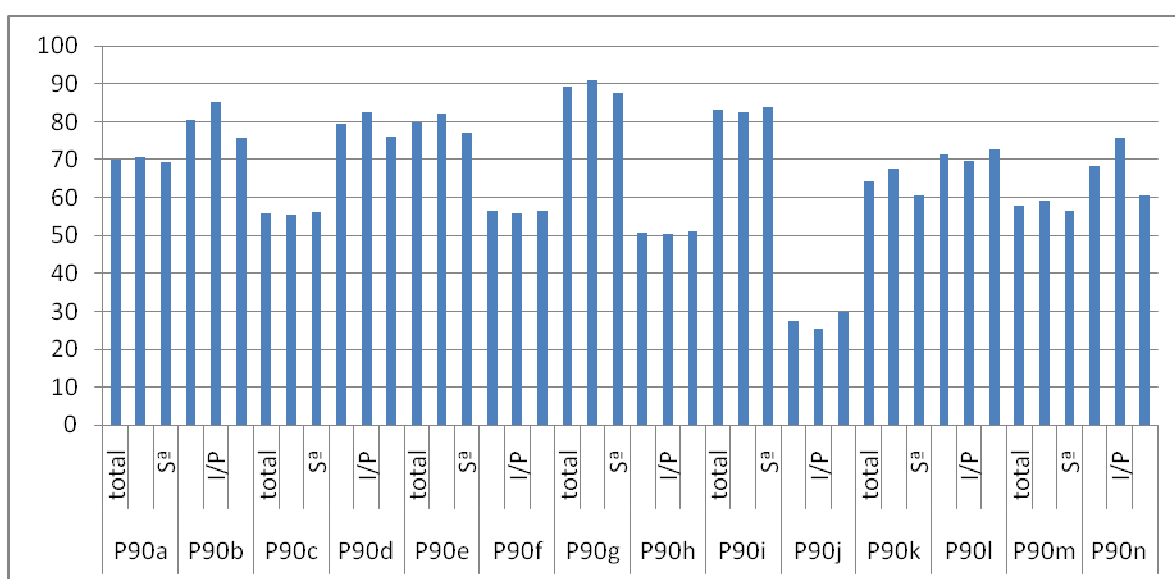
⁶² Luis Balbuena Castellano es profesor de enseñanza secundaria. Fue el primer Consejero de Educación de un Gobierno de Canarias, elegido democráticamente (1983- 1987).

⁶³ Marino Alduán Guerra es profesor de Sociología de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Fue viceconsejero de Educación y Cultura del Gobierno de Canarias.

⁶⁴ Gonzalo Marrero Rodríguez es catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. En la actualidad ocupa el cargo de viceconsejero de Educación y Cultura del Gobierno de Canarias.

- P90f: mayor dedicación y responsabilidad del profesorado
- P90g: mayor implicación de los padres en la educación
- P90h: gestión más profesionalizada de los centros
- P90i: mayor actitud para el aprendizaje del alumnado
- P90j: establecimiento de un sistema de premios para el profesorado que trabaje mejor
- P90k: mejor formación psicopedagógica del profesorado
- P90l: la experiencia y el sentido común del profesorado
- P90m: mayor autonomía del profesorado
- P90n: mejora de los equipos psicopedagógicos

Total profesores N=587 (Infantil/Primaria = 297 y Secundaria = 290)



En los grupos de discusión hay división de opiniones ante las compensaciones que se les ofrece, bien sean económicas y/o de carga horaria. Se oyen voces que destacan las escasas compensaciones de un trabajo que desgasta mucho por las condiciones en las que se ejerce. Entendiendo que deberían potenciarse ciertas compensaciones, bien incrementando el sueldo o reduciendo la carga horaria, cuando uno trabaja participando en proyectos, en cursos de formación, etc. sobre todo para poder conciliar trabajo y familia. Algunos consideran que cada vez hay más gente que quiere hacer cosas, que tiene interés lo que demostraría sacando tiempo para participar en proyectos. Pero no siempre hay coincidencia en lo que es trabajar mucho o poco, más allá de las horas de clase, y sobre todo en la repercusión que tiene: si participar en proyectos funciona como “corta y pega” de otros ya elaborados sólo repercute a nivel curricular en acumular puntos. En cualquier caso, se entiende que debe incentivarse al profesorado que se implica, más allá de sus obligaciones ordinarias (GDGCS, p. 23).

Para algunos expertos, la Administración Educativa estaría maltratando al profesorado en demandas como la homologación (Manolo Ledesma⁶⁵), culpabilizándolo (Amador Guarro⁶⁶) y siendo una víctima de las políticas educativas que empeoran sus condiciones de trabajo (Manuel Marrero⁶⁷). Sin embargo, otras voces achacan responsabilidad al profesorado. Porque la Administración habría centrado gran parte de su esfuerzo en el profesorado, lo que no ha habría repercutido en una mejora de la enseñanza (Gonzalo Marrero). La funcionarización del profesorado blindo al colectivo frente a medidas propuestas de la Administración. Intocables aunque no cumplan. Los centros están patrimonializados por los docentes (José Sarabia⁶⁸). Ante esto M. Fernández Enguita defiende un sistema de incentivos y de sanciones al profesorado según su cumplimiento.

Las últimas grandes reivindicaciones de los docentes obedecen a un interés más gremial que social: la jornada continua, el rechazo a la hora de tutoría de tarde en el profesorado de secundaria y la homologación. Lo que junto a la burocracia organizativa de los centros a su favor, según M. Fernández Enguita supondría que el poder del profesorado estaría “impidiendo en la práctica el servicio público de la educación”. Asimismo, el debate sobre la jornada continua y la no aceptación de una hora de tutoría por la tarde del profesorado de secundaria con una alta repercusión en los años noventa, dan muestras, según algunos expertos, como Manolo Marrero, del tránsito de un profesorado comprometido con la mejora del sistema educativo a un profesorado más centrado en un interés gremial o corporativista.

3.3. Tropezamos con la falta de recursos

En los dos últimos años son otras las quejas de los docentes: la escasez de recursos humanos pasa a un primer plano y, en Canarias, además, el rechazo al recorte de la FP –por la eliminación de cursos, ciclos y niveles formativos en varios centros del Archipiélago. Un contexto que hace que se cree una plataforma en defensa de la educación pública: “otra educación pública es posible”. También la demanda de la autoridad docente o el controvertido modelo de acceso a la funcionarización⁶⁹.

La falta de personal, según algunos expertos, un problema que en la actualidad no parece tener solución (Carmen Ganuza⁷⁰), es vinculado en la mayoría de los grupos de discusión a un aumento de las ratios que empeora el trabajo con alumnado discapacitado o con mayores problemas, y por ende impide atender a la diversidad y mejorar la educación. La autonomía se ve

⁶⁵ Manuel Ledesma Reyes es profesor titular de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de La Laguna.

⁶⁶ Amador Guarro Pallás es catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de La Laguna.

⁶⁷ Manuel Marrero es maestro de educación primaria. Tuvo una destacada actividad en los movimientos de renovación pedagógica y en la constitución y desarrollo del sindicalismo democrático en la enseñanza y, en particular, en la dirección del STEC.

⁶⁸ José Sarabia es profesor de enseñanza secundaria y, en los últimos años, director del Instituto de Evaluación y Calidad de Canarias.

⁶⁹ A diferencia de lo que reflejan los medios de comunicación, ni expertos ni profesorado destacan como problema del sistema educativo el acoso, la violencia o los abusos sexuales.

⁷⁰ Carmen Ganuza Artiles es profesora titular de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de La Laguna.

mermada para conseguir buenos resultados educativos con alumnado marginal, sobre todo cuando se recorta en recursos materiales y humanos.

Que una baja de 15 días no se cubra es un atentado a la educación. Y esto está pasando en una época cada más conflictiva, en la que necesitamos más medios, más apoyos (logopedas,...) para atender esos problemas. (GDTP, p. 4)

(...) los maestros y las maestras en nuestro cole no tienen tiempo libre dentro de las horas que tienen que tener allí, y a veces su propia hora de tiempo personal, esa que utilizas en tu casa para poder programar (...) a veces tienes que usarla para ir a sustituir, porque (...) como falten cuatro o cinco profesores, que más o menos es el promedio ordinario, pues mira no hay quien sustituya; pero es que tampoco hay quien atienda las graves situaciones que se nos presentan...(GDTSurP, p. 12).

Otras voces, sin embargo, subrayan que en el pasado no tan reciente, pero tampoco tan lejano, la ratio era mayor y que, comparativamente, hoy se cuenta con más recursos. Sin embargo, han cambiado otras condiciones laborales que agobian a los enseñantes: la desaparición del libro de soluciones al libro de texto, la aparición de las “competencias”, etc. Es decir, no siempre la mayor autonomía concedida al profesorado se vive como un logro, probablemente porque encierra mayor tiempo de trabajo (Cabrera, 1988). Lo que recuerda al “cansancio” de los docentes al que aluden Dubet y Martuccelli (2000:259), y a la demanda de la rutina: “El oficio, dicen los maestros, se vuelve cada vez más estresante, cada vez más agotador, menos rutinario, y por otro lado, la rutina que podía aparecer como una virtud se torna cada vez más inaceptable”.

Desde otra línea, algunos profesores tampoco consideran la ratio un tema fundamental, en tanto otros países con una relación muy superior entre profesor-alumno, tienen mejores resultados educativos, es decir, centran su atención en el tipo de alumnado con el que se encuentran.

...en un colegio de Japón, un profesor puede tener 50 alumnos y los maneja perfectamente, mientras que nosotros, a lo mejor con 25, pasamos grandes dificultades por todas las dificultades de atención que tiene el alumnado. Si a estos añadimos, que los niños y las niñas, las madres y los padres, yo creo que tienen una actitud ante un profesor hombre, que es... (GDGCP, p.5).

No puede decirse que sea una demanda del profesorado un mayor control sobre sí mismo y hacer más trabajo. La mayoría del profesorado dice trabajar mucho sea en el centro o/y en su casa, incluso a veces más horas de las contratadas. En el cuestionario se recoge que los docentes dedican una media de 41 horas a la docencia a la semana. Pero sí que en algunos grupos de discusión los docentes reivindican la necesidad de pasar todas las horas contratadas en los centros educativos, y sobre todo, desde los cargos directivos se oyen voces a favor de un mayor control del profesorado que no cumple.

Muchos llegamos a magisterio por deshojar la margarita (...) Y cada vez son más los que lo hacen por el trabajo, de ocho a dos y cuando se cierra la escuela ya me olvido... (GDLP, p.2).

Que es que yo soy de la opinión, que, es que tenemos que entrar a las ocho y salir todos a las dos todos, es que tiene que ser así y es que eso es un error en secundaria terrible, terrible y

ya, ¡vamos terrible! Que tú haces un horario totalmente legal y, que señoritos y señoritas, que quieren tener un día en que se van a sus casas a las once, “yo tengo que tener un día para ir al banco”... “mira por favor, que hay setenta profesores, que hay grupos flexibles”, pero es que da igual. Es que los criterios pedagógicos y que hay personas cutres con perdón, que es que los criterios pedagógicos, les dan lo mismo y es que entonces... (GDL, p. 22).

¿Cómo se corta la caradura? No puedes hacer nada, tiene faltas sin justificar y te planteas un requerimiento, pero se la saben todas, enseguida trae un justificante médico, y eso a pesar de que está “pallá”; ni descontarles el día (puedes). Los directores deberían echar directamente a los caraduras; el señor que no da resultados buenos debería estar fuera. Lo he hablado con gente de la Consejería y me dicen que es el principal problema que tienen. No se les puede echar porque hay sindicatos detrás. Pero eso se contagia; si fallas un día te llaman la atención, pero el día que viene al absentista se la dan hasta las gracias; al resto no se le reconoce. (GDF, pp. 3-4)

4. Funcionarización.

En los grupos de discusión y entre los expertos han salido voces críticas con el modelo funcional para toda la vida, hágase lo que se haga, sin sanciones, entre los principales motivos:

4.1. Escasa motivación

El profesorado es crítico con su propio colectivo, sobre todo con el sistema de estabilidad sin pedir nada a cambio con el paso de los años, lo que hace que pierdan interés por actualizarse o por hacer las cosas mejor. El incentivo del profesorado funcionario se reduciría a cuestiones económicas, de mejora de categoría, de acumulación de puntos para acercar domicilio-centro, aspectos que no conllevarían mejora educativa.

...nosotros no tenemos carrera de docente, hay que ser conscientes, que un profesor, su único incentivo es cuando tiene su plaza fija, es que pasen tres años para cobrar un trienio más... ustedes no tienen más incentivo...

Además, cuando llegan las trescientas horas no hacen un curso más, ¡porque no le hace falta!... allí falta algo en el sistema, porque tú tienes veinte y siete mil títulos, de los veinte y cinco mil funcionarios, de los que van a cobrar lo mismo, llueva, nieve, cumplan, no cumplan... entonces, hay algo que falla, en un sistema de tanta gente.

¡Claro!, quien no tiene, no lo puedes comparar con un sistema en la privada o en la concertada. La concertada es como una “cochambreira”, pero ¿por qué? Porque hay otro tipo de mecanismos... tú puedes echarlo a la puta calle, ahí no hay concesiones, no hay (GDGCN, p.33).

El reclutamiento de los docentes, más centrado en las recompensas extrínsecas que en su propio convencimiento o interés en la enseñanza, no contribuye a la mejora del sistema educativo (Zamora Fortuny, 2007: 23), entre otras cosas porque:

“...la preparación para un mundo complejo e incierto que necesitan las nuevas generaciones se compadece cada vez peor con la idea de una selección única e inicial (es decir, con la idea y la realidad de que, para entrar en esta profesión, se puede y debe aprender de una sola

vez todo lo que es estrictamente necesario) y con el tipo de personalidades que atraerá una profesión que se proclama tan poco gratificante pero, eso sí, asociada a una condición tan estable y a resguardo de las turbulencias externas” (Fernández Enguita, 2006: 64).

4.2. Escaqueo laboral que les repercute negativamente

Se critica la perversidad de faltar al trabajo por motivos no justificados, simplemente por ser funcionario. Bien por conciencia crítica sobre la dejadez en el trabajo de los compañeros, bien porque el recorte de presupuestos hace mirar con recelo las bajas laborales que revierten en un aumento de trabajo para la plantilla, el profesorado mantiene una dosis importante de autocrítica con la funcionarización. Una situación que, tal vez, en el pasado reciente no se hubiese criticado con tanta intensidad porque no estaba en cuestión el llamado “Estado del Bienestar”. Con los recortes sociales si los sustitutos no están, es el profesorado, también funcionario –en la medida en que se estabilizan las plantillas– el encargado de sustituir, lo que hace que se cuestionen las bajas laborales de los compañeros y se solicite un mayor control de inspección médica.

Y que nos den un parte médico, pero dentro de eso si yo estuviera en parte en el Gobierno, en Sanidad, donde fuera, yo sí que tendría una prescripción para cuándo se puede ir a trabajar, con qué enfermedad (...) Porque claro a veces la cuestión está “¡Ay, es que tengo un pequeño mareo de vértigo!” (...) una contractura muscular y tal. O un poco de sinusitis porque tal, hay gente que va a trabajar con todo, con esto y con lo otro, con una serie de problemas por decir ¡oye no, pues no faltó porque estoy sobrecargando a los compañeros que me están cubriendo! (...) Pues si te quedaste en cama, sabes que tu compañera es la que te estará cubriendo y yo no lo voy a hacerlo de caradura, ¿no? (GDTSurP, p. 13).

Esto hay que cambiarlo y hay personas que están malas y tal, muy bien, el sistema... te buscas otra cosa... bueno. Pero, si usted está bueno, para esto, ¡coño!, les recuerdo que todos cuando entramos a funcionarios firmamos... “yo estoy físicamente...”. ¿Cuántos de nosotros conocemos, las compañeras que tenemos o compañeros, que cuando no es una depresión, es un catarro y ¡chacho! y yo conozco tíos que en un año han faltado, cinco veces, cinco días por catarro? Cinco veces por cinco días son veinticinco días y eso no te los cubre nadie... eso es “incubrible” por nadie, porque tú, en una empresa de veinte y siete mil, tú no puedes cubrir bajas de cinco días (GDGCN, p. 20).

Para Fernández Enguita (2009: 127) se estaría produciendo un fraude en la educación dado el escaqueo del profesorado: “Encubrimiento del trabajo mal hecho, admisión de ausencias injustificadas, laxitud en el cumplimiento de horarios y tareas, suspensión de las actividades lectivas con motivos variopintos, fuga de las actividades no lectivas, evitación de las responsabilidades de gestión, exageración de las patologías profesionales...”.

4.3. Efectos negativos en el alumnado

La situación llega más lejos por el perjuicio que supone para el alumnado:

Hay maestros que lo que hacen es perjudicar, aburridos, sosos, algunos están volados...; sus alumnos no aprenden nada. Somos funcionarios y viva la pepa. Los alumnos no se van porque son pequeños, pero es para irse; pero en medias se van. Los alumnos no aprenden

nada durante un curso y eso se tiene que acabar (por incumplimiento del profesor). En un centro privado eso no pasa; tenemos gente loca, con problemas muy grandes, como chollos, a cargo de 25 niños ¿cómo se permite eso? (GDF, p.2).

Son los puestos directivos los que suelen ser más críticos con el profesorado que no cumple, sea funcionario o sustituto, sea mayor o joven:

¿Y todo aquel profesorado (...) que ya está harto, que yo ya vengo a cumplir; o aquel profesorado que llega nuevo, que tiene pocos años de experiencia, pero que le da igual, yo vengo a trabajar, mis horas, pero no me pidas mucho? Yo me cuestionaría como Administración y estoy diciendo la mayor burrada, nunca la he dicho en público, siempre la digo con mis compañeros; soy tan burra que yo me cuestionaría hacer un borrón y cuenta nueva (GDGCM, p. 32).

4.4. Fallos en el acceso a la docencia

Cuando los funcionarios pueden tomar decisiones sobre la pertinencia de la permanencia de un profesor en el centro, como ocurre con los funcionarios en prácticas el primer año después de superar las oposiciones, no lo hacen ya sea porque se vive como una cuestión burocrática más, ya sea porque se hace difícil tomar una decisión desfavorable:

...muchas veces lo que exigimos para que entre un docente son unos conocimientos de una materia y nadie supervisa esa fase de prácticas que, simplemente se basa en que yo como compañero tuyo "ay, que aprobaste las oposiciones mi niña, que bien, estás haciendo una labor magnífica". La profesora es una gandula de narices y nosotros mismos, por nuestro propio corporativismo, no somos capaces de mojarnos y darnos cuenta de que muchas veces un funcionario que está en prácticas, es incumplidor nato, no rinde, no funciona; esos valores porque ya después cuando ya se hace funcionario, ya luego apaga la luz y vámonos (...) es muy duro el tema. Y las quejas mayoritaria del sector de profesores, sobre todo, de los cargos directivos, es por el problema que tenemos cuando llega ese profesorado al centro ya, porque llega desmotivado ya de por sí; porque claro como va por 8 días, como va por 15 días, ni siquiera va con ganas de implicarse en el centro; ese es el problema. Pero el sistema está diseñado así, no tenemos otra fórmula; no creo que podamos inventar fórmulas nuevas, para que podamos... salvo que tengamos en el centro una sobre plantilla en exceso... (GDGCM, pp. 33-34).

Al respecto es interesante la apreciación de Esteve (2009: 143) sobre el periodo de prácticas del profesorado de secundaria el primer año una vez obtenida una plaza. Esteve recoge cómo formalmente la ley alude a dicho periodo de prácticas, pero en la realidad la situación es muy distinta: "en la mayoría de los centros, apenas se pasa de la formalidad de nombrar un tutor nominal (generalmente el director del Departamento) que a fin de curso copia un informe estereotipado del disco duro de su ordenador, al que se limita a cambiarle el nombre...". Pero además, también contradice la ley el hecho de que se deje al profesorado novel los peores horarios, materias y grupos dado la utilización de la antigüedad como criterio de asignación: "los novatos se estrenan con los grupos más difíciles, con los alumnos más conflictivos, con las materias que nadie quiere (frecuentemente con varias materias distintas) y con los horarios más descompensados".

Parece normal que el profesorado joven no se comprometa o que se desmotive nada más aterrizar en la docencia, dada la dificultad para sacar una plaza con el sistema de oposiciones

actual que favorece a los interinos, y por darles el horario, el alumnado y la docencia peor, que nadie quiere, recién llegados al sistema educativo:

...tenemos unos alumnos que salen de la facultad, que cuando consiguen aprobar unas oposiciones, porque están los interinos ocupándolo todo y la cosa es así, y un chico joven que acaba la carrera, que no tiene ningún, ninguna perspectiva de nada, se mete en las oposiciones y como no saque un diez en esto es imposible que tranque una plaza en ningún instituto, pues entonces, no sé si estaréis de acuerdo, entonces claro, cuando llegan, a lo mejor quieren hacer cosas pero les mandan, les mandan donde tienen la plaza y hay un departamento en el que el número de registro personal está, a sangre y fuego, en cada uno apuntado y aquí yo me cojo los cursos que me corresponden y yo ya he chupado mucha rueda y entonces, ¿qué pasa?, que los profesores no se lo creen, no se lo creen... (GDTM1, p. 9).

La antigüedad en el trabajo dificulta, pues, la entrada de los aspirantes a profesores, y el profesorado que ha opinado sobre el tema en los grupos de discusión se manifiesta en contra del sistema de oposiciones que favorece a los interinos frente a los aprobados sin plaza, donde los sindicatos apoyan a los primeros y el profesorado funcionario se decanta por contar con una selección de los mejores. Lo que lleva a algunos a defender una doble forma de acceso: una libre y otra restringida. (GDGCSur, p. 27).

El acceso a la profesión también ha sido criticado por los expertos. Se cuestiona el cada vez más difícil acceso de los egresados sin experiencia docente, dada la defensa de la interinidad hecha por los sindicatos que estaría favoreciendo políticas de privatización según Gimeno Sacristán. Algunos defienden que la asignación del profesorado a los centros se descentralice, siendo los Cabildos, Ayuntamientos o Consejos Escolares los que hicieran la asignación del profesorado a los centros (Marino Alduán).

La selección del futuro profesorado, a través de un título y una oposición es criticada por algunos expertos como Luis Balbuena o Gimeno Sacristán, a diferencia de lo que ocurre en otros países como Finlandia, donde se insiste en la mayor implicación del profesorado. Sobre el acceso a aspirante a profesor, José L. García Garrido⁷¹ dice que debe seleccionarse a un profesorado con interés por la docencia, con un alto rendimiento, con autoexigencia personal y vocación por temas sociales.

Los docentes, independientemente de su nivel educativo, entienden que no se forma a la gente como se debe, entre otras cosas porque no se genera profesorado excelente, debiendo ser más alta la nota de entrada (GDGCP, p. 24).

En otro orden de cosas, algunos destacan que habría que mirar a otras cuestiones como el interés, lo que haría que importara menos el horario de los cursos de formación. Y es que a veces mejoran las condiciones de trabajo, pero no el interés de los cursos de ahí que algunos profesores apuesten “por los grupos de trabajo, personas que estén interesadas en mejorar algo, en buscarse sus propias recetas” (GDGCS, p. 23).

⁷¹ José Luis García Garrido es catedrático emérito de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

5. Formación

Para realizar un buen trabajo el profesorado no destaca tanto la importancia de la formación inicial como de la continua y el dominio de contenidos curriculares (9 de cada 10), una buena formación psicopedagógica y una buena formación inicial (8 de cada 10) y menos el mejor conocimiento de las condiciones de vida del alumnado y tener una formación mayor sobre las características socioculturales de la infancia, adolescencia o juventud (7 de cada 10).

Casi todos los expertos, salvo tres -M. Marrero, G. Marrero y Julio Carabaña-, coinciden en la falta de formación del profesorado a la que atribuyen gran parte de los males del sistema educativo.

Sin embargo, no hay coincidencias en cómo desarrollarla. Las visiones distan entre sí: unos piden un rescate de la formación pasada, otros defienden una educación especializada, los hay que optan por una mayor formación científica y cultural, algunos piensan que debería empezarse por la práctica antes que por la teoría dando mayor fundamento a esta última en la construcción sobre la práctica e incluso un experto opta por la defensa de la formación en tecnología.

5.1. La necesidad de otra formación

En ningún grupo de discusión se ha sugerido que la formación inicial funcione bien, todo lo contrario, tanto en primaria como en secundaria se subrayan las carencias. El profesorado destaca que en la formación que recibe no se le enseña a resolver conflictos, a imponer autoridad y señala la necesidad de una formación emocional y práctica. Aunque algunos mantienen que estas características van más en la persona, las tienes o no las tienes, como cualidades personales. Dice Borman et al (2009: 130) que en la preparación del profesorado debería estar el tema del profesionalismo entendido como la integración de conocimientos, habilidades, valores profesionales, pasión y su propia y única personalidad, todo lo cual deberían tener los candidatos a profesores.

5.2. Cuando se regala el título, no se regala el interés. La formación del profesorado de secundaria

El profesorado, en los grupos de discusión, establece diferencias sobre la vocación entre primaria y secundaria: mientras el primero estudió para realizar este trabajo, en secundaria es distinto, se puede entrar de rebote, teniendo vocación o no y/o pudiendo adquirirla o no en el curso de la experiencia profesional. Aunque, no basta con la vocación, el docente que...*crea que no necesita formación debería hacer otra cosa...* (GDLP, p.8)

Los de secundaria muchas veces estamos de rebote porque hacíamos una carrera y al final, terminamos en la docencia. Y, si queremos, a lo mejor, hay gente que lleva muchos años y que de ser profesor transmisor, a ser profesor educador, es un cambio (GDL, p.19).

(...) porque es distinto estudiar algo y ejercer sobre lo que has estudiado a encontrar un trabajo y empezar a ejercer un trabajo que en principio no era de lo que tú habías elegido y de ahí la importancia de la formación del profesorado, ¿no? (GDTs, p.20).

Se critica cómo la educación ha sido una cuestión de segundo orden para los licenciados (GDLP). Una formación inicial que ha regalado tradicionalmente el CAP, en ocasiones de un mes virtual (GDGCM), que en algunas universidades se traduce sólo en ir a buscar el título (GDLP), así como los defectos del CCP y, por la experiencia en la participación de gestación del máster en secundaria, también en éste (GDTs).

Pero el master es una burla, se lo han quitado a la gente que sabe, el profesorado de secundaria, que estaba haciendo una buena labor, y se lo han dado a la universidad y a coste cero, así tenemos a un ingeniero profesor de universidad dando unidades didácticas (GDTM2, p. 5).

Se entiende que el título debería capacitar, pero la gente que entra en la enseñanza debería dominar otras estrategias: mantener el orden, resolver conflictos, tener autoridad. Tendría que darse más “formación humana” y emocional: saber qué hacer cuando llega el alumno e insulta al profesional.

Por tanto, para los docentes en ejercicio, en la Facultad no enseñan a lidiar con el alumnado, a tratar con padres y a tomar decisiones (GDGCS, p. 10). Falta una formación más práctica y más didáctica (GDLP) y los profesores en ejercicio deben dotar de más sentido al prácticum en la formación universitaria, así como hacer un seguimiento de los funcionarios en prácticas.

Dar más importancia a las acciones interpretativas, a la reflexión interviniendo en el currículum, que al aprendizaje de las materias (Imbernón, 2010: 593), conseguir un modelo de formación distinto entre los candidatos a profesor, interactuando con otros profesores en ejercicio, yendo al campo de trabajo para examinar los aspectos prácticos de la enseñanza y teniendo experiencia en distintos tipos de escuela (Borman et al, 2009: 13); son algunos de los temas señalados recientemente en la bibliografía al uso, a los que se refieren los docentes en los grupos de discusión.

La crítica a la falta de formación del profesorado llega también al profesorado de infantil y de primaria. Se mantiene que a los docentes de estos niveles se les debería tener muy mimados dada la responsabilidad que tienen (GDTM1, p.5) sabiendo también lidiar en los conflictos (GDGCP) y contando con una formación más práctica (GDGCSur).

5.3. La dificultad de la formación permanente

Aunque para algunos expertos los CEPs en Canarias destacan en calidad en el contexto español y juegan una gran labor de formación (Amador Guarro). Para otros suponen un control sobre los docentes por parte de la Administración, a la vez que pierde presencia la formación a través de los MRP (Manolo Ledesma).

Los fracasos de la formación permanente vienen dados por distintos aspectos. Dice Amador Guarro que antes de ir como profesor individual a cursos, el profesorado debe vincularse en la resolución de problemas en los centros, lo que exige una respuesta institucional más que individual. Para Fernández Enguita acudir a la formación permanente no debe ser una cuestión de voluntariedad individual ni estar exenta de evaluación. Julio Carabaña señala que cuando el profesorado reconoce no tener formación está cayendo en un victimismo vergonzante, en lugar de buscar la formación inmediata sin esperar encontrarla fuera. M. Marrero considera

que el problema es la estructura arcaica del sistema educativo, especialmente en educación secundaria que impide la cultura de la reflexión.

En los grupos de discusión, las críticas principales a la formación permanente se sintetizan en:

a) que la gente acude a estos cursos con el único interés de acumular puntos, no de aprender. Así, incluso los que están o han estado en puestos de responsabilidad de los CEPs dicen que algunos cursos interesantes se han dejado de ofertar por falta de gente (GDLP; GDTM, p. 8; GDGCS, p. 29);

b) parte de las críticas a estos cursos van en la línea de no entender cómo el cambio de leyes obliga a sacar cursos adaptados a las necesidades de las mismas, pero carentes de interés para la práctica, más allá de lo requerido por la normativa del momento; el caso más claro es el de las “competencias”, que nadie parece saber lo que son;

c) desde otro punto de vista se sugiere que debe ser el propio profesorado el que decida qué formación quiere y necesita recibir y no la Administración (GDGCM);

d) se considera mala la oferta formativa. Se repiten los viejos esquemas, pero adaptados a los tiempos, ahora con las TICs.

...la gente que viene joven, nueva, que viene al instituto, a éste y a todos los otros, pues es gente que vuelve a repetir los mismos esquemas que la universidad, les dieron la clase, ellos eran “amanuenses” y convierten a sus alumnos en “amanuenses” eso sí, con mucha cacharrería, “¡copien el power-point!”... (GDTM1, p.3).

e) la formación debe ser en el aula, porque muchas veces no tiene aplicación, ni supone ningún cambio para la docencia. En cambio, la formación en el aula ayudaría a mejorar la docencia.

Un modelo, el de la formación continua en centros que lleva tiempo defendiéndose como una de las mejores opciones, con comunidades de docentes que aprenden juntos, pero que es difícil de aplicar dado el tiempo disponible y las condiciones de trabajo (Escudero, 2009:91,114-115).

f) el horario de la formación permanente, básicamente de tarde, choca con la vida privada en familia. De ahí que la necesidad de dedicarle tiempo a la formación no depende sólo de que uno esté interesado, sino que muchas veces renuncia a los cursos porque choca con la vida privada y familiar. (GDTM1, p. 4; GDGCS). En esta línea se critica que los estímulos a la innovación por parte de la Administración dejan mucho que desear y que ésta debería facilitar la formación (GDTM1, p. 13).

Algunos profesores ofrecen como alternativa que la Administración no tenga que gastar mayor presupuesto, sino que debería dejarle la tarea al profesor de guardia para que otros puedan ir al curso de formación. En cambio, para otros debe ser la Administración, como empresa, la que costee la formación en horario lectivo, además de hacerse cargo de las clases, pagar hoteles, dietas, etc.

...por qué los cursos de formación tienen que ser por la tarde. Es decir, si tú te quieres formar, a la fuerza tienes que sacar dinero –dinero-, no, espacio o tiempo de tu vida privada, no? Y se planteaba que en otros países, en Europa eso no es así, no es así. Entonces ¿qué hace ya mucho profesorado? Una vez que tienes un tocho así, tú sabes que para un concurso de traslado, para lo que sea ya tienes cubierto todos los puntos por esto, por esto y por esto. Ya por puntos no lo haces (GDGCS, p. 29).

g) La necesidad de la formación emocional, al igual que se destacaba como carencia en la formación inicial, se hace con la formación secundaria (GDGCS). Y se demanda su carácter más práctico.

h) Otros añoran un pasado donde se intercambiaban experiencias innovadoras, se creaban foros de discusión, etc., en definitiva, había más protagonismo.

Una dinámica que podría tener éxito en la formación continua gira en torno al concepto de “positive deviance”, de tal forma que aquellos profesores que les ha ido bien incluso en circunstancias adversas y difíciles, puedan contarles a otros profesores cómo actuar, formarlos en cómo mejorar y organizar la práctica (Bullough, 2009: 166).

6. Por qué lo llaman falta de reconocimiento social cuando quieren decir mayor profesionalización.

Aunque algunos intelectuales han desdeñado la importancia de la consideración como profesional o trabajador de la enseñanza de los docentes (Morgenstern, 2009: 67), lejos de la relevancia que los estudiosos desde la sociología de las profesiones y del profesorado le dieron en un pasado, no deja de ser curioso que el 66.1% se defina como profesional y el 23.3% como trabajador intelectual.

El cuestionario desvela que 8 de cada 10 profesores creen que la sociedad no les valora adecuadamente. 7 de cada 10 se sienten peor valorados que otros trabajadores públicos de igual titulación. En este aspecto quizás influya en Canarias la reivindicación de la homologación salarial. Pero incluso 6 de cada 10 se sienten peor valorado que otros trabajadores privados de igual titulación. Como era previsible, el colectivo profesional más valorado son los médicos (4 de cada 10) y el segundo los profesores (2 de cada 10), siendo las siguientes profesiones valoradas a partes iguales el personal sanitario (14.9%) y otros como notarios, policías, militares... (14.5%). Sin embargo, estiman que los políticos son el colectivo profesional más inmerecidamente valorado, seguido de los notarios, policías, militares... y de los médicos.

Los tres aspectos que consideran peores de su trabajo: la desmotivación e indisciplina del alumnado (18.1%), el trato con los padres (14.8%) y el abandono y la escasa valoración que sienten (14.3%). Y cuando el profesorado cita los principales problemas de la educación en España, el profesorado de secundaria destaca la indisciplina y la falta de respeto (29,7%) lo que es citado en noveno puesto por el profesorado de primaria (13,7%).

Muchas investigaciones, como vimos anteriormente, han demostrado la no plasmación en la realidad de la falta de reconocimiento social del profesorado⁷² (Fernández Enguita, 2006:82; EURYDICE, 2004:1-10), siendo una apreciación equivocada -claro que si tenemos en cuenta que los docentes en el cuestionario creen que deben ser ejemplo moral para el alumnado en su centro (el 93.9% así lo considera), y también 8 de cada 10 dicen que deben serlo fuera del centro y 9 de cada 10 dicen serlo de hecho, todo reconocimiento social sería poco-.

En cualquier caso, la bibliografía al uso recoge, como hace uno de nuestros expertos, que las familias cada vez tienen una valoración más negativa de los docentes porque éstos patrimonializan los centros educativos (J. Sarabia). La sociedad valora ahora menos que en los años noventa a la institución educativa, el triunfo fácil y rápido contribuye a explicar ese escaso aprecio (M. Alduán y L. Balbuena). Y si la sociedad no valora la educación como algo decisivo de la realidad, no puede tampoco tener un reconocimiento social del profesorado (Amador Guarro). Mariano F. Enguita recuerda la alta valoración social del profesorado por la sociedad, si bien en declive por la insistencia del profesorado en su baja valoración. Aún así, otros expertos, insisten en la necesidad de dignificar al profesorado (M. Ledesma). Para Julio Carabaña el profesorado mantiene el prestigio en relación a otras profesiones que tenía en el pasado, aunque dicho prestigio se vea mermado frente al pasado dado la mejora del entorno profesional.

En los grupos de discusión la escasa valoración social es lo que predomina, si bien con excepciones, destacándose los siguientes aspectos:

6.1. *Mea culpa*: si fueran más profesionales y estuvieran menos preocupados por el salario, el reconocimiento social sería mayor.

Algunos docentes comprenden que la sociedad no puede entender a un profesorado que se moviliza por ejemplo ante un tema como la homologación salarial dado su salario, sus vacaciones y su carga horaria (GDLP). Entienden que se hace difícil tener una alta valoración social dadas sus circunstancias laborales: sueldo de por vida, seguridad en el empleo, etc. lo que hace que la gente no entienda sus huelgas ante temas como la homologación salarial. Culpabilizan a los propios sindicatos por tensar la cuerda excesivamente con el tema de la homologación lo que habría afectado negativamente a la consideración social del profesorado. Todo mejoraría si se sintieran profesionales, tuvieran vocación, fueran a trabajar con ilusión por resolver problemas sin mirar el reloj *“casi hasta pagarías por ir a hacer lo que te gustaría hacer, ¿no?”*(GDGCP, p.7).

En la misma línea, algunos se sienten valorados por su implicación en la educación incluso más allá de las puertas del centro educativo, en su entorno, con lo cual la familia responde con reconocimiento social. Algunos se sienten valorados, aunque haya perdido

⁷² La queja del profesorado sobre su falta de reconocimiento social y sobre la valoración negativa de su trabajo no tiene fundamento en los juicios que sobre ellos hacen los medios de comunicación. Las noticias negativas sobre su trabajo en los dos periódicos de mayor tirada en cada una de las provincias canarias en el año 2009 representan un 6%, siendo la mitad de éstas sobre fracaso escolar o abandono del sistema educativo, con una exposición además que no culpabiliza exclusivamente a los docentes.

importancia la figura institucional, entre otras cosas, por el alto número de maestros, como pasa con otras profesiones, como la medicina.

Se reivindica que para que la familia valore más el trabajo docente, previamente la escuela debe abrirse a la familia de tal forma que ésta conozca más su trabajo con lo cual, de camino, se contaría con el apoyo de la familia que tanto se requiere (GDF p.3). Por ello, como recogimos con antelación, el posible desprestigio le vendría al profesorado por su cierre corporativo y por la pugna para reducir su tiempo de trabajo (Fernández Enguita, 2009: 128).

6.2. Las reminiscencias de un pasado siempre mejor. De un pasado con mayor valoración social a un simple funcionario. Necesidad de adaptarse a la nueva situación.

Para una parte del profesorado se habría producido un cambio sociocultural en cuanto a la valoración pública del docente y su trabajo. Hasta hace unos años era un profesional de reconocido prestigio por su entrega y su dedicación, se consideraba que su trabajo era importante, algo que en la actualidad no sucede pues se le considera un mero funcionario. En otras palabras, recurriendo a su propia experiencia, el profesorado afirma que ni la sociedad valora su tarea, ni cuenta con el respaldo de la familia, a diferencia de lo que ocurría antaño, lo cual provoca la devaluación de su trabajo, sin embargo existen discrepancias en las zonas rurales.

...tengo casi 40 años de experiencia. Realmente me siento satisfecha. La verdad es que para mí ha sido un trabajo estupendo, me siento muy bien valorada por los chiquillos, compañeros y padres. Pero sí hay una diferencia a nivel social, en la escuela de aquella época de hace 40 años, yo tenía 20 años, casi se reverenciaba al profesor, había un gran respeto a la opinión del maestro; era un entorno social pequeño (ambiente rural). Ahora también te valoran pero no es lo mismo. La persona que enseña tiene un plus en su trabajo, enseñar es mucho más importante que otros trabajos; esa entrega, ese plus es lo que no se valora socialmente. La expectativa era que el enseñante tenía ese interés por el trabajo. Ahora parece que el enseñante es más un funcionario que alguien que tiene ese plus; socialmente ha habido esa caída, el maestro esa palabra tan importante, ha perdido esa aureola de entrega; la sociedad no valora ese trabajo (GDTP, p.1).

Como recoge Dubet (2006: 101-102): “Desde los tiempos heroicos en los que el docente era el sacerdote de la República en armas y la escuela su templo, las cosas pasaron por muchos cambios: el niño entró a la escuela junto al alumno, y a veces en lugar de él; los padres franquean las puertas del santuario; la escolaridad básica ya no está cerrada sobre sí misma: ya no es más que uno de los eslabones del sistema educativo. Los docentes perciben en gran medida esas transformaciones; pero la mayor parte de ellos no sienten, con relación a su propia mitología profesional, más que una suerte de nostalgia enternecida”.

Ciertamente ha habido un cambio, como refleja el profesorado, desde el prestigio que tuviera inicialmente el maestro de pueblo junto al párroco y al médico. La multiplicación en el número de estos trabajadores es uno de los aspectos señalados, junto a otros como el peso de la familia en la toma de decisiones en los centros educativos. En cualquier caso, esto ha servido para que algunos vean enturbiar su imagen social e intenten escapar como puedan en el día a día en los centros, mientras otros se adaptan a la nueva situación ganándose el valor a pie de obra por la forma de trabajar y por la forma de dirigirse a los padres.

Los segundos se adaptan más fácilmente a las nuevas circunstancias. Se considera que el respecto del alumno se gana poniéndose en su idioma y poniendo el corazón, porque como dicen Dubet y Martuccelli (2000: 259), el profesorado alude al autoestrés entre otras cosas porque “hay que seducir y convencer allí donde bastaba ejercitar el poder delegado por la organización”.

...el valor que yo le he dado, que me he dado a mí misma como docente, en un centro pues donde hay una gran diversidad, me lo he ganado por la forma en la que he trabajado, por la forma en la que yo me he dirigido a los padres. Siempre con mucho respeto, con educación, y como persona, bueno, intentando hablarles al nivel para que ellos pudieran entender las charlas, al mismo tiempo que fuesen un poco formativas, por la zona en la que estamos y demás. Entonces, ellos me han devuelto ese respeto y esa valoración; si es por mi coche que todos saben el coche que tengo... (GDTSurP, pp. 31-32).

La escuela tiene que aprender a trabajar con un nuevo ruido en la relación pedagógica, algo que muchas veces el profesorado vive violentamente: “La calma y el silencio ya no son considerados como naturales, la atención ya no está otorgada de antemano, y los profesores tienen que involucrarse de manera activa para construir una relación pedagógica que ya no está establecida de por sí. El revuelo tradicional está reemplazado por la agitación y el ruido, la vida juvenil invade la escuela, y la mayoría de los docentes perciben estos comportamientos como signos de violencias” (Dubet y Martuccelli, 2000: 265).

O sea, sin decir que aquello también era lo mejor del mundo, lo que sí noto es que las instituciones, la sociedad y todo, todo va muy diferente, muy diferente. O sea, a lo mejor la escuela tiene que aprender a trabajar con ruido. O sea, estamos intentando, porque a mí me pasa, también, trabajar para generar un aula como la que yo viví en mi infancia, ¿no? (...) Creo que al final uno de los pasos, también está que el profesorado, empiece a acercarse otra vez a los chicos; no con temor porque si es verdad que tú te acercas a un pipiolillo de 15 años y de repente le das rienda... te insulta y te... (GDGCM, p. 15).

La añoranza de la autoridad de la que gozaba el docente en el pasado bastando su palabra de profesor parece cuestionar la participación concedida a los padres en los centros aunque tal apreciación se salvaguarde con el discurso hegemónico de la necesidad de dicha participación en los centros educativos. Se culpa a la familia por no creer en el profesorado, en sus métodos, ni en la educación y no ver al profesor como su aliado. Y se anhela la diferente posición social de los médicos con una mayor autonomía y profesionalización particularmente en lo que afecta a la relación con sus “clientes”. Pero a veces se va más allá en el discurso culpabilizando directamente a los padres como principal elemento de desvalorización social del docente.

... el pesimismo mío es que los padres han cambiado a peor; lo peor del colegio son los padres, si yo hacía una cosa en el colegio, si mi maestro se le quejaba, de entrada mi padre me daba un viaje y luego preguntaba. Ahora pasa algo y la reacción del padre es ¿pero qué se ha creído este maestro? Ese es el mensaje que recibe en su casa. Nuestro trabajo está super-devaluado”... (GDTM2, p.2).

Para algunos de nuestros expertos otros son los aspectos que contribuyen a explicar la pérdida de prestigio social: ser alumno de bajo expediente o sentirse indefinido profesionalmente (García Garrido).

6.3. El empeoramiento de su trabajo por la sentida pérdida de autoridad y por la asunción de más funciones de las que les corresponden.

Si en el pasado la imagen del maestro como alguien que pasaba hambre se atribuye a la consideración hecha desde las clases medias profesionales en mejor situación que los docentes (Cabrera, 1988), en la actualidad parece querer persistir esa visión de superioridad de las clases medias frente a la tarea docente. Algunos profesores denuncian que son los padres de clase media y no los de clase baja los que se consideran más preparados que los maestros cuestionando el quehacer educativo de éstos:

Niños que mandan en casa y que mandan en la escuela; padres, madres de cultura media pero que dejan que sus hijos manden en casa, que tengan voz y voto, que los llames a la escuela –no a los lajillas que esos a veces llamas a las madres y padres y te dicen “bueno... en fin... mira el niño va a trabajar; hasta aquí” al final tragan los padres y madres -; sino esos que pones un parte por lo que sea y el padre y la madre te lo rompen porque “no considero que esto sea” y ese es el grupo que a mí, eso, los del medio; quiero decir que han pasado el límite (GDGCM, p. 20).

El hecho de que Gimeno Sacristán recoja en la entrevista que “un 30% de los niños tienen padres con más cultura que sus profesores”, puede ser un indicador del menor prestigio social actual y de alejarse cada vez más la enseñanza del carácter profesional, dado que entre los rasgos de las profesiones, según el modelo funcionalista se destaca el alto nivel de conocimiento especializado, que le da poder frente a la clientela.

La pérdida de autoridad del profesorado es más destacada entre los docentes de secundaria que de primaria, probablemente porque es a ellos a los que más les ha afectado encontrarse con un alumnado sin seleccionar a partir de la LOGSE, situación que no se daba en el pasado. El propio profesorado de primaria entiende que las agresiones a los docentes se producen más en secundaria y cuando se producen en primaria es achacable a la falta de educación de los padres. Pero algunos se distancian de esta apreciación y se sienten valorados (GDGCP, p.17; GDTN, p.2).

Predomina la imagen de una sociedad que no reconoce en su totalidad el trabajo que tiene el profesorado y que va más allá de las puertas del centro educativo, llevándose para su casa tareas y problemas del centro educativo. Lo que chocaría con la mala consideración social que perciben los docentes.

...te llevas un montón para corregir, te llevas el problema de fulano, el problema de mengano, y te llevas el gravísimo problema de que tenemos un claustro (...) y luego te chocas con la sociedad: ¿tú en qué trabajas? A mí la verdad, te lo juro, llegó un momento en determinados círculos en que me daba vergüenza decir que era maestra; ya lo he superado, la edad también te enseña, ¿profesora?, parecía que estabas jijí jaja; ahora lo digo con la boca llena: yo soy maestra, a pié del cañón ¿Por qué? Porque estás mal considerada: las vacaciones que tienes, lo bien que viven socialmente, eso eso que les bajen el sueldo a los maestros, que no dan golpe (GDTM2, p. 2).

Por tanto, el profesorado se queja de que cada vez se le otorgan más funciones de las que le corresponden, lo que no redundaría siquiera en una mejora de la consideración social, sino todo lo contrario. Se les pide que sustituyan a la familia: en enseñar todo, en todos los valores, etc.

Esperan de ellos que sean más que dadores de clases. Algunos expertos coinciden con esta apreciación viendo en la llegada de la LOGSE el deterioro de la imagen social del profesorado (García Garrido). Para M. Ledesma y E. Jiménez ha habido una pérdida de reconocimiento social del profesorado, explicable básicamente por el aumento de atribuciones al sistema educativo, como ente capaz de resolver múltiples problemas que no habían sido propios de la escuela hasta el pasado reciente.

Es entre el profesorado de secundaria donde más está presente esta idea. Se entiende que al ampliar sus funciones (por ejemplo, participando en viajes de campamentos o haciendo una función importante de control en los barrios), la sociedad tiene que reconocerlo en vez de pensar que son unos privilegiados por sus vacaciones o por sus sueldos, máxime si realizan un buen trabajo y con más dedicación de la contratada. A partir de lo cual les gustaría que se lo agradecieran y que no los machacaran ni les pusieran las cosas más difíciles la Consejería y los padres. Pero ven una mala imagen en los ojos de la Administración Educativa, lo que unido a la falta de recursos consideran incompatible con óptimos resultados educativos. Además, la demanda de mayores recursos humanos se hace pensando en liberar al profesorado de las funciones de más que está asumiendo.

La idea, por tanto, que se destaca en esta línea es la incompreensión de la sociedad -la gente no entiende (...) que, además, nosotros no nos ponemos ahí y hablamos y aquellos escuchan, escriben y se van. Si no, nosotros interactuamos con los alumnos (GDGCS, p. 27)- ante una tarea compleja como atender a las características psicológicas, sociales de cada alumno. Y el reconocimiento social no estaría incluyendo, desde este punto de vista, que el profesorado hace más que dar clase: ‘tirar de cada alumno’, ‘saber de su problema’...

Desde otra óptica, sin embargo, se oyen voces, en este caso entre el profesorado de primaria, que encierran cierta conciencia social de la mejor posición social de los docentes frente a la mayoría de la población, lo que llevaría a que los padres descargaran con los docentes.

Con el desamparo de la Administración, aunque no abundan especialmente las críticas a la misma no queda exenta de su cuota de responsabilidad en la baja consideración social que perciben. Se sienten “cabezas de turco”. Cuando se producen desencuentros entre el profesorado y los padres, aquellos encuentran un apoyo de la administración, sintiéndose el profesorado solo y sin respaldo frente a los problemas con los alumnos y sus familias. O a la “altura del betún” por la Administración, especialmente con la reivindicación de la homologación salarial:

Yo lo que pienso es una cosa, mira, si hay un “run, run en la calle” y encima, los que están en el poder lanzan improperios en contra del personal docente, entonces, ¿qué, claro, hace para el padre que escucha eso?, un sueldoazo, vacaciones... ¿me entiendes?, ¡claro! Y todo eso hace que nosotros estemos a la altura del betún, en muchas ocasiones, debido a lo que se cuece en las altas esferas ¿no? (GDGCN, p.32).

En cualquier caso, la sociedad, la familia, el propio profesorado, el cambio social parecen ocupar un puesto más importante que la Administración Educativa en la valoración social de la profesión docente.

No sólo el profesorado, sino algunos expertos critican a la Administración por poco sensible y despreocupada (P. Hernández, J.E. Jiménez o L. Balbuena). Otros, directamente

vinculan a la Administración, junto a padres y alumnado con la falta de dignificación del profesorado por la falta de respecto al colectivo (García Garrido). En una posición muy distinta, Gimeno Sacristán y Fernández Enguita consideran que las Administraciones se han entregado al profesorado, han dimitido, por tanto no es creíble el discurso de la desmoralización del profesorado por el desdén de una Administración Educativa que ha delegado su poder en el profesorado.

7. A modo de conclusión

La nueva cultura que reconoce la necesidad de una diferencia salarial entre el profesorado según grado de implicación y compromiso en la educación no sólo queda recogida a través de distintos informes sobre educación, sino que empieza a tener eco en las políticas de distintos países. Los expertos también consideran que el trabajo bien hecho debe premiarse para incentivar al profesorado a mejorar la educación. Aunque los docentes no consideran que otorgar premios al profesorado que trabaje mejor repercuta en los resultados educativos y sí la mejora de las retribuciones salariales, los más comprometidos entienden que se les debería compensar de alguna manera. Pero la política educativa actual opta por recortar en recursos humanos, reduciendo profesorado y personal de apoyo a la par que pretende que aumenten las horas de docencia de los docentes, lo que sin duda no contribuye al beneficio del sistema educativo.

No cuestionar el modelo funcional del profesorado no puede traducirse en aceptar la escasa motivación y el escaqueo laboral dados los efectos negativos que tiene sobre el alumnado y sobre el profesorado con interés. Todo lo cual obliga a corregir los fallos cometidos en el acceso a la profesión.

No hemos encontrado ninguna referencia bibliográfica que aluda a la buena formación recibida, bien inicial o secundaria. No sólo ésta, sino expertos y profesorado insisten en la necesidad de mejora de la misma. Y, aunque no hay acuerdo sobre cuál sería la mejor formación, sí que se da un mayor consenso sobre algunos aspectos: el sinsentido de la formación del profesorado de secundaria con tantos años en vigor, la necesidad de una mayor reflexión, dotar de mayor sentido la formación permanente para la mejora educativa, facilitar el acceso a la misma o destacar la importancia de la formación emocional.

Sigue siendo una constante la queja del profesorado por la pérdida de prestigio social, aunque se aleje de la realidad. Pero los docentes no acaban de aceptar las nuevas condiciones sociales y culturales que los ubican en otro escenario y se mantienen unidos a una realidad que ya es pasado. Mientras no se adapten a ese nuevo ruido, como plantean algunos sectores del profesorado, difícil será lidiar con la nueva situación y entender que el reconocimiento social pasa por un compromiso con el sistema educativo y por hacer lo posible por mejorarlo.

Bibliografía

Borman et al (2009): 'Teacher preparation programs, en Saha, L. and Dworkin, G. (eds.): *International handbook of research on teachers and teaching*, Houston, Springer.

- Bullough, R. (2009): The continuing education of teachers: in-service training and workshops, en Saha, L. and Dworkin, G. (eds.): *International handbook of research on teachers and teaching*, Houston, Springer.
- Cabrera Montoya, Blas et al. (2011): La compleja e inacabada constitución de grupos profesionales: origen social, condiciones de vida, prácticas y mentalidades sociales y laborales del profesorado no universitario en Canarias, Dirección General de Universidades, Consejería de Educación del Gobierno de canarias (Informe del proyecto de investigación, Sin publicar).
- Cabrera, Blas (1988): A propósito de la reforma de la enseñanza no universitaria. Apuntes para un análisis sociológico, *Tempora*, núm. 11-12.
- Cabrera, B. y Jiménez, J. (1994): Los enseñantes en la sociedad. Acerca del análisis sociológico del profesorado, *Investigación en la Escuela*, núm. 22.
- Darder, P. (2009): La función indispensable de las emociones en la formación personal y en la educación, en Puelles, M. (coord): *Profesión y vocación docente. Presente y futuro*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Dubet, F. (2006): El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad, Barcelona, Gedisa.
- Dubet, F. – Martuccelli, D. (2000): *¿En qué sociedad vivimos?*, Buenos Aires, Losada
- El Día: “Educación prescinde de 400 profesores de apoyo para tratar de recortar gastos”, <http://www.eldia.es> 26/7/2011
- El País: “Aguirre, a los docentes: ‘La mayoría de los madrileños trabaja más de 20 horas’”; “‘Rebelión contra el recorte educativo’”, <http://www.elpais.com> 1/9/2011
- El País: “Cinco autonomías recortan 2.800 profesores pese a subir los alumnos”, <http://www.elpais.com> 5/7/2011
- El País: “Llega el ‘PrIR’: profesor interino residente”, <http://www.elpais.com> 3/8/2011
- EURYDICE (2003): La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe III: Condiciones laborales y salario, <http://www.eurydice.org>.
- Escudero, J. M. (2009): Formación en los centros y comunidades docentes de aprendizaje: teoría y práctica, en Puelles, M. (coord): *Profesión y vocación docente. Presente y futuro*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Esteve, J. M. (2009): Políticas de formación inicial y continua (maestros y secundaria). Crítica y propuestas, en Puelles, M. (coord): *Profesión y vocación docente. Presente y futuro*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Fernández Enguita, M. (2005): “Un profesorado comprometido”, *Revista del Fórum europeo de administradores de la educación*, mayo-junio.

- Fernández Enguita, M. (2006): Pero... ¿qué ‘quedrán’? El estatus del profesorado y el tópico del reconocimiento, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 353, enero.
- Fernández Enguita, M. (2009): La profesión docente en España: reflexiones y sugerencias, en Puelles, M (coord.): *Profesión y vocación docente*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Fernández Enguita, M. (2009b): “Más por más. Para un juego cooperativo entre la sociedad y el profesorado”, *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 49.
- Freund, M. (2009): The classroom as an arena of teachers’ work, en Saha, L. and Dworkin, G. (eds.): *International handbook of research on teachers and teaching*, Houston, Springer
- Freidson, E. (2004): *Professionalism. The third logic*, Cambridge, Polity Press.
- Ginsburg, M. – Megahed, N. (2009): Comparative perspective on teachers, teaching and professionalism, en Saha, L. – Dworkin, G. (eds.): *International handbook of research on teachers and teaching*, Houston, Springer.
- Hargreaves, L. (2009): The status and prestige of teachers and teaching, en Saha, L. – Dworkin, G. (eds.): *International handbook of research on teachers and teaching*, Houston, Springer.
- Hoyle (2001): Teaching: prestige, status and esteem, *Educational management and administration*, 29 (2).
- Imbernón, F. (2010): La formación del profesorado y el desarrollo del currículum, en Gimeno Sacristán, J. (comp.): *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Madrid, Morata.
- ISTAC “Profesorado no universitario por dedicación, enseñanza y tipo de centro. Datos avance provisionales 2008/2009” <http://www2.gobiernodecanarias.org/istac/estadisticas>
- Morgenstern, S. (2009): Rescatar el valor del conocimiento, dar un nuevo sentido a la profesionalidad docente, en Puelles, M (coord.): *Profesión y vocación docente*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- OCDE (2004): La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes, <http://www.oecd.org/rights>
- OECD (2005): Teachers Matter. Attracting, developing and retaining effective teachers
- OECD (2009): Evaluating and Rewarding the Quality of teachers International Practices
- Parsons, T. (1966): *El sistema social*, Madrid, Revista de Occidente.
- Sutton, R. – Harper, E. (2009): Teachers’ emotion regulation, en Saha, L. and Dworkin, G. (eds.): *International handbook of research on teachers and teaching*, Houston, Springer.
- Zamora Fortuny, Begoña (2010): “La homologación del profesorado no universitario”, comunicación presentada en X Congreso Español de Sociología, Pamplona, FES.

Zamora Fortuny, Begoña (2007): “El profesorado de educación infantil, primaria y secundaria en Canarias. Un colectivo privilegiado en el marco español”, *Tempora*, nº 10.

Zamora Fortuny, B. (2004): Profesionalismo y trabajo docente, *Tempora*, 2ª época, nº 7.

Zeichner, Kenneth (2010): *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*, Madrid, Morata.

Fecha de recepción: 15.06.2011. Fecha de evaluación: 15.07.2011. Fecha de publicación: 15.09.2011