

# EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA EN CANARIAS. UN COLECTIVO PRIVILEGIADO EN EL MARCO ESPAÑOL

Begoña Zamora Fortuny

## RESUMEN

Desde la universalización del sistema educativo una parte importante de la Sociología de la Educación, y de las disciplinas más afines, se ha encargado de estudiar al principal agente educativo, el profesorado. Con todo, podría decirse, a tenor de la bibliografía existente, que casi desconocemos al profesorado de los niveles educativos preuniversitarios en nuestro contexto más cercano, Canarias. Sabemos poco de sus características sociales, sus condiciones de trabajo, su situación socioprofesional, el tipo de formación que reciben tanto inicial como permanente y sobre su manera de pensar: cómo se sienten en el lugar de trabajo, cuál es su grado de satisfacción con el papel que desarrollan, cómo se perciben socialmente, cuál es su nivel de compromiso con las funciones del sistema educativo... El objetivo de este trabajo es conocer algo más a este colectivo, lo cual muchas veces lo haremos en comparación con los docentes del resto del Estado, siendo también el marco internacional (básicamente de Europa y de la OCDE) un referente importante.

**PALABRAS CLAVES:** situación socioprofesional, condiciones de trabajo, formación, satisfacción, reconocimiento social, salario.

## ABSTRACT

«Teachers of pre-university levels in Canary Islands. A privileged group in the Spanish frame». Since the universality of education, Sociology of Education and allied disciplines have studied the main educational agent: teaching staff. In spite of that, it could be said, according actual bibliography, we don't know teachers of pre-university educative levels in our closest context of Canary Islands. There aren't many publications about their social characteristics, their work conditions, their social-professional situation, the kind of training they receive (both initial and permanent ones) and about their thoughts: how they feel in their work place, what degree of satisfaction about their role they have, how they are recognized socially, how strong is their commitment to functions of educative system. The aim of this research would be to get more information about this teachers group. In order to that, they have been compared to same level teachers of the rest of the country and the international frame (basically from Europe and from OECD) has been considered as an important reference.

**KEY WORDS:** social situation, work conditions, training, satisfaction, social recognition, salary.



# I. APROXIMACIÓN AL ESPACIO DEMOGRÁFICO Y LABORAL

## I. ALGUNAS CARACTERÍSTICAS SOCIALES

Desde finales de los años ochenta una parte de la Sociología de la Educación en España se ha interesado en conocer al colectivo docente: sus características sociales, sus perfiles, sus opiniones, sus actitudes ante la educación, etc. Por ello contamos con diversos pero escasos estudios centrados en el profesorado en ejercicio y también en los momentos que anteceden, en el alumnado de Magisterio.

Aunque algo lejos en el tiempo, dos estudios claves en la descripción de ambos colectivos se han realizado en el contexto español, sin menoscabo del resto. Nos referimos a los trabajos de Julia Varela y Félix Ortega *El aprendiz de maestro* de 1987, publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), y de González Blasco y González Anleo *El profesorado en la España actual (Informe sociológico sobre el profesorado no universitario)* de 1993, publicado por la Fundación Santa María<sup>1</sup>.

En Canarias el conocimiento del colectivo es exiguo. Existe algún análisis del alumnado que se forma para ser docente (Zamora, 1998) y prácticamente se desconoce el perfil social de los enseñantes no universitarios, aunque hallamos algunos trabajos dispersos elaborados desde distintos campos disciplinares educativos (Psicología de la Educación, Didáctica, etc.). Sería necesario contar en los próximos años con más investigación sobre los docentes para facilitar el entendimiento del sistema educativo. Mientras, organicemos la información disponible.

### 1.1. Demografía escolar del profesorado

#### Distribución y evolución del profesorado en los centros educativos

En los últimos años la evolución de la matrícula del alumnado y de la contratación del profesorado sigue cauces muy distintos según se trate de la escuela pública o privada. El número de alumnos en los centros públicos desciende, mientras aumenta en los privados. En cambio, el profesorado aumenta en los centros públicos y en los privados, de manera más acusada en estos últimos (tabla I).

---

<sup>1</sup> En este último se hace un recorrido completo por la figura del docente que incluye: identificación del profesorado (feminización, procedencia geográfica, edad, estructura familiar, estudios y ocupación de los padres, estudios de los hijos, autopercepción religiosa y política, trabajo extraescolar, estado de salud, felicidad, relajación, confianza y seguridad, estado psicosociológico, nivel de asociacionismo, atracción por partidos políticos, asociacionismo y sindicalización), profesionalismo (actitudes docentes, vocación, motivo de elección, formación), cultura docente (destacando su grado de satisfacción con el trabajo, con el puesto, con el centro, así como la valoración del prestigio profesional o la cultura directiva) y ejercicio de la función docente (cómo ven la sociedad, cómo valoran las instituciones educativas o su profesión, cuáles consideran que son los problemas de su trabajo, su valoración de las estructuras educativas o de los cambios de las reformas educativas).

TABLA I. VARIACIÓN EN NÚMERO DE ALUMNOS Y PROFESORES EN LOS ÚLTIMOS AÑOS.

		ESTADO			CANARIAS		
		TOTAL	PÚBLICO	PRIVADO	TOTAL	PÚBLICO	PRIVADO
1999-2000	Alumnos	6.972.500	4.761.139	2.211.361	341.889	273.017	68.872
	Profesores	521.890	385.525	136.365	25.183	21.450	3.733
2005-2006	Alumnos	6.983.538	4.714.264	2.269.274	328.294	255.423	72.871
	Profesores	594.368	435.306	159.062	26.600	22.149	4.451
Diferencial Alumnado		+11.038	-46.875	+57.913	-13.595	-17.594	+3.999
Diferencial Profesorado		+72.478	+76.781	+295.291	+1.417	+699	+718
Variación % Alumnado		0,1	-1,0	2,6	-4,0	-7,5	5,8
Variación % Profesorado		13,9	12,9	16,6	5,6	3,2	19,2

Fuente: Elaboración propia con datos de las Estadísticas de la educación no universitaria del MEC (<http://www.mec.es>).

Nota: No se ha sumado el alumnado de enseñanzas de régimen especial (Enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño, Enseñanza de la Música, Enseñanza de la Danza, Enseñanzas de idiomas y Enseñanzas Deportivas). Si el profesorado de Escuelas de Arte que imparte Bachillerato de Artes.

La mayor proporción de centros públicos y menor de privados en Canarias en comparación con la media española tiene su reflejo en el número de profesores, representando los docentes que trabajan en la educación pública en el Archipiélago diez puntos porcentuales por encima de la media española (83,4% frente a 73,2%) y diez puntos menos en la privada (16,6% frente a 26,8%), como puede verse en la tabla II. Más allá de esto, la distribución del profesorado por niveles educativos impartidos en Canarias es similar al resto del Estado, si bien en Canarias es mayor la concentración de enseñantes en centros de un único nivel educativo (bien secundaria, bien primaria/infantil, con la excepción de los centros exclusivos de infantil) y menor en los centros que abarcan diversos niveles.

Por titularidad de los centros, las diferencias sobresalen. En términos porcentuales, la presencia de los enseñantes en centros exclusivos de Educación Infantil es mayor en las escuelas privadas, situación que se repite en los centros específicos de Educación Especial. De manera significativa, merece destacarse que en los centros públicos la mayor concentración de profesorado se produce en los específicos (más en Secundaria —ESO/Bachiller/FP—, que en Primaria/Infantil), a mucha distancia de los centros mixtos en niveles educativos (concretamente de Primaria/ESO que pueden impartir también infantil). No existen centros que agrupen todos los niveles educativos. Una situación muy distinta es la que tiene lugar en los centros de titularidad privada, donde la mayor presencia de profesorado se da en los que engloban distintos niveles educativos. Lo que demostraría el interés económico de la escuela privada, contando o no con subvenciones estatales. Una situación que no es particular del Archipiélago, sino general en todo el territorio nacional.



TABLA II. PROFESORADO POR TIPO DE CENTRO SEGÚN NIVEL EDUCATIVO Y TITULARIDAD. CURSO 2004/05.

CENTROS	PROFESORADO	INFAN.	PRIM.	PRIM. ESO	ESO BACH. FP	PRIM. ESO BACH. FP	OTROS
ESPAÑA	583.066	3,7	32,3	12,5	37,7	12,3	1,5
Público	426.629	2,5	42,4	5,3	48,5	0,07	1,1
Privado	156.437	7,1	4,6	31,9	8,3	45,5	2,5
CANARIAS	26.173	0,6	36,7	11,7	42,3	7,5	1,0
Público	21.817	0,4	43,3	5,3	50,0	0,0	0,8
Privado	4.357	1,7	3,6	44,0	4,0	45,1	1,8

Fuente: Elaboración propia con datos del MEC.

Nota: En todos los centros que imparten Primaria también se puede impartir Infantil. El número de profesores no coincide con la tabla IV porque no se ha contabilizado el profesorado de Escuelas de Arte que imparte Bachillerato de Artes.

Otros: En esta categoría se incluyen los Centros Específicos de Educación Especial, los Centros de Educación de Distancia y las Actuaciones de garantía social.

Por provincias, la distribución del profesorado según niveles educativos de los centros es la misma, pero en Las Palmas se concentran más docentes en centros específicos que en S/C de Tenerife, mientras que en la provincia occidental hay más enseñantes en centros que combinan distintos niveles que en la oriental (tabla III).

Puede decirse, viendo la evolución entre finales de la década de los noventa y mediados del dos mil (tabla III) que la tendencia es hacia un incremento de profesorado en los centros específicos y a una reducción en los mixtos (donde coexisten Primaria y Secundaria obligatoria y a veces Infantil). Sin embargo, no ocurre así en los centros específicos de Educación Infantil y en los que imparten todos los niveles, disminuyendo los docentes en los primeros y aumentando en los segundos.

La existencia de los centros que ofertan todos los niveles educativos no se explica por su ubicación en entornos aislados, donde no es viable la construcción de centros específicos, sino que responde a la oferta educativa de los centros privados. De hecho, en los cursos académicos estudiados, en los centros públicos no existe ningún efectivo en esas escuelas, todos los docentes están adscritos a centros privados (como queda recogido en la tabla II).

Peores condiciones de trabajo en los centros privados  
y mejores en los centros públicos

Más allá del tipo de centros, veamos qué profesorado se dedica a la primera enseñanza (Infantil y Primaria) y cuál a Educación Secundaria (ESO, Bachiller y FP) y posibles variaciones por provincias y por titularidad de los centros (tabla IV). Ni las provincias canarias entre sí, ni Canarias en el panorama español difieren en el



TABLA III. PROFESORADO POR PROVINCIAS Y TIPO DE CENTROS.

CURSOS	PROVINCIAS	TOTAL	INFANTIL	PRIMARIA	PRIMARIA	ESO	PRIMARIA
	CANARIAS						
						FP	BACH. FP
1999/2000	Las Palmas	13.271	103	3.316	3.149	5.634	762
	S/C de Ten.	11.912	142	1.791	4.351	4.703	718
2005/2006	Las Palmas	14.034	84	5.572	1.168	6.108	972
	S/C de Ten.	12.435	78	4.343	1.898	5.103	930

Fuente: Elaboración propia con datos del MEC.

Nota: Todos los centros donde se da primaria también pueden impartir infantil. El número de profesores no coincide con la tabla I porque no se ha sumado el profesorado de Escuelas de Arte que imparte Bachillerato de Artes.

TABLA IV. PROFESORADO SEGÚN NIVEL EDUCATIVO, PROVINCIA Y TITULARIDAD DE LOS CENTROS. CURSO 2004/05.

	PROFESORES	INFANTIL		ESO		AMBOS		EDUCACIÓN	
		PRIMARIA		BACHILLERATO		FP		ESPECIAL	
		N	%	N	%	N	%	N	%
España	583.426	269.232	46,127	8.198	47,7	24.402	4,2	11.594	2,0
Canarias	26.283	12.288	46,7	12.586	47,9	1.175	4,5	234	0,9
Las Palmas	13.869	6.474	46,7	6.678	48,1	579	4,2	138	1,0
S/C de Tenerife	12.414	5.814	46,8	5.908	47,6	596	4,8	96	0,8
Públicos Canarias	21.927	10.197	46,5	10.884	49,6	691	3,1	155	0,7
Privados Canarias	4.356	2.091	48,0	1.702	39,1	484	11,1	79	1,8

Fuente: Elaboración propia con datos del MEC.

Total: El número de profesores es mayor que en la tabla II porque se ha sumado el que imparte Bachillerato de Artes de Escuelas de Arte.

Ambos: Se engloba al profesorado que imparte una combinación de las enseñanzas anteriores.

reparto por niveles educativos del profesorado no universitario. La diferencia aparece entre los centros públicos y los privados. En estos últimos disminuyen los docentes que se dedican en exclusiva a Educación Secundaria y aumentan los que combinan estas enseñanzas con niveles educativos previos. Con lo cual, puede hablarse de peores condiciones de trabajo entre los enseñantes de la escuela privada.

Analizando el transcurso de los años, la tendencia es hacia una disminución a pasos agigantados del profesorado que desarrolla su docencia en distintos niveles educativos. Los 2.641 profesores que estaban en esta situación en Canarias en 1999/2000 pasan a 529 en 2005/06 (quedando desfasados los datos de la tabla IV). Un descenso importante que dista del ocurrido en las escuelas privadas (de 538 a 427 profesores).



TABLA V. DEDICACIÓN DEL PROFESORADO (COMPLETA Y PARCIAL) Y PORCENTAJE DE DOCENTES QUE COMPATIBILIZA DISTINTOS NIVELES EDUCATIVOS\* (DNE) SEGÚN TITULARIDAD DEL CENTRO.

	CURSOS	CENTROS PÚBLICOS			CENTROS PRIVADOS		
		Completa	Parcial	% DNE	Completa	Parcial	% DNE
Canarias	1999/2000	96,8	3,1	9,8	81,6	18,3	14,4
	2005/2006	95,7	4,2	0,5	77,3	22,6	9,6
España	1999/2000	95,6	4,4	5,5	80,6	19,4	7,5
	2005/2006	94,5	5,5	3,0	79,1	20,8	5,8

Fuente: Elaboración propia con datos del MEC (<http://www.mec.es>).

\* Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Secundaria Postobligatoria.

En todos los centros predomina la contratación de profesorado a tiempo completo, pero en los centros privados la contratación a tiempo parcial es muy superior a la que tiene lugar en los públicos.

Si partimos de la tesis de que es mejor para el trabajador una contratación a tiempo completo que a tiempo parcial, puede afirmarse que el profesorado de Canarias, en comparación con sus colegas españoles, goza de una situación ligeramente mejor en los centros públicos y peor en los privados (ver tabla V). Una circunstancia visible también en los últimos años en la proporción de profesorado que compatibiliza distintos niveles educativos.

Por otro lado, tanto en España como en Canarias, los docentes de la escuela pública tienen mejores condiciones que sus compañeros de la privada, siendo menor el porcentaje de enseñantes encargados de más de un nivel educativo. A lo largo del tiempo, cabe hablar de mejoría independientemente de la titularidad de los centros, porque la tendencia es hacia una reducción del profesorado que imparte distintos niveles educativos.

## 1.2. Edad

La propensión a no decir la edad de algunas personas y colectivos parece haber llegado al profesorado, imposibilitando que el MEC tenga una estadística fiable sobre este asunto. Ello no responde a una cuestión de género, dado que hay constancia de la edad que tiene el 85% de las profesoras y de los profesores. Lo que llama la atención es otra cosa.

En los últimos años, el MEC publica la edad del profesorado por Comunidades Autónomas (CCAA), género, y titularidad de los centros, aunque no sin limitaciones. En el conjunto de España, en el curso 2004/05, no se tiene constancia de la edad de 3 de cada 10 profesores, básicamente porque se desconoce la del profesorado de dos comunidades con un gran número de docentes, como son An-

Andalucía y la Comunidad Valenciana<sup>2</sup>. Si excluimos estas particularidades, es Canarias la Comunidad Autónoma (CA) que supera con creces el porcentaje del profesorado del que no consta su edad, el 14%. Mientras está registrada la edad de prácticamente todo el profesorado de centros públicos (no consta en el 1,8%), no ocurre así en los centros privados. En éstos no figura en 7 de cada 10 profesores, situación que convierte a Canarias en una comunidad completamente atípica<sup>3</sup>.

## Rejuvenecimiento en los centros privados

Resulta imposible comparar la edad según titularidad de los centros por la falta de datos. Sólo con el propósito de aproximarnos a la realidad y de intentar constatar una idea preconcebida: que los profesores de los centros privados son más jóvenes, hemos eliminado los profesores de los que no consta su edad en los centros privados y a partir de ahí hemos calculado de nuevo los porcentajes. Entre las críticas que pueden realizarse a este proceder: que reducimos drásticamente el número de profesores a comparar y que probablemente aquellos profesores de los que no hay constancia de esta variable no son tan jóvenes. Por ello debemos ser cautelosos con los resultados.

Dicho lo cual, parece existir una tendencia a que los centros privados cuenten con gente más joven como era previsible, sobre todo porque el mercado de trabajo en los centros públicos, recientemente, se ha reducido, mientras ganan presencia los privados. Pero también probablemente porque a una mediana edad (ver tabla VI) se busca la mejora a través del empleo público. Como consecuencia, los centros privados se verían obligados a renovar a su personal, contratando a la mano de obra que busca empleo, por regla general joven. En cambio, los que están más cerca de la jubilación, tratándose de una empresa privada, prefieren o se ven obligados a permanecer en el trabajo. Dicho de otra forma, el porcentaje más elevado de mayores de 60 años en las escuelas privadas puede explicarse también por las jubilaciones anticipadas más fáciles de conseguir y/o más demandadas entre los funcionarios.

En la tabla VII hemos eliminado los «no consta» tanto en los centros públicos como en los privados, viéndose más claramente reflejado lo dicho anteriormente. Obsérvese también que los hombres son mayores que las mujeres. Menos de cuarenta años tiene el 26,2% de las mujeres y el 22,6% de los hombres. Y más de cincuenta, el 22,4% de las mujeres y el 28% de los hombres. Lo que, como veremos, va parejo a una feminización de la docencia que no desciende en los últimos años.

---

<sup>2</sup> El dato de Andalucía, Valencia y Galicia ha faltado o se ha presentado con muchas limitaciones en los distintos cursos desde que se recoge esta información.

<sup>3</sup> Son datos del curso 2005/06, pero la misma circunstancia, aunque no en porcentajes tan altos, se refleja en los cursos anteriores. Así, en los centros privados, en 2002/03 no figura la edad del 33% y en 2003/04 del 40%. Si comparamos la no respuesta en este valor con otras CCAA próximas en número de profesores en educación privada, vemos que se conoce la edad de todos los docentes en Baleares y se desconoce la del 0,5% en Aragón, en 2005/06.



TABLA VI. PORCENTAJE DE PROFESORES SEGÚN EDAD POR GÉNERO Y TITULARIDAD DE LOS CENTROS. CURSO 2004/05.

	Menos de 30 años	De 30 a 39	De 40 a 49	De 50 a 59	Más de 60
España	8,1	19,2	23,2	16,6	2,8
Canarias	4,3	21,1	37,3	20,0	2,6
Mujeres	4,6	21,6	37,6	18,7	2,5
C. Públicos Canarias	4,2	22,4	43,4	23,1	2,7
C. Privados Canarias	4,8	14,6	6,9	4,6	2,3
C. Privados Canarias (sólo cuando consta la edad)	14,4	43,9	20,8	14,0	6,9

Fuente: Elaboración propia con datos del MEC.

Si sumamos las filas no se llega en ningún caso al 100%, lo que resta es el grupo del que no consta la edad.

Fuera de nuestras fronteras más inmediatas se empieza a hablar del envejecimiento de los docentes como problema a tratar. Los enseñantes españoles estarían aproximándose a la media europea que supera el medio siglo de edad y en comparación con la media de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) están más envejecidos en primaria y menos en ESO. (Pedró, 2006: 245; Imbernón, 2006: 104).

### 1.3. Género

De ser una profesión de hombres a una de mujeres. La sobrerrepresentación femenina en los centros privados

En el contexto español la profesión docente ha pasado en poco tiempo de ser una carrera de hombres a una de mujeres y, junto con ello, de acoger a un alumnado de Magisterio de origen social medio-bajo y rural a otro de un origen social algo más elevado y urbano. Ésta ha sido una tónica generalizable en los estudiantes de Magisterio en el contexto español, del que también ha participado Canarias (Zamora, 1998), si bien en ambos casos se trata de una titulación que agrupa a un alumnado con un origen social inferior a la media universitaria (Cabrera *et al.*, 1998: 130).

La enseñanza no universitaria es una profesión de mujeres: se puede hablar de la feminización de la educación no universitaria de manera generalizada en todo el territorio español y en todos los niveles educativos. Persiste una aplastante mayoría de mujeres docentes en determinados niveles educativos: Infantil, Primaria y Educación Especial Específica, frente a otros donde su mayoría es más matizada: Secundaria.

En el ámbito español, si analizamos la década y media transcurrida desde mediados de los ochenta hasta principios de 2000, observamos unos niveles educa-





TABLA VII. PROFESORADO EN CANARIAS SEGÚN EDAD, GÉNERO Y TITULARIDAD DE LOS CENTROS. CURSO 2005/06.

	<30 AÑOS	DE 30 A 39	DE 40 A 49	DE 50 A 59	MÁS DE 60	NO CONSTA
C. Públicos	5,2	22,0	44,3	25,6	3,0	–
C. Privados	16,5	44,6	21,6	12,1	5,3	–
Mujeres: 17.897	5,7	20,4	37,5	20,0	2,4	14,1
Hombres: 8.572	3,6	19,0	36,4	24,8	3,2	13,1

Fuente: Elaboración propia con datos del MEC.

Se han eliminado los «no consta».

tivos claramente feminizados que siempre lo han sido, destacando Educación Infantil, Primaria y Educación Especial. En Secundaria, la distribución por géneros está bastante repartida, con una ligera tendencia a una mayor presencia femenina en los últimos años<sup>4</sup>.

Caben distintas explicaciones al aumento de la feminización docente, pero probablemente una de las más plausibles sea el incremento proporcional de las alumnas universitarias en los últimos años, siendo mayor el número de egresadas que de egresados. Lo que permitiría entender la mayor presencia de las docentes, particularmente en educación secundaria y universitaria.

Más interés ofrece la distribución por géneros según titularidad de los centros. La feminización es mayor en todos los niveles educativos en los centros privados (tabla VIII). Distintas son las explicaciones, algunas contradictorias entre sí, por ejemplo: que los empresarios en aras de la igualdad contrataran a personal femenino. Pero la lógica empresarial no parece ajustarse a esta situación. Tampoco cabría aludir a la explicación contraria, que en pro del conservadurismo hicieran valer la enseñanza como cosa de mujeres. Parecen más plausibles otro tipo de razones: que la lógica empresarial de la educación privada (concertada o no) prefiere una mano de obra más dócil, con cara de mujer; que los centros privados, especialmente los religiosos, se nutren de exalumnas entre sus nuevos efectivos; que los hombres pujan por el trabajo donde gozan de mayor libertad, autonomía, salario y reconocimiento, lo que unido al hecho de ser más competitivos supondría una mayor demanda por la educación pública<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Muy lejos de un reparto equitativo, en la universidad se ha dado el crecimiento proporcional mayor en la feminización de la docencia. Las profesoras universitarias han ido ganando terreno a sus compañeros año tras año (pasando de un 27,7% en 1986/87 a un 35,2% en 2001/02) (INECSE, 2004: Rc5).

<sup>5</sup> Esto último no cuestionaría la búsqueda de empleo público por las mujeres, único lugar donde hallan igualdad salarial con sus compañeros y menos diferencias en general, además de mayor estabilidad.



TABLA VIII. PROFESORAS SEGÚN TIPO DE ENSEÑANZA. CURSO 2004/05.

	TOTAL MUJERES		INF.PRIM. MUJERES		ESO MUJERES		BACH. MUJERES		OTROS MUJERES		EDUCAC. MUJERES	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
España	583.426	66,2	269.232	77,0	278.198	55,1	24.402	68,3	11.594	78,2		
Canarias	26.283	67,3	12.288	80,0	12.586	55,1	1.175	63,4	234	78,2		
Las Palmas	13.869	67,4	6.474	80,0	6.678	55,4	579	62,3	138	76,1		
S/C de Ten.	12.414	67,3	5.814	80,0	5.908	55,0	596	64,4	96	81,2		
Públicos	21.927	66,7	10.197	79,5	10.884	54,9	691	61,1	155	76,1		
Privados	4.356	70,7	2.091	82,4	1.702	56,9	484	66,7	79	82,3		

Fuente: Elaboración propia con datos del MEC.

Otros: Se engloba al profesorado que imparte una combinación de las enseñanzas anteriores.

Si contrastamos la situación de Canarias con la española, tabla IX, vemos que en los centros públicos, la feminización docente es mayor en el Archipiélago, a excepción del profesorado que compatibiliza su trabajo en distintos niveles educativos, donde sobresale la española. En los centros privados, la mayor feminización canaria tiene lugar en 1999/00 y se iguala a la media española en 2005/06, pero persiste entre el profesorado encargado de varios niveles educativos.

El profesorado en Canarias es uno de los más feminizados de España tanto en educación pública como en educación privada. En los centros de titularidad pública, Canarias, desde 1991/92 hasta 2005/06, ha ocupado las posiciones quinta y sexta de mayor feminización docente entre las 17 CCAA y Ceuta y Melilla. En los centros privados la proporción de mujeres docentes es aún mayor en el Archipiélago. Si bien cabe hablar de dos momentos. Uno que abarcaría los ocho primeros cursos de la década de los noventa del siglo XX, donde Canarias es la primera o segunda CA (cuatro años una y cuatro años otra) más feminizada. Y otro, desde finales de los noventa, donde ocupa la cuarta posición (salvo en 1999/2000 que representa el tercer puesto y en 2005/06 el quinto, curso éste en el que se iguala a la media).

La evolución según género de la docencia indica que ésta sigue siendo una profesión de mujeres. Si comparamos los seis últimos años la feminización es cada vez mayor, no sólo en Canarias (de dos puntos porcentuales en centros públicos y de uno en centros privados), sino también en España, donde es más acusada. En el Archipiélago, a pesar del incremento en los centros públicos, antes y ahora la feminización en las escuelas privadas es superior en todos los niveles educativos (tabla IX).

La alta representación de mujeres en la docencia en los primeros niveles (Infantil y Primaria) parece haber tocado techo. De ahí que el aumento en la feminización de la docencia se dé fundamentalmente en Educación Secundaria: sube un punto porcentual en los centros públicos y casi cuatro en los centros privados, en cambio



TABLA IX. EVOLUCIÓN DE LA FEMINIZACIÓN DEL PROFESORADO POR ENSEÑANZA QUE IMPARTE Y TITULARIDAD DEL CENTRO, EN PORCENTAJE. CURSOS 1999/2000 Y 2005/06.

TOTAL		INF.-PRIM.	ESO-BACH.-FP		AMBOS				
España	C. Públicos	62,6	66,0	75,9	76,8	50,8	54,8	64,3	72,0
	C. Privados	66,3	69,7	81,3	80,0	52,8	58,4	61,0	63,6
Canarias	C. Públicos	65,1	67,1	79,5	79,7	54,6	55,6	62,0	61,8
	C. Privados	68,5	69,7	82,7	79,9	54,6	58,0	65,0	64,8
Cursos		99/00	05/06	99/00	05/06	99/00	05/06	99/00	05/06

Fuente: Elaboración propia con datos del MEC.

se produce una reducción en educación Primaria/Infantil en estos últimos, en tres puntos. Esto podría interpretarse como un inicio hacia una igualdad de género entre los docentes. Sirva de ejemplo el cuerpo de Profesorado Técnico de FP en la educación pública, el menos feminizado pero que ve crecer la presencia femenina (del 36% de mujeres en 1999/00 a 39,2 en 2005/06) (MEC, 2000 y 2006).

Aun así, no podemos pasar por alto que en los centros privados una mayor cantidad de profesores compatibilizan su docencia en todos los niveles, siendo mayoritariamente mujeres. Lo cual reflejaría unas peores condiciones de trabajo de las docentes en los centros privados. Atendiendo a esta variable, en las escuelas públicas la situación de las profesoras canarias sería mejor que las españolas, al contrario de lo que ocurre en las escuelas privadas, donde las docentes canarias tendrían peores condiciones que sus homólogas españolas.

### Sobre la participación de las mujeres en las tareas de gestión

Desde que se conocen estudios sobre la participación de las mujeres en cargos directivos en el sistema educativo canario, es decir, a partir del curso 1993/94, se subraya la menor participación femenina, sin embargo supera con creces la realizada por el mismo sexo en otras esferas laborales (González de la Fe *et al.*, 1994: 117-118).

Como añaden las autoras, la presencia femenina no sigue la misma tónica en los distintos niveles educativos. En enseñanza secundaria la participación es del 39% y aumenta en la enseñanza obligatoria (EGB) al 53%. El mayor número de profesoras que de profesores en esta última etapa (dos de cada tres) explica la mayor proporción en cargos directivos, pero alejada de la que le correspondería de ser equitativo el modelo. Además, curiosamente, ejercen tal puesto sobre todo en unitarias, con lo que estaríamos hablando de un cargo atípico, casi en el vacío. Si ordenamos el reparto femenino en los cargos, predominarían las jefas de estudio, seguidas de directoras y secretarías (62, 57 y 51%, respectivamente).



En educación secundaria, la participación en los cargos directivos de las mujeres es, como decíamos, del 39%, pero la situación es más desigual en Bachillerato que en FP, dado que las profesoras representan el 54 y 47%, respectivamente, del profesorado de cada nivel. En puestos de dirección se reduce drásticamente su presencia a un 20% en Bachillerato y un 26% en FP (ibídem: 122). Sin embargo, un fenómeno curioso tiene lugar en las dos islas más orientales, en FP: los centros son mayoritariamente masculinos, pero hay una mayor tendencia a la feminización en los cargos directivos.

En el sistema educativo español, el perfil de los directores de centros sigue siendo hoy en día predominantemente masculino (un 57% en primaria y un 67% en ESO) y de mayor de cuarenta años (el 90% de primaria y el 76% de ESO), con más de veinte años de servicio (7 de cada 10) (INECSE, 2004: P1. Tareas Directivas). Persiste también la tendencia que veíamos en el caso de Canarias en todo el Estado hacia una mayor masculinización de los cargos directivos en los centros de mayor tamaño, lo cual es generalizable a los distintos niveles educativos. Los requisitos exigidos por ley para ser director y el efecto acumulado de la mayor edad de los hombres favorecerían la mayor presencia masculina en este cargo.

De nuevo, la titularidad de los centros marca diferencias. En esta ocasión en la división de género en los cargos de dirección. La mayor presencia masculina que acabamos de ver, tanto en primaria como en ESO, desaparece en los centros privados, igualándose los géneros o incluso sobrepasando la feminización en la dirección (ibídem). Para poder interpretar correctamente esta realidad debemos tener en cuenta que mientras en los centros públicos el acceso a los cargos directivos se hace básicamente por elección del Consejo Escolar (en 6 de cada 10 casos) y en segundo lugar por designación de la administración (en 3 y en 4 de cada 10 casos en primaria y ESO, respectivamente), en los centros privados el acceso a la función directiva sigue otros cauces: prima la designación del titular del centro. Habría que comprobarlo, pero una posible hipótesis explicativa de esta situación en los centros privados no religiosos sería que, más allá de la procedencia del capital en la unidad familiar, es la mujer, esposa o hija, la que ostenta el cargo de directora por ser la que cuenta con la titulación necesaria tras acceder a la carrera de Magisterio. Ello no resta para que en la práctica sea el cónyuge o el padre de la directora el que ejerza de director de facto. De esta circunstancia tenemos constancia en algunos colegios privados de la isla de Tenerife.

## 2..CONDICIONES DE TRABAJO

Con los datos disponibles, veamos a continuación cuáles son las condiciones de trabajo del profesorado en España en comparación con el resto de países europeos y de la OCDE y del profesorado en Canarias en relación al resto de CCAA. Comprobaremos cómo, en el contexto internacional, las condiciones de trabajo de los docentes españoles son comparativamente mejores. De manera similar podría hablarse del profesorado que trabaja en Canarias en relación a sus homólogos de otras CCAA, dadas las condiciones favorables de los primeros.

Los indicadores que suelen tenerse en cuenta para valorar la calidad de las condiciones laborales de los docentes son la seguridad laboral, el estatus profesional, los salarios, la organización del horario laboral, las tareas a realizar y la formación permanente (EURYDICE (Red Europea de Información sobre Educación), 2003: 165).

### *2.1. Funcionarización y carrera docente*

No en todos los países europeos y de la OCDE existe un único tipo de vinculación laboral, sino que coexiste uno funcionarial, basado en la carrera —donde estaría España, junto a Corea, Francia y Japón— con otro, contractual, centrado en el puesto, predominante en muchos países, entre ellos Reino Unido y Suecia. A diferencia del sistema funcionarial o de carrera, en el modelo contractual, el profesorado es contratado para un puesto en un centro determinado sin seguridad de permanencia. Esta última vinculación con el trabajo implica una dificultad para contar con docentes<sup>6</sup> por faltar los incentivos presentes en la vinculación funcionarial, como la estabilidad y unos buenos salarios. Mientras, el modelo funcionarial, de estabilidad en el trabajo, asegura contar con suficientes recursos humanos, pero falla en garantizar la adecuación precisa entre oferta y demanda o entre formación adquirida y requerimientos nuevos del puesto de trabajo (Fernández Enguita: 2006: 62-63). Entre otros problemas propios de este último modelo de empleo, también se ha aludido a la escasa motivación para seguir mejorando y para atender a las necesidades locales, así como la falta de atractivo para aquellos profesores que finalmente descubren que la profesión desempeñada no es la que buscaban (OCDE, 2004:5).

La política a seguir que se propone para evitar los problemas del modelo de empleo basado en la carrera pasan, entre otros aspectos, por la potenciación de la flexibilidad para adaptarse a nuevas necesidades, de tal forma que desde la Administración se pueda exigir más tareas al profesorado (OCDE, 2004:5; EURYDICE, 2003: 169). Por otro lado, en los países en los que existe mayor flexibilidad por parte del profesorado y los empleadores son las autoridades locales o los directores de los centros y tienen gran libertad en la organización del horario y en las funciones a desarrollar por los docentes, el problema es el exceso de carga laboral que recae sobre el trabajador (EURYDICE, 2003: 166).

De una forma u otra, 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:

...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

---

<sup>6</sup> Otros autores, sin embargo, entienden que el sistema descentralizado, de contratación para un puesto concreto de trabajo, aumenta la competencia para conseguir a los mejores candidatos (PEDRO, 2006: 252).



(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).

En estos momentos, año 2007, se está discutiendo un nuevo estatuto del docente en España<sup>7</sup>. Probablemente la lógica pase por el intento de equiparación al modelo que predomina en los países hegemónicos de Europa en la distribución de salarios, como veremos a continuación, ya que entre los puntos más novedosos está el establecimiento de una carrera docente<sup>8</sup> dividida en ocho tiempos, cada uno de tres a seis años, que permita adquirir el máximo sueldo y reconocimiento en la profesión en los 24 años, que constituye el tiempo medio de los países de la OCDE.

La inaplicada Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), que promulgara el Partido Popular en 2002, aludía al reconocimiento del profesorado junto a otros aspectos como la protección jurídica, la formación permanente y la dedicación al centro y la función tutorial, premiados con incentivos económicos y profesionales que no se detallaron pero hacían presagiar repercusiones en su carrera. Asimismo se premiará «la excelencia y el especial esfuerzo del profesorado en su ejercicio profesional» (LOCE, 2002: 45204). Todos estos elementos están presentes en el borrador del Nuevo Estatuto de la Función Docente. En estos aspectos,

---

<sup>7</sup> Una propuesta formulada por el MEC que es calificada por algunos sindicatos de normativa jerarquizadora, competitiva, insolidaria, retrógrada, degradante y arbitraria (Enseñantes Asamblearios, EA, 2007: <http://www.ea.canarias.org>).

<sup>8</sup> Desde los años setenta, con la entrada en vigor de la Ley General de Educación (LGE), el profesorado más progresista defendía el cuerpo único de enseñantes y cuestionaba el discurso jerárquico del Ministerio de Educación que establecía distintas categorías docentes. Comenzaba a gestarse un sindicalismo de clase, un Sindicato de los Trabajadores de la Enseñanza, que difería sustancialmente del modelo corporativista profesional de los Colegios. Pero desde esos momentos, la definición del modelo sindical era ambigua (coexistía la percepción del profesorado como trabajador asalariado con la percepción profesionalista) (JIMÉNEZ, 1994: 241, 269, 284 y 289).

La oposición de algunos sindicatos a la carrera docente a finales de la década de los ochenta fue importante. Particularmente cabe destacar la labor del STEC (Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de Canarias) que entendía se promulgaba desde la Administración la creación de una «élite privilegiada», se agudizaban las diferencias entre docentes y entre hombres y mujeres, se potenciaba el autoritarismo, la competitividad, el individualismo y la jerarquización, alejándose al docente de un modelo de cooperación y trabajo en equipo. El STEC denunciaba que el partido en el poder (PSOE) perseguía la jerarquización del profesorado con la Carrera Docente a través de los Proyectos de Estatuto del Profesorado. Motivo que llevó a que se generaran distintas huelgas en contra de la estratificación del profesorado con los denominados grados. Los Proyectos de Estatutos jerarquizados se congelaron, pero se utilizaron otras formas de jerarquización vía complementos de destino, complementos específicos o a través de los cursos de perfeccionamiento utilizados básicamente para acumular puntos para el Concurso de Traslados (STEC, 1989: 43 y 55).

Con los años noventa llega la evaluación institucional. En principio, la carrera profesional a la que se negaron algunos sindicatos en la década de los setenta y se asumió en los ochenta, puede convertirse en que se sea más profesional cuanto más se colabore con la Administración.

considerados medidas de apoyo al profesorado, parece radicar su reconocimiento social, previa evaluación. Pero pocos docentes serán los elegidos, como indican los términos de excelencia y de especial esfuerzo, es decir, habrá división entre el profesorado, y no queda claro que esto tenga una traducción en la mejora real del sistema educativo.

Y es que, a pesar de que algunos consideran que la lucha por la revalorización docente pasa en parte por los salarios, pero también por los beneficios marginales, las oportunidades de promoción, la carrera profesional, los incentivos no salariales y el sistema de pensiones (Pedró-Puig, 1999: 327), estos principios no son directamente sinónimos de reconocimiento social ni de mejora educativa.

En cualquier caso, el sentido mayoritario es hacia la potenciación de la carrera docente. Institucionalmente, como acabamos de ver, tanto en el contexto español como en el europeo. De hecho, entre las conclusiones de EURYDICE de los cuatro informes elaborados sobre la profesión docente en Europa, destaca la importancia de las condiciones laborales que se le ofrece al profesorado en torno a la carrera profesional como eje fundamental. Se entiende que las políticas de apoyo al profesorado deben conciliar tres aspectos: el reconocimiento de su experiencia, la obligación de asumir responsabilidades en el centro y la compensación económica. Se defienden expresamente las diferencias salariales a lo largo de la carrera como forma de motivar al profesorado, supeditadas a la antigüedad y a factores intrínsecos (formación y evaluación del rendimiento) y a factores extrínsecos (localización de centros, naturaleza del alumnado, responsabilidad docente, etc.) (2004: 63-64)<sup>9</sup>. Esta nueva mentalidad institucional parece haber calado en los últimos años en el propio profesorado. Así, una de las conclusiones del trabajo de Marchesi-Pérez (2004) es la reclamación creciente por parte de los docentes de un sistema profesional, basado en la dedicación y el esfuerzo con repercusiones económicas.

## 2.2. Remuneración docente: nivel salarial

Mayores sueldos no son sinónimo de mayor prestigio. A veces justo lo contrario. Sirva de ejemplo el pasado español donde el maestro ganaba «cuatro perras», «pasaba más hambre que un maestro»<sup>10</sup>, pero a la vez era reconocido como una de las grandes figuras de mayor prestigio de la comunidad. Pero no hace falta remontarse tan atrás. El profesorado en Finlandia goza de gran prestigio social, sin embargo, los enseñantes de educación secundaria inferior general ganan, a principios de dos mil en relación al PIB *per cápita*, entre un 30 y un 33% menos, según hablemos del

---

<sup>9</sup> Desde EURYDICE se propone la necesidad de combinar ambos factores para que se produzca el desarrollo profesional continuo del profesorado, pero también la movilidad de los docentes competentes según las necesidades, que puede implicar acudir hacia zonas problemáticas (2004: 65).

<sup>10</sup> Aunque quizás, como sostiene Cabrera, ésta sea una expresión procedente de la clase media urbana con profesiones intelectuales mejores (CABRERA, 1988: 76).



salario mínimo o del máximo, que sus homólogos españoles (EURIDYCE, 2003: 89)<sup>11</sup>. Y sin establecer la relación con el PIB, el profesorado de primaria en Finlandia, a finales de los noventa, era uno de los peor pagados de los países de la OCDE, ganando un 25% menos que en España (INCE, 1999). La autonomía con la que cuentan y la conciencia de ser un actor social con gran peso hacen que tengan interés por ser profesores (*El País*, 14-2-2007).

En cualquier caso, los salarios son un indicador que nos informa de las condiciones laborales de los docentes. Por ello, vamos a ver cuál es la situación del profesorado en los ámbitos europeos y de la OCDE y cuál la de los canarios respecto al resto de las CCAA.

## Salarios

Como veremos en el capítulo de Satisfacción, el profesorado no tiene una opinión muy positiva sobre la remuneración. Sin embargo, en el marco de la OCDE, nuestro país destaca por encima de la media con un sueldo superior de los docentes tanto al inicio de su profesión, como pasados 15 años de experiencia y cuando se encuentran en el nivel máximo de su remuneración. Situación que también se repite si comparamos su salario (tras 15 años de experiencia) con el PIB *per cápita*, lo que nos informa del valor del salario del profesorado en un país, ya que se compara con el nivel de riqueza del mismo. A esta conclusión se llega tras comparar los sueldos de los docentes, de la educación pública de 31 países en 2003, teniendo en cuenta el coste de vida del país (por ello se ofrecen en dólares usando un valor paritario, PPP: *Purchasing Power Parities*, o PPC: dólares contabilizados con paridad de poder adquisitivo). La situación de mejora salarial en España es visible en cualquier etapa de la profesión, como puede verse en la tabla X, teniendo los momentos más álgidos, donde el distanciamiento de la media es mayor, al inicio y al final de su vida profesional (Kim, 2006: 150; Pedró, 2006: 258). De tal forma que España se coloca en los lugares 7º, 16º y 12º en los tres periodos que hemos dividido el transcurso de su trayectoria profesional.

Las políticas salariales son muy diversas según países. No en todos se sigue una misma secuencia de incremento en el tiempo, ni reciben aumentos salariales por los mismos motivos<sup>12</sup>, mucho menos representan una misma posición en relación al resto de la sociedad. Pero como decíamos, la situación del profesorado español, en comparación con sus homólogos europeos y de la OCDE, es comparativa-

---

<sup>11</sup> Finlandia tiene otras peculiaridades. Es el país con mejores resultados del Informe Pisa tanto en 2003 como en 2006 y cuenta en un 90% con escuelas públicas.

<sup>12</sup> Entre los factores que suponen aumento salarial, pueden destacarse: antigüedad, experiencia profesional fuera de la docencia, tener otra titulación, evaluación de la actividad docente, horas extraordinarias, otras responsabilidades, zona donde se encuentra el puesto de trabajo, atención a la diversidad, servicios sanitarios, alojamiento, gastos por desplazamiento y otros (EURYDICE, 2003: 171).



TABLA X. SUELDO DEL PROFESORADO DE PRIMARIA EN ESPAÑA  
EN CENTROS PÚBLICOS EN COMPARACIÓN CON SUS HOMÓLOGOS DE LA OCDE. 2003.

PAÍSES OCDE	SUELDO INICIAL	SUELDO TRAS 15 AÑOS DE EXPERIENCIA	SUELDO EN EL NIVEL MÁXIMO	RELACIÓN DEL SALARIO CON EL PIB PER CÁPITA TRAS 15 AÑOS DE EXPERIENCIA
Media OCDE	24.287	33.336	40.539	1,31
ESPAÑA	29.973 <sup>a</sup>	34.890	43.816	1,42 <sup>b</sup>
Salario superior	Luxemburgo 44.712	Luxemburgo 64.574	Luxemburgo 91.131	Corea 2,42
Salario inferior	República Eslovaca 5.771	República Eslovaca 7.309	República Eslovaca 9.570	República Eslovaca 0,56

Fuente: Elaboración propia con datos de la OECD (2005): *Education at a Glance: OECD Indicators* <http://www.oecd.org/dataoecd/0/59/35287577.xls>

<sup>a</sup> Sólo superado por Luxemburgo (44.712), Alemania (38.216), Suiza (37.544), Dinamarca (32.939), Estados Unidos (30.339) y Países Bajos (30.071).

<sup>b</sup> Aquí España ocupa la 10ª posición. Curiosamente, Luxemburgo, país donde el salario del profesorado es el más alto de toda la OCDE en todo momento, no destaca en este parámetro, donde su valor es de 1,14. Y de los países de la UE sólo Alemania y Portugal superan a España.

mente mejor. Entre los 30 países europeos que integran EURYDICE, el profesorado de secundaria inferior general en España destaca por tener el salario base, tanto el mínimo como el máximo, por encima del PIB *per cápita* a principios del siglo XXI (curso 2000/01). Una situación que comparte España con cinco países si hablamos del salario mínimo y con tres en el caso del salario máximo. Sólo Portugal, Grecia y España están en ambos grupos. Concretamente, el salario base máximo en éstos oscila entre el 200 y el 300% del PIB per cápita y además tienen acceso a prácticamente todos los factores que suponen incremento salarial<sup>13</sup>.

Por tanto, no sólo España es un país donde su profesorado goza de un estatus funcional y de flexibilidad mínima, sino que su nivel salarial es importante en relación al resto de los españoles y a sus compañeros europeos<sup>14</sup>. Además, el profesorado español tiene un sueldo inicial bastante atractivo, que disminuye luego y sólo se recupera al final de la carrera. El salario máximo supera en un 40% al inicial, mientras en

<sup>13</sup> Sólo Polonia, donde el profesorado tiene un salario base máximo entre el 100 y 150% del PIB *per cápita*, tiene acceso a más factores para aumentos salariales (EURYDICE, 2003: 169-172).

<sup>14</sup> En los primeros años de 2000, la única cuestión en la que no tiene el privilegio del que disfrutaban un puñado de países, es en la reducción de la carga docente según se acercan los docentes a la jubilación, sin reducción del salario, una situación que ha cambiado en los últimos años. En cambio, el profesorado español se halla entre los países donde la formación continua no es obligatoria, sino uno de los requisitos para promocionar, siendo obligatoria en 14 de los 30 países europeos (EURYDICE, 2003: 173-174).



la media de la OCDE lo hace en un 70%<sup>15</sup>. Este último dato ha llevado a hablar de la escasez de incentivos monetarios en la carrera laboral de los enseñantes, básicamente porque el alto sueldo inicial dificultaría conseguir una mejora importante.

Pero hay dos considerandos más interesantes. Uno, que el poder adquisitivo de los docentes en España ha disminuido entre mediados de los noventa y 2003. Es decir, aunque España tiene un crecimiento económico superior a la OCDE, los salarios aquí se han reducido, mientras que en la OCDE se mantienen o aumentan. Y dos —y aquí la situación descrita hasta ahora que abarcaba tanto al profesorado de primaria como de secundaria deja de ser así—, los docentes de secundaria obligatoria en España dan menos horas de clase al año que sus homólogos en la OCDE (581 frente a 704), aunque permanecen más tiempo en el centro (11 horas más), mientras el profesorado de primaria en España da más horas que sus colegas de la OCDE (880 frente a 805). A lo que tenemos que unir que los salarios de los docentes en España son superiores a los de la OCDE casi en un 5% en primaria y en un 9% en secundaria. A partir de aquí, como recoge Pedró, sabiendo cuál es el salario y cuántas son las horas de docencia, se puede calcular cuánto le cuesta al país una hora de enseñanza. En el caso del profesorado de secundaria obligatoria, es de un 36% superior a la media de la OCDE, siendo el cuarto país donde este coste es mayor, sólo superado por Luxemburgo, Japón y Corea.

Saber dónde queda Canarias en estos parámetros sería sin duda de gran interés, pero no se cuenta con esta información. Pero sí que sabemos algo ilustrativo al respecto. Canarias es una de las pocas Comunidades Autónomas donde el profesorado no universitario está homologado<sup>16</sup>, lo que supone hablar de sueldos superiores al de sus com-

---

<sup>15</sup> Además, en la OCDE se tardan 24 años en conseguir el salario máximo, en España se necesitan 39 años. (PEDRÓ, 2006: 258-262).

<sup>16</sup> Con efectos económicos de 1 de enero de 1991, el profesorado no universitario canario consigue un aumento retributivo vía complemento específico, una subida salarial lineal en torno a unas 60.000 pesetas mensuales, en concepto de homologación con el funcionariado canario. Tres años antes había comenzado la lucha por este objetivo. Se presentó en el Parlamento de Canarias la Ley de Iniciativa Popular sobre la Homologación avalada por 17.000 firmas y el Gobierno de Canarias aceptó tales reivindicaciones.

La confluencia entre los sindicatos no fue unánime. Mientras el STEC (Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de Canarias), sindicato mayoritario en esos momentos, se muestra como uno de los más combativos en la demanda, otros lo acusan de sindicato corporativo preocupado por defender sólo al profesorado o mantienen que esta reivindicación tenía que negociarse en Madrid y no en el Archipiélago. Pero cuando los enseñantes no consiguen los resultados esperados en la capital del reino, continúan con sus demandas en las Islas.

Aunque el Gobierno de Canarias exigía a cambio de la homologación algunas contrapartidas, como acudir a cursos de formación y atender la recuperación del alumnado fuera de la jornada laboral, el profesorado rechaza tal medida y acepta sólo la formación permanente, previo acuerdo en la Mesa Sectorial de Educación, y la atención individualizada y la recuperación del alumnado que lo necesite, siempre que ambas se realicen en el horario lectivo (STEC, 1991).

Son muchos los aspectos a analizar para entender cómo y por qué los sindicatos tuvieron éxito en tales reivindicaciones, pero cabe destacar un elemento clave, que contribuye también a explicar por qué diez años más tarde no logra una medida similar el profesorado universitario. Nos referimos al hecho de que la Consejería de Educación estuvo de acuerdo con mejorar las condiciones sociolaborales

pañeros de otras comunidades (ver tabla XI). El profesorado de Canarias, en el contexto español, sigue una tónica similar a la seguida por sus colegas españoles en el ámbito de la OCDE. El profesorado de Canarias y del País Vasco, tanto de primaria como de secundaria, es el que goza de mayores retribuciones. Una situación que disfruta en un periodo amplio de su trayectoria, hasta los 25 años de servicio; en cambio, a partir de los 30 años de trabajo, los docentes de Canarias tienen los salarios más bajos de España.

Hay un dato interesante que marcaría algunas diferencias importantes entre Canarias y el País Vasco. Por un lado, que no se incluye el complemento de residencia que beneficiaría aún más al profesorado del Archipiélago. Y, por otro lado, que si tenemos en cuenta los salarios medios de las poblaciones de ambas CCAA, que colocan a dichas comunidades en lados opuestos, tendríamos que el profesorado de Canarias gozaría de una situación de privilegio económico aún mayor, lo que vale también en relación a la mayoría de las CCAA.

Como puede verse, Canarias y el País Vasco comparten muchas cosas, pero son a la vez las comunidades más distantes en otros aspectos educativos. Van de la mano en mejores retribuciones del profesorado y en menos horas que recibe el alumnado, en cambio, se distancian en resultados educativos del alumnado.

Los canarios ganan menos que la media española en cualquier nivel de estudios, salvo los diplomados<sup>17</sup>. Esta tónica que se ajusta perfectamente a los varo-

---

del profesorado. Véase si no las siguientes declaraciones del Consejero de Educación tras un encuentro con los sindicatos, el 18 de marzo de 1991: «La Consejería de Educación, Cultura y Deportes agradece a todos los sindicatos representativos del sector su espíritu de negociación en este proceso de homologación perseguido por esta Consejería que, sin duda, redundará en la calidad de la enseñanza en nuestra comunidad canaria» (citado en STEC, 1991: 6).

Recientemente, en el curso académico 2006/07, el profesorado no universitario vuelve a reivindicar la homologación. La cantidad fija que se estableciera a principios de los noventa ha quedado desfasada y precisa ser actualizada para seguir hablando de homologación. Pero los nuevos tiempos en política educativa hacen más difícil el logro de estas medidas. En la era de la evaluación institucional, de la diferenciación salarial del profesorado según logros conseguidos, de la potenciación de la carrera docente, etc., se hace cada vez más difícil conseguir una subida salarial para todo un colectivo, por mucho que su consecución suponga un agravio comparativo con el resto de funcionarios de la Administración de similar titulación. Es más, todo intento de condicionar una subida salarial a la mejora de rendimiento del alumnado implica aumentar aún más el agravio comparativo aludido, en tanto a los otros funcionarios de la Administración no se les aplica una diferencia salarial como consecuencia de una evaluación institucional que valore por ejemplo la satisfacción de su clientela o el logro de los resultados en sus funciones.

<sup>17</sup> De las 17 CCAA más Ceuta y Melilla, sólo superan a Canarias en la ganancia media por trabajador en la categoría de «Diplomados universitarios o equivalente» Madrid y Ceuta y Melilla. Y en «Licenciados, Ingenieros superiores y doctores», Madrid, Ceuta y Melilla y País Vasco. Una dinámica bien distinta a la que ocurre en el resto de estudios donde Canarias sobresale por ser una de las CCAA con menor ganancia por trabajador —la cuarta en la media de estudios— (INE, 2002: <http://www.ine.es/inebase/agi/axi>).

Esto es un reflejo, entre otras cosas, de una mayor desigualdad y jerarquización en Canarias. Otra hipótesis más arriesgada sería afirmar que podría estar dándose una mayor adecuación entre educación y empleo en Canarias. Lo que ayudaría a explicar la importante presencia de inmigrantes de otras CCAA altamente cualificados en Canarias.



TABLA XI. SUELDO MENSUAL DEL PROFESORADO EN ESPAÑA EN CENTROS PÚBLICOS, EN PESETAS, SIN CONTAR COMPLEMENTO DE RESIDENCIA. AÑO 2000<sup>a</sup>.

	SUELDO INICIAL		SUELDO TRAS 15 AÑOS DE EXPERIENCIA		SUELDO TRAS 30 AÑOS DE EXPERIENCIA	
	Primaria	Secundaria	Primaria	Secundaria	Primaria	Secundaria
Media española sin incluir Navarra <sup>b</sup>	257.667	297.532	303.614	349.869	359.762	412.008
Diferencia de Canarias con la media española	42.505	37.377	21.400	16.195	-9.983	-15.189
Salario más alto	Canarias 300.249	Canarias 334.909	País Vasco 340.948	País Vasco 386.338	Asturias 373.459	Navarra 429.404
Segundo Salario más alto	País Vasco 292.507	País Vasco 331.707	Canarias 325.014	Canarias 365.864	Cataluña 365.747	Baleares 426.232
Salario más bajo	Andalucía 245.441	Aragón 283.347	Valencia 291.157	Valencia 337.740	Canarias 349.779	Castilla La Mancha 310.857
Segundo Salario más bajo	Castilla y León 246.854	Asturias 283.397	Andalucía 292.646	Andalucía 339.184	Andalucía 351.071	Canarias 396.519

Fuente: Elaboración propia con datos de CABRERA-AFONSO (2002: 67-68).

<sup>a</sup> Algunas claves que nos ayudan a interpretar los datos que figuran en esta tabla son los siguientes. El sueldo inicial es la suma del sueldo base, del complemento de destino y del complemento específico. La homologación del profesorado no universitario en Canarias implica una subida salarial que se da en forma de complemento específico al inicio de la carrera, lo que hace que Canarias destaque con un sueldo inicial elevado. El País Vasco es la segunda CA con el complemento específico más alto, después de Canarias. En Canarias no existen sexenios, a diferencia del resto de CCAA, con lo cual, a medida que crecen los años de servicio, aumenta el sueldo de los profesores de las otras comunidades y disminuye en el Archipiélago. Un sexenio no equivale a una misma cantidad económica en todas las CCAA. En el País Vasco sólo se cuentan dos sexenios. Por otro lado, los complementos específicos son muy dispares entre CCAA. Con los complementos específicos más altos destaca Canarias (94.291), País Vasco (79.111) y Navarra (60.214), a mucha distancia de la mayoría de CCAA, que oscilan entre el más bajo de Andalucía (39.483) y el de Madrid o Cantabria (53.756).

<sup>b</sup> No tenemos datos de Navarra del sueldo inicial ni del sueldo 15 años más tarde, sí con más de 30 años de experiencia.

TABLA XII. SUELDO COMPARATIVO, MENSUAL,  
DE LOS DOCENTES DE CANARIAS CON LA POBLACIÓN.

	PROFESORADO				POBLACIÓN		
	Primaria		Secundaria		Diplomado	Licenciado	Medio por trabajador*
	Inicial	Tras 15 años	Inicial	Tras 15 años			
Canarias	1.801,49	1.950,08	2.009,45	2.195,18	2.309,57	2.673,94	1.439,17
España	1.546,00	1.821,68	1.785,19	2.099,21	2.146,67	2.749,79	1.650,20

Fuente: Elaboración propia con datos INE (2002) y CABRERA-AFONSO (2002).

\* La ganancia media por trabajador es del año 2002 y el sueldo de los docentes del año 2000. Si los datos fueran del mismo año la diferencia a favor de los docentes sería mayor. Y si hubiésemos sumado el complemento de residencia la diferencia hubiera sido aún mayor.

nes, difiere en las mujeres. Las mujeres que viven en Canarias ganan menos que las que habitan en el resto del Estado. Pero esta situación se invierte a favor de una ganancia mayor de las féminas en Canarias en los niveles más bajos (sin estudios o sólo primarios) y en los más altos de estudios (diplomados o licenciados). Lo que nos lleva a hablar, en principio, de una mayor igualdad de género en Canarias. Pero ¿a qué se debe la diferencia retributiva importante entre las diplomadas? Habría que estudiarlo, como hipótesis: el mayor sueldo de las maestras en Canarias en comparación con la media nacional. La feminización de la docencia, especialmente en primaria, marcaría más esta diferencia salarial. La homologación de los enseñantes y el complemento de residencia en educación y sanidad tendrían algo que decir. Mientras, los varones licenciados tienden más a trabajos liberales y de altos puestos en el sector industrial, mejor retribuidos, y de éstos encontramos más en la Península que en Canarias.

El profesorado de primaria y de secundaria gana mucho menos que los diplomados y los licenciados, respectivamente, sea en Canarias o en España, como recoge la tabla XII. Pero mucho más que la media de la población. Si comparamos la ganancia media de los trabajadores en Canarias con el sueldo de los docentes tras 15 años de servicio, estos últimos ganarían 35,5% más si hablamos del profesorado de primaria y 52,5% más en el caso del profesorado de secundaria, como muestra la tabla siguiente. En la media española sería de 18,2% y 27,2%, respectivamente<sup>18</sup>.

<sup>18</sup> Otras fuentes aportan otros porcentajes. Así Enguita sostiene que en el conjunto de España, tanto si se toma como eje el salario inicial del profesorado de cualquier nivel educativo, como su salario máximo y se compara con el resto de trabajadores, el salario del profesorado supera con creces el salario medio del país, entre un 130% y un 190% (FERNÁNDEZ ENGUITA, 2006: 81).



### 2.3. Otras condiciones laborales: tipo de jornada, número de horas de docencia, ratios y tamaño de las clases

#### Tipo de jornada

En 1980 se inicia en Canarias un modelo experimental de jornada escolar en el colegio Andalucía de Tamaraceite, la «jornada continua». El motivo: estar el colegio en una zona de difícil acceso, con una población muy dispersa, sin transporte escolar y con la llegada del alumnado cansado al centro en el horario de tarde. La Administración aceptó la propuesta junto con el 90% de los padres, si bien tal medida no estuvo exenta de críticas, particularmente de la Inspección que presionaba para que se volviera a la jornada partida. Cinco años más tarde se sumaron a la jornada continua tres centros más de la zona. Seguidamente, la Administración concede la autorización a varios centros que reclaman tal horario, siempre por una cuestión de interés general. Pero a partir del curso 1986/87 surgen los problemas. Más centros, más profesores quieren aplicar la jornada continua. Sin embargo ahora los argumentos son otros: la bajada en el rendimiento del alumnado en horario de tarde y la inexistencia de estudios que demuestren la mejora de la jornada partida. En el curso 1987/88, superan la veintena los centros de EGB que implantan la jornada continua en Gran Canaria a pesar de la negativa de la Administración. La respuesta de la Consejería de Educación fue expedientar a sus directores, suspendiéndolos de empleo y sueldo. Pero tras una huelga general de casi un mes, el consejero de Educación, Fernández Caldas, se ve obligado a retirar los expedientes y comenzar una negociaciones que finalizan el 21 de enero de 1988, contando con el apoyo de los consejos escolares de los centros, con el «abrazo de Vergara» entre Marino Alduán, delegado del STEC, y el consejero, tras la intervención del Diputado del Común, Luis Cobiella. Fue tal la proliferación de las jornadas únicas, que en el curso 1991/92, en la provincia de Las Palmas, ya el 48% de los colegios aplicaba tal horario (*La Provincia*, 26/3/1992; Canarias 7, 21/1/1988).

En 1990 se plantean interrogantes sobre las consecuencias de los dos modelos de jornada: partida y única. El que fuera secretario nacional del STEC, Marino Alduán, mantiene en esos momentos que ninguna jornada tiene «ventajas decisivas que la hagan más recomendable frente a la otra» y que no se trata de una variable trascendente en el rendimiento escolar: «No existe ninguna prueba que demuestre su influencia en el fracaso escolar. La inmensa mayoría de los centros educativos canarios está en jornada partida y existe un preocupante fracaso del sistema educativo» (STEC, 1990: 3). El sindicato se ampara en la inexistencia de informes científicos que internacional o nacionalmente manifiesten que un sistema de jornada escolar sea mejor o peor que otro, sea desde la Psicología, la Pedagogía o la Sociología.

Desconocemos la existencia de estudios que hayan relacionado el tipo de jornada con el rendimiento escolar, si bien a comienzos de 1998, la prensa canaria se hace eco de que son precisamente las CCAA con peores resultados educativos, Canarias y Andalucía, las únicas que contaban con jornada continua (*La Gaceta de Canarias*, 30/3/1998), aunque probablemente se trate de variables concomitantes que no causales.



Poco conocemos sobre los efectos del tipo de jornadas en el alumnado<sup>19</sup>, pero más puede adivinarse la implicación que tiene para el profesorado.

### Número de horas de docencia

España es uno de los países de Europa y de la OCDE que menos horas de docencia o de contacto con el alumnado mantiene<sup>20</sup>. El profesorado tiene una jornada laboral de 37,5 horas semanales, pero las horas de permanencia en el centro son 30, quedando las 7,5 restantes para trabajo en casa. Esta situación es común al profesorado de primaria y secundaria. Las diferencias entre éstos vienen dadas en el máximo de horas de contacto con el alumnado (25 y 18 respectivamente), en las horas fijas de permanencia en el centro (29 y 25) y las horas de permanencia en el centro no fijas (1 y 5). Las horas de permanencia fijas que no se dedican a la docencia son para reuniones de coordinación, planificación y atención a padres y las no fijas se destinan a claustros, entrega de notas, reuniones y actividades extraordinarias, es decir, que no siempre se utilizan.

Más allá de las 37 horas y media de trabajo de los docentes semanales, tiene interés ver las horas de docencia directa que recibe el alumnado. En concreto aportamos la información del número de horas directas que reglamentariamente recibe el estudiante de primaria. Como puede verse en la tabla XIII, el alumnado que menos horas recibe es el del País Vasco, Navarra y Canarias. Una circunstancia que no deja de ser paradójica, las CCAA con mejores resultados educativos y una de las peores coinciden en el número de horas directas recibidas por el alumnado. Una muestra más del peso de los factores externos, particularmente la situación sociocultural, en el sistema educativo.

---

<sup>19</sup> Algunos estudios, con muchas limitaciones metodológicas que no permiten generalización, una vez que parten de muestreos donde la jornada partida representa 1 de cada 10 centros, entre 210 maestros de primaria de la provincia de Santa Cruz de Tenerife, nos ofrecen algunos indicadores relevantes sobre las distintas jornadas. Entre ellos, que el profesorado de jornada partida (el 60%, frente al 28% de la jornada continua) toma decisiones en función de criterios mixtos (que atienden a los de otras personas y al libro de texto) y no meramente individuales o colegiados (estos últimos respetando las decisiones de ciclo y PEC). O que al optar por una estrategia de enseñanza, lo hacen de una manera mixta dos de cada tres profesores de jornada partida y cuatro de cada diez de jornada continua. O que se realizan con mayor periodicidad entre los que aplican la jornada partida ejercicios docentes como planificar actividades metodológicas, experiencias de observatorio o de laboratorio y organizar y guiar grupos de trabajo (RODRÍGUEZ, 2002: 288-290).

Aunque más importante que esto quizás sea que en todo el ámbito español, independientemente del tipo de jornada, el profesorado trabaja en equipo muchos aspectos, pero ocupa un lugar secundario la discusión sobre los resultados de la evaluación y sobre criterios de evaluación (INECSE, 2004: P5. Trabajo en equipo de los profesores). No es que el trabajo en equipo sea la panacea del sistema educativo, pero sí que es un indicador de cómo funcionan las cosas en el sistema educativo y éste se ha visto disminuido entre finales de la década de los noventa y principios de 2000. Curiosamente, por áreas, es el profesorado de ciencias sociales el que con menor frecuencia trabaja en equipo.

<sup>20</sup> Es el quinto país de Europa en primaria y el sexto de la OCDE en secundaria obligatoria (después de Finlandia, Hungría, Suecia, Noruega e Inglaterra) (PEDRO, 2006: 257).



**TABLA XIII. NÚMERO DE HORAS DE DOCENCIA DIRECTA REGLAMENTADAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA POR ÁREAS Y CCAA. CURSO 2003/04.**

	Conocimiento del medio natural, social y cultural	Educación Artística	Educación Física Literatura	Lengua castellana y extranjeras	Matemáticas	Total
Andalucía	1.030	700	700	900	1.020	5.030
Aragón	840	630	630	980	840	4.340
Asturias	840	560	525	1.120	840	4.305
Canarias	700	560	420	1.120	910	4.130
Cantabria	910	630	630	980	840	4.410
Castilla y León	910	630	630	980	840	4.410
Castilla-LaMancha	840	595	630	980	840	4.305
Extremadura	875	595	595	875	770	4.200
Madrid	910	560	630	980	840	4.340
Murcia	840	420	630	1.050	910	4.270
La Rioja	876	596	596	944	840	4.272
Ceuta y Melilla	910	630	630	980	840	4.410
Baleares	735	525	525	770	735	3.640+770=4.410
Cataluña	840	490	525	542	630	3.377+542=3.919** +490= 4.409
Galicia	1.008	468	468	882	936	4.194+882=5.076
Navarra	699	174	174	894 ó 699*	894 ó 699*	3.431+699=4.130 máx y 3.740 mín.
País Vasco	525	350	350	770	630	2.975+770=3.745
Com. Valenciana	770	560	490	700	840	3.710+700=4.410

Fuente: Elaboración propia con datos de INECSE (2004: Tabla 1.P2.1).

En las seis últimas CCAA de la tabla, se imparte «Lengua oficial de la CA y Literatura», número de horas que hemos sumado en el total de cada CA, en la última columna.

\* Según la modalidad lingüística sea castellano o castellano y euskera.

\*\* A estas horas de Cataluña habría que añadir 490 horas dedicadas a refuerzo educativo, profundizar en las áreas que sea necesario, organizar grupos flexibles, atender a la diversidad.



Por áreas de conocimiento se observan interesantes diferencias entre CCAA. Las tres citadas son las que menos horas reciben de «Conocimiento del medio» y también de «Educación Física». Junto con Asturias, Canarias es la CA que más horas dedica a Lengua castellana y Literatura. Comparte Canarias tercer puesto junto con Murcia en el tiempo dedicado a las Matemáticas, después de Andalucía y Galicia. Conclusión: más horas de docencia directa no es sinónimo de mejores resultados si atendemos a la evaluación de rendimiento académico. Lo cual es un claro indicador del escaso sentido e influencia que ejerce el sistema educativo tal y como está concebido.

## Ratios y tamaño de las clases

Un indicador de las condiciones laborales de los docentes son los ratios y el tamaño de las clases. Se entiende que cuanto menores sean éstos, mejores serán las condiciones de trabajo de los docentes. Pero además nos informan de algo aún más interesante. Veamos: los ratios, número medio de estudiantes por profesor, en general en España son bajas en relación con los países de la OCDE —probablemente por el efecto de la LOGSE, que obliga a reducir los ratios— y son particularmente inferiores a los países con mejores resultados educativos. Es decir, siendo la ratio un indicador reconocido de calidad del sistema educativo, no implica *per se* una vinculación directa con los resultados educativos. Sólo una reducción realmente significativa de la ratio y un trabajo distinto con el alumnado (con profesorado de apoyo en grupos reducidos y con una política educativa que tenga por objetivo un mayor trabajo con los peores alumnos) puede tener claros resultados de mejora<sup>21</sup>.

En cambio, si atendemos al tamaño de las clases, un indicador más interesante que nos dice cuántos alumnos hay realmente por profesor dentro del aula, no se mantiene la situación que nos informaban los ratios. España se coloca ahora por encima de la media de la OCDE en secundaria y sólo ligeramente por debajo de la media en primaria. La conclusión es clara: la organización escolar y las asignaciones horarias docentes están perjudicando al tamaño de las clases, especialmente en secundaria obligatoria (Pedró, 2006: 253).

Como en todos los indicadores señalados, las condiciones laborales de los docentes según desarrollen su trabajo en la educación pública o en la educación privada son claramente diferentes. Pero, curiosamente, en los países de la OCDE no se detectan diferencias en el tamaño de las clases entre centros públicos o privados; sin embargo, no ocurre así en España. En Canarias no hay diferencia con España en el número de alumnos por profesor ni tampoco en el número de alumnos por grupo, compartiendo también con el resto de CCAA la mayor ratio en centros privados (Cabrera-Afonso, 2002: 14-18).

---

<sup>21</sup> Como en parte parece deducirse del Informe PISA 2006 (Vid. *El País*, 4-12-2007).



## II. CONSTRUCCIÓN SOCIAL Y PROFESIONAL DE LA DOCENCIA

### 3. FORMACIÓN

La formación del profesorado es uno de los elementos que ayuda a entender lo que acontecerá luego en el quehacer educativo. Pero tan importante o más es el modelo de reclutamiento del alumnado, las características que debe reunir éste en interés, vocación, grado de compromiso, nota de entrada, etc. En parte la clave del éxito de los países con mejores resultados educativos radica en estos aspectos: una rígida selección del alumnado que quiere ser profesor y una buena formación en las habilidades básicas que se requiere para ser docente (en conocimientos de lectura y matemáticas, pero también en capacidad comunicativa y motivación), que debe mostrar antes de comenzar sus estudios. Así por ejemplo, en Finlandia y en Corea del Sur —países con mejores resultados educativos— el alumnado que quiere entrar en la carrera docente es elegido entre el 10% y 5%, respectivamente, de los mejores expedientes del instituto (*El País*, 4-12-2007; Kim, 2006: 153).

Veamos a continuación cómo funciona la formación inicial y permanente en el contexto canario.

#### 3.1. Formación inicial

Un estudio realizado en Gran Canaria a comienzos de los noventa (1991/92) con 286 alumnos de Magisterio, 42 maestros jubilados y 156 docentes en ejercicio, mantiene que la formación está excesivamente psicologizada, muy centrada en la enseñanza-aprendizaje y subraya la necesidad de redirigirla hacia otro modelo que aporte «unas claves de interpretación más acordes con las condiciones sociales que influyen directamente sobre su trabajo» (Younis, 1994: 497). Concluye que:

Los estudiantes o aprendices parecen más centrados en su formación más técnico y didáctico, y esto nos parece peligroso. A tenor de las representaciones mantenidas por los activos, se diría que la formación excesivamente normativa y especializada que reciben los estudiantes no ayuda a prevenir los efectos sociales del impacto que suponen los años de trabajo (ibídem: 498).

En el contexto español el profesorado tanto de primaria como de secundaria critica el carácter muy teórico de su formación y el alejamiento de la realidad (aunque sólo entrevista a 8 profesores, puede verse Feito: 2003: 22). Transmitir unos conocimientos más ajustados a la realidad con la que se van a encontrar los futuros docentes, de tal forma que sepan cómo modificar a su alumnado o cuál es la influencia de lo social, junto a una selección de los docentes donde pueda más su interés profesional, compromiso e incluso personalidad que tener una u otra nota, son algunos de los criterios que los analistas de la formación del profesorado han subrayado (Esteve, 1997: 52).



Distintos estudios, dentro y fuera de España, han planteado por dónde debería ir la formación del profesorado, sobre todo la inicial, para poder llevar a la práctica las funciones básicas del sistema educativo (es ilustrativo el trabajo de Giroux, 1987). Y de los informes de evaluación institucional del sistema educativo, nacionales e internacionales, es perfectamente deducible la necesidad de modificar la formación del profesorado hacia un modelo más sociológico, antropológico, cultural e histórico y menos didáctico y psicológico (al respecto puede verse el Informe PISA de 2006). Pero no se ven atisbos de su traducción práctica.

No es éste el lugar donde tratar con profundidad el tema, pero es fácilmente constatable la incoherencia, históricamente generada, entre las necesidades formativas del profesorado, diseñadas en las legislaciones educativas, y los planes de estudios resultantes. La trayectoria marcada hace presagiar un futuro no muy diferente con la aplicación del modelo de Convergencia Europea en los Títulos de Maestro de Infantil y Primaria que resulten y que presumiblemente han de entrar en vigor en el año 2010. Dificilmente los objetivos de la Convergencia Europea pueden hacer cambiar la realidad estructural de la institución universitaria y por tanto cumplir con los propósitos buscados en la formación. Lo cual es fácilmente explicable por cuestiones obvias, el profesorado encargado de impartir la formación universitaria, y también la secundaria y primaria, es el existente y debe seguir siendo el mismo, continuar trabajando donde lo hacía hasta ahora, defendiendo su presencia más allá de lo que diga la ley educativa de turno y tiene la formación que tiene y un hábito de enseñanza y una concepción educativa consolidados tras un largo periodo de años ejerciendo su profesión. Por tanto, el impacto sobre la enseñanza es prácticamente nulo, máxime si no cambia la lógica de la formación permanente.

Prácticamente todos los estudiosos de la formación del profesorado insisten en la necesidad de cambiarla como requisito imprescindible para modificar la educación. Pero no pueden pasarse por alto otros elementos fundamentales tales como las actitudes y las mentalidades de los docentes y la manera de ejercer la profesión, donde tiene bastante que decir la formación del profesorado, pero no sólo (Gimeno-Imbernón, 2006: 97). Si se tiene en cuenta que el modelo de formación de profesorado que se propugna para el futuro inmediato supone una reducción de la formación sociopedagógica<sup>22</sup>, no parece conseguirse así un cambio a mejor, al menos en los términos expuestos previamente, entre otras cosas porque:

se infravaloran y desconsideran los componentes teóricos que permiten una capacitación del profesorado con la que adquirir una perspectiva holística y reflexiva sobre la educación, la sociedad, la gestión y mediación de conflictos, los contextos

---

<sup>22</sup> GIMENO e IMBERNÓN (2006: 100) contrastan las directrices de 1991 y la propuesta de 2006 en la formación del profesorado en primaria, ofreciendo la proporción que tenían una materias antes y ahora. Según los autores, disminuye en un 40% la formación psicológica, pedagógica y sociológica. Por el contrario, cobra fuerza la didáctica de las matemáticas, que aumentaría en un 89%, y se reduce enormemente la presencia de la didáctica de la lengua y literatura españolas, que se reduce en un 55% y un 32%.



internacionales y la cultura; o la significativa ausencia de los problemas que más relevancia alcanzan en los debates sobre políticas educativas y alternativas posibles, como la participación en los centros, la democracia en educación, el fracaso escolar, etc. El módulo Familia y escuela marca el techo, totalmente insuficiente y anticuado de esta formación (Gimeno-Imberón, 2006: 101).

En los últimos años ha habido en España una demanda de ampliar la formación, pasando de tres a cuatro cursos. Esto se logra ahora con la Convergencia Europea, con lo que España dejará de ocupar la cola en el tiempo de formación del profesorado de primaria. Queda por ver si se cumple de esta manera con el mayor reconocimiento social de la profesión, como sostienen algunos (EURYDICE, 2002: 127; Gimeno-Imberón, 2006: 97), lo que parece *a priori* más que discutible por lo sostenido en el apartado anterior y por el carácter semiprofesional de los docentes (Alonso Hinojal, 1991; Cabrera-Jiménez, 1994; Zamora, 2004b) en el modelo clásico de profesiones.

Si se trata de conseguir una formación homogénea en el contexto europeo, poco habría que decir de una especificidad canaria, al menos en los futuros grados. Pero como sosteníamos párrafos atrás, no eliminaremos por decreto o ley la formación y los modelos docentes de los formadores del profesorado (Zamora, 2004a), ni el interés en la elección de la carrera de los futuros profesores, por mucho que cambien el número de titulaciones, las asignaturas, los créditos o incluso el tipo de tareas a desarrollar más centradas en el aprendizaje que en la enseñanza. Sobre todo si esto último en la práctica se convierte en sinónimo de entretener en múltiples ejercicios al alumnado y, a la larga, en aumentar el porcentaje de aprobados, siendo éste uno de los objetivos buscados que además sirve para premiar al docente; y si se aleja de una formación más rigurosa, seria y completa.

En todo caso, la particularidad canaria podría venir dada por una pérdida de los mejores expedientes del alumnado que accede a las titulaciones de maestro, alejándose de las universidades periféricas y acercándose a aquellas mejor evaluadas en los *rankings* de calidad.

### 3.2. Formación permanente

La formación permanente ha seguido diversos modelos educativos desde su institucionalización en los años setenta. Del «cursillo» que capacitaba en temas específicos, se pasa a principios de los ochenta a otra forma de entender la formación permanente que atiende a las características distintas demandadas por el profesorado, según edad, antigüedad, nivel educativo, especialidad, etc. En los noventa, prima la formación en centros canalizada a través de los centros de profesores (CEPs) que se caracteriza por llevarse a cabo en un contexto cercano al lugar de trabajo o en este mismo, por acudir el profesor en representación de un colectivo (claustro, ciclo, etc.), por atender a las necesidades de ese colectivo y por participar el profesor en todo el proceso formativo (diseño, realización y evaluación) (Imberón, 1993: 14), al menos en términos teóricos.



La misma crítica que se hace de la formación inicial del profesorado como una ideología del control social (Giroux, 1987), cabe hacerla a la formación permanente por mucho que una y otra estén amparadas en el discurso de la crítica y la reflexión. Y que en el caso de la formación permanente cobren fuerza elementos como formación docente en su propio centro, formación centrada en el aula y destinada al trabajo en equipo, etc. (Gobierno de Canarias, 1995: 8). Cuanto más cuando se trata meramente de una «cafetería de cursos y talleres», como se conoce en EEUU a la formación permanente (Gil, 1996: 29-30). Podría hablarse pues de un escaso valor educativo para el profesorado (Feito, 2003: 23). El carácter voluntario de la formación permanente, el hecho de que no atienda a las necesidades educativas, sino más bien a las modas formativas, y la no evaluación de la misma que impide ver la repercusión que tiene en la práctica educativa, son algunos aspectos que cuestionan el peso real de la formación permanente.

En España, 7 de cada 10 profesores realizan cursos y actividades de formación y lo hacen, sobre todo, en cursos cortos. La mayoría no se matricula en cursos largos ni que tengan por objeto el análisis de la práctica docente o proyectos de innovación, tampoco se vincula a la formación en centros ni acude a jornadas (INECSE, 2004: P9. Formación permanente del profesorado). El profesorado de centros privados está más satisfecho que sus compañeros de la escuela pública con la formación que recibe. Considera que ésta es insuficiente en temas como la elaboración de adaptaciones curriculares individuales, métodos de investigación en la práctica, formación en tecnologías de la información y comunicación, recursos para la atención a la diversidad del alumnado, técnicas de trabajo en grupo, tratamiento de temas transversales. En cambio, está más satisfecho de la formación recibida en aspectos centrados en selección y organización de contenidos o en diseño, desarrollo y evaluación de actividades didácticas, procedimientos y estrategias de evaluación, tutorías y orientación (ibídem).

La mayoría de la formación permanente se concentra en las nuevas tecnologías tanto en España como en la OCDE, siendo España el país que tiene menos probabilidad de contar con horas liberadas para formación y el segundo, después de Portugal, con menos probabilidad de disponer de fondos propios para dicha formación (Pedró, 2006: 250).

En Canarias prima la formación permanente en los cursos convocados por los CEPs, cursos generalmente cortos, con una duración que fluctúa entre treinta y cincuenta horas a lo largo de varios meses y que supone 2 de cada 5 plazas ofertadas y 1 de cada 3 actividades de formación realizadas en 1994/95. No sabemos si puede hablarse de un cambio de tendencia, para ello tendríamos que analizar un periodo más largo de formación permanente, pero respecto al curso anterior se muestra un incremento en la presentación de proyectos por parte del profesorado con el objetivo de innovar y diseñar materiales didácticos, siendo 1 de cada 5 plazas ofertadas y 1 de cada 3 actividades de formación (Gobierno de Canarias, 1995: 22, 24 y 475).

Observando las casi mil actividades de innovación y formación en centros desarrolladas en Canarias en los cursos 1993/94 y 1994/95, prácticamente en su globalidad están destinadas a la adquisición de alguna habilidad concreta; sólo las actividades que hacen referencia a «grupos de trabajo» y «seminarios», minoritarias



en esta formación, se plantean entre los objetivos la «reflexión desde la práctica por profesores/as de distintas disciplinas» junto con el «estudio de nuevas técnicas pedagógicas y didácticas» (los grupos de trabajo) y la «reflexión sobre la práctica docente, a través del trabajo en equipo» junto a la «profundización de conocimientos científicos-didácticos...» (ibídem, 153-465).

Es difícil evaluar el resultado de la formación permanente dado que no puede medirse hasta dónde ésta tiene una repercusión en el quehacer del proceso educativo, mejorando la práctica docente. Igual de complicado es saber realmente el motivo que lleva al profesorado a formarse: interés por mejorar la realidad educativa, actualización, entretenimiento, acumular puntos para traslados o mejoras personales, etc. Pero lo que sí podemos afirmar tras revisar las actividades de formación es la nula presencia del análisis social de la educación y, por tanto, de la preocupación por el para qué y el porqué y no sólo por el cómo. Y esto no se suple con la autoformación, porque pedirle al profesorado que inicie de *motu proprio* la lectura de fuentes bibliográficas que puedan ayudarle a mejorar su docencia (Feito, 2003: 29), es probablemente pedir demasiado puesto que supone olvidarnos de su tiempo y sobrevalorar las estrategias formativas previas, esenciales para saber por dónde encaminar la búsqueda.

#### 4. SATISFACCIÓN Y FALTA DE RECONOCIMIENTO SOCIAL

En Canarias, a finales de los ochenta, el profesorado tiene una autopercepción elevada y el alumnado mantiene una consideración positiva del profesor, si bien con algunas diferencias según niveles educativos. El alumnado destaca entre los aspectos positivos del profesorado: la comunicabilidad, el apoyo que le presta y el humor; y entre los negativos: el trato injusto, la disciplina, el control (Guillén, 1991: 562).

En la medida en que la valoración que uno tiene de sí mismo la adquiere por lo que reflejan los otros, una autopercepción alta indicaría reconocer en los demás una valoración positiva. Sin embargo, aunque no existen indicios reales de la falta de reconocimiento social del docente, los enseñantes insisten en la escasa valoración de su profesión. Podríamos aventurar que el profesorado demanda un mayor reconocimiento que lo acerque a las profesiones de mayor prestigio y lo aleje del mal llevado carácter semiprofesional.

##### 4.1. Entre la satisfacción y el malestar

Entre los estudios que abordan la satisfacción de los docentes, que sobresalen frente a los que analizan la satisfacción de otros colectivos, sería interesante contar con alguno que recogiera la realidad del panorama español a lo largo del tiempo, haciendo uso de una misma metodología. No hallamos estudios longitudinales que permitan conocer la evolución en el tiempo sobre el tema en cuestión y la explicación coyuntural a posibles cambios, ni con informes que desvelen posibles diferencias por CCAA. Más valor tendría saber el grado de satisfacción por profesiones. Sobre esto último,



hace una década y media, González Blasco y González Anleo (1993: 109) recogían que la satisfacción del docente con su trabajo era significativamente más alta que la del trabajador medio español y bastante superior a la de otros funcionarios.

Abundan los estudios a citar que han subrayado la satisfacción docente en el panorama español tanto con muestras reducidas en distintas CCAA<sup>23</sup>, como con muestras más amplias. Por recoger algunos de estos últimos, a principios de los noventa, tras encuestar a 1.500 profesores de todo el Estado, se declaran satisfechos 8 de cada 10 en 1990 y 9 de cada 10 en 1992 (González Blasco-González Anleo, 1993: 103). Más recientemente, un estudio que aborda la situación profesional de los docentes a través de la opinión de 1.957 profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de diversas CCAA, señala que más del 90% de los profesores está satisfecho (y de ellos 5 de cada 10 muy satisfechos) con su profesión, si bien no está satisfecho (6 de cada 10) con el apoyo recibido de la Administración (Marchesi-Pérez, 2004). Desde la década de los noventa, algunos estudios recogen cómo los enseñantes ven que sus intereses chocan con unas organizaciones burocráticas en las que los papeles que desempeñan les generan insatisfacción y alienación (Pérez, 1999). Puede afirmarse, pues, que el profesorado manifiesta una alta satisfacción con los compañeros y con las relaciones mantenidas con el alumnado y una insatisfacción con la Administración, con la colaboración de los padres, con la formación recibida, con la promoción profesional (González Blasco-González Anleo, 1993: 107-135; Marchesi-Pérez, 2004)<sup>24</sup> y con los salarios (González Blasco-González Anleo, 1993; Federación de Enseñanza de CCOO, 1993: 23-24; Ortega y Velasco, 1991: 322; Zubieta y Susinos, 1992 —estas dos últimas obras con muestras de 1.000 y 1.131 profesores, respectivamente—).

En al ámbito canario, algunos estudios sostienen que a mayor edad, mayor satisfacción, aunque con algunas matizaciones<sup>25</sup>. Otros insisten en la idea del desencantamiento, la falta de utopía o una actitud pesimista, lo cual no es sinónimo de la inexistencia de profesorado comprometido, que disfrute con su trabajo y con una actitud positiva sobre la necesidad de un cambio a mejor. Los motivos del pesimismo ante un posible cambio varían, pero entre los citados destacan las condiciones de trabajo en los centros y la percepción que tienen de la sociedad (Younis, 1994: 497). Pero la

---

<sup>23</sup> Por ejemplo, en la Comunidad de Madrid, dentro del campo de la orientación, con una muestra de 405 profesores de EGB y BUP, se concluye que 8 de cada 10 no están descontentos con su profesión, estando más satisfechas las mujeres que los hombres (70% frente a 30%) y los mayores de 45 años y dándose la mayor insatisfacción en temas como retribuciones económicas, imagen social y estrés (GORDILLO, 1988).

<sup>24</sup> En la encuesta al profesorado que realiza CCOO se marcan algunas diferencias. Como destaca GUERRERO (1993), la satisfacción con los padres como «clientela jurídica» es normal que sea baja, sobre todo entre el profesorado que tiene mayor conciencia de poseer una capacidad técnica, es decir, el profesorado de secundaria, ya que asocia la participación de los progenitores en los centros con su desprofesionalización.

<sup>25</sup> A mayor experiencia docente habría mayor insatisfacción pero sólo hasta los diez años de ejercicio, en cuanto a tarea profesional se refiere y hasta los veinte en la falta de autorrealización personal, disminuyendo entonces la insatisfacción (PADRÓN, 1994: 375).





satisfacción general con su trabajo es generalmente subrayada. Entre los escasos estudios realizados con el profesorado de Canarias se encuentra uno dirigido a 387 profesionales de la enseñanza, la mayoría mujeres (70,5%) de primaria y secundaria (85%) y en menor proporción de universidad (García, 2005: 78<sup>26</sup>), donde se destaca que 9 de cada 10 se encuentran a gusto con su trabajo, que le aporta satisfacción personal en cualquiera de los niveles educativos, siendo el profesorado de secundaria el menos satisfecho. Casi 6 de cada 10 no hubiesen preferido hacer otra cosa. Y de los que les hubiese gustado dedicarse a otro menester, entre el profesorado de secundaria (al igual que de universidad) se trataría de otro puesto distinto pero de un nivel similar de aspiración, mientras que al profesorado de primaria le hubiera gustado tener un puesto de mayor aspiración. En el mismo estudio se recoge que son muy pocos los que dicen no gustarle el ambiente o las condiciones de trabajo, menos del 5%. A pesar de que la autora concluye que sólo resulta estadísticamente significativo que el profesorado universitario se muestra más satisfecho que el resto, pero no es significativa la diferencia entre el profesorado de primaria y secundaria, se observa una ligera tendencia de mayor sensación de plenitud y de estar bien consigo mismo en los docentes de los primeros niveles que en sus compañeros de enseñanza secundaria. Por género, en primaria son los hombres los más insatisfechos y en secundaria las mujeres (ibídem, 84-85).

Aun primando la satisfacción, como hemos visto, los docentes españoles figuran entre los más desanimados de la OCDE (Marchesi-Martínez, 2006: 40).

#### *4.2. Reconocimiento social y prestigio. Dos cualidades mermadas según los docentes*

El estrés, el malestar y la pérdida de reconocimiento social del profesorado han ocupado una parte importante en la literatura científica.

Uno de los tópicos asociados al colectivo docente es el estrés y la situación de profesor quemado<sup>27</sup>. Fuera de España, se ha recogido que los criterios de rentabilidad o convertir la enseñanza en un proceso de exposición de la personalidad, implican el abandono de la rutina y el acercamiento a un trabajo cada vez más estresante. El debate sobre el estrés del profesorado y, de manera más general, sobre su situación y condición social, cobra auge en Gran Bretaña en la década de los ochenta con la intensificación del trabajo del profesor y la introducción del currículum nacional. Tanto que se ha quedado el país con problemas en la contratación de docentes (Troman-Woods, 2001).

---

<sup>26</sup> En la tesis doctoral de GARCÍA, de 2005, no hallamos de qué año son los datos que maneja, pero no parecen ser muy recientes dada la media de edad que reseña del profesorado: 36 en universidad, 38 en secundaria y 40 en primaria (2005: 103).

<sup>27</sup> A principios de los noventa en Canarias las cinco enfermedades más habituales entre los docentes, ordenadas por mayor incidencia, eran enfermedades comunes o síndromes gripales, traumatólogicas, psiquiátricas, laringitis y de tipo digestivo; considerándose como enfermedades profesionales las laringitis, y siendo el resto psicósomáticas (PADRÓN, 1994: 112). Las mujeres más que los hombres tienen una sintomatología depresiva, de ansiedad, insomnio y somatizaciones (GARCÍA, 2005: 99).



La constante lucha, en los últimos años, por querer ser considerado por la sociedad (Administración educativa y clientela) como un profesional de la enseñanza, que no un trabajador, llevará de nuevo, pero ahora más que en el pasado, a tropezar con una realidad bien diferente. Permanece la frustración por la imposibilidad de solucionar los males del sistema educativo, aunque probablemente ahora le preocupe menos a los docentes, pasando a un primer plano el estrés de ser ellos los evaluados, que tendrán éxito o fracaso en unas claves distintas a la democratización, a la igualdad, bajo el baremo de la eficacia, de la excelencia, de la calidad, de la competitividad. Ahí radica su profesionalismo.

La evaluación del profesorado puede implicar que algunos enseñantes figuren como perdedores, no excelentes, pero presionados por los centros y por la opinión pública. Esto más que asociarse con términos de calidad y profesionalidad del profesorado probablemente suponga una fuerte presión por conseguir buenos resultados<sup>28</sup>, lo que puede acercarnos a la situación británica de estrés.

La defensa sectorial de los intereses del profesorado y la pérdida de definición de su posición como trabajador de la enseñanza encierran, hace tiempo, actitudes gremialistas cercanas más a un colegio profesional que a un sindicato propiamente dicho. Casi a la par, el profesorado ve cuestionado el prestigio del que gozaba antaño y demanda un mayor reconocimiento social. Pero aun así, el recurso del reconocimiento social y la ideología del profesionalismo han sido utilizados muchas veces en su contra, ya que el Estado se gana la confianza del colectivo evitando las resistencias, sobre todo cuando sale a la luz una reforma.

El profesorado, antes de la aparición de la LOGSE (1990), reivindica un carácter profesional que va asociado al reconocimiento social. La ley idealmente les ofrece estas demandas: «prestigio y reconocimiento de la profesión, posibilidades teóricas de promoción, mayor autonomía (a través de los currícula abiertos) y un papel más activo, etc. Todo ello en un marco supuestamente de mayor igualdad de oportunidades, un sistema más meritocrático y enseñanza individualizada» (Cabre-ra, 1988: 78). Se legitima así el cambio, con el reconocimiento social del profesorado y la mayor profesionalización.

Pero las resistencias no se hacen esperar. En particular no deben extrañar-nos las muestras de distanciamiento del profesorado de secundaria hacia la LOGSE y el mejor recibimiento de la inaplicada LOCE<sup>29</sup>. Con esta última, sentía recuperar

---

<sup>28</sup> Aunque en la Ley Orgánica de Educación, LOE (2006), a diferencia de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, LOCE (2002), parece desestimarse la exposición pública de los resultados de la evaluación comparativa entre centros que sin duda, de permanecer, iba a implicar una importante presión del centro que haría todo menos acabar con el famoso estrés del profesorado (TIANA FERRER, 2002, 54-56) o con el profesor quemado; la autonomía que se da a los centros y la responsabilidad que se les pide en los buenos resultados del alumnado, es una medida de presión en tanto puede convertirse en una baza para una posterior evaluación comparativa entre centros.

<sup>29</sup> Un fiel reflejo de la actitud del profesorado de secundaria ante las últimas reformas —y de la aceptación de la LOCE— es el artículo del profesor de secundaria DE VICENTE ALGUERÓ (2002), donde cabe resaltar el rechazo a la enseñanza comprensiva, el interés en diversificar itinerarios tem-





su papel más tradicional, encargado meramente de transmitir conocimiento, de experto en su versión más rancia: falta de entendimiento del funcionamiento del sistema educativo, confundir la tarea de enseñar con transmitir una lección de cierta materia sin más, no querer profundizar en las causas de los diferentes rendimientos y fracasos continuados de algunos, ni en cómo acercarse mejor a ese alumnado o desconocer el peso contextual, cultural y social.

Las siguientes leyes (LOCE, 2002 y LOE, 2006) han sabido recoger las críticas de los docentes basadas fundamentalmente en su falta de reconocimiento social, especialmente del profesorado de secundaria, pero como ocurriera en la Ley General de Educación (LGE), todo indica que en la práctica pierde prestigio, autonomía y ascendencia social, aunque pueda ganar en la consideración por la Administración, y ello a pesar de ofrecerle prestigio, reconocimiento de la profesión y posibilidades de promoción. El tan ansiado reconocimiento social del profesorado seguirá siendo tan bueno como en el pasado reciente, y, en todo caso, el cambio prometido para el futuro pasa por un reconocimiento institucional a determinados individuos, que no al colectivo de docentes (Zamora, 2004b: 192).

Si esto es así en la legislación educativa, la falta de prestigio y reconocimiento a la que constantemente alude el profesorado ¿vendrá de la imagen que del colectivo dan los medios de comunicación? De ser la prensa el vehículo al que obedecer en la imagen que se transmite del profesor, ésta no sería positiva. Algunos estudios a principios de los noventa en Canarias, como el realizado por Younis y otros en 1991 sobre «La participación de la prensa insular canaria en la construcción del desprestigio del maestro», recogen cómo «el maestro aparece frecuentemente asociado al conflicto y al desorden» (Younis, 1994: 190; en el ámbito español puede verse García de León, 1991), al contrario que el profesorado universitario, que tendría una imagen netamente positiva<sup>30</sup>.

Younis participa en un estudio hecho con el alumnado de tercero de Magisterio de la Universidad de Las Palmas al inicio de la década de los noventa, en que se pide la opinión a 140 personas, entre las que se encuentran periodistas, alumnado de EGB, profesores de Magisterio, sindicalistas en educación, APAS, políticos, maestros en ejercicio, otras profesiones, trabajadores sociales e inspectores de enseñanza. Entre las conclusiones cabe destacar que en el pasado, es decir, antes de la década de los noventa, la profesión de maestro tenía más prestigio, mientras que en

---

pranamente y de incorporar programas de iniciación profesional, así como una política educativa de centro menos asamblearia y con mayor peso de la dirección —profesionalizada— a la que se le otorgue una mayor agilidad en la expulsión del alumnado, la eliminación de los aspectos más pedagógicos (que la evaluación sea por cursos y no por ciclos y que el profesorado enseñe su asignatura, que no áreas) y la búsqueda de lo que llama la «dignidad como docentes», la recuperación del cuerpo de catedráticos.

<sup>30</sup> Claro, esta afirmación tendría que contextualizarse, es decir, según coincidan épocas de reivindicaciones del profesorado, de huelgas o de periodo tranquilo —estas últimas no suelen salir en la prensa— la consideración social con seguridad varía, sirva de ejemplo la imagen que se dio en el curso 2001/02 del profesorado universitario tras las huelgas y movilizaciones que protagonizaron.

esos momentos se trataría de una profesión con carga angustiante y con muy baja efectividad. Son las APAS las que mantendrían una actitud más opuesta a los maestros, no teniendo una imagen muy positiva de ellos (Younis, 1994: 195). Si bien también a principios de los noventa, el Consejo Escolar de Canarias manifiesta que dos de cada tres padres valoran positivamente a los profesores de sus hijos en aspectos como la actuación docente, la motivación e interés del profesor, su cualificación y competencia profesional, el trato personal con el alumnado y la organización y coordinación (ibídem:199).

Y más allá de la Administración Educativa y de los medios de comunicación, ¿qué dice la sociedad?, ¿coincide la imagen que tiene el profesorado de sí mismo con la que tiene la sociedad? Y, si no es así, ¿por qué insisten los docentes en su falta de reconocimiento social?

La demanda de mayor prestigio del profesorado español es prácticamente una constante, una consideración que hallamos en las encuestas hechas a principios de los noventa y también en 2000 y que refleja el sentir mayoritario: expresan que su trabajo está poco valorado, 9 de cada 10 profesores (González Blasco-González Anleo, 1993: 126-128; Federación de enseñanza de CCOO, 1993: 64) o 7 de cada 10 (Marchesi y Pérez, 2004), porque los enseñantes creen que su prestigio social está «por los suelos» (Guerrero, 1991: 189-190), siendo precisamente uno de los mayores motivos de insatisfacción la conciencia de una baja valoración social, sobre todo entre el profesorado de medias (Guerrero, 1997: 36-37 y 42-43). Tantas veces como los docentes han señalado esta imagen de sí mismos, la sociedad les ha mostrado otra bien distinta (EURYDICE, 2004:1-10). Pero ha sido tal la insistencia de los docentes en su escasa valoración, que por mucho que la sociedad ha manifestado todo lo contrario, ésta empieza a asumir que sí existe esa imagen negativa de los docentes, aunque los que responden manifiesten, en primera persona, una opinión positiva (Fernández Enguita, 2006: 82<sup>31</sup>).

Habría que estudiar por qué los docentes persisten en una consideración social hacia ellos que no es real, aunque a costa de insistir, como vemos, acabarán coincidiendo. Probablemente, la explicación pueda encontrarse en dos hechos: por un lado, el peso del maestro en el pueblo, junto el párroco y el médico, ha pasado a la historia, aunque parecen quedar reminiscencias del pasado; y por otro lado, derivado de esto, la creación de macrocentros y la proliferación de otras profesiones que gozan de mayor autonomía, remuneración y profesionalización en general hacen que el docente no ocupe la posición central del pasado. Hay otras explicaciones importantes: la modificación en el trabajo de los docentes, especialmente de secundaria, en las últimas legislaciones educativas, que supone trabajar con otro tipo de alumnado y

---

<sup>31</sup> El autor cita dos encuestas que reflejan esta curiosa situación: el barómetro del Centro de Investigaciones Sociológicas de julio de 2005 (el 63,9% valora positivamente la labor del profesorado y un 33,5% cree que la sociedad valora positivamente dicha labor) y una encuesta hecha a los padres del alumnado (donde estas proporciones giraban entre 83,7% y 38,8%). Esta distinción entre cómo piensa uno y cómo cree que piensan los demás se repite en otros países europeos.



de padres, menos seleccionados; el aumento de las clases medias que hace que los padres se sientan más capacitados para poner en cuestión el trabajo del profesorado; junto con una legislación que ampara y propicia la participación de los padres en el sistema educativo, que amenaza la autoridad del profesorado (aunque su escasa participación práctica no supone realmente restar autoridad al profesorado); y, sin duda, influye también el peso de otras instancias socializadoras y la crisis de la educación (la pérdida de sentido de sus funciones fundamentales) que ejercen influencia sobre el alumnado, mucho más de la que puede hacer la escuela y que convierten en caduco su modelo, aunque éste siga siendo el hegemónico entre los enseñantes.

## 5. PROFESIONALIZACIÓN *VERSUS* DEMOCRATIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

El profesorado español puede decirse que sigue la misma tónica que el resto de los españoles en el escaso interés por los partidos políticos, pero muestra un nivel de asociacionismo mayor (González Blasco-González Anleo, 1993: 54-59). Sobre los tintes de ese asociacionismo habría mucho que decir en la historia del profesorado. En el proceso de transición pudo la desmovilización general y la tendencia a la profesionalización<sup>32</sup>. El espíritu de cuerpo, el corporativismo, pasó a un primer plano, dando muestras de ello en las condiciones de trabajo, los salarios, la lucha por la homologación o la jornada continua (Cabrera, 1989).

En Canarias, las últimas elecciones sindicales docentes, noviembre de 2006, son muestra de un creciente desinterés por la representación sindical entre el profesorado, dado que la abstención fue casi del 40%, siendo mayor que la producida en las elecciones anteriores de 2002. Pero también son reflejo de algo más: si observamos la evolución de los resultados de los comicios, 1994, 1998, 2002, gana peso el voto conservador.

Actualmente, en el conjunto de Canarias, la representación sindical es la siguiente: Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de Canarias, STEC (19); Comisiones Obreras, CCOO (18); Asociación Nacional de Profesores Estatales, ANPE (15); Enseñantes Asamblearios de Canarias, EA-C (10); Interinos y Sustitutos de Canarias, INSUCAN (10); Unión Canaria de Profesores Licenciados, UCPL (9) y Federación de Trabajadores de la Enseñanza, FETE-UGT (5). Hay diferencias importantes por provincias. Mientras en S/C de Tenerife el sindicato mayoritario es

---

<sup>32</sup> La teoría clásica de las profesiones, el funcionalismo, toma como eje los rasgos de una profesión modelo, la medicina, y a partir de éstos, se considerarán más o menos profesionales a los que se ajustan a dicho modelo. Entre estos rasgos cabe destacar: ser actividades muy sensibles y altamente valoradas socialmente, con altas remuneraciones y prestigio social, ejercerse por motivos altruistas, obedecer a un ejercicio liberal, responder a una formación superior con conocimiento científico controlada por los propios profesionales, desarrollarse con neutralidad afectiva, respetando un código deontológico específico, con altos grados de autonomía y discrecionalidad que le otorgan protección frente a la clientela, así como con colegios profesionales que velan por el adecuado ejercicio de la profesión y que controlan el acceso a la misma (ZAMORA, 2004b: 173).

ANPE (13), a mucha distancia de STEC y CCOO con 6 delegados cada uno, en Las Palmas son mayoritarios estos últimos con 13 y 12 delegados respectivamente.

Comparativamente con años anteriores, cabe resaltar que el 55% de representación que tenía el STEC en 1994 en Canarias ha pasado a un 22,09% en 2006. La aparición de EA-C<sup>33</sup> en 1998 y de INSUCAN en 2002 explica este nuevo mapa. Como dice Bethencourt, si dejamos fuera este último sindicato (que ha reducido su presencia en 6 delegados) por la inestabilidad de sus componentes, los sindicatos más conservadores (ANPE y UCPL) cobran fuerza creciendo en 10 delegados (de 14 a 24), mientras el resto perdería 2 delegados (de 54 a 52) (Bethencourt, 2006). Los docentes, por tanto, se identifican cada vez menos con los sindicatos más progresistas y más con los conservadores. Sirva de ejemplo el incremento de ANPE, sobre todo en la provincia occidental, pasando de 8 a 13 delegados, y de UCPL, que pasa de 6 a 9.

### 5.1. *¿Puede la defensa de la autonomía docente limitar o cuestionar la democracia del sistema educativo? La repercusión de la jornada de tarde semanal*

En Canarias en el curso 1997/98 tuvo lugar un acontecimiento que nos da claras muestras del tipo de preocupaciones del profesorado, particularmente de secundaria, sobre su situación como trabajador de la enseñanza o como profesional, de su interés por la democratización del sistema educativo y del cumplimiento en mejores condiciones de las funciones básicas de la educación o de la demanda corporativista de mejores condiciones de trabajo a costa de lo anterior.

Todo ocurre cuando el *BOC* (Boletín Oficial de Canarias) se hace eco en agosto de 1997 de los criterios para elaborar y distribuir el horario del centro. Surge un gran conflicto docente en torno al mismo y particularmente sobre una disposición recogida en dicha publicación «Los centros dedicarán una jornada de tarde semanal para las actividades propias de la coordinación docente y de la función tutorial» (*BOC*, 19 agosto 1997).

Se crea un Comité de Huelga<sup>34</sup> que en la tabla de reivindicaciones alude a la autonomía de los centros para fijar las reuniones en el horario que éste considere y mantiene que «la atención a los padres se realizará durante el horario lectivo del centro y aquellos padres que no puedan acudir durante este horario, serán atendidos fuera del horario lectivo previa cita» (Comité de Huelga, 1997).

---

<sup>33</sup> EA-C en 1998 se separa del STEC. La vinculación de este último con la Consejería de Educación, dada la afiliación del consejero y del viceconsejero de Educación, Mendoza y Alduán, contribuye a explicar el surgimiento de este nuevo sindicato. En las movilizaciones del curso 1997/98 que veremos a continuación, EA-C juega un papel importante en contra de la tutoría de tarde en educación secundaria, surge pues fuerte con 11 delegados por S/C de Tenerife (que pasan a 5 en 2006). En ese mismo contexto nace otro sindicato, UCPL, sólo de profesorado licenciado, como indican sus siglas, reivindicando el respeto a los especialistas al sentirse desplazados por otros colectivos.

<sup>34</sup> En esos momentos formado por ANPE, CCOO, CSI-CSIF, FETE-UGT, STEC-IC y Representantes de la Asamblea del Profesorado.





El documento de la Consejería de Educación motivo del conflicto abarcaba más aspectos, pero los generadores de la polémica son los que según el profesorado de secundaria cuestionaban su autonomía, por fijar un mínimo de frecuencia de reuniones de coordinación docente, por establecer un procedimiento obligado para la entrega a los padres de informes escritos de evaluación de los hijos y por obligar a los profesores tutores a atender a los padres en atención de tarde una vez a la semana (Guerra, 1999). Entre los argumentos de los profesores de secundaria en contra de esta última medida: la soberanía de los centros para establecer la jornada escolar sin restricción horaria.

Haciendo una lectura de la prensa canaria en el tiempo de auge del conflicto, de septiembre de 1997 a julio de 1998, de los distintos documentos que elabora la Consejería de Educación en ese proceso, de las reivindicaciones del profesorado de secundaria, de las divisiones surgidas entre los sindicatos y entre las provincias, como del propio profesorado y de la posición de las APAs, puede extraerse, sin ser reduccionista, al menos una conclusión bastante ilustrativa sobre la profesionalización de los docentes.

La Consejería cede en muchas de las directrices que originalmente establecía, entre otras, reduce la periodicidad y el número de reuniones, por ejemplo en el número de sesiones de evaluación, y también en la tutoría de tarde, que pasa de ser semanal a quincenal. La Consejería acepta ocho de las nueve reivindicaciones del profesorado, entre otras: aumentar la autonomía pedagógica y organizativa de los centros (se reducen las reuniones y/o se da libertad a su periodicidad), reducir el horario de permanencia en los centros y descuentos horarios para tutores, equiparar las retribuciones y la jornada laboral de los maestros que imparten primer ciclo de la ESO con el profesorado de secundaria, y, en el caso del profesorado de FP: disminución de ratios, incremento de desdobles en los ciclos formativos, potenciación de la formación del profesorado y adscripción de los docentes. Medidas que permiten asegurar las plantillas en un momento donde sobraría profesorado con la aplicación de la Reforma. Pero se niega a proseguir con las negociaciones si no se acepta la tutoría quincenal de tarde con los padres, escollo fundamental de la discusión, aunque el profesorado no lo reconoce así (*El Día*, febrero de 1998, *La Gaceta de Canarias*, 3/2/1998).

En la última oferta que hace la Consejería en abril se sigue hablando de tutorías de tarde, dos mensuales, pero se excluyen algunos meses: octubre y febrero, y en enero o abril se reduce a una tutoría de dos horas (*La Gaceta de Canarias*, 15/4/1998). La atención a los padres en turno de tarde se acaba reduciendo a algunos meses al año, a pesar del pronunciamiento del Parlamento de Canarias a favor de las tutorías semanales (*El Día*, 26/6/1998).

Las APAs hablan de actitudes antidemocráticas por parte del profesorado de secundaria en el conflicto y exigen que éstos acepten la tutoría de tarde quincenal<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> En la bibliografía al uso tanto sobre la relación de los docentes con los padres como de la consideración de las tutorías por parte del profesorado, particularmente de secundaria, encontramos muestras de lo que recogemos en este caso puntual. Por ejemplo, puede verse FERNÁNDEZ ENGUITA (1993), donde alude al malestar de los docentes de secundaria con las tutorías y con la Administra-

(*El Día*, marzo de 1998; *La Gaceta de Canarias*, 11 y 13/3/1998). Los padres entregan a Presidencia de Gobierno un documento donde se posicionan en defensa de la educación pública, del derecho del alumnado a recibir una educación de calidad y sobre la importancia de las tutorías (*La Gaceta de Canarias*, 29/4/1998).

Tanto entre los sindicatos como entre las provincias surgen divisiones. STEC abre un expediente de expulsión de su sindicato a altos cargos de la Administración, entre otros: al consejero y al viceconsejero de Educación y al director territorial de S/C de Tenerife (*El Día*, 18/3/1998). CCOO alude al peligro de supeditar ocho de los nueve puntos que componen la tabla reivindicativa a uno, cuando en esos ocho están la demanda esencial de las mejoras laborales del profesorado.

El Colegio de doctores y licenciados de Tenerife entiende que se sobrecarga al profesorado, se invaden las competencias y la autonomía de los centros y se desprestigia a los docentes, motivos que le llevan a exigir una disculpa pública al consejero de Educación (*La Gaceta de Canarias*, 3/4/1998).

El comité de huelga se desespera ante la negativa de la Consejería y de los padres por no eliminar la hora quincenal de tarde de tutoría para padres y pretenden demostrar su fuerza con frases como «Ni por nosotros ni por los alumnos aceptaremos jamás el modelo de centro de los actuales dirigentes de la Consejería, ni por orgullo profesional estamos dispuestos a que se nos rebaje de profesores de institutos a meros animadores de escuelas de padres»<sup>36</sup> (*La Gaceta de Canarias*, 5/3/1998). Pero dentro del propio profesorado, el colectivo de docentes de FP, particularmente los 3.500 profesores técnicos interinos y sustitutos de ambas provincias, se desmarcan de esta cerrazón de sus compañeros en una cuestión puntual dentro de una tabla de reivindicaciones (ibídem; *La Gaceta de Canarias*, 16/6/1998). En un momento de bloqueo, en junio de 1998, se plantea hacer un referéndum y más a las claras se refleja la división entre el profesorado. El índice de abstención es muy alto, pero se dibujan dos posiciones: una, representada por el profesorado de FP y primer ciclo de la ESO, cercana a la oferta de la Consejería, y otra, representada por el profesorado de Bachillerato, de mayor oposición (*La Gaceta de Canarias*, 18/6/1998). En cualquier caso, a finales de mayo, se dan por finalizadas las negociaciones entre la Administración y los docentes sin llegar a acuerdo (*La Gaceta de Canarias*, 23/5/1998). Para valorar este conflicto debe tenerse en cuenta una característica importante, se trataba de unos años donde la implantación de la reforma educativa, la LOGSE, incrementaba el número de reuniones, especialmente en Canarias como reconocería la Consejería en su interés de implantar la Reforma con buen resultado.

---

ción, a la tensión entre profesorado y padres, a cómo la participación de los padres decrece en los centros entre otras cosas por el horario establecido, siendo éstos los principales demandantes del cumplimiento de las tutorías (especialmente, pp. 46, 61, 63-65, 128).

<sup>36</sup> Situación ésta que ya recogía FERNÁNDEZ ENGUIITA (1993: 125-127) en el análisis de la profesión docente. El autor mantiene que para el profesorado las actividades de custodia son un atentado a su profesionalidad y un endurecimiento de sus condiciones laborales. Y las tutorías son motivo de conflicto porque van más allá de la instrucción.





Pero más allá de esto, no pueden pasarse por alto dos aspectos: uno, que la autonomía que ofrecía la LOGSE a los centros y que tanto había demandado el profesorado, implicaba necesariamente un aumento importante de reuniones (de coordinación, de diseño de Proyectos Curriculares de Centro y Etapa, etc.) por ser parte esencial del sentido de la autonomía, aunque a la postre supusiera un aumento de control por la escasez de tiempo y de formación (Cabrera, 1988). Dos, que el profesorado de secundaria, acostumbrado a trabajar con un alumnado más seleccionado, tiende a considerar que el conocimiento científico que le otorga su licenciatura es más que suficiente para ejercer de docente<sup>37</sup>. Todo parece indicar que el profesorado de bachillerato, que a veces ha acabado en la enseñanza porque no ha logrado conseguir un puesto de trabajo mejor, con mayor autonomía, remuneración y prestigio social, no considera la pertinencia de, o no tiene interiorizadas, algunas de las funciones del sistema educativo, como la igualdad de oportunidades que entre otras cosas implica propiciar y facilitar el contacto con los padres (a partir de la cinco de la tarde), porque da prioridad a su mal entendido carácter profesional (sobra decir también propiciado por las Administraciones Educativas para ganarse su confianza) por encima de una concepción como trabajador de la enseñanza. De ahí que sienta mermar su autonomía en tanto los padres se hacen partícipes de su quehacer educativo y el empleador, la Consejería, le impone el horario que facilite este contacto.

Algunas encuestas recientes al profesorado en el ámbito español corroboran lo dicho anteriormente, lo que permite hablar más de tendencia que de una opinión puntual y, por tanto, de una mentalidad docente, diferente según niveles educativos. Así, en el resultado del cuestionario que diseñaran Marchesi y Pérez (2004), puede verse la demanda de mayor autonomía de los docentes en temas organizativos, de formación y de gestión (7 de cada 10 profesores así lo manifiestan). Pero la demanda de esta autonomía no da indicios de implicar un mayor compromiso con el trabajo docente. Marchesi y Pérez destacan que los docentes de secundaria, a diferencia de sus compañeros de infantil y primaria, tienen un estilo de trabajo individualista, con escasa colaboración. Y son los más descontentos con la actuación educativa de los padres, por considerar que se desentienden en la educación de sus hijos. Entre el profesorado de secundaria manifiestan este descontento la mitad del profesorado, si bien 2 de cada 10 no lo ven así (entre sus compañeros de primaria estos porcentajes son del 35,8% y del 29,1%, respectivamente).

Lo recogido en este apartado refleja, a modo de ejemplo, las distintas mentalidades dentro del colectivo docente según niveles educativos y cercanía o alejamiento a la definición de profesionalización del enseñante. Pero sobre todo, esta parte de la historia de la educación en Canarias refleja también el peso de la profe-

---

<sup>37</sup> Atribución a la que ha contribuido el escaso interés institucional por el Curso de Cualificación Pedagógica, CCP, de un año, en prácticamente todo el territorio español, a excepción de algunas universidades, entre ellas la Universidad de La Laguna. Mientras, en la mayoría de universidades, sigue vigente el antiguo Curso de Aptitud Pedagógica, CAP, de muy pocos meses.



sionalización, del corporativismo, del gremialismo y en definitiva de la defensa de intereses individuales sobre lo social<sup>38</sup>.

5.2. Y, recientemente, ¿ha cambiado la profesionalización de los docentes?, ¿dónde queda la democratización?

De manera sintética, anotamos algunas ideas a modo de esbozo que apuntan los nuevos tiempos.

Una pérdida de la poca profesionalización que tenía el colectivo docente. El alumnado detenta mayor poder que el profesorado. La violencia en las aulas, la desobediencia, la falta de disciplina y la menor autoridad del docente que se viene denunciando en los últimos años en España son muestra de lo dicho. Tanto que algunas Comunidades Autónomas (Barcelona, Andalucía) se han planteado considerar la falta de respeto con muestra de violencia al profesorado como posible delito castigado con penas de prisión, dado que se trata de una manifestación en contra de la autoridad o de agresión a funcionarios públicos, aplicando los artículos 550 y 551 del Código Penal.

El profesorado se ha movilizado por encontrarse indefenso por el cuestionamiento que su figura tiene por parte del alumnado. Aquí surgen algunos interrogantes, ¿de qué concepto de autoridad hablamos? Los casos de violencia física no son tan generalizados como llamativos: realmente son escasísimos, pero se engrandecen a través del eco que hacen los medios de comunicación. ¿Cuándo el profesorado sale a la calle lo hace motivado meramente por esta cuestión o porque ve quebrantada su autoridad en un sentido más amplio? Por ejemplo, por la pérdida de estudio del alumnado y del sentido que tenía para éste el sistema educativo, agudizada en los últimos tiempos.

Como dice Verdú: «El descrédito de las jerarquías se corresponde con el auge de la interacción, la horizontalidad cognitiva dentro y fuera de la red». Y es que el conocimiento que los jóvenes adquieren habitualmente lo hacen «sin orden ni reflexión sino llaneando, *clikeando*, viajando, *videando*». Y por ello «Aun sin agresiones físicas, profesores y alumnos viven bajo una permanente tortura. La penitencia que proviene de hallarse obligatoriamente juntos y no participar en lo más primordial» (*El País*, 9/11/2006).

Se agudiza la pérdida de sentido del estudio por el alumnado, lo que unido a la fuerza que cobran otras instituciones socializadoras, implica mayor desquiciamiento por parte del profesor. Esto llevaría a un cuestionamiento completo del

---

<sup>38</sup> Es interesante al respecto el artículo del área de educación de ICAN: «El currículum oculto del conflicto del profesorado de secundaria» (*La Gaceta de Canarias*, 29/3/1998). En dicho artículo se analiza la actitud vergonzosa del profesorado de medias y se cuestiona el progresismo de los sindicatos que respaldaron la negación a la tutoría de tarde, una vez que parece claro que los peor parados son las familias más desfavorecidas en el sistema educativo. Claro que ICAN gobierna en ese momento.



sistema educativo como institución, en crisis en algunas de las funciones básicas por las que tuvo sentido en su día la universalización. Parecería haber calado en el alumnado la escasa adecuación entre sistema educativo y mercado de trabajo o del carácter meritocrático de la escuela, estaría claramente perdiendo valor la socialización escolar o el reconocimiento del profesor como figura respetable, modelo a seguir de triunfador y acatador de normas, disciplina, saber y todo lo que significaba tradicionalmente la escuela.

Ambas cosas suelen implicar en otros países un cuestionamiento, ahora sí, de la imagen social de los docentes, algo que previsiblemente ocurrirá también en España. El alumnado, los padres, las otras profesiones, los no docentes cambiarán su consideración del profesorado. En parte porque el cambio hegemónico en la socialización familiar que se ha llevado a cabo en las últimas generaciones (sirva de ejemplo que el mando de la TV lo tienen los hijos, no los padres, o que en los encuentros familiares la voz cantante la tienen los niños, no sus progenitores) no se distancia del vivido más tarde en las escuelas.

Ante este panorama, no es de extrañar que los profesores se alejen cada vez más de la defensa de la democratización del sistema educativo, porque les genera menor prestigio, mayor estrés y peores condiciones de trabajo. Dejan de ser, en la práctica, los valedores de los principios básicos del sistema educativo, aunque de alguna manera, algunos ya lo habían hecho antes, cuando siendo trabajadores de la educación pública empezaron a enviar a sus hijos a la educación privada, pero este proceso cobra tintes mayores ahora. Los principios de igualdad, democratización del sistema educativo y meritocracia les conviene pasarlos a un segundo lugar en la búsqueda del carácter profesionalizador o al menos de mayor respeto y de recuperación de la autoridad perdida.

Probablemente se conviertan en los grandes defensores de la educación privada y de la financiación de ésta por el Estado, porque a las mejoras clásicas de la educación privada (mayor selección del alumnado), se suman algunos de los beneficios hasta ahora exclusivos de la educación pública: casi la misma seguridad en el trabajo, casi el mismo sueldo y dentro de poco mayor prestigio, una vez que se supone que pueden ejercer mejor sus conocimientos acumulados y tener mayor éxito en las pruebas de evaluación a los docentes (máxime si éstas se supeditan a los resultados del alumnado). En el balance final, la mayor autonomía y la menor ratio alumno/profesor puede pasar a un segundo plano.

Todo ello con una formación, ahora europea, que previsiblemente no ahondará en la comprensión de la realidad.

### III. REFLEXIONES FINALES. ACTITUDES ANTE LA EDUCACIÓN

La falta de compromiso del alumnado con el aprendizaje es una característica señalada por los directores de los centros (sólo el 35% de los directores españoles considera que los estudiantes se esfuerzan al máximo, siendo este porcentaje del 65% en la media de la OCDE). Visto desde el punto de vista del alumnado las

diferencias se repiten, aunque en otro orden: casi la mitad de los estudiantes españoles considera que el profesorado le ayuda cuando lo necesita, en cambio encuentran esa ayuda adicional el 66% de los alumnos de la OCDE (Marchesi-Martínez, 2006: 71). Asimismo, el desánimo y las faltas de expectativas del profesorado español son algunas de las características subrayadas sobre los docentes (vid. 4.2).

Como es imposible entender el desánimo de los docentes y sus bajas expectativas sin conocer el sistema educativo y el alumnado con el que trabajan, aportaremos brevemente, sin reiterarnos, algunos datos. El Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC), el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE, luego INECSE: Instituto de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, y ahora con la Ley Orgánica de Educación, IE: Instituto de Evaluación) en España y los Informes Pisa de la OCDE han demostrado el peso de las variables socioculturales en los resultados educativos, entre otros muchos estudios, como por ejemplo Marchesi-Martínez (2006). Por citar sólo uno, este último llega a la conclusión, tras estudiar los centros españoles que tienen los mejores resultados y los que tienen los peores resultados y tomando como base el Informe Pisa, que el factor principal que determina estas diferencias es el contexto sociocultural medio de los centros (2006: 73). Los autores señalan la importancia de otros factores, siendo la mayoría de ellos también socioculturales, verbigracia: las expectativas del alumnado sobre sí mismo en el sistema educativo (el 35% del alumnado de los colegios con peores resultados aspira a ir a la universidad, frente al 66% de colegios con mejores resultados) (ibídem: 30), la disciplina, la motivación y el interés del alumnado, el clima escolar o la autonomía de los centros, así como la falta de interés de la sociedad hacia la educación y las bajas expectativas de los profesores hacia algunos alumnos, no confiando en sus posibilidades de aprendizaje. A una conclusión similar se llega en la Evaluación de la Educación Primaria que hiciera el ICEC y el INCE a mediados de los noventa.

Paralelamente, el profesorado español valora que el segundo cambio que debería producirse en el sistema educativo es un mayor compromiso de los padres en la educación de sus hijos, siendo el primero el incremento de profesorado para desdobles y la reducción de la ratio. Éstos son los dos aspectos, que a mucha distancia de otros, consideran deberían cambiar significativamente para lograr una mejora de la calidad de la enseñanza (Marchesi y Pérez, 2004).

Casi todas las propuestas de reforma del sistema educativo, una vez demostrado lo dicho, yerran en tanto no tratan de abordar el problema señalado. El desánimo y las bajas expectativas del profesorado sin duda dificultan un compromiso con el cambio educativo. Difícil o iluso sería pensar, como se hace desde el Ministerio de Educación, que estas actitudes se verán modificadas con la nueva formación inicial del profesorado que se avecina con la Convergencia Europea y con la reforma del estatuto del docente (*El País*, 21/11/2006). La cuestión tampoco pasa, aunque se insista en ello incluso desde los que demuestran lo dicho en párrafos anteriores, por un mayor reconocimiento y valoración del profesorado por parte de la sociedad, por la más que reiterada, tanto como imposible, colaboración de las familias, como si éstas fueran un todo unitario, y el apoyo y motivación de las autoridades educativas, aspectos incorporados desde hace mucho tiempo en las normativas



educativas y que vuelven a figurar en el borrador del nuevo estatuto del docente y en el Anteproyecto de Ley de Educación de Canarias. Ni tampoco por un incremento de jerarquización salarial entre los docentes, ni por evaluar al colectivo, ni aun por supeditar estas variables al rendimiento en los centros, como se recoge en los Informes europeos, españoles y canarios. Va siendo hora de atender a la raíz del problema o ignorarlo directamente sin tapujos.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO HINOJAL, I. (1991): «Una esperanza ilusoria: la elevación del prestigio del maestro», en VVAA: *Sociedad, Cultura y Educación, homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alerón*, Madrid, CIDE.
- BETHENCOURT, E. (2006): «Elecciones docentes: crece la abstención y el voto conservador», <http://www.canariasahora.es>, 12 de diciembre de 2006.
- BOC (1997): «2. Horario del centro: criterios para la elaboración y distribución», Gobierno de Canarias, xv/108-01081.
- CABRERA, B. (1988): «A propósito de la reforma de la enseñanza no universitaria. Apuntes para un análisis sociológico», *Tempora*, núm. 11-12.
- (1989): «La impronta de la dictadura en la práctica educativa. Las vías abiertas en la transición para la democratización escolar», charla dentro del curso *El autoritarismo social y sus implicaciones en educación*.
- CABRERA, B.-JIMÉNEZ, M. (1994): «Los enseñantes en la sociedad. Acerca del análisis sociológico del profesorado», *Investigación en la Escuela*, núm. 22.
- CABRERA, B., et al., (1998): *Estudio sociológico de la Universidad de La Laguna*, Dirección General de Universidades, Gobierno de Canarias.
- CABRERA, J.M.-AFONSO, J.M. (2002): «El sistema educativo en Canarias. Una perspectiva socioeconómica», Las Palmas, Consejo Económico y Social de Canarias.
- COMITÉ DE HUELGA (1997): «Reivindicaciones del Profesorado de Enseñanza Secundaria para el curso 1997-1998», Inédito.
- DE VICENTE ALGUERÓ, F. (2002): «El profesorado en la Ley de Calidad», *Revista de Educación*, núm. 329.
- EURYDICE (2002): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral*, <http://www.eurydice.org>.
- EURYDICE (2003): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe III: Condiciones laborales y salario*, <http://www.eurydice.org>.
- EURYDICE (2004): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe IV: El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI*, <http://www.eurydice.org>.
- ESTEVE, J. (1997): *La formación inicial de los profesores de secundaria*, Barcelona, Ariel.
- FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE CCOO (1993): *Encuesta al profesorado de primaria y secundaria de la enseñanza pública*, Madrid, MEC.
- FEITO, R. (2003): «Buenos profesores», comunicación presentada en X Conferencia de Sociología de la Educación, Valencia.



- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar. Crónica de un desencuentro*, Madrid, Morata.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2006): «Pero... ¿qué 'quedrán'? El estatus del profesorado y el tópico del reconocimiento», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 353, enero.
- FUNDACIÓN HOGAR DEL EMPLEADO (2001): *Opinión de los profesores sobre la calidad de la educación*, <http://www.fuhem.es>
- GARCÍA DE LEÓN, María A. (1991): «Los docentes, unos profesionales acosados», *Revista Complutense de Educación*, vol. 2.
- GARCÍA RODRÍGUEZ, María (2005): *El estrés en el profesorado*, Tesis doctoral, Universidad de La Laguna.
- GIL, F. (1996): *Sociología del profesorado*, Barcelona, Ariel.
- GIMENO, J.-IMBERNÓN, F. (2006): «Una oportunidad perdida. Política de formación inicial del profesorado: las nuevas propuestas», *Cuadernos de Pedagogía*, mayo, núm. 357.
- GIROUX, H. (1987): «La formación del profesorado y la ideología del control social», *Revista de Educación*, núm. 284.
- GOBIERNO DE CANARIAS (1995): *Actividades para la formación del profesorado. Memoria cursos 1993/94 y 1994/95*, Consejería de Educación, Cultura y Deportes.
- GONZÁLEZ DE LA FE, M.T., et al., (1994): *Estudio sociológico sobre la situación de las mujeres en el sistema educativo de Canarias*, Instituto de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad de La Laguna.
- GONZÁLEZ BLASCO, P.-GONZÁLEZ ANLEO, J. (1993): *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*, Madrid, Fundación Santa María.
- GORDILLO, M<sup>a</sup>. V. (1988): «La satisfacción profesional del profesor: Consecuencias para la orientación educativa», en VILLA, A. (coord.): *Perspectivas y problemas de la función docente*, II Congreso Mundial Vasco, Madrid, Narcea.
- GUERRA, J.C. (coord.) (1999): «La autonomía de los centros públicos de Secundaria en Canarias», *I Congreso Canario de Enseñanza Secundaria*, La Laguna.
- GUERRERO SERÓN, A. (1991): «¿Por qué el profesorado no se sindicaliza?», en SÁNCHEZ, J.M. (ed.): *La sociología de la educación en España. Actas de I Conferencia de Sociología de la Educación*, Madrid.
- (1993): «Sociología del profesorado», en GARCÍA DE LEÓN, M.A.-FUENTE, G.-ORTEGA, F. (eds.): *Sociología de la educación*, Barcelona, Barcanova.
- (1997): «El profesorado de media ante la ESO. La generalización de la enseñanza secundaria y el achique de espacios», en BRUNET ICART, I. (coord.): *V Conferencia de Sociología de La Educación*, Universitat Rovira i Virgili.
- GUILLÉN GARCÍA, F. (1991): *Autopercepción y evaluación del profesor según los diferentes niveles de enseñanza*, Tesis doctoral, Universidad de La Laguna.
- ICAN: «El currículum oculto del conflicto del profesorado de secundaria», *La Gaceta de Canarias*, 29/3/1998.
- IMBERNÓN, F. (1993): «Autonomía y dependencia en la formación permanente del profesorado. Reflexiones alrededor de unas jornadas», en IMBERNÓN, F. (coord.): *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE*, Barcelona, ICE/Horsori.
- (2006): «La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes?», *Revista de Educación*, núm. 340, mayo-agosto.



- INE (2002): *Encuesta de Estructura Salarial*, <http://www.ine.es>
- INCE(1999): *Indicadores de la OCDE*. Capítulo 3 «Remuneraciones del profesorado», <http://www.ince.mec.es/ind-ocde/cap3-3p20.htm>
- INECSE (2004): *Sistema estatal de indicadores de la educación 2004*, Madrid, MEC <http://www.ince.mec.es>.
- JIMÉNEZ, M. (1994): *El sindicalismo en la enseñanza en el estado español desde la LGE*, Tesis doctoral, Universidad de La Laguna.
- KIM, Ee-geong (2006): «Políticas públicas orientadas a atraer y a seleccionar graduados competentes para la profesión docente: el caso de Corea del Sur», *Revista de Educación*, núm. 340, mayo-agosto.
- MARCHESI, A.-PÉREZ, E. (2004): *La situación profesional de los docentes*, Madrid, CIE-FUHEM/ IDEA. <http://www.fuhem.es>
- MARCHESI, A.-MARTÍNEZ, R. (2006): *Escuelas de éxito en España. Sugerencias e interrogantes a partir del Informe Pisa 2003*, Fundación Santillana.
- MEC: *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias*, <http://mec.es>
- OCDE (2004): *La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes*, <http://www.oecd.org/rights>
- OECD (2005): *Education at a Glance: OECD Indicators*, <http://www.oecd.org/dataoecd>
- ORTEGA, F.-VELASCO, A. (1991): *La profesión de maestro*, Madrid, CIDE.
- PADRÓN HERNÁNDEZ, M. (1994): *Satisfacción profesional del profesorado*, Tesis doctoral, Universidad de La Laguna.
- PEDRÓ, F. (2006): «Un diagnóstico de la situación del profesorado en España desde una perspectiva comparativa», *Revista de Educación*, núm. 340, mayo-agosto.
- PEDRÓ, F.-PUIG, I. (1999): «La profesión docente» en *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*, Barcelona, Paidós.
- PÉREZ PÉREZ, R. (1999) (dir): «La profesión docente. Estudio de las condiciones para el desarrollo profesional de los profesores», en CERDÁN, J.-GRAÑERAS, M. (coord.): *La investigación sobre profesorado (II) 1993-1997*, Madrid, MEC-CIDE.
- RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ, J.A. (2002): *La estructura del puesto de trabajo del profesorado de primaria*, Tesis doctoral, Universidad de La Laguna.
- STEC (1989): *Documentos IV Congreso Confederado*, Ponencia núm 2: «Acción Sindical».
- STEC (1990): *Seminario Jornada escolar*, Propuesta del STEC, inédito. Firma Marino Alduán como Secretario Nacional del STEC en La Laguna, 24 de Enero de 1990.
- STEC (1991): *Escuela Canaria*, abril 1991.
- TIANA FERRER, A. (2002): «La Educación hoy: una mirada a las políticas de mercado en Educación», en RUIZ, A. (coord.): *La Escuela Pública. El papel del Estado en la educación*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- TROMAN, G.-WOODS, P. (2001): *The Social Construction of Teacher Stress*, London, Routledge.
- VERDÚ, V. (2006): «La convivencia en las aulas. El desdén entre profesores y alumnos», *El País*, 9/11/2006.
- YOUNIS, H. (1994): *La representación social de la profesión de maestro*, Tesis doctoral, Universidad de La Laguna.

- ZAMORA FORTUNY, B. (1998): «Perfil del alumnado de los Títulos de Maestro de la Universidad de La Laguna», *Tempora*, 2ª época, núm. 1.
- (2004a): «Andando no siempre se hace el camino. Las paradojas entre la formación y el rol del profesorado en la legislación educativa en España», en VVAA: *Sociología de la educación y formación del profesorado*, Valencia, Germania.
- (2004b): «Profesionalismo y trabajo docente», *Tempora*, 2ª época, núm. 7.
- ZUBIETA, J.C.-SUSINOS, T. (1992): *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*, Madrid, CIDE.

