



Universidad  
de La Laguna

Escuela de Doctorado  
y Estudios de Posgrado

## TÍTULO DE LA TESIS DOCTORAL

El profesorado ante la desigualdad de oportunidades de la educación en España.

---

### AUTOR/A

BEGOÑA MARÍA

ZAMORA

FORTUNY

### DIRECTOR/A

LEOPOLDO JOSE

CABRERA

RODRIGUEZ

### CODIRECTOR/A

---

## DEPARTAMENTO O INSTITUTO UNIVERSITARIO

---

## FECHA DE LECTURA

21/12/15

---

Begoña M<sup>a</sup> Zamora Fortuny

El profesorado ante la desigualdad de  
oportunidades de la educación en España

TESIS  
DOCTORAL

2015



**Tesis Doctoral**

# **El profesorado ante la desigualdad de oportunidades de la educación en España**

**Begoña M<sup>a</sup> Zamora Fortuny**

**Departamento de Sociología y Antropología**

Universidad de La Laguna.  
Departamento de Sociología y Antropología

D. LEOPOLDO CABRERA RODRÍGUEZ, profesor titular de universidad del  
Departamento de Sociología y Antropología

En calidad de Director de la Tesis Doctoral de D<sup>a</sup>. BEGOÑA M<sup>a</sup> ZAMORA  
FORTUNY titulada EL PROFESORADO ANTE LA DESIGUALDAD DE  
OPORTUNIDADES EN LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA

HACE CONSTAR:

Que el trabajo realizado reúne los requisitos para la lectura y defensa ante el  
Tribunal pertinente, por lo que autoriza su presentación.

Para que así conste, y a los efectos oportunos, firma la presente.

En La Laguna, a 21 de octubre de 2015

Fdo. Dr. Leopoldo Cabrera Rodríguez

**El profesorado ante la desigualdad de  
oportunidades en la educación en España.**

Begoña M<sup>a</sup> Zamora Fortuny

Director:

Leopoldo Cabrera Rodríguez

*Nosotros mismos, en el aula, cuando tenemos un niño que, que vemos que no funciona, que nos preocupamos, pero vemos que realmente no funciona. Lo más sensato muchas veces o lo más cómodo, diríamos es, marginarlo, es decir, “estás ahí, no me molestes”, ¿entiendes? Entonces, ¿dónde está la igualdad de oportunidades? Cuando, a lo mejor ese niño si lo tratamos, si nos acercamos a él, si buscamos los motivos de esa marginación y conseguimos salvarlo, pero ya le colgamos el “sambenito”, y ya no nos interesa , eso ocurre en las aulas, ¿entiendes?  
(GDGCN, p. 9).*

## Agradecimientos

Quiero agradecer de manera especial a Blas porque sin él esta investigación no tendría lugar, no por animarme a hacerla, muy al contrario, sino por invitarme a participar en las investigaciones más relevantes para este estudio, por parirme intelectualmente, aunque no le haya hecho caso en casi nada, ni siquiera en dedicarme a ser una profesora no universitaria. Por deslumbrarme día a día con su conocimiento erudito sobre cualquier cosa: el monte, el mar, el pasado, el presente, el futuro, la gastronomía, la agricultura, la pesca, los monos, la política, la ciencia, el pueblo, los intelectuales, el poder, las predicciones, la miseria humana... Es una pena que no haya aprendido prácticamente nada de ti, pero gracias, gracias por dejarme disfrutar del intelectual que eres, una especie que siempre ha estado en estado de extinción, mientras ganan peso las publicaciones en revistas puntas y la evaluación positiva de la agencia de evaluación nacional como dios al que rendirle devoción.

A Leo, por sus aportaciones estadísticas y por animarme a presentar encarecidamente este trabajo. Sin él esto que está ocurriendo no tendría lugar.

A los amigos que no tengo, por no distraerme, y a los que de una manera u otra han querido compartir mi vida con ellos por ser pacientes en la espera de los encuentros: José, Patri, Mavi, Belén, Juanjo, Laly, Norber, Eva, papá, mamá.

A Esther, Paco, Mariano por ofrecerme su mano abierta y a Mar por sus muestras de aliento.

A los que me ayudaron a trabajar sin saberlo por su compañía silenciosa pero llena de amor, ternura y fortaleza.

## SIGLAS

ANPE Asociación Nacional de Profesores Estatales  
APAs Asociación de Padres de Alumnos  
BOC Boletín Oficial de Canarias  
BOE Boletín Oficial de Estado  
CA Comunidad Autónoma  
CAP Curso de Adaptación Pedagógica  
CC Coalición Canaria  
CCAA Comunidades Autónomas  
CCOO Comisiones Obreras  
CCP Curso de Cualificación Pedagógica  
CEPs Centro de Profesorado  
CONFAPACANARIAS Confederación de APAs de Canarias  
CSI-CSIF Central Sindical Independiente y de Funcionarios  
EA-C Enseñantes Asamblearios de Canarias  
EGB Enseñanza General Básica  
EURYDICE Red Europea de Información sobre educación  
FETE-UGT Federación de Trabajadores de la Enseñanza- Unión General de trabajadores  
GAP Gabinete de Análisis y Planificación  
ICAN Iniciativa Canaria  
ICEC Instituto Canario de Calidad y Evaluación Educativa  
IE Instituto de Evaluación  
INCE Instituto Nacional de Calidad y Evaluación  
INSUCAN Interinos y Sustitutos de Canarias  
JC Jornada Continua  
JP Jornada Partida  
LCE Ley Canaria de Educación  
LGE Ley General de Educación  
LOCE Ley Orgánica de Calidad de la Educación  
LODE Ley Orgánica del Derecho a la Educación  
LOGSE Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo  
LOMCE Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa  
LOPEG Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes  
LOU Ley Orgánica de Universidades  
MEC Ministerio de Educación y Ciencia  
MECD Ministerio de Educación, Cultura y Deportes  
MUFACE Mutualidad General de Funcionarios Civiles del Estado  
OCDE (OECD) Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico  
OCESP Organización Canaria de Empleados y Servicios Públicos  
OFSTED Office for Standards in Education

PFP Programa de Formación de Profesores  
PISA Programme for International Student Assessment (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes)  
PCC Proyecto Curricular de Centro  
PEC Proyecto Educativo de Centro  
PGS Programa de Garantía Social  
PSC Partido Socialista Canario  
SEPCA Sindicatos de Empleados Públicos de Canarias  
STEC Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de Canarias  
TALIS Teaching and learning international survey  
TED Título Profesional de Especialización Didáctica  
TTA Teacher Training Agency  
UCPL Unión Canaria de Profesores Licenciados  
ULL Universidad de La Laguna



## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN/ 13

### PRIMERA PARTE

#### **Contextualización**

Introducción/ 27

#### **CAPÍTULO 1. POSICIÓN SOCIOLOGICA DE PARTIDA/ 35**

- 1.1 Sociología y Sociología de la Educación/ 35
- 1.2 La demanda de utilidad de la Sociología como forma de legitimar el orden social. Qué queda de la crítica que molesta/ 37
- 1.3 En los postmodernismos sociológicos no tiene sentido la clase social ni la igualdad/ 47
- 1.4 Concepciones epistemológicas y científicas de la Sociología de la Educación: implicaciones para la docencia/ 58

#### **CAPÍTULO 2. LA LEGISLACIÓN/65**

- 2.1 ¿Dónde queda la igualdad de oportunidades en el sistema educativo? La legislación/ 65
  - 2.1.1 La LOCE frente a la LOGSE, una nueva cultura educativa adaptada a los nuevos tiempos/ 65
  - 2.1.2 El ‘pacto por la educación. Un compromiso de todos’: la falsedad del consenso educativo/ 90
  - 2.1.3 Ni la LOE ni la LOMCE alteran la reproducción social/ 103
- 2.2 Las demandas de profesionalización en las distintas leyes educativas según las funciones otorgadas a los docentes/ 131
  - 2.2.1 La Ley General de Educación (LGE)/ 131
  - 2.2.2 La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)/ 133
  - 2.2.3 La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)/137
  - 2.2.4 El Pacto Social por la Educación en Canarias: El profesorado: mayor autoridad, mayor. reconocimiento social, ¿un profesional?/143

- 2.2.5 Entre la Ley Orgánica de Educación (LOE) y la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)/ 145
- 2.2.6 La Ley Canaria de Educación/ 154

### **CAPÍTULO 3. QUIÉNES SON LOS DOCENTES Y CÓMO UBICARLOS EN LA ESTRUCTURA SOCIAL/ 159**

- 3.1 Aproximación demográfica. Algunas características sociales/ 159
  - 3.1.1 Demografía escolar del profesorado/ 159
  - 3.1.2 Edad/ 167
  - 3.1.3 Sexo/ 170
  - 3.1.4 Origen social y perfil social/ 177
- 3.2 Una visión retrospectiva. Características académicas y sociales del alumnado de los Títulos de Maestro/ 179
  - 3.2.1 Características académicas del alumnado de Magisterio/ 181
  - 3.2.2 Características sociales: sexo, clase social, mentalidad social/ 190
- 3.3 Algunas notas sobre la clase social/ 199
- 3.4 Perspectivas teóricas en el análisis sociológico del profesorado/ 208
  - 3.4.1 Perspectiva funcionalista/ 210
  - 3.4.2 Perspectiva neoweberiana/ 215
  - 3.4.3 Perspectiva neomarxista de la proletarización/ 218
  - 3.4.4 El profesor como intelectual: trabajador de la ideología y de la cultura/ 222

## **SEGUNDA PARTE**

### **Condiciones de trabajo**

Introducción/ 249

### **CAPÍTULO 4. FUNCIONARIZACIÓN/ 253**

- 4.1 Funcionarización y carrera docente/ 253
- 4.2 La opinión del profesorado. Funcionarización versus contratación/ 259
- 4.3 Qué dicen de ellos. Vocación ¿versus funcionarización?/ 263

### **CAPÍTULO 5. REMUNERACIÓN SALARIAL/ 267**

- 5.1 Remuneración docente: nivel salarial/ 267

- 5.2 La homologación salarial/ 278
  - 5.2.1 Contextualización/ 279
  - 5.2.2 El rechazo a una propuesta de la Administración diferenciadora que divide al profesorado/ 281
  - 5.2.3 Incomprensión de la opinión pública. Los salarios y la estabilidad: dos caras de la misma moneda ausentes en la sociedad que hacen difícil el respaldo social de la homologación/ 285
  - 5.2.4 El ocaso de la homologación salarial/ 289
- 5.3 La opinión del profesorado/ 292
- 5.4 Qué piensa la sociedad sobre el salario del profesorado/ 293

## **CAPÍTULO 6. FORMACIÓN/ 299**

- 6.1 La formación del profesorado inicial y permanente/ 299
- 6.2. La formación del Profesorado en los distintos planes de estudio en la Universidad de La Laguna/ 307
  - 6.2.1 Apuntes históricos sobre la formación inicial de los Maestros/ 307
  - 6.2.2 La formación y las funciones del maestro en la LOGSE. Los perfiles profesionales/ 314
  - 6.2.3 De licenciado a graduado, el plan Bolonia/ 332
  - 6.2.4 La formación inicial en secundaria y las funciones del profesorado/343
- 6.3 La opinión del profesorado/ 349
- 6.4. La formación vista por la opinión pública/ 362

## **CAPÍTULO 7. PRESTIGIO SOCIAL/ 365**

- 7.1 La satisfacción del profesorado y su opinión sobre el reconocimiento social/ 365
- 7.2 El reconocimiento social visto por la sociedad y el prestigio otorgado/ 379
  - 7.2.1 Después del médico, la más valorada/ 380
  - 7.2.2 El enseñante más valorado que otras ocupaciones de prestigio/382
  - 7.2.3 Los profesores igual de valorados por hombres y mujeres, jóvenes y mayores, pero algo más valorados desde la izquierda/ 383
  - 7.2.4 Si se trata de un hijo todo cambia salvo la medicina/ 386
  - 7.2.5 Una imagen que empeora con el tiempo/ 388
  - 7.2.6 Y, ¿cómo los valoran los otros?/ 388
  - 7.2.7 El profesorado: un colectivo con una autoestima alta: ¡no me valoran con lo que yo valgo!/ 389
  - 7.2.8 La imagen del profesorado en los medios/ 393

- 7.2.9 Construcción de la cultura profesoral. Dónde queda la motivación del profesorado/ 397
- 7.2.10 Qué dicen los expertos/ 401

## **CAPÍTULO 8. EL TIEMPO ESCOLAR/ 403**

- 8.1 El tiempo escolar y el tamaño de las clases/ 403
- 8.2 La jornada laboral del profesorado/ 410
  - 8.2.1 Breve descripción/ 412
  - 8.2.2 Algunas apreciaciones contextuales de partida/ 414
  - 8.2.3 La jornada continua en infantil y primaria/ 422
  - 8.2.4 La tutoría de tarde en secundaria/ 436

## TERCERA PARTE

### **La igualdad de oportunidades**

Introducción/ 447

## **CAPÍTULO 9. EL PROFESORADO ANTE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES/449**

- 9.1 Visión del profesorado sobre la igualdad de oportunidades/ 449
- 9.2 El Discurso del profesorado sobre la etnia, el género y la clase social. Un planteamiento segregador con o sin conciencia/ 458
  - 9.2.1 El discurso sobre la etnia/ 463
  - 9.2.2 El discurso sobre género/ 469
  - 9.2.3 El discurso sobre las clases sociales/ 471
- 9.3 La consecución de la igualdad de oportunidades desde los expertos y la opinión pública/ 476

## **CAPÍTULO 10. ALGUNAS MEDIDAS DE MEJORA DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES POSIBLES, SIN APLICACIÓN EN LA PRÁCTICA/ 481**

- 10.1 Medidas de primer orden/ 482
  - 10.1.1 Mayor selección del alumnado que accede a los estudios de Magisterio/ 482
  - 10.1.2 Planteamiento más selectivo en la entrada a la función pública como docente. O un modelo MIR o el tutelaje de unos profesores hacia otros/ 484

- 10.1.3 Mayor autonomía del profesorado: una innovación que no levante barreras con la familia/ 486
- 10.1.4 Mayor autonomía de los centros y del liderazgo directivo que incentive el fin de la desigualdad social en educación/ 491
- 10.1.5 Interés, compromiso, formación y política destinada a acabar con la desigualdad social: el excesivo periodo vacacional o la jornada continua no ayudan/ 493
- 10.2 Cuestiones más discutibles/ 501
  - 10.2.1 Ratio alumno/profesor. El tiempo escolar y el tamaño de las clases. Inicio de escolarización. Gasto educativo/ 501
  - 10.2.2 Evitar la precarización, intensificación laboral/ 503
  - 10.2.3 Reconocimiento social e identidad profesional/ 506
  - 10.2.4 Calidad versus equidad/ 512

CONCLUSIONES/ 517

BIBLIOGRAFÍA/ 535

## **Introducción**

La tesis principal que se maneja en las siguientes páginas es que la situación social y la posición social del profesorado guardan estrecha relación con uno de los principios fundamentales del sistema educativo desde su institucionalización, la igualdad de oportunidades. El objetivo es ver cómo aspectos estructurales contribuyen a explicar el sentido de la igualdad de oportunidades en sus vidas y cómo elementos claves de sus condiciones laborales pueden estar influyendo para construir el interés por la desigualdad educativa como problema.

La Sociología de la Educación ha demostrado que el profesorado no es neutral. Conocer su clase social puede abrir luz sobre el valor que otorga a la igualdad de oportunidades y al interés por conseguirla. Si existiera una estrecha relación entre su clase social y la defensa de unos intereses materiales ajustados a la misma podríamos conocer más sobre su preocupación por hacer valer el principio de justicia social o por desdeñarlo.

La legislación educativa desde la Ley General de Educación (LGE) hasta la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) no desarrolla su articulado ni ideario teniendo como principal objetivo la consecución de la igualdad de oportunidades, con lo cual la movilidad social queda reducida a casos excepcionales y la reproducción social garantizada. El profesorado amparándose en las normativas educativas legitimaría dicha situación. Asimismo, la identificación del profesorado con un profesional o con un trabajador de la enseñanza amparada en la legislación educativa supone un entendimiento distinto sobre el quehacer y el sentido del sistema educativo con mayor alejamiento o cercanía con el principio básico de la educación.

Saber quiénes son, cuáles son sus trayectorias vitales de situación social nos aporta información sobre el sentido que la igualdad de oportunidades ha tenido en sus vidas como profesores en activo y como antiguos alumnos en formación. Las políticas seguidas en sus condiciones de trabajo en aspectos como el acceso a la ocupación, la remuneración salarial, el tiempo de trabajo o la misma formación pueden estar afectando a la puesta en práctica de la igualdad de oportunidades. Una forma de ver cuáles son sus principales intereses es observar sus reivindicaciones laborales con mayor auge en los últimos años; sobre todo si éstas cuestionan o se enfrentan distanciándose de la igualdad de oportunidades. La jornada continua, la tutoría de tarde y la homologación salarial serán analizadas en esa línea interpretativa.

La formación que reciben los docentes sobre igualdad de oportunidades, generalmente reducida a la Sociología en los Programas de Formación del Profesorado, así como el peso de la misma en la formación permanente contribuiría a que forme parte de la tarea fundamental de la docencia o que se minusvalore o desprecie a razón de la formación científica recibida.

Todo lo dicho ha de contrastarse con la opinión de los docentes, su discurso sobre los problemas del sistema educativo y sobre cómo solucionarlos, lo que desvelará la importancia dada a la desigualdad social en educación, el conocimiento sobre la misma y por tanto el sentido de las medidas aplicadas en su solución. Y con la opinión de la sociedad, de la opinión pública y de manera particular de expertos en educación. Así no sólo sabremos más sobre la gran preocupación del profesorado: su valoración social, sino que podremos conocer qué piensan sobre las condiciones laborales de los docentes y el lugar que ocupa la igualdad de oportunidades.

En tanto no puede realizarse un cambio del sistema educativo si no viene dado desde la política educativa y concienciado el profesorado, la alternativa no es otra que contar con profesorado comprometido con los intereses de las clases subalternas lo que es cada vez más excepcional. Hay medidas que tomadas desde la política educativa conseguirían aminorar el efecto de la clase social que no se aplican mientras otras sin sentido se reiteran curso tras curso.

A nivel personal, el interés que despierta este tema viene de lejos. Desde niña mi deseo en la vida era “ser funcionaria”. Hija de maestros, hermana de maestros, cuñada de profesores, pareja de profesor, ser funcionaria quería decir ser como mamá y papá, como si ese fuera un estado, más allá de vocación, motivación, etc. Que mis progenitores llegaran a ser maestros como únicos casos de movilidad social en sus familias de origen y que ejercieran luego como maestros toda su vida de pueblo en un barrio humilde, en una escuela unitaria, donde yo estudiaba, despertó la atracción por conocer más sobre la situación. Que la vida me deparara compartirla largo tiempo con un profesor producto de movilidad social hizo que el incentivo fuera académico, pero no sólo, abriendo horizontes en el análisis de las clases sociales en la labor del profesorado.

A nivel académico, hacer un trabajo desde la Sociología que trata de la igualdad de oportunidades en los tiempos actuales podría parecer un eufemismo. No es un tema de moda. No existe de lo que no se habla. No existe la igualdad de oportunidades ni la necesidad de hablar de ella. No existe compromiso de la Administración Educativa para solucionar un problema inexistente. No existe como objetivo del profesorado guiado por los intereses que sus defensores, los sindicatos, hacen visibles.

Defendemos un planteamiento crítico y emancipador aunque tropiece con el estándar y oficial, en aras de la igualdad de oportunidades. Que tiene por objeto saber más sobre el rol del profesorado, la influencia de su identidad en la consecución de la igualdad de oportunidades. Intentaremos hallar explicaciones al proceso de reproducción social en el sistema educativo en la actualidad. Y por ende quizás colaborar en la reflexión del profesorado sobre la influencia de su actuación guiada por una experiencia de vida y formativa además de social que contribuye a ver el sistema educativo alejado de toda

sospecha, sin preferencia sociocultural aparente pero en la defensa de unos intereses en ocasiones alejados de la justicia social. Y, aunque sólo sea, esperamos sirva al menos para manifestar que las leyes educativas y el profesorado y los expertos en educación, además de la propia sociedad, dan por hecho la consecución de la igualdad de oportunidades y, por tanto, sigue inalterable la reproducción social normalizándose. Desaparece el sentido que daba luz a la universalización del sistema educativo.

El sinsentido del sistema educativo ante la desigualdad social en educación prometiendo lo que no puede conseguir o no haciendo nada por conseguirlo y dándolo por conseguido no debe quedarse en el vacío. Analizando la actuación y la mentalidad del profesorado, quiénes son, qué demandan, de dónde proceden, qué quieren que piensen de ellos... que no puede desligarse de las políticas educativas que han amparado sus prácticas y en parte las han propiciado, entendemos contribuimos con ese objetivo.

La revisión de la bibliografía básica sobre el tema objeto de estudio forma parte esencial en el desarrollo de esta investigación.

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: del alumnado de Magisterio.

Aunque algo lejos en el tiempo, dos estudios claves en la descripción de ambos colectivos, sin menoscabo del resto, se han realizado en el contexto español. Nos referimos a los trabajos de Julia Varela y Félix Ortega El aprendizaje de maestro de 1987, publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), y de Pedro González Blasco y Juan 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>. Siguen siendo escasos los estudios sobre el profesorado, pero nada parecido a lo que ocurría a finales de

---

<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 ocupación, cuáles consideran son los problemas de su trabajo, su valoración de las estructuras educativas o de los cambios de las reformas educativas).



los años ochenta del siglo XX cuando Carlos Larena aludía a las escasas investigaciones hechas sobre el profesorado<sup>2</sup>.

Las cuestiones que abordamos aquí han sido tratadas desde distintas disciplinas relacionadas con la educación y han sido objeto de análisis de organismos oficiales e instituciones nacionales e internacionales. En España, algunos autores son ineludibles por distintos motivos: por ser uno de los primeros en iniciarse en el campo, Antonio Guerrero; por la relevancia de su trabajo con el sindicalismo, Marta Jiménez; por la permanencia en el tiempo y por las críticas generadas, Mariano F. Enguita; por sus aportaciones teóricas y por el esclarecimiento práctico sobre los trabajadores intelectuales, Blas Cabrera<sup>3</sup>. Un tema que ocupa muchas páginas en las revistas sobre docentes, es objeto de interés de profesionales de distintos campos de la educación y sobre todo marca una parte central de la Sociología del Profesorado, tanto con estudios teóricos como empíricos. En el contexto internacional, especialmente en América y Europa, habría que mencionar múltiples informes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que tienen como objetivo al profesorado, monográficos sobre el colectivo, además de revistas específicas sobre profesorado<sup>4</sup>. En el ámbito internacional, los trabajos de Apple o de Lawn y Ozga<sup>5</sup> entre otros, son claves en destacar las condiciones de trabajo del profesorado.

El informe Teaching and learning international survey (TALIS) 2013 también alumbró información internacional sobre las condiciones de trabajo del profesorado, más allá de los informes descriptivos de la OCDE y de la Red Europea de Información sobre educación (EURYDICE), sobre el panorama educativo que incluye al profesorado. Sus experiencias, su formación, el clima escolar o la influencia de la enseñanza eficaz son abordadas desde la óptica del profesorado, así como la satisfacción con su trabajo. Todo ello junto con otros aspectos como la mejora de las condiciones de aprendizaje del alumnado, las

---

<sup>2</sup> LERENA, C. (1987): “El oficio de maestro: La posición y papel del profesorado de primera enseñanza en España”, *Educación y Sociología en España*, Madrid, Akal, p. 441.

<sup>3</sup> Se es injusto cuando se citan algunos autores y se dejan fuera otros de interés. Pero, entre las aportaciones relevantes en el campo: J. Varela y F. Ortega y este último junto A. Velasco con el aprendiz y la profesión del maestro, S. San Román con las primeras maestras, J. Zubieta y T. Susinos por su contribución al debate sobre la satisfacción, P. González Blasco y J. González Anleo con el informe sociológico del profesorado o F. Gil con la sociología del profesorado, etc...

<sup>4</sup> Entre los informes de la OCDE: *Teachers Matter. Attracting, developing and retaining effective teacher*. O: *Evaluating and Rewarding the Quality of teachers International Practices*. O: *Teaching and Learning International Survey (TALIS)* de 2009 y 2013. Otros estudios que dan muestras del interés sobre el tema: los EURYDICE sobre La profesión docente en Europa y trabajos como *Internacional Handbook of Research on Teachers and Teaching*. En cualquier caso, sería mucho más larga la lista.

<sup>5</sup> Entre otras obras: LAWN, M. - OZGA, J. (1988): “¿Trabajadores de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores”, *Revista de Educación*, nº. 285. APPLE, M. (1989): *Maestros y textos*, Barcelona, Paidós.

creencias y las actitudes que tiene el profesorado sobre la enseñanza y cómo se aterriza en la práctica pedagógica hace que sea una fuente importante en este trabajo. Los datos de TALIS se centran básicamente, aunque no sólo, en el profesorado de educación secundaria inferior, lo que en España se corresponde con la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Utilizaremos la nomenclatura de dicho informe para poder establecer comparaciones entre países.

En el ámbito internacional los informes EURYDICE y TALIS han sido claves en el conocimiento del profesorado según países y de información que permite contrastar los sistemas educativos, como en otro plano ocurre con PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) y en el contexto español con los resultados educativos comparados por Comunidades Autónomas a través de diversos informes del Instituto de Evaluación.

El reciente informe que coordina Esteban Villar de 2013 sobre el prestigio de la ocupación docente, así como de manera particular las investigaciones de Pérez-Díaz y Rodríguez<sup>6</sup> nos han servido de gran ayuda en el conocimiento de los docentes tanto sobre la valoración que da la sociedad sobre su prestigio social como sobre la visión de los propios docentes sobre sí mismos.

Asimismo, el barómetro de febrero de 2013 del CIS nos da luz sobre qué piensa la sociedad sobre los docentes. El análisis de datos a partir del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) en diferentes números y de manera especial de Febrero de 2013 dedicado al profesorado nos ha permitido conocer cómo valora la opinión pública al profesorado y contrastar la misma con la propia opinión de los docentes<sup>7</sup>. Utilizando los microdatos del Barómetro del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) de febrero de 2013 (Estudio 2978: mediante entrevistas presenciales en domicilios a 2.472 españoles de ambos sexos mayores de 18 años [http://www.cis.es/cis/openm/ES/1\\_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=13664](http://www.cis.es/cis/openm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=13664)) que dedica una sección específica al papel del profesorado en la sociedad, nos hemos planteado si profesores y sociedad mantienen concepciones distintas

---

<sup>6</sup> Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez encuestan a 500 profesores tutores de ESO en Madrid con el objeto de conocer de su voz su propia experiencia: PÉREZ-DÍAZ, V. – RODRÍGUEZ, J.C. (2009): *La experiencia de los docentes vista por ellos mismos. Una encuesta a profesores de enseñanza secundaria de la Comunidad de Madrid*, Fundación Instituto de Empresa.

Sobre la visión de la sociedad cabe destacar: PÉREZ DÍAZ, V. – RODRÍGUEZ, J.C. (2013): “Educación y prestigio docente en España: la visión de la sociedad” en ESTEBAN VILLAR, M. (coord.): *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad. Informe*, Fundación Botín y Fundación europea sociedad y educación. Y PÉREZ-DÍAZ, V. – RODRÍGUEZ, J.C. (2014): “Teachers’ Prestige in Spain: probing the public’s and the teachers’ contrary views”, *European Journal of Education*, vol. 49, nº. 3.

<sup>7</sup> Lo que hemos recogido en formato artículo en ZAMORA FORTUNY, B. – CABRERA, L. (2015): “La sociedad y el profesorado. Imágenes y opiniones sociales sobre el profesorado”, *RASE*, vol. 8, nº. 1.

sobre el prestigio de la ocupación docente y, por ende, en los papeles y en la consideración que de la educación y del profesorado tienen una y otra parte. El análisis pormenorizado del archivo de datos nos ha permitido la creación de tablas y gráficos generados a partir de observaciones directas y de variables recodificadas al efecto. Esto tiene ventajas e inconvenientes. Entre las ventajas, la principal es que disponemos de información estandarizada de la opinión pública española sobre el profesorado. Los principales inconvenientes derivan del carácter limitado de algunas de las preguntas del cuestionario y de la estructuración imprecisa de otras preguntas cerradas que restringen las posibles respuestas y/o el campo de análisis, inconvenientes implícitos asumidos metodológicamente por el recurso a fuentes de datos secundarias. Con todo, el potencial analítico y la fiabilidad y la calidad de la encuesta del CIS superan en parte estas limitaciones. Por otro lado, encontramos otra ventaja añadida: la localización del profesorado en la clasificación uniforme de ocupaciones utilizada por el CIS -CNO11 del INE<sup>8</sup>-, permite extraer la valoración que emite el profesorado de sí mismo (seleccionado el profesorado de los entrevistados y por oposición el resto de entrevistados) y, al tiempo, articular comparativamente sus opiniones y posiciones con el resto de entrevistados del CIS que no son profesores; si bien bajo la consideración de que se trata de un simple análisis exploratorio de tendencias por el reducido y discreto número de profesores entrevistados por el CIS (93) frente al resto de entrevistados que no son profesores (2.379)<sup>9</sup>.

Hemos recorrido la revista MUFACE (Mutualidad General de Funcionarios Civiles del Estado) dedicada a los funcionarios entre 2005 y 2009, año este último en el que finaliza su formato en papel permitiéndonos observar la información que se destaca a sus lectores sobre el sistema educativo, particularmente sobre los temas que considera relevantes a tratar sobre la educación y el profesorado.

Otra fuente de investigación será la legislación educativa, las distintas leyes educativas desde la LGE hasta la LOMCE así como la normativa educativa desarrolladas en la comunidad canaria, léase el Pacto Social por la Educación en Canarias de 2001 y 2014 y la Ley de Educación Canaria junto con los Planes de Estudio de Primaria y Secundaria de Formación de Profesorado. Lo que incluye también normativa educativa recogida en el Boletín Oficial del Estado (BOE) y en el Boletín Oficial de Canarias (BOC) dirigida tanto al profesorado como a la organización escolar, el tiempo

---

<sup>8</sup> INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (ILO) (2012): *International Standard Classification of Occupations: ISCO-08*, Geneve, International Labour Office (ILO) <http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/isco08/index.htm>.

<sup>9</sup> Tomando como base esa información se publicó el artículo ZAMORA FORTUNY, B. – CABRERA, L. (2015): op.cit. Parte de la información recogida en este capítulo emana del mismo.

educativo, la organización de diversas actividades, la regulación de materias educativas, etc.

En un plano nacional los datos aportados por el Ministerio de Educación y Ciencia han sido analizados para conocer datos descriptivos del profesorado en distintos cursos académicos según sexo, edad, cargos, titularidad, etc. En un plano más local el trabajo con datos de inscripción, matrícula, nota de corte facilitados por la Secretaría de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna, así como con sábanas de datos facilitados por el Gabinete de Análisis y Planificación (GAP), el cual amablemente buscó las variables sociales del alumnado universitario por carreras universitarias y grados en un amplio periodo de años (unos veinte años), permitiéndonos comparar la evolución del origen social del alumnado universitario según carreras para ubicar en la relación al alumnado de Magisterio tanto en la evolución en el tiempo como en la comparación con el resto de alumnado universitario.

La prensa regional y nacional han sido fuentes de información claves en este trabajo por diversos motivos. La nacional para seguir los principales debates en educación. La local en el análisis de las 94 entrevistas que el periódico *El Día* realizó a distintos expertos, políticos, sindicatos y distintos agentes educativos sobre el Pacto Social por la Educación en el año 2000-2001. Para comprender el debate sobre las principales reivindicaciones del profesorado se siguen 150 noticias y artículos sobre el conflicto del profesorado de secundaria al negarse a dar una hora de tutoría semanal de tarde; 600 comentarios en la versión digital en *Canarias7* sobre la jornada continua en 2009; y 100 noticias sobre la homologación salarial del profesorado en el periódico *La Provincia* en 2008.

Los resultados de las elecciones sindicales de enseñantes celebradas cada cuatro años han sido seguidos desde 1994 hasta los últimos comicios de 2014 para conocer la tendencia ideológica del profesorado en Canarias y su posible transformación en el tiempo.

En Canarias el conocimiento del colectivo es exiguo. Existe algún análisis del alumnado que se forma para ser docente<sup>10</sup>. Y gracias a la investigación de B. Cabrera y otros de 2011<sup>11</sup>, en la que hemos participado,

---

<sup>10</sup> ZAMORA FORTUNY, B. (1998): “Perfil del alumnado de los títulos de maestro de la Universidad de La Laguna (ULL)”, *Tempora*, volumen 1, 2ª época.

<sup>11</sup> CABRERA, B. et al. (2011): *La compleja e inacabada constitución de grupos profesionales: origen social, condiciones de vida, prácticas y mentalidades sociales y laborales del profesorado no universitario en Canarias*, <https://ddv.ull.es/users/bbaezfe/public/Informe%20Tecnico%20Completo%20PI%202007-006.pdf>

Se trata de una investigación financiada en concurrencia competitiva por la Dirección General de Universidades, Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, con fondos FEDER. Resolución de 30 de diciembre de 2008, BOC n.º. 17. Forman el grupo de investigadores: Blas Cabrera Montoya, Bernardo Báez de la Fe, Leopoldo Cabrera Rodríguez,

hoy sabemos más sobre el perfil social de los enseñantes no universitarios, de su mentalidad y de qué dicen de ellos expertos y políticos educativos. Gracias a ella disponemos de la visión propia de los docentes sobre cómo perciben sus condiciones de trabajo, cómo se ven, cómo actúan... a través de distintas técnicas de análisis: cuestionarios y grupos de discusión. Además contamos con la valoración de distintos expertos en el ámbito nacional en distintos campos educativos: sociología, teoría e historia de la educación, didáctica y psicología; y con la opinión de distintos cargos políticos, representantes sindicales y directores y exdirectores de institutos de evaluación y calidad. Una información de actualidad que nos permite conocer de primera mano la opinión de actores relevantes.

Más allá de las fuentes de investigación señaladas, este trabajo toma como eje vertebrador dos investigaciones dirigidas ambas por Blas Cabrera. Nos referimos a CABRERA, B. et al (1998): *Estudio sociológico de la Universidad de La Laguna: política universitaria, mentalidad social y*

---

Carmen N. Pérez Sánchez, M<sup>a</sup> del Mar Noda Rodríguez, Francisco Santana Armas y Begoña Zamora Fortuny.

La investigación matriz cuenta con un cuestionario que se pasa en todo el Archipiélago a 587 profesores de Canarias con una fiabilidad del 95,5% y un error muestral de  $\pm 4\%$ . Una muestra que se obtiene a partir de dos submuestras representativas de profesorado por niveles de enseñanza (infantil y primaria, 297 profesores; y secundaria, 290). Se realizaron también 15 entrevistas a expertos en los distintos campos de educación en el ámbito nacional (Didáctica y Organización Escolar, Psicología Evolutiva y de la Educación, Teoría e Historia de la Educación y Sociología) y a académicos con responsabilidades políticas y sindicales en educación. Además de 14 grupos de discusión en las distintas islas –salvo La Gomera y El Hierro– donde participaron 89 profesores, que tuvieron lugar no sólo en zonas metropolitanas, sino también en el norte y sur de las islas para atender a las peculiaridades de cada contexto de trabajo docente y a la diversidad de condiciones. Asimismo se formaron los grupos con diversidad de enseñantes atendiendo a distintos niveles educativos, algunos grupos fueron de profesorado de un mismo nivel educativo, otros integraban a docentes de primaria y secundaria. Variables como género, edad, trabajo en centros públicos o privados y diversidad de formación según especialidades fueron tenidas en cuenta en la constitución de los grupos intentando así contar con el mayor abanico posible de situaciones. La nomenclatura a seguir será la misma que la desarrollada en la investigación original. Las referencias a las transcripciones comienzan con las siglas GD de grupo de discusión. Seguidas de las iniciales de las islas donde tuvieron lugar T (Tenerife), GC (Gran Canaria), LP (La Palma), F (Fuerteventura) y L (Lanzarote). En las islas capitalinas puede seguir una N (zona norte), Sur (zona sur) o M (zona metropolitana). Y finalmente, una S indica profesorado de secundaria y una P, de primaria.

Aunque en principio el tema de discusión que más se acerca a este trabajo es el definido directamente como igualdad de oportunidades, los otros debates mantenidos en los grupos de discusión también aportaron información. Los temas a discutir fueron en cuatro de los grupos motivados por el propio profesorado. En los diez restantes se propuso dos líneas de debate por grupo entre las siguientes: a) igualdad de oportunidades (origen social, sexo e inmigración), b) percepción como profesionales, valoración social de su trabajo, c) vocación, implicación emocional, compromiso con su trabajo y d) características laborales y organización del trabajo. Estos temas fueron elegidos de los resultados observados en el cuestionario que llamaron nuestra atención.

*prácticas cotidianas*, Dirección General de Universidades, Gobierno de Canarias. Y CABRERA, B. et al. (2011): *La compleja e inacabada constitución de grupos profesionales: origen social, condiciones de vida, prácticas y mentalidades sociales y laborales del profesorado no universitario en Canarias*, ya señalada.

En un primer caso la fuente original analiza al profesorado universitario, al Personal de Administración y Servicios y al alumnado de todas las Facultades y Escuelas Universitarias a través de cuestionarios diseñados, pasados, procesados y analizados por el grupo de investigación. A partir de esta investigación se genera un estudio personal desarrollado por la autora de este trabajo<sup>12</sup>, que permite conocer más sobre el perfil académico, social, económico y cultural del alumnado de Magisterio, así como sobre su mentalidad respecto a la igualdad de oportunidades y sobre debates sociales en el curso 1994-1995.

En un segundo momento, el estudio desarrollado entre 2009 y 2011 se centra en el profesorado no universitario siguiendo la metodología expuesta en páginas atrás y estando el grupo de investigación presente en todas sus facetas. La información más relevante de dicha investigación forma parte de este trabajo bien a través directamente de los resultados del informe o bien a través de diversos artículos a partir del mismo en los que hemos participado<sup>13</sup>.

Por todo ello, hemos estructurado el desarrollo de esta tesis en tres partes.

La primera parte pretende ser un marco de partida. La integran tres capítulos: 1) nuestra ubicación desde la Sociología de la Educación, 2) lo que aporta la legislación educativa tanto en la igualdad de oportunidades como en el análisis del profesorado como profesional y 3) quiénes son los docentes.

En la medida que el objeto de estudio principal de la Sociología de la Educación ha sido la igualdad de oportunidades, se recoge la importancia de la misma, pero a su vez el papel secundario que ha jugado en los planes de formación del profesorado. La responsabilidad de la propia disciplina donde tiende a chocar la demanda de utilidad frente a su carácter crítico es contrarrestada con la aceptación y relevancia de la materia en la formación del profesorado y con la forma de trabajo del profesorado universitario. Destacamos la relevancia de las clases sociales en el análisis social en contra del discurso hegemónico no sólo por el interés investigador, sino porque permite conocer la posible modificación de clase social del profesorado en la

---

<sup>12</sup> ZAMORA FORTUNY, B. (1998): op.cit.

<sup>13</sup> Serán destacados en este trabajo: a título colectivo CABRERA, B.-CABRERA, L.-PÉREZ, C. y ZAMORA, B (2011): “La desigualdad legítima de la escuela justa”, RASE, vol.4, nº. 3, 304-332; y a título individual (2011): “Voces y miradas del y sobre el profesorado”, RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación”, vol. 4, nº. 3, [www.ase.es/rase](http://www.ase.es/rase) y (2012): “El discurso del profesorado sobre la etnia. Un planteamiento segregador”, RASE, vol. 5, nº. 3, 441-454.

historia docente y la relevancia de ésta en su concepción y ejecución en el sistema educativo. Y, por tanto, establecer un marco teórico de justificación de la pertinencia de la clase social como elemento vertebrador de análisis de un colectivo.

Qué dice la legislación sobre la igualdad de oportunidades, qué hace la institución para conseguir la igualdad de oportunidades. Elementos como la estructura organizativa, los principios fundamentales, el sentido de los itinerarios, la potenciación de la doble titularidad, el objeto de la evaluación institucional, la relación del sistema educativo con el mercado de trabajo son aspectos que limitan la igualdad de oportunidades del sistema educativo y por ende, el planteamiento del profesorado. Se mantiene que la igualdad de oportunidades no es una prioridad en la legislación, no es su verdadero fin acabar con el efecto sociocultural que limita su consecución. Así que, aunque la ideología del profesorado tiene mucho que decir independientemente de la ley, la legislación tiene efectos estructurales que contribuyen a generar un modelo de trabajo específico entre los docentes.

Las demandas de profesionalización en las leyes orgánicas desde la LGE hasta la LOMCE, pasando por lo legislado y pactado en la educación en Canarias (la Ley Canaria de Educación y el Pacto Social por la Educación) serán tratadas en un segundo momento. Entre los interrogantes, si se puede hablar de profesionalismo en la función docente o a qué perspectiva de análisis del profesorado responde, hasta dónde la autoridad y el poder versus el control y la subordinación. En las distintas leyes se le ha considerado bien un técnico, bien un profesor crítico reflexivo o se le ha otorgado generosamente autonomía pero bajo un mayor control. Todo parece indicar que el profesionalización es más una utopía que una realidad utilizada como baza desde la legislación educativa para ganarse al colectivo docente.

De manera más detallada. Para saber quiénes son se procede inicialmente con un conjunto de variables descriptivas sobre las características sociales del profesorado como la distribución por centros o el tipo de contrato, la edad, el género o el origen social. En este momento haremos especial énfasis en el contexto canario, aunque no sólo. En un segundo lugar, se abordan algunas características descriptivas del alumnado de magisterio en la Universidad de La Laguna, no sólo características sociales (clase social, género, mentalidad social), sino también de acceso a la titulación. El objetivo, conocer algunos aspectos generales de los que pueden estar ejerciendo hoy en día el trabajo y ver cómo ha variado en el tiempo el interés institucional por contar con los mejores profesionales del mañana. Continúa este capítulo tercero definiendo su clase social y su ideología; así como con la descripción de su ubicación social entre un profesional, un trabajador de la enseñanza o un intelectual. Cómo la situación social afecta a la posición social, por qué la clase social sigue siendo un aspecto esencial de actualidad para saber más sobre un colectivo, cómo la clase social puede condicionar su mentalidad, por qué el

profesorado no se proletariza aunque empeoren sus condiciones laborales serán algunos de los interrogantes a abordar. Se mantendrá que hay una relación entre ambos conceptos donde no cabe ni un determinismo estructural ni la negación de la fuerza de la estructura en la acción social.

La segunda parte aborda las condiciones de trabajo que hemos recogido en cinco capítulos independientes sobre los siguientes aspectos: el modelo funcional, la remuneración salarial, la formación, el prestigio social y el tiempo escolar.

Queremos saber cuáles son sus condiciones de trabajo, cómo las ven y qué dicen de ellos. Nos centraremos de manera particular en el profesorado en Canarias, aunque no sólo. A través de datos oficiales abordaremos las características laborales del profesorado no universitario, tomando como eje Canarias en comparación con otras Comunidades Autónomas (CCAA) o España en relación con otros países. A tenor de sus condiciones de trabajo, su situación socioprofesional, el sentido de la formación inicial y permanente, la estabilidad laboral, etc. el profesorado español y particularmente el canario podría ser considerado como un colectivo privilegiado. En cualquier caso, ello necesita contrastarse con cómo se sienten en el lugar de trabajo, cuál es su grado de satisfacción con la actividad que realizan, cómo se perciben socialmente o cuál es su nivel de compromiso con las funciones del sistema educativo.

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

Las reivindicaciones laborales con más peso en la historia reciente de los docentes será un tema transversal. El principal interrogante es desvelar si sus reivindicaciones laborales son compatibles con la defensa de la igualdad de oportunidades. La tesis que se mantiene es que las grandes reivindicaciones laborales del profesorado: la defensa de la jornada continua, el rechazo a la tutoría de tarde y las luchas por la homologación salarial, las tres grandes demandas del profesorado, más allá de la reciente en contra de los recortes en educación, responden a un interés más gremial que general donde puede verse cuestionado el principio democratizador del sistema educativo.

Queremos saber qué piensa el profesorado sobre sus condiciones laborales, su satisfacción con cuestiones concretas de su trabajo como el acceso al trabajo, conocer cómo valora el modelo funcional frente al contractual, su salario, su formación, el tiempo escolar, el tamaño de la clase, y de manera más destacada el reconocimiento social. Así como qué señala la sociedad del profesorado y expertos en educación, sobre sus condiciones laborales, sobre la



valoración social del colectivo. Contrastamos la imagen percibida por el profesorado en la sociedad con la dada por ésta atendiendo a las variables fundamentales tratadas a lo largo de este trabajo. El carácter vocacional frente al modelo de funcionarización como mera estabilidad laboral, el detonante salarial en la elección ocupacional frente a la motivación o la pertinencia de una formación mejor serán las condiciones laborales a tratar. Mayor espacio dedicaremos al prestigio social dado por la sociedad por la contradicción generada entre la visión del profesorado y de la opinión pública.

La tercera parte de esta investigación se centra de lleno en la mentalidad sobre la igualdad de oportunidades. Cuál es el discurso sobre los aspectos más reconocidos de desigualdad social, de clase social, de género y de etnia. La idea fundamental es analizar si la igualdad de oportunidades es vista como un problema a solucionar por el profesorado. La tesis que se maneja será que no es así. Una mentalidad que no siente justificar, en parte explicable por su propia situación social. Tampoco entre los investigadores cuando valoran la imagen de la sociedad sobre el quehacer del profesorado.

Un último capítulo cierra este trabajo con esbozos de propuestas de mejora posibles sobre la consecución de la igualdad de oportunidades desde políticas educativas que tienen relación directa con políticas del y sobre el profesorado que generalmente no han sido asumidas en la práctica, y con otras a las que se les suele otorgar mayor peso y que no suponen una mejora real.

El objeto de esta parte es la exposición y el análisis de los puntos en torno al profesorado que potencialmente mejorarían la igualdad de oportunidades y que no son ejes fundamentales de la política educativa española como una mayor selección del alumnado en los estudios de Magisterio y también en el acceso a la función docente, una mayor autonomía pensada en claves de colaboración entre profesorado y de otro planteamiento sobre la familia, un modelo de incentivo para los docentes más implicados guiados por una dirección con claridad en el objetivo; una política dedicada a acabar con la desigualdad donde el interés y una formación distinta son piezas fundamentales. Forma también parte de este capítulo la enumeración de políticas educativas demandadas y/o en ocasiones aplicadas sin efectos en la igualdad de oportunidades si no van acompañadas de los condicionantes previos: la ratio alumno/profesor, la financiación educativa o el inicio de la escolarización, la precarización laboral, el reconocimiento social y la incompatibilidad entre calidad y equidad.

Aunque en un principio optamos por estructurar este trabajo de otra forma, abriendo con un capítulo dedicado a las clases sociales y dando entidad de capítulos independientes a: quiénes son los docentes, qué piensan y qué dicen de ellos; finalmente optamos por el actual formato porque hacía menos reiterativas las variables repetidas en cada capítulo de funcionarización, remuneración, formación, prestigio social y tiempo escolar.

PRIMERA PARTE

CONTEXTUALIZACIÓN



## **Introducción**

Iniciamos este trabajo con lo que hemos denominado un marco de partida, integrado por tres capítulos.

Empezamos por defender nuestra posición desde la Sociología de la Educación en el objeto de análisis. La Sociología de la Educación como disciplina crítica tiene mucho que aportar en el análisis de la realidad social y educativa en la formación de los futuros profesores. Pero diversos factores cuestionan el estatuto de la Sociología de la Educación. Entre otros: a) una relación sin márgenes claros y a veces conflictiva con otras sociologías en la delimitación de un objeto de estudio propio; b) una búsqueda de utilidad social y de abandono del “delirio crítico” dentro de la disciplina de posicionamientos que alejan la sociología de una crítica que molesta, en parte propiciada por el acercamiento de los sociólogos a las esferas de poder en las Administraciones Educativas; c) el solapamiento de preocupaciones investigadoras con otras ciencias de la educación, como la Didáctica, con una orientación más pragmática; d) un escenario que lleva a que la igualdad y la justicia social pasen a un segundo plano en el objeto de estudio de la Sociología de la Educación.

Parece claro que la Sociología de la Educación, en primer lugar, debe seguir siendo un campo aplicado de la Sociología con relaciones transversales con otras especialidades afines: sociología de la cultura, de las profesiones, de las organizaciones, del trabajo, sociología política, etc. Pero, en segundo lugar, que también debe defender un espacio propio en el ámbito de las ciencias de la educación, que tal vez aconseje huir de vocaciones demasiado segadas hacia la intervención social. En cualquier caso, la Sociología no debe abandonar el carácter crítico ni los temas que le dieron origen y que siguen sin resolverse como es la igualdad de oportunidades.

En la base de este cúmulo de dificultades se encuentra el “nuevo espíritu del capitalismo” y la orientación social, política y educativa que conlleva: lo “concreto”, lo “blando”, lo “práctico”, lo “eficaz”, lo “emocional”... Justo todo aquello que parece justificar más que nunca, la necesidad de proponer perspectivas globalizadoras consistentes, teórica y empíricamente, para tratar de situar, cabalmente, el lugar de la educación en el “nuevo mundo”, lo que en parte desarrollaremos en el capítulo seis.

En el segundo capítulo abordamos la concepción de la igualdad de oportunidades a través de la legislación educativa en tanto partimos de la idea que ésta influye directamente en la concepción sobre la igualdad de oportunidades que se maneja desde el profesorado. Nuestro objetivo es conocer

qué dice y qué hace el sistema educativo de manera oficial para eliminar el condicionante del origen social en los resultados educativos, única manera de pujar por la igualdad de oportunidades que dice asegurar.

En un primer momento nos adentramos en la concepción oficial que se otorga al sistema educativo democrático-universalista donde el trabajo por la reforma comprensiva (y luego con la coeducación y la integración) supone una garantía de una de las funciones básicas del sistema educativo, si no la principal, la igualdad de oportunidades. En un segundo lugar analizamos las imágenes del profesorado propuestas que han ido desde la afirmación del carácter técnico (Ley General de Educación, LGE, 1970), crítico-reflexivo (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE, 1990) al de experto profesional (Ley Orgánica de Calidad de la Educación, LOCE, 2002), aunque no han sido siempre esos los verdaderos roles que se le han otorgado en la práctica, distanciándose la definición legal del profesorado de su actividad práctica. Así, profesionalización, discrecionalidad, autonomía, reconocimiento social, etc., constituyen coartadas ideológicas articuladas en realidad en el contexto general de la política educativa.

La estructura organizativa, los principios fundamentales, los itinerarios como vías para que el alumnado elija en libertad sin el condicionante del origen social o como relegación y guetización de las clases subalternas en redes educativas, la apuesta por el carácter público del sistema educativo o por la potenciación de la doble titularidad de centros educativos, la evaluación institucional para conocer en qué hay que mejorar de cara a la igualdad de oportunidades o la lógica de un modelo de *ranking* que haga pública la defensa de la privatización y la ubicación de centros de primera y de tercera, así como el papel otorgado al sistema educativo como salvoconducto en la entrada en el mercado de trabajo, son aspectos claves que limitan y condicionan en parte la concepción de la igualdad de oportunidades del sistema educativo y por ende del planteamiento del profesorado.

Analizamos la LOCE frente a la LOGSE y cuáles son los principales cambios que introduce la LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, 2013) frente a leyes anteriores, lo que incluye también a la LOE (Ley Orgánica de la Educación, 2006). No seguimos una secuencia cronológica. Hemos preferido utilizar la más reciente y analizar los cambios introducidos frente a la anterior, lo que nos lleva a valorar la aportación de las leyes promulgadas por el Partido Popular (PP) frente a las previas que vieron la luz desde la iniciativa del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) para comprobar si existe una oposición importante entre principios políticos a priori diversos. Incluimos la normativa educativa hecha en Canarias: el Pacto Social por la Educación en Canarias aprobado en 2001 con una duración de seis años y un nuevo Pacto Educativo que ve la luz a finales de 2013, así como la Ley Canaria de Educación (LCE) de 2014.

En este maremágnum de leyes prima el desdén por hacer valer los principios constituyentes del sistema educativo siendo los cambios más o menos potenciadores de la desigualdad social según el caso, incluso cuando el objetivo explícito es la igualdad de oportunidades como ocurre con la LCE. Podría decirse que la política neoliberal predomina en la educación coincidiendo más allá de las siglas de la normativa educativa y de los partidos políticos valedores del momento. Y que el sistema educativo parece estancado, como recoge el informe PISA de 2013:

“Por un lado, la poca variación de los resultados indica una cierta estabilidad del sistema educativo español en el tiempo. No obstante, también apunta al estancamiento del sistema educativo y a la falta de una progresión positiva”<sup>1</sup>.

La LOCE, la primera ley que incorpora en sus siglas el término de calidad, como luego hiciera también la LOMCE, no tiene un sentido aséptico ni neutral de calidad, sino que refleja una clara posición ideológica de la educación, de Nueva Derecha, pero sobre todo una nueva cultura educativa. El Partido Popular en el Gobierno en España inicia la primera década del año 2000 con diferentes reformas educativas<sup>2</sup>, transcurridos unos escasos diez años de las leyes educativas anteriores. La llegada del PSOE al poder supone la implantación de una nueva ley, la LOE, que es reemplazada con la vuelta del PP al gobierno por la LOMCE en 2013, figurando esta última como una modificación de la LOE, que no una nueva ley propiamente dicha. Más que en la LOGSE, el problema de la igualdad de oportunidades se da por resuelto, ahora el centro de la escena lo ocupan objetivos como la eficacia y la excelencia. El peso que se otorga a la enseñanza concertada, los nuevos criterios en la admisión de alumnos, los *rankings* de calidad, la pretendida libertad de elección de centro, el establecimiento de itinerarios, etc., son algunos de los elementos que contribuyen a explicar las nuevas tendencias educativas.

Es evidente el peso del contexto económico, social y político en el surgimiento de las diferentes leyes y es notorio que existen más coincidencias en esos ámbitos en las últimas décadas que en los años setenta. ¿Qué nuevas y viejas justificaciones hallaríamos a los nuevos cambios?, ¿qué varía y qué permanece respecto a la LOGSE?, ¿cuál es la concepción socioeducativa que está detrás de la LOCE?, ¿y en las siguientes leyes educativas?, ¿se puede decir

---

<sup>1</sup> INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2013): *PISA 2012. Programa para la Evaluación Internacional de los alumnos. Informe español OCDE*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, p. 235.

<sup>2</sup> Se han reformado las Enseñanzas Mínimas de Educación Secundaria (Diciembre 2000), la Ley Orgánica de Universidades (Diciembre 2001), la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (Junio 2002) y la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE).

que con esta ley se trabaja más por la justicia social que en la normativa anterior? y, en cualquier caso, ¿podría deducirse un planteamiento más igualitario en esta ocasión?, ¿qué se entiende por calidad?, ¿qué visión se mantiene de la escuela pública y privada?, ¿qué concepción predomina sobre el docente? Estos son algunos de los interrogantes que intentaremos resolver y que nos llevarán a otros. Lo que les une, en definitiva, es saber qué cambia realmente y el sentido del cambio. Por un lado, podría hablarse de una nueva cultura educativa que abarcaría a las distintas reformas educativas planteadas en el siglo XXI. Y, por otro, deberían mirarse con más sosiego algunos de los cuestionamientos hechos a las leyes del PP que convierten en maravillosa la normativa anterior de finales del siglo XX olvidándose de las furibundas críticas recibidas. Como sostiene Cabrera, entre la LOGSE y la LOMCE hay más continuidades que cambios, por tanto, no es lo importante que gobierne, el PSOE o el PP, para que se cumplan los objetivos y funciones educativas, no son modelos educativos enfrentados<sup>3</sup>.

La universalización del sistema educativo no ha supuesto, como inicialmente se pretendía en su legitimación, la consecución de la igualdad de oportunidades. No sólo lo corroboran los datos educativos, sino el ideario y el articulado de la legislación educativa. La igualdad de oportunidades y la justicia social son términos caducos y por tanto las clases subalternas tienen cada vez menos posibilidades de movilidad social ascendente y las clases más acomodadas de movilidad social descendente. El sistema educativo insiste en servir al mercado de trabajo en las funciones de socialización y estratificación social, aunque eso sí, adaptadas a las nuevas necesidades del capitalismo. Nada se hace, sin embargo, por reconducir el sentido del sistema educativo y de la formación por más que el sistema productivo no pueda absorber a la gente que se prepara en el sistema educativo ni necesite la formación de excelencia por el que éste puja como intento legitimador. Mucho menos puede pedirse un desarrollo del espíritu crítico o conseguir una interpretación independiente, ni siquiera para los “grandes”, para los intelectuales del futuro. El grande en una ciudad por proyectos no puede ser crítico, si lo fuera no podría moverse, no sería llamado a participar en los proyectos, porque “nada debe estar por encima del imperativo de adaptación ni lastrar sus movimientos”<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> CABRERA, B. (2015): “La obediencia de las reformas educativas a las políticas educativas internacionales. Breve historia de cómo se hace camino desde la LOGSE a la LOMCE”, en prensa.

<sup>4</sup> BOLTANSKI, L. – CHIAPELLO, E. (2002): *El nuevo espíritu del capitalismo*, Madrid, Akal, p. 181.

Acudimos al concepto de ciudad por proyectos de Boltanski y Chiapello. Las ciudades son metafísicas políticas con existencia histórica, órdenes de justificación generales en los que se apoyan las exigencias de justicia del capitalismo y sus pretensiones de legitimidad. La ciudad por proyectos cobra sentido ante el surgimiento de nuevas formas de explotación y de nuevas pruebas –definidas estas últimas como lugares importantes, momentos privilegiados de

Los criterios de autonomía/poder versus control/subordinación nos sirven de guión en el análisis del profesorado según la legislación educativa. Todas las leyes dedican un título específico al profesorado. Tanto en la LOGSE como en la LOCE se supedita la calidad del sistema educativo al profesorado y en la LGE se dice que de su compromiso depende el cumplimiento de la ley, lo cual se repite en las sucesivas leyes educativas.

Toda legislación sabe que tiene que ganarse al profesorado como principal agente del sistema educativo si quiere ver prosperar la legislación educativa que propone, más allá de los límites estructurales. La ley del 90, LOGSE, prometió al profesorado profesionalización y reconocimiento social. Se ganó al profesorado, las críticas iban dirigidas a la Administración Educativa, no a la ley. LOE y LOMCE coinciden en el articulado sobre el profesorado, pero el escenario de la aprobación de la LOMCE es otro bien distinto, la imposición de una nueva cultura a pesar de tener en contra no solo a una parte importante del profesorado, sino del alumnado y de los padres. Pierde fuerza el Consejo Escolar y la gana la dirección del centro, con el agravante de un modelo de rendición de cuentas y de *ranking* que supone un mayor control del profesorado.

La denominada por la legislación educativa “piedra angular” del sistema educativo lo es en la aplicación de la ley, pero no respecto a la consecución de la igualdad de oportunidades.

En el tercer capítulo el objetivo es saber quiénes son, cuáles son sus principales características. En esta descripción del profesorado abordaremos tres aspectos básicos.

En un primer momento, unas variables descriptivas que nos dan información sobre la distribución y la evolución del profesorado en los centros educativos atendiendo a la distribución según titularidad de los centros destacando las peores condiciones de los centros privados; sobre su edad, con relativo rejuvenecimiento en los centros privados; sobre el sexo, donde destacamos la sobrerrepresentación femenina en los centros privados y la participación de las mujeres en las tareas de gestión minoritaria; y sobre su origen social, un colectivo con una importante movilidad social ascendente.

En un segundo momento se abordan las características del alumnado de Magisterio de la Universidad de La Laguna a modo de caso, especialmente de hace dos décadas, personas que hoy tienen cuarenta años. Sus características sociales y académicas: nota de corte, nota media, opción en la que solicitan

---

juicio, de apreciación, de selección, remuneración, sanción positiva o negativa-, que precisan establecer “otra tópica del juicio: una nueva ‘ciudad’”.

Desde esta concepción, como mantienen los autores, una ciudad se pone en pie cuando un grupo de actores ve consolidar su poder y reivindica un reconocimiento y dice contribuir al bien común sin tener que hacer valer su fuerza en otras actividades virtuosas más aceptables. Hacen que los demás reconozcan su grandeza, su valor y una dimensión moral autónoma. Pueden verse especialmente las páginas 641-644 y 605-606.



entrar y en la que entran en la carrera son algunas de las cuestiones que veremos, así como el acceso a la función docente. Conocer quiénes eran y cómo accedieron a la titulación de maestro hace veinte años lo hacemos con el objetivo de valorar más en detalle el peso de variables académicas y sociales de su juventud formativa. Y por ende de la asociación que pudiera establecerse entre ésta y su preocupación por la desigualdad social. Nos preguntamos cómo ha evolucionado en el tiempo el perfil del alumnado de Magisterio, lo que se hace con el objetivo de conocer si se construye un cambio hacia la mejora del sistema educativo con una selección académica mayor. Conociendo su mentalidad social sabremos si en este colectivo estudiantil la igualdad de oportunidades es una variable de primer orden.

Cómo se seleccionaron y se formaron. Cuál es su clase social y su ideología y cuál el análisis sociológico del profesorado. Nos interesa conocer la clase social del profesorado, qué quiere decir que es clase media. Lo que nos permitirá comprender en páginas siguientes por qué valora al alumnado modelo, de clase media, como el ejemplo a seguir en el sistema educativo, donde tiene mucho que decir compartir cultura y clase social con el alumnado y en términos weberianos estilo de vida, hábito de trabajo, rango social, nivel educativo familiar... Y cuando veamos que el profesor es un caso de movilidad social ascendente podremos comprender con más razón por qué renuncia a su clase de origen y descubre en su nuevo estilo de vida, aceptado socialmente por triunfador, los parabienes de éste. No será extraño que a partir de aquí se trabaje por mantener intereses materiales propios de su clase social, aunque se defina como contradictoria y antagónica.

Otros elementos nos aportan información sobre su ubicación ante un modelo progresista o conservador y su sentimiento de bienestar: cómo se ubica en cuestiones ideológico-políticas, valoración sobre el Ministro de Educación, sentimiento religioso, grado de felicidad y cuál es la representación sindical por la que opta.

Su ubicación social y un cierre social dual en su intento de ser un profesional nos dará luz para valorar en las siguientes partes de este trabajo, que más allá de la usurpación a la Administración la exclusión hacia los padres implicaría un rechazo a trabajar codo a codo con ellos para mejorar la situación de sus hijos, pudiendo ser considerados como entrometidos en tanto en cuanto potencialmente puede ser cuestionada su labor y por ende mermada su identidad profesional. Además, nos permitirá comprender por qué es el Estado el primer interesado en que el profesorado se sienta profesional negando así el conflicto y las clases sociales a favor de los logros meritocráticos a través de la ideología del profesionalismo. El mantenimiento del orden social y de la desigualdad social queda legitimado por el logro educativo, lejos de la igualdad de oportunidades.

Nos interesa conocer las implicaciones de que el profesorado tenga control sobre su trabajo, que no esté proletarizado, que sea un trabajador de la

cultura, un intelectual por mucho control y pérdida de autonomía y descualificación sufrido, porque de ello se deriva que sea responsable en parte del grado de participación en la concepción que lleva a cabo en contra de la mera ejecución a la que a veces se agarra, por ejemplo centrándose en el libro de texto o en lo que le venga impuesto. Es como si hubiera hecho lo que Derber denomina una respuesta acomodaticia bien por desensibilización ideológica o por cooptación ideológica<sup>5</sup>.

Aunque lo importante a la hora de definir la clase del profesorado es su situación real en el conjunto de las relaciones ideológico-políticas y no la posición que tomen en un momento dado<sup>6</sup>, entendemos que se hace necesario la articulación de ambos elementos para una comprensión del colectivo a estudiar lo más completa posible y, por ende, de su sentir y actuación al frente de las instituciones educativas.

En este capítulo la tesis será cómo su situación social definida por características descriptivas sociales: su número, su evolución, su reparto entre centros según titularidad, la edad, el sexo, el origen social, su clase social, su ideología y su ubicación social contribuyen a explicar el sentido de la igualdad de oportunidades en sus trayectorias vitales. Aunque no vamos a resolver en este momento la vinculación entre profesorado e igualdad de oportunidades, consideramos que para comprenderlo se precisa conocer previamente quién es el colectivo que estamos estudiando, en tanto nos aporta claves sobre su interés por trabajar o no por la igualdad de oportunidades.

Cuando tenemos datos desagregados por niveles educativos del profesorado, no se perciban diferencias significativas entre ellos, ni por niveles educativos, ni por titularidad del centro, ni por sexo, ni por edad, ni por experiencia docente, ni por desempeñar cargo o no, ni por vinculación contractual, ni por ideología en el tema a analizar sobre la igualdad de oportunidades<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> DERBER, C. – SHWARTZ, W. (1992): “¿Nuevos mandarines o nuevo proletariado?: poder profesional en el trabajo”, REIS, nº. 59.

<sup>6</sup> CABRERA, B. (1985): *Intelectuales y trabajadores intelectuales. Notas para una sociología de la educación*, Tesis Doctoral, inédita, Universidad de La Laguna, p. 27.

<sup>7</sup> CABRERA, B. et al. (2011): *La compleja e inacabada...*, op.cit., p. 49.

## CAPÍTULO 1. POSICIÓN SOCIOLOGICA DE PARTIDA

### 1.1 Sociología y Sociología de la Educación

No puede entenderse la Sociología de la Educación sin la Sociología, aunque no siempre ha sido bien recibida por la “disciplina madre”. La ruptura entre ambas es un fenómeno relativamente reciente, ya que la historia de una y otra se habría confundido<sup>1</sup>. Detengámonos en la relación entre la Sociología de la Educación y la Sociología.

Si hablamos de la Sociología de la Educación en España, nos encontramos con diversas perspectivas que no siempre coinciden en su valoración sobre la situación de la disciplina. Del lado de la visión optimista tendríamos las posturas que destacan que la Sociología de la Educación en España tendría una posición privilegiada en comparación con otras ramas de la Sociología, o que ésta destacaría por su gran relevancia dentro de las Ciencias Sociales, fundamentalmente por ser la educación una parte importante del Estado de Bienestar y por su naturaleza ideológica del consenso político<sup>2</sup>.

Desde otra posición, en cambio, se subraya que los sociólogos no siempre han considerado como se merece a la Sociología de la Educación. Pero ésta tampoco ha aportado mucho a la educación al caer en “estériles disputas metodológicas que sólo conducen a la pasividad o a enfoques que bajo un pretendido criticismo no son sino meras proclamas ideológicas”<sup>3</sup>. Se señala que hoy en día, en la medida en que el sistema educativo ejerce en menor medida el papel de filtro, habría menos interés por la educación. La Sociología de la Educación se utilizaría “como discurso especulativo o legitimador” de diversos asuntos<sup>4</sup>. Fuera de España también se resalta el aislamiento procedente de la

---

<sup>1</sup> DEROUET, J. L. (2001): “La educación: un sector en busca de sociedad”, *Revista de Educación*, n.º. 324. También VAN ZANTEN, A. (2004): “Las evoluciones de la Sociología de la Educación en Francia: dinámicas internas e influencias externas” en *VVAA: X Conferencia Sociología de la Educación. Sociología de la Educación y Formación del Profesorado*, Valencia, Germania. VAN ZANTEN alude a la etapa emergente de la Sociología de la Educación, años 50-60 en la que ésta “se desarrolla en el interior de la sociología”, pasando luego a una separación con la sociología general (p. 18).

<sup>2</sup> Estos planteamientos se corresponden con los mantenidos por Julio Carabaña y de Mariano Fernández Enguita en VARELA, J. (2001): “La Sociología de la Educación en España. Conversaciones con los sociólogos Félix Ortega, Julio Carabaña, Mariano Fernández Enguita y Marina Subirats”, *Revista de Educación*, n.º. 324.

<sup>3</sup> Son palabras de Félix Ortega en VARELA, J. (2001): “La Sociología de la Educación en España. Conversaciones...”, op.cit., p. 92.

Para Félix Ortega, este proceso seguido por la sociología de la educación puede explicarse por el tardío desarrollo de esta disciplina en España, coincidiendo con la crisis de la misma en países como Gran Bretaña o Francia. De tal forma que “La Sociología de la Educación se encontraba alejada de los problemas y necesidades de la realidad” (p. 93).

<sup>4</sup> Así lo expresa Subirats en *Ibidem*, p.104.

Sociología General que tiene como consecuencia la marginación de la Sociología de la Educación<sup>5</sup>.

Los sociólogos de la educación en España no siempre tienen una posición coherente sobre el objeto de estudio, pero no cuestionan la autonomía de la Sociología de la Educación, si bien entre los mayores hay una tendencia a considerar a la disciplina como una aplicación de la Sociología o de la Sociología de la Cultura<sup>6</sup>.

Cómo cambiar algunos de estos aspectos es un interrogante de difícil respuesta. En cualquier caso, hay dos aspectos que no parecen discutibles: a) que “para la sociología es importante ocupar un lugar formal en el estudio de la educación”<sup>7</sup> y b) que no hay tanta variación en cuanto al método y los problemas de análisis en la Sociología y en la Sociología de la Educación. De tal forma que los planteamientos de Ritzer sobre la *Teoría Sociológica Contemporánea*, son aplicables a la Sociología de la Educación. En esta obra publicada en los años noventa alude a cuatro movimientos que pretenden sean relevantes en el futuro: el interés por la integración micro-macro, la integración acción-estructura, las síntesis teóricas y la metateorización, pudiendo trasladarse todos ellos al campo de la Sociología de la Educación<sup>8</sup>.

Ni la Sociología de la Educación ni los sociólogos han sido sometidos a un análisis sociológico, lo cual supone una laguna “de la sociología del conocimiento para abordar estudios sistemáticos de los intelectuales sociólogos (tal como señalara Gouldner hace tiempo) en las diferentes especializaciones de la Sociología, pero para el caso de la Sociología de la Educación parece

---

<sup>5</sup> Puede verse WESSELINGH, A. (1996): “The Dutch Sociology of Education: its origins significance and future” *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 17, nº. 2, June. Special Number: International Perspectives on the Sociology of Education.

<sup>6</sup> Una polarización mayor se da entre los que consideran que la Sociología de la Educación debe centrarse *en lo que es socialmente* y los que valoran que *debe asumir un horizonte moral*. Sin embargo, el consenso es claro en cuestionar el empirismo ateuico y en defender un *trabajo teórico profundo y sistemático*. CONSEJO DE REDACCIÓN DE TEMPORA (2005): “La Sociología de la Educación en España: una mirada a ras de suelo”, *Tempora*, nº. 8, p. 32.

<sup>7</sup> Como dijera Whitty parafraseando a Clarke. WHITTY, G. (2001): *Teoría social y política educativa. Ensayos de sociología y política de la educación*, Valencia, Pomares-Corredor, p. 28.

Mantiene Whitty que “el argumento que postula la necesidad de que los sociólogos participen en el estudio de la educación sigue siendo al menos tan fuerte en la actualidad como cuando lo planteó Clarke, hace más de cincuenta años”. Y ello a pesar o porque se han producido cambios, según Whitty mal definidos, en la naturaleza del orden social al vivir en una “alta modernidad” (p. 13).

<sup>8</sup> A esos cuatro movimientos citados por Ritzer (RITZER, G. (1993): *Teoría sociológica contemporánea*, Madrid, Mc Graw-Hill), Shain y Ozga añaden el orden social/cambio social (SHAIN, F. – OZGA, J. (2002): “¿Crisis de identidad? Problemas y cuestiones en la Sociología de la Educación”, *Tempora*, nº. 5, 2ª época, p. 188), que también puede trasladarse al campo de la Sociología de la Educación.

significar, además, una más que discutible autonomía del campo disciplinar”<sup>9</sup>. En los Países Bajos, como relata Wesselingh, los sociólogos de la educación forman un grupo reducido de especialistas con una sólida base empírica y con un uso de técnicas de investigación avanzadas. Pero curiosamente, la teoría y la reflexión no serían cualidades fuertes en este grupo. El aislamiento de la Sociología de la Educación respecto de la Sociología produce una gran debilidad en la primera y un casi nulo progreso teórico<sup>10</sup>.

Por tanto, no podemos separar con nitidez la Sociología de la Sociología de la Educación. La capacidad explicativa de las sociologías de la educación sería limitada, lo que aconsejaría “su reubicación en una perspectiva científica más amplia, que podría denominarse Sociología de la Cultura o si se quieren evitar las rupturas drásticas de las nomenclaturas existentes ‘Sociología de la Cultura y de la Educación’”<sup>11</sup>. Algunos trabajos directamente echan mano de otras sociologías cercanas para poder explicar fenómenos educativos<sup>12</sup>. Otros van más lejos y plantean que determinados temas, como el análisis de la igualdad, no son monopolio de ninguna disciplina y por tanto, acuden más allá de las fronteras de la Sociología, llegando a las “teorías igualitarias, críticas y feministas”<sup>13</sup>.

En cualquiera de los casos, no se trataría de un simple cambio de nombre ni de ajuste en el campo disciplinar, sino “un cambio de énfasis que conduzca a una ampliación lógica de acuerdo a la significación social de las relaciones culturales, pero sobre todo, que conlleve un cambio de estilo y, a ser posible, una ruptura con los modos científicos establecidos, especialmente nefastos en este ámbito de estudio (...) un sentido potencialmente transformador y emancipador”<sup>14</sup>.

## 1.2 La demanda de utilidad de la Sociología como forma de legitimar el orden social. Qué queda de la crítica que molesta

---

<sup>9</sup> CABRERA, B. (1993): “De la sociología de la educación a la sociología de la cultura. Apuntes para el tránsito” en FERNÁNDEZ PALOMARES, F. – GRANADOS MARTÍNEZ, A. (coords.): *Sociología de la educación. Viejas y nuevas cuestiones*, Málaga, Clave, p. 323.

<sup>10</sup> WESSELINGH, A. (1996): op.cit.

Para Wesselingh, el problema de la Sociología de la Educación en los Países Bajos, no es la situación hostil de la Nueva Derecha –como ocurriera en UK- sino el aislamiento de la sociología.

<sup>11</sup> CABRERA, B. (1993): op.cit., p. 322.

<sup>12</sup> Sirva de ejemplo el trabajo de MARTÍN CRIADO, E. – GÓMEZ BUENO, C. – FERNÁNDEZ PALOMARES, F. – RODRÍGUEZ MONGE, Á. (2000): *Familias de clase obrera y escuela*, Bilbao, Iralka. En él se presta casi tanta atención a la sociología de la educación como a la sociología de la familia.

<sup>13</sup> Nos referimos al estudio de LYNCH, K. (2001): “Creating a dialogue between Sociological and Egalitarian Theory in Education”, *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 11, nº. 3.

<sup>14</sup> CABRERA, B. (1993): op.cit., p. 335.

Consideramos que el pragmatismo y la utilidad que desde algunas perspectivas se plantean en contra de la crítica tienden a acercar a la Sociología de la Educación bien a una Sociología legitimista con el orden social o bien a la Didáctica. Lo que no supone un desprecio a la Didáctica ni a la Psicología, por ejemplo, que desde algunas corrientes de pensamiento aportan más que alguna Sociología.

### *Una crítica que molesta*

Como dijera Bourdieu la Sociología es “una ciencia que incomoda”<sup>15</sup>. Lo novedoso es que la crítica no sólo incomoda a la Administración Educativa como desde los años 70 ha venido ocurriendo, en unos países más que en otros, sino que algunas posturas críticas en Sociología de la Educación demandan una menor crítica.

Se han escrito bastantes páginas sobre el cambio de rumbo de la política en contra de la Sociología de la Educación, particularmente destaca la bibliografía del mundo anglosajón. Desde los años ochenta los sociólogos de la educación han incrementado su preocupación por el estudio de la política educativa, aunque ello no es óbice para que su trabajo fuera cada vez más marginal en el desarrollo de la política, encontrando mayores dificultades para ser oídos<sup>16</sup>, lo que sin duda no está libre de excepciones.

Como ya hemos señalado, la Sociología de la Educación desde que se convierte en crítica, como ocurre con la Sociología en general, pasa a ser sospechosa y tenida en poca consideración por la Administración. De tal forma que de los inicios de la Sociología de la Educación y de las sociologías circunscritas a los intereses del poder, “con un compromiso explícito por la colección de hechos objetivos sobre el mundo social y su uso como una base para la reforma social a través de la acción del gobierno...”<sup>17</sup> se pasa a partir de los años setenta, a otro momento donde los sociólogos de la educación dejan de ofrecer recursos prácticos con interés para el gobierno y dejan de tener influencia política<sup>18</sup>.

---

<sup>15</sup> BOURDIEU, P. (2000): “Una ciencia que incomoda” en *Cuestiones de sociología*, Madrid, Istmo.

<sup>16</sup> SHAIN, F. – OZGA, J. (2002): op.cit. Y también DALE, R. (1992): “Recovering from a pyrric victory? Quality, relevance and impact in the sociology of education” en ARNOT, M. – BARTON, L. (eds.): *Voicing Concerns: sociological perspectives on contemporary education reforms*, Wallingford, Triangle Books.

<sup>17</sup> SHAIN, F. – OZGA, J. (2002): op.cit., p. 185.

<sup>18</sup> También puede verse BALL, S. (2001): “Estudios educativos, empresa política y teoría social” en SLEE, R. – WEINER, G. – TOMLINSON, S. (eds.): *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*, Madrid, Akal, pp.97-98.

El autor analiza la relación entre la Administración Educativa y la sociología de la educación, que califica de buena, coincidiendo con la búsqueda de políticas concretas en los años previos a la década de los 70; pasando a un segundo momento de irrelevancia política por la insistencia en la reproducción social, siendo la relación entre investigación y política “políticamente incorrecta” a la par que cobra auge la política educativa liberal. Para Ball, la

Es desde el poder político e institucional desde donde se da sentido a la relevancia de cualquier disciplina. En el caso de la Sociología de la Educación, la política educativa en España muestra lo que venía pasando en otros lugares de Europa. Las investigaciones críticas en educación socialmente tienden a reducirse, como ya ocurriera en Gran Bretaña, donde se aprueban las investigaciones bajo criterios de relevancia y utilidad y se concentran en los “centros de excelencia”, acabando con la irrelevancia y la distracción, cualidades que se otorga a la mayor parte de lo que se investiga<sup>19</sup>. Así por ejemplo, desde la Office for Standards in Education (OFSTED) se entiende que los descubrimientos que se hagan en la investigación educativa son cruciales en la medida en que contribuyen a definir el contenido intelectual que van a recibir los estudiantes a profesores y los profesores en ejercicio<sup>20</sup>.

En los nuevos tiempos la moda es acercarse al centro –la Nueva Derecha disfrazada- guiados por una fuerza centrífuga. No sólo los partidos políticos sino los sindicatos, las organizaciones educativas, etc., prefieren contar con planteamientos más recetarios que críticos. En este marco no es difícil de explicar el triunfo de la Didáctica y de la Psicología cuando abordan temas propiamente sociales como el fracaso escolar o las políticas educativas.

Que las reformas educativas en sus demandas de utilidad pretendan adaptarse al “nuevo espíritu del capitalismo”, no quiere decir *per se* que el objetivo de los que proponen la utilidad de la Sociología sea un rescate o una vuelta a los principios legitimadores de los inicios de la disciplina. Pero tampoco anula que algunos sociólogos de la educación para poder ser oídos y considerados, llamados a participar en los foros, se han encaminado al centro, convirtiéndose en menos críticos y más útiles al poder.

Algunos autores en la primera década del siglo XXI destacan la necesidad de esta reconversión de la Sociología de la Educación, resaltan lo negativo de una crítica excesiva, defienden la necesidad de que la Sociología de la Educación sea útil, que aporte algo más allá de la crítica y destacan la pertinencia de que incorpore un paradigma comunicativo o dialógico y de que genere transformaciones progresistas<sup>21</sup>. Lo que suele ir unido a un cierto

---

sociología de la educación en la década de los 80 deja de lado la clase social, los temas relacionados con la justicia social son sustituidos por otros más pragmáticos. Lo que probablemente explique que “En la década de 1990, áreas enteras de la sociología de la educación (...) se han reincorporado meticulosamente en el proyecto y el discurso políticos de la política y de la reforma educativa”.

<sup>19</sup> *Ibíd.*, p. 178.

<sup>20</sup> Estas son parte de las conclusiones de un informe propiciado por la OFSTED (Office for Standards in Education) y el Departamento para la Educación y el Empleo (DfEE). Concretamente la referencia que hacemos es al de HILLAGE, J. et al. (1998): *Excellence in Research in Schools*, London, The Stationery Office, p. i. Citado en SHAIN, F. – OZGA, J. (2002): *op.cit.*, p. 178.

<sup>21</sup> Por ejemplo, Marina Subirats mantiene que “hemos de orientarnos hacia los problemas que tiene planteados la sociedad en la educación y pretender ser útiles. Que nuestro trabajo sirva

reproche por la falta de entendimiento entre sociólogos y políticos y, por tanto, a la demanda de una mejor relación<sup>22</sup>.

En el contexto británico Moore reivindica el carácter más pragmático de la disciplina al sugerir que “es mejor para la sociología de la educación apoyar las escuelas para hacer más eficaz las cosas que pueden hacerse mejor más que aprobar las posiciones construidas como ideológicamente significativas en el campo profesional, pero con efectos materiales limitados en el aula o fuera de ella”. Si bien, esto para Moore no significa abandonar el proyecto de una Sociología de la Educación racial ni tampoco el rol radical de la educación en la sociedad, “sino reconocer que ambos ahora requieren una reformulación fundamental”<sup>23</sup>.

Ciertamente es desafortunado para la educación dejar de ofrecer recursos prácticos y que gran parte del trabajo en educación se preocupe por el desarrollo de la teoría sociológica y se olvide de la unión entre la investigación teórica y empírica<sup>24</sup>. Pero la investigación en reforma escolar fracasa en el análisis de la relación entre práctica educativa y formación social, fracasa en tomar adecuadamente una base política crítica<sup>25</sup>. Ello hace que nos hallemos ante un nuevo paradigma de investigación educativa “relevante, simple y útil, que hace irrelevante la Sociología de la Educación y que está desconectado de

---

socialmente”. Y Ramón Flecha asocia lo que llama “el delirio crítico” a seudoteorías, donde mete a Althusser, que “siempre “creen ver” lo inútil de todo intento de transformación educativa progresista. A diferencia de ese “delirio crítico” se mantiene que las teorías y prácticas críticas (marxistas, anarquistas, feministas, antiracistas,...) han deducido del análisis de las diferentes formas de actuación y sus diferentes consecuencias, orientaciones para impulsar transformaciones progresistas”. Marina Subirats y Ramón Flecha <http://www.melodysoft.com/cgi-bin/foro.cgi?ID=ASE&msg=1>

<sup>22</sup> En el campo de la sociología en general puede verse el artículo de LAUDER, H. - BROWN, P. – HALSEY, A. (2004): “Sociology and Political Arithmetic: Some Principles of a New Policy Science”, *The British Journal of Sociology*, Vol. 55, issue 1. Y los artículos que en el mismo número giran a su alrededor, especialmente: DAVIES, P.: “Sociology and policy science: just in time?”; WILES, P.: “Policy and sociology” y JOHNSON, P.: “Making social science useful”.

Se alude a un concepto de “utilidad” que en principio no coincide con el de “relevancia” al que se refieren autores como ALATAS, S. F. (2001): “The Study of the Social Sciences in Developing Societies: Towards and Adequate Conceptualization of Relevance”, *Current Sociology*, Vol. 49, n°. 2. Para ALATAS la ciencia social relevante consiste en potenciar un proyecto liberador, con tono crítico y emancipador que afecta a diferentes niveles de las ciencias sociales, esto es, el meta-análisis, la teoría, los estudios empíricos y la ciencia social aplicada (pp. 12 y 19).

<sup>23</sup> MOORE, R. (1996): “Back to the Future: the problem of change and the possibilities of advance in the sociology of education”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 17, n°. 2, June. Special Number: International Perspectives on the Sociology of Education.

<sup>24</sup> Puede verse: SHAIN, F. – OZGA, J. (2002): op.cit., p. 185.

<sup>25</sup> Puede verse WHITTY, G. (1997): “Social theory and education policy: the legacy of Karl Mannheim”, *British Journal of the Sociology of Education*, n°. 18.



la sociología”<sup>26</sup>. Ante esta situación la Sociología de la Educación pasa, como dijimos, por la urgente necesidad de echar mano de la “disciplina madre”:

“La razón fundamental de evidente adherencia al conocimiento “relevante” y “útil” es el rechazo al conocimiento que informa sociológicamente de la educación; en particular, del conocimiento que da luz sobre la complejidad y contradicciones de las instituciones educativas y que relata estas cuestiones en configuraciones sociales más amplias”<sup>27</sup>.

En el campo de la Sociología de la Educación entre las voces disonantes con la demanda de mayor utilidad de la Sociología cabe citar a Van Zanten. Para la autora se habría producido una mayor dependencia de la Sociología de la Educación hacia los políticos y administradores. Se demanda cada vez más una mayor eficacia educativa y una legitimación de las reformas y políticas educativas. Y en ese contexto, hay que entender que los expertos se nombren no sólo por su competencia científica sino también por su capacidad de producir un saber pragmático<sup>28</sup>. En cualquier caso, como añade la autora, el resultado de esto no es una gran influencia de los sociólogos de la educación sobre los políticos sino más bien un condicionamiento sobre los sociólogos de la educación en la orientación de sus investigaciones (donde “las demandas de evaluación y los programas oficiales de investigación” tienen mucho que decir)<sup>29</sup>.

Como mantienen Dubet y Martuccelli, para poder describir la sociedad tenemos que evitar caer en la idea de inamovilidad “nada cambia” y en los términos opuestos de ruptura radical “siempre nuevo”<sup>30</sup>. Por tanto, para que la Sociología de la Educación sea útil, entre otras cosas, hay que romper con la imagen de “escuela-máquina, totalmente determinada por leyes intangibles y que llama sólo a la crítica radical, la denuncia, y a una ruptura tanto más cómoda cuanto improbable”, y con “la obsesión de la “utilidad escolar”, que no concibe la educación sino bajo el ángulo de su adaptación a la economía, como si la escuela debiera crear empleos (...)”<sup>31</sup>.

---

<sup>26</sup> SHAIN, F. – OZGA, J. (2002): op.cit., p. 186.

<sup>27</sup> Ibídem, p. 180.

<sup>28</sup> VAN ZANTEN, A. (2004): “Las evoluciones de la Sociología...”, op.cit., p. 24.

<sup>29</sup> Ibídem, p. 25. También los medios de comunicación tienen una influencia importante: dando publicidad a unos temas sobre otros y generando una nueva jerarquía de profesionales dentro de la categoría de “expertos mediáticos”.

<sup>30</sup> DUBET, F. - MARTUCCELLI, D. (2000): *¿En qué sociedad vivimos?*, Buenos Aires, Losada. DUBET, F. (2006): *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Barcelona, Gedisa, p. 17.

<sup>31</sup> DUBET, F. - MARTUCCELLI, D. (1998): *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada, pp. 21-22.

El problema está en que haciéndose la Sociología de la Educación más pragmática se transforma en “una actividad de peritaje de la escuela” dando por conseguidas las perspectivas macrosociales. Y ello va unido al debilitamiento del “contra-modelo crítico” que “ha moderado la intención sociológica” planteándose muchos investigadores, no una crítica global a la escuela, sino cómo conseguir una injusticia menor. El resultado: “La sociología de la educación se emparenta entonces con una serie de estudios de ingeniería escolar”<sup>32</sup>.

Por tanto, la Sociología de la Educación es claramente útil<sup>33</sup>, sus aportaciones son claves para la práctica educativa. Otra cosa es que no siendo escuchadas sus aportaciones, a veces por lo que de crítica llevan al sistema social, no pueda ser otra cosa que crítica con el modelo educativo y social que ignora sus avances científicos y la utilidad de la disciplina para una práctica que necesita un cambio social. Cualquier otra consideración sobre el carácter útil de la Sociología de la Educación entra dentro del sentido utilitarista de la disciplina y, por tanto, se distancia del objetivo que ha estado detrás de las Sociologías Críticas de la Educación y que consideramos debería seguir estando.

#### *La Didáctica como sustituto*

Decíamos antes que la Sociología de la Educación es un campo aplicado de la Sociología que comparte su objeto de estudio con otras ramas de la Sociología. Ahora queremos plantearnos su relación con otras disciplinas educativas.

De mediados de los ochenta a principios de los noventa, en la Didáctica y otras disciplinas propiamente educativas se solapan los debates mantenidos en Sociología de la Educación, bien sea porque la expansión de la Didáctica en los planes de estudio ha significado absorber otros campos dada la imposibilidad de crecer en el suyo propio, ya sea por el descubrimiento de la importancia de las variables sociales en la aplicación Didáctica. Lo cierto es que una parte de los trabajos de Didáctica son cada vez más sociológicos<sup>34</sup>, a pesar de que sus campos y objetos de trabajo estén nítidamente separados.

---

<sup>32</sup> *Ibíd*em, pp. 421-424

<sup>33</sup> Es claramente útil en tanto que, como recoge la Real Academia Española (RAE): “puede servir y aprovechar en alguna línea”. La discusión que hemos mantenido aquí tiene que ver con la línea en la que expresar la utilidad, que no siempre coincide con la otra acepción de útil: “que trae o produce provecho, comodidad, fruto o interés” y, por tanto, tampoco con la de utilidad: “provecho, conveniencia, interés o fruto que se saca de algo”. De la misma manera puede afirmarse que la Sociología de la Educación es práctica, en tanto “Que piensa o actúa ajustándose a la realidad y persiguiendo normalmente un fin útil” y que se trata de la “Aplicación de una idea o doctrina” (RAE).

<sup>34</sup> Muchos serían los autores que ilustrarían esta afirmación, por citar algunos pueden verse los trabajos de CONTRERAS, J. (1997): *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata. PÉREZ GÓMEZ, A. – BARQUIN RUIZ, J. – ANGULO RASCO, J. (eds.) (1999): *Desarrollo*

Como recoge Fernández Palomares, la dimensión didáctica en la enseñanza se refiere a los métodos de enseñanza y la transmisión de contenidos, cómo conseguir aprendizajes eficaces y buenas calificaciones y la dimensión psicológica busca que el profesor conozca la psicología del niño y los factores que contribuyen a su desarrollo como la inteligencia, la memoria, las aptitudes o el pensamiento abstracto. Como añade el autor, la enseñanza, atendiendo a estos aspectos sería concebida meramente como una actividad individual. Y aunque “se intuye que todo tiene que ver con lo social”, “no se ve importante ni necesario comprenderlo en profundidad”. Es fundamentalmente la Sociología, la que se encarga de la dimensión social de la socialización y de la producción social de los individuos<sup>35</sup>.

Es cierto que desde la década de los setenta, las teorías de la Nueva Sociología de la Educación, la Sociología de la escuela y la Sociología del currículum fueron absorbidas, en gran parte, por los didactas<sup>36</sup>, y sin atrevernos a afirmar que el acercamiento disciplinar haya salido de la esfera de la Sociología de la escuela, sí que ha acabado absorbiendo, especialmente en España, ese campo.

A título particular, un análisis de los planes de estudio en Educación y de los descriptores de las asignaturas es ilustrativo al respecto. Por poner algunos ejemplos, en los Títulos de Maestro, plan 1999, las materias troncales “Didáctica general” y “Organización del centro escolar”, ambas del área de conocimiento Didáctica y Organización Escolar, tienen entre la descripción de su contenido, la primera: “Las funciones del profesor”, y la segunda: “La estructura del sistema escolar: características y niveles. El centro como unidad organizativa: funciones directivas, de gestión pedagógica y de administración. Plan de centro. Organización de alumnos, profesores, recursos, espacios,

---

*profesional del docente, política, investigación y práctica*, Madrid, Akal. MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998): *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*, Madrid, ICE Universidad de Buenos Aires, Miño y Dávila editores. GIMENO SACRISTÁN, J. (2008): *El valor del tiempo en educación*, Morata.

<sup>35</sup> FERNÁNDEZ PALOMARES, F. (2003): “El estudio sociológico de la educación” en FERNÁNDEZ PALOMARES, F. (coord.): *Sociología de la Educación*, Madrid, Pearson, pp. 19-20.

<sup>36</sup> Young, Whitty y Woods representaron esa corriente. Afirmando Young que “la sociología de la educación no se concibe ya como un área de investigación distinta de la sociología del conocimiento”. Los dos primeros con una mayor tendencia a reconocer el contexto más amplio de la sociedad capitalista en los análisis más concretos. Pueden verse YOUNG (2000): “Rescuing the Sociology of Education Knowledge from the extremes of voice discourse: towards a new theoretical basis for the Sociology of the curriculum”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 21, n°4, December. MOORE, R. – YOUNG, M. (2001): “Knowledge and the curriculum in the Sociology of Education: towards a reconceptualisation”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 22, n°4, December. WHITTY, G. (2001): op.cit. WOODS, P. – JEFFREY, B. (2002): “The Reconstruction of Primary Teachers’ Identities”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 23, n°. 1.

horarios, actividades. El centro y la comunidad educativa. Derechos y deberes del profesor. Evaluación de centros. Análisis de experiencias de organización”<sup>37</sup>. Unos y otros perfectamente ubicables en el área de Sociología. Y si acudimos a las materias optativas en la Universidad de La Laguna encontramos casos como la materia “Innovación y desarrollo profesional” –en sustitución de “Formación del profesorado” del plan 1992- que describe su contenido como “Conceptualización y enfoques de la innovación curricular; investigación en el aula y desarrollo del currículum; elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos de innovación pedagógica; el perfeccionamiento y desarrollo profesional de los docentes”<sup>38</sup>.

Situación que se repite en el caso de la formación del profesorado de secundaria. En los descriptores del Curso de Cualificación Pedagógica, figura a cargo de Psicología evolutiva y de la educación aspectos como “Características psicológicas y psicosociológicas de los alumnos (...) Las relaciones con los adultos y con los iguales. Diferencias de género. Diferencias de clase”. Y es responsabilidad del área de Didáctica y Organización Escolar la “Atención a la diversidad” que abarca, entre otras cosas “Medidas y vías de atención a la diversidad en la Educación Secundaria. Medidas ordinarias, específicas y extraordinarias de atención a la diversidad. Los programas de diversificación curricular. Los programas de garantía social...”<sup>39</sup>.

Si bien bajo el rótulo de Organización Escolar caben estos descriptores, el resultado práctico es que la Didáctica sustituye cada vez más a la Sociología de la Educación en los planes de estudio en Educación<sup>40</sup>. Y en parte por ello se

---

<sup>37</sup> BOE (2000b): “Resolución de 24 de enero de 2000, de la Universidad de La Laguna, que modifica la de 21 de mayo de 1993”, n.º. 42, 18 de febrero de 2000.

<sup>38</sup> *Ibidem*, en este caso del Título de Maestro Especialidad de Educación Infantil. Por seguir en este título: Lo mismo podríamos decir de otras como “Didáctica para la educación de la convivencia”, a cargo del área de Didáctica de las Ciencias Sociales que trata de “Aspectos didácticos de la educación en sociedad que incluyen aquellos valores, actitudes y normas necesarias para convivir; origen y fundamentación de los mismos y recursos para realizar esta tarea en el aula”. O de materias como “La enseñanza de la cultura tradicional canaria” del mismo área, con los descriptores “Historia y Cultura. Cultura elitista. Cultura tradicional. Cultura popular. Iniciación a la investigación: el trabajo de campo. La cultura tradicional y sus posibilidades cognoscitivas, didácticas investigadoras y creativas. Los orígenes históricos de la cultura tradicional canaria. La Cultura tradicional canaria en la escuela”. O de “La educación en los medios de comunicación” del área de Psicología Evolutiva y de la Educación, que trata de “Medios audiovisuales y tiempo no escolar. Respuestas emocionales a los medios audiovisuales. Medio y empatía. La persuasión publicitaria en niños y adolescentes. Programas de actuación escolares y familiares”.

<sup>39</sup> BOC (1996): “Orden del 13 de junio de 1996, por la que se regula el Plan de Estudios y la impartición del Curso de Cualificación Pedagógica”, n.º. 74, 19 de junio de 1996.

<sup>40</sup> Puede verse al respecto ZAMORA FORTUNY, B. (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.

produce un mayor acercamiento entre la Administración Educativa y la Didáctica, que aun diciéndose crítica y reflexiva se presenta como menos conflictiva en su análisis social.

La situación actual que estamos describiendo recuerda cuando apareció la Pedagogía Social con una concepción “sociologista” por parte de la Pedagogía, destinada al parecer más a evitar lo que se considera una forma de intrusismo de la Sociología y de los sociólogos, que una preocupación seria y rigurosa por tratar a la educación como un proceso social, de importancia extrema en la modernidad y que requiere, por tanto, de una apertura sin matices a la interpretación y comprensión sociológica del mismo. Se llega a conceder que existen influencias sociales en la educación, pero se sigue pensando que lo determinante pertenece al ámbito de lo individual, a alguna forma de desenvolvimiento y de desarrollo que la Sociología no puede entender.

Es cuando la Sociología de la Educación se convierte en crítica cuando, como hemos visto, empiezan a encontrarse obstáculos en muchas instancias, fruto de las relaciones de fuerza. Reflejo de ello puede verse en su escasa presencia en los Títulos de Maestro y en el Máster de Secundaria, así como en el pírrico reconocimiento de sus aportaciones científicas en la elaboración de las reformas educativas.

Podría afirmarse que en los últimos años las fronteras entre la Didáctica y la Sociología de la Educación se han ido desdibujando. Y en este marco podríamos plantearnos: ¿No será la Sociología de la Educación la que se acerca al espacio de la Didáctica? En toda esta discusión cabe hacerse otras preguntas, qué es lo que se defiende, ¿una actitud gremialista?, ¿por qué no asumir la incorporación de otros lo que haría más fructífera la investigación, el conocimiento, con más intelectuales, libre pensadores alrededor de un tema? El problema, más allá de estos interrogantes, es ser fagocitado, como parece reflejar la situación, en un campo en principio menos crítico con el orden social, aunque ello precisaría de muchas matizaciones.

La historia inicial de la Sociología como la de la Sociología de la Educación ha estado unida al poder político, a lo que debe su institucionalización. Pero ésta no debería suponer su desaparición como plantean algunos, una vez que “en el sentido común de otros educadores e investigadores educativos ya se ha adoptado una forma sociológica de pensar sobre el mundo”<sup>41</sup>. Desde este punto de vista la tendencia de distintas

---

En el contexto francés, Van Zanten también destaca cómo en los últimos años el importante peso que tradicionalmente tenía la Sociología en la Educación se ha ido perdiendo con la mayor presencia de disciplinas como Didáctica o Psicología Cognitiva. VAN ZANTEN, A. (2004): op.cit., p. 18.

<sup>41</sup> Motivo que lleva a afirmar a Hammersley que los sociólogos de la educación deberían estar dispuestos a aceptar la desaparición de la disciplina. HAMMERSLEY, M. (1996): “Post mortem or post modern? Some reflections on British sociology of education”, *British Journal of Educational Studies*, Vol. 44, n.º. 4.

disciplinas educativas, en particular la Didáctica, a copar temas propiamente de la Sociología de la Educación, sería positivo al dar más sentido al planteamiento didáctico, pero por otro lado hace que la Sociología de la Educación reduzca su campo o que simplemente se produzca un solapamiento cada vez mayor en los programas de estudio que cursa el alumnado. En todo caso, la Sociología de la Educación bien puede seguir con su campo de estudio o redefinirlo, ampliándolo no sólo con debates nuevos sino trabajando con una visión más amplia de la Sociología cobrando cada vez más sentido la interdisciplinariedad<sup>42</sup> que permitió en su día la creación de Estudios Culturales o de Estudios de Género y más recientemente Étnicos.

En cualquier caso, la importancia de la Sociología de la Educación parece evidente, aunque sin llegar a los extremos de Mannheim que afirmaba que “en el estado actual de conciencia, ninguna actividad o investigación educativa es adecuada, a menos que se conciba en términos de una Sociología de la Educación”<sup>43</sup>. En cambio, la sociología educativa es “un *sarampión*, una experiencia errónea, a tomar muy en serio para evitar recaídas similares”<sup>44</sup>. Como añade Guerrero, para diferenciar la Sociología de otras ciencias de la educación, es crucial diferenciar la Sociología educativa de la Sociología de la Educación, sobre todo en la Escuelas de Magisterio y Facultades de Educación donde convive la Sociología con la Pedagogía y la Psicología, para poder proteger los campos de trabajo máxime en unas condiciones de peso desigual entre las disciplinas y para evitar caer en psicologismos y esencialismos. No consideramos necesario decir más sobre las diferencias entre la Sociología educativa y la Sociología de la Educación, pero sí que debe subrayarse el peligro que corre la Sociología de la Educación micro en su aproximación a la Sociología educativa. Por ello no conviene olvidar, como recoge Larena<sup>45</sup>, entre otros, que la Sociología educativa no es Sociología propiamente dicha, sino que está ligada a la pedagogía y que peca de empirismo burdo, sustituyendo lo pragmático a la teoría y abundando los informes sociográficos. Puede decirse pues que la Sociología Educativa bajo distintas denominaciones no ha desaparecido de nuestro contexto, e incluso tiende a aflorar más que en el

---

<sup>42</sup> Aunque algunos autores como Elizabeth Bird mantienen que ésta es una práctica cada vez más difícil de aplicar dado el conservadurismo del conocimiento académico y de las instituciones académicas (BIRD, E. (2001): “Disciplining the Interdisciplinary: radicalism and the academic curriculum”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 22, n.º. 4), la tendencia más reciente potencia esa interdisciplinariedad.

<sup>43</sup> Citado en WHITTY, G. (2001): “El legado de Karl Mannheim” en WHITTY, G.: *Teoría social y política educativa*, op.cit., p. 28. Se atribuye a Mannheim haber sido el primero que habla de educación en claves sociológicas. Claro que las de Mannheim son afirmaciones de hace unos ochenta años. LERENA, C. (1985): *Materiales de Sociología de la Educación y de la cultura*, Zero, Madrid, p. 175.

<sup>44</sup> GUERRERO SERÓN, A. (2003b): *Enseñanza y Sociedad. El conocimiento sociológico de la educación*, Madrid, Siglo XXI, p. 160.

<sup>45</sup> LERENA, C. (1985): op.cit., p. 169.

pasado reciente, vinculada a distintas áreas de conocimiento y disciplinas científicas.

Factores como la limitación del campo de investigación en educación, paralelo a la mayor relevancia de la práctica en el aula y a la definición descontextualizada dejando escaso espacio al conocimiento sociológico<sup>46</sup>, unido al aumento de las presiones sobre las investigaciones educativas y al clima político de los últimos años, junto con no contar con una disciplina fuerte, hace que la Sociología de la Educación se vea debilitada institucionalmente. La Sociología y la Sociología de la Educación son, cada vez más, ciencias integradas en el sistema, lo que de paso le facilita garantizar la financiación adecuada para sus investigaciones.

En Sociología de la Educación, la Sociología, la teoría, la macrosociología, siguen siendo necesarias<sup>47</sup>, también las microsociologías, no cabe duda, pero sin caer en el didactismo fácil o el mero empirismo como construcción sociológica, a pesar de que sea esta Sociología la más aceptada por la Administración y la que más acrecienta el reconocimiento público de algunos sociólogos.

En cualquier caso, es más una cuestión política la que está detrás de la situación que describimos, que nos recuerda la situación vivida en los procesos de institucionalización que ya hemos descrito. Ello no es óbice para que reconozcamos que algunos sociólogos de la educación y sociólogos en general hayan sido especialmente abstractos en la explicación de la realidad, pero sin que sirva de excusa no podemos pasar por alto la complejidad social y por tanto su necesidad de análisis. Buscar una explicación fácil supone a menudo una tergiversación de la realidad.

Es más, en parte el cuestionamiento más actual del estatuto de la Sociología de la Educación podría explicarse, no tanto por su abstracción como por su planteamiento fácil y su acercamiento a otros campos educativos. Por todo ello, hoy más que nunca, es necesario rescatar la teoría y el verdadero planteamiento crítico que sólo puede venir de aquélla, a diferencia de lo que ocurre por ejemplo con la Didáctica. En definitiva, si la Sociología de la Educación busca ser más útil y pragmática, entonces le queda desaparecer, dado que otras disciplinas educativas han hecho suyo gran parte de los debates de Sociología de la Educación.

### 1.3 En los postmodernismos sociológicos no tiene sentido la clase social ni la igualdad

---

<sup>46</sup> SHAIN, F. – OZGA, J. (2002): op.cit., pp. 178-179.

<sup>47</sup> Lo que no debe confundirse con un mero ejercicio de suma abstracción muy distante de la Sociología, aunque bajo su nombre, y más cerca de la Filosofía o incluso de la metafísica, siendo ésta otra forma perversa de pérdida de sentido de la sociología, alejada de la investigación real, de la sociedad tal cual es, que debe caracterizar a la disciplina.

Nos distanciamos de concepciones que critican a la Sociología por tener una actitud romántica hacia “lo dominado” como hace Delamont. Y de los postmodernismos en Sociología de la Educación con el triunfo de una sociología antimarxista, donde pierde peso la clase social y la igualdad. Lo macro y lo micro deben estar unidos y retomar problemas olvidados de estudio.

La Sociología de la Educación, aparte de incluir la sociología escolar, puede considerarse como la ciencia de las relaciones entre la reproducción cultural y la reproducción social, como la definiera Bourdieu. Su objetivo es:

“determinar hasta qué punto contribuye el sistema educativo a la reproducción de las estructuras de las relaciones de poder y de las relaciones simbólicas entre las clases, al participar en la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural entre esas clases”<sup>48</sup>.

De donde se deduce su aproximación a la economía, historia, no tanto a la Didáctica y sí a otras ramas de la Sociología. En cualquier caso se trata de una rama disciplinar independiente, siendo desde la Sociología General en ocasiones especialmente criticada por su objeto de estudio.

De una manera un tanto reduccionista y en una comparación no demasiado afortunada, Sara Delamont afirma que la Sociología de la Educación es a los “gamberros” lo que la Sociología a la Sociología de la Educación. Mantiene que “los *hooligans* son ovejas negras para los sociólogos de la educación, quienes paradójicamente los reverencian: mientras la Sociología de la Educación es una oveja negra, para su disciplina madre, cuyos elaboradores rechazan y temen”<sup>49</sup>.

Delamont arremete contra la Sociología de la Educación en Gran Bretaña, la cual estaría centrada en dos temas ejes alrededor de lo masculino. Uno giraría en torno a la tradición de la “aritmética política” que es “cuantitativa, empírica y centrada en la movilidad social”, y otro que califica de “discursivo y centrado en los antihéroes” que vendría representado por la rebelión y resistencia de los *hooligans*. El trabajo de Willis de 1977, es destacado como el más conocido de esta última tradición, como un trabajo

---

<sup>48</sup> BOURDIEU, P. (1978): “Reproducción cultural y reproducción social”, en VVAA: *Política, igualdad social y educación*, MEC, Madrid, p. 257.

<sup>49</sup> DELAMONT, S. (2000): “The Anomalous Beast: Hooligans and the Sociology of Education” *Sociology*, Vol. 34, n° 1, Febrero. Especialmente p. 95. Traducida al castellano en (2001a): “Las “ovejas negras”: “los gamberros” y la sociología de la educación”, *Revista de Educación*, n°. 324, pp. 61-77. También puede verse: DELAMONT, S. (2001b): “Reflections on Social Exclusion”, *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 11, n°. 1. En este artículo la autora analiza las prácticas de inclusión y exclusión de los sociólogos de la educación británicos en los últimos treinta años. Sostiene que la sociología británica tiene unas tendencias de exclusión hacia la sociología de la educación.



etnográfico sobre adolescentes de clase obrera y de chicos, pero son otros muchos los que no se escapan a la crítica<sup>50</sup>.

Uno de los que no ha tardado en dar respuesta a estos planteamientos, por directamente aludido ha sido John Abraham, para éste Delamont estaría englobando en su crítica a trabajos que no pueden agruparse por mantener características diametralmente diferentes<sup>51</sup>.

Para Delamont, sin embargo, se estaría elaborando “una mala sociología” al crear historias en las que “un rebelde se hace un héroe”. Y se estaría produciendo una ambivalencia de la Sociología respecto a los sociólogos de la educación “tanto ha contado con ellos como los ha ignorado” - si bien, en ocasiones, parece haber ocurrido al revés, como con la *Educational Sociology*-. Para John Abraham esto equivale a decir que la Sociología ha abandonado a la Sociología de la Educación, aparte de demostrar el desprecio de Delamont hacia el trabajo etnográfico en Sociología de la Educación.

A las teorías de la resistencia y a los trabajos etnográficos que generaron le llovieron como vemos críticas sobre la actitud romántica hacia lo dominado, fuera la cultura obrera o una mística de la feminidad, a lo que se añadía la no aportación de alternativas<sup>52</sup>.

Por otro lado, la evolución de las teorías en Sociología de la Educación hasta la década de los ochenta es perfectamente nítida, pero la mezcla de perspectivas en la disciplina que caracteriza a los años siguientes hasta la actualidad, la sobredimensión de lo pragmático, no ayuda al establecimiento de nuevas teorías o nuevos paradigmas, lo que parece conducirnos a un camino sin salida dentro de la disciplina.

---

<sup>50</sup> *Ibidem*, pp. 96-99. Trabajos todos de las escuelas británicas, como los desarrollados por Hargreaves (1967), Patrick (1973), Parker (1974), Corrigan (1979), Abraham (1995) o Swell (1997). El pionero sería Hargreaves con el trabajo etnográfico que desarrolla con los chicos de escuelas de educación secundaria moderna en Lancashire.

<sup>51</sup> ABRAHAM, J. (2001): “Accuracy, Critique and the Anti-Tribes in Sociology of Education: a reply to Sara Delamont’s ‘Anomalous Beasts’”, *Sociology*, vol. 35, n.º. 2, mayo. Para Abraham, su trabajo y el de Hargreaves son diferentes a los otros seis que sí trabajarían con chicos antiescuela o jóvenes machos hooligans. Tampoco los trabajos de Colin Lacey ni Stephen Ball podrían reducirse a estudios de chicos antiescuela. Es decir, no sería cierto que abandonarían las dinámicas de género como formas de diferenciación y polarización en la enseñanza secundaria.

Al contrario de lo mantenido por Delamont, para Abraham se estaría produciendo en los sociólogos de la educación británicos, una complementariedad entre “la aritmética política” con la “gran narrativa” y con los programas de “diferenciación-polarización”.

<sup>52</sup> GUERRERO, A. (2003b): *Enseñanza y Sociedad...*, op.cit., p. 229.

Los “Cultural Studies” anglosajones habrían caído también en un cualitativismo extremo local, que al centrarse en espacios muy reducidos, dificultaría no sólo la concepción global sobre la sociedad, sino también las relaciones sociales que dan sentido a lo particular, “abocando a cierto relativismo social y, en consecuencia, a una imposibilidad real de contribuir a dinámicas sociales y políticas de carácter emancipador”. CABRERA, B. (1993) “De la sociología de la educación...”, op.cit.

La Sociología debe mantener su verdadero objetivo y la crítica social de la que, en parte, es responsable. Hay que construir una imagen de la sociedad en la que vivimos, como dicen Dubet y Martuccelli, las preguntas que se hacía la Sociología clásica siguen vigentes, reflejar el cruce de caminos en que nos encontramos y no dejarnos guiar por un sentimiento de crisis que lleve al fin de la Sociología. La Sociología se ha vuelto postmoderna –en lugar de analizar la sociedad postmoderna-, considerando la idea de sociedad como *inútil*, no construyendo corrientes teóricas a partir de las representaciones de las sociedades sino en función de diversos paradigmas de acción social con el propio triunfo de las microsociologías<sup>53</sup>.

Y es que: “...somos indiscutiblemente posmodernos cuando cubrimos la ausencia de ideas originales y revitalizadoras, del sarcasmo intelectual, con la reiteración del pastiche nacido del escepticismo”<sup>54</sup>.

Este estado de cosas puede ser trasladable a la Sociología en general. La división de la Sociología en distintas especialidades ha significado una pérdida importante de sentido para su objeto de estudio. La pobreza de la teoría sociológica marcada por una mayor división del trabajo, el desarrollo de la teoría sociológica como especialidad, la preocupación por la teoría microsociológica en la Sociología interpretativa, o el fracaso en el intento de unir sociologías estructurales e interpretativas, o incluso la llegada del postmodernismo a la Sociología, como señala Mouzelis<sup>55</sup>, explican el estado actual de la Sociología.

Podríamos afirmar que la división de la Sociología en los últimos treinta años es antimarxista, ha podido como mantienen Dubet y Martuccelli, la psicologización de lo social<sup>56</sup>, las técnicas y los métodos. Con el añadido, en el caso de la Sociología de la Educación, de que ésta “ha aceptado los recursos teóricos como prendas usadas; transmitidos por o quizás, más exactamente, recogidos de la disciplina madre”<sup>57</sup>.

La dispersión de los temas en Sociología de la Educación –que contribuirían a una nueva visión del mundo, mucho más diversificada- podría

---

<sup>53</sup> DUBET, F. – MARTUCCELLI, D. (2000): *¿En qué sociedad vivimos?*, op.cit., pp. 12-16.

<sup>54</sup> CABRERA, B. (1993): “De la sociología de la educación...”, op.cit., p. 324. En cualquiera de los casos, como añade Cabrera, más allá del valor científico que se le atribuya al postmodernismo, entre los méritos innegables del mismo, destaca “la provocación del debate” haciendo que se repensaran las concepciones, los métodos y el papel social de unas ciencias esclerotizadas (p. 329).

<sup>55</sup> MOUZELIS, N. (1993): “The Poverty of Sociological Theory”, *Sociology*, nº. 27.

<sup>56</sup> DUBET, F. – MARTUCCELLI, D. (2000): *¿En qué sociedad vivimos?*, op.cit., p. 19.

<sup>57</sup> SHAIN, F. – OZGA, J. (2002): “¿Crisis de identidad? ...”, op.cit., p. 185.

Sobre la unión entre la sociología y la sociología de la educación y la vinculación de recursos teóricos puede verse CASTELLS, M. – FLECHA, R. – FREIRE, P. – GIROUX, H. – MACEDO, D. – WILLIS, P. (1999): *Critical Education in the New Information Age*, Oxford, Rowman and Littlefield. Para estos, la teoría social crítica se compromete con cuestiones de reforma y transformación educativa dándose nuevas estrategias de resistencia en la nueva era de la información y de compromiso con la justicia social.

producir la desaparición de “la unidad del proyecto sociológico ante la proliferación de los interrogantes temáticos”<sup>58</sup>. La idea clave sería la desunión que hacen algunos sociólogos de los ámbitos macro y microsociológico, a favor de este último, lo que no permitiría la constitución del campo científico al no tomar como eje un “modelo de sociedad” o un proyecto de ella. “La multiplicidad de los temas no puede constituirse en campo científico si no se refiere a un modelo de sociedad y al proyecto de esa sociedad para la socialización de sus miembros jóvenes”<sup>59</sup>.

No han desaparecido los estudios metateóricos, si bien escasean. Sally Power, por ejemplo, opta por acercarse al estudio de los cambios producidos en las escuelas a través del uso de la teoría centrada en el Estado. En este sentido, comparte con Jenny Ozga que mucha investigación sobre política y práctica educativa ignora el “cuadro mayor”. Para Power, más que reevaluar el “empirismo” de la investigación, deberíamos reconsiderar la utilidad de las bases, dado que pueden estar asumiéndose como apriorismos, sin haberse demostrado<sup>60</sup>.

En cualquier caso, no cabe duda que hay una cierta tendencia a los estudios más concretos y más internos en la escuela en los últimos tiempos. Wexler, por ejemplo, se refiere a la necesidad de unas prácticas educativas más analíticas y más locales<sup>61</sup>. Tendencia que también encontraríamos en la Sociología de la Educación alemana. Según Chisholm se habría desarrollado recientemente la Sociología de la Educación de manera más dinámica en los aspectos micro, en las perspectivas procesuales y orientadas a la acción<sup>62</sup>. Como hemos plasmado, de manos de Derouet, hay una desvinculación entre estudios micro, y éstos proliferan alejados de enfoques macro. Para Ritzer la desvinculación surge en EEUU en los años ochenta. En la Sociología de la Educación la aritmética política, en el Reino Unido, tuvo gran peso desde

---

<sup>58</sup> DEROUET, J. L. (2001): “La educación...”, op.cit., p. 80. También Carabaña destaca la mediocridad en el presente y el futuro de la Sociología de la Educación por su gran dispersión. VARELA, J. (2001): “La Sociología de la Educación...”, op.cit.

<sup>59</sup> DEROUET, J. L. (2001): op.cit., p. 87.

<sup>60</sup> POWER, S. (1995): “The detail and the bigger picture: the use of state-centred theory in explaining education policy and practice”, *International Studies in Sociology of Education*, vol. 5, n°. 1 “Pluralism, Values and Curriculum Change”.

<sup>61</sup> WEXLER, R. (1987): *Social Analysis of Education: after the new sociology*, New York, Routledge. Citado en MULLER, J. (1996): “Dreams of Wholeness and Loss: critical sociology of education in South Africa”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 17, n°. 2, June. Special Number: International Perspectives on the Sociology of Education.

Wexler se refiere a una post-sociología de la educación en la que el análisis y la práctica estuvieran más unidas.

<sup>62</sup> CHISHOLM, L. (1996): “A Singular History? The development of German perspectives on the social analysis of education”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 17, n°. 2, June. Special Number: International Perspectives on the Sociology of Education.

prácticamente la aparición de la disciplina<sup>63</sup> y más tarde los primeros críticos a la Nueva Sociología de la Educación ya enunciaban por esos mismos años la necesidad de vincular la esfera micro con la macro.

También el tema de la integración acción-estructura ha atravesado a la Sociología de la Educación. Como refleja el trabajo de A. De Pablo<sup>64</sup> y es más que notorio en el peso de autores como Giddens, Archer o Habermans sobre la estructuración en el campo de la Sociología de la Educación, quedando integrados también en los debates educativos. O, como dijera Willmott, la teorización de la interacción entre la estructura y la agencia es la quintaesencia del esfuerzo sociológico. Su postura, es la defensa del carácter irreductible e interdependiente de la estructura y la acción<sup>65</sup>.

Plantea Mac an Ghail la renovación de la Sociología de la Educación yendo más allá de las críticas tradicionales a la Nueva Derecha, a la vieja Sociología, a la desigualdad y su aceptación o no por parte de los políticos; opta por hacerlo “ofreciendo nuevas formas de entender críticamente cómo las instituciones estatales ayudan a producir y reproducir las identidades de clase y los destinos sociales, mientras a la vez exploramos estas interacciones con las inversiones complejas de los jóvenes y contestaciones de la escolarización estatal (Furlong, 1991)”<sup>66</sup>.

---

<sup>63</sup> Puede verse DE PABLO, A. (1986): “Causalidad, estructura y acción social: consideraciones en torno a la Sociología de la Educación” en FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (ed.): *Marxismo y Sociología de la Educación*, Madrid, Akal.

<sup>64</sup> *Ibidem*.

<sup>65</sup> WILLMOTT, R. (1999): “Structure, Agency and the Sociology of Education rescuing analytical”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 20, n.º. 1, March.

El planteamiento de Giddens es contemplar la acción y la estructura como una dualidad, lo que implica que no pueden separarse ambos conceptos, como recoge Ritzer, a diferencia de las otras posturas. Según Willmott, sin embargo, Giddens estaría excluyendo un apartado metodológico en su teorización de la estructuración.

Otros también han destacado la importancia del debate estructura-acción en sociología de la educación. Puede verse por ejemplo KUPFERBERG, F. (1996): “The Reality of Teaching: bringing disorder back into social theory and the sociology of education”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 17, n.º. 2, June. Special Number: International Perspectives on the Sociology of Education. Para éste tampoco sería válido el planteamiento de Giddens. Su crítica fundamental radica en la necesidad de una nueva teoría social que permita dar cuenta de los elementos de desorden, impredecibilidad, escasez de representación estructural y cambios constantes de rutinas en el mundo de la enseñanza. La teoría de la “estructuración” de Giddens no se considera adecuada porque estaría enfatizando la naturaleza de la educación y de la vida social en general como ordenada y estructurada. Crítica que extiende a Bourdieu.

<sup>66</sup> MAC AN GHAILL, M. (1996): “Sociology of Education, State Schooling and Social Class: beyond critiques of the New Right hegemony”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 17, n.º. 2, June. Special Number: International Perspectives on the Sociology of Education.

De manera más concreta, entre los temas que se han propiciado y los que se han abandonado en USA, Apple<sup>67</sup> destaca una mayor centralidad en las políticas de identidad y los estudios culturales, así como en teorías reduccionistas de la economía política de lo cultural y del postmodernismo y las investigaciones postestructuralistas. En cambio, sería más difícil encontrar trabajos sobre teorías recientes de clase, sobre el Estado y análisis críticos en general. También en Francia Van Zanten destaca cómo en los últimos años en los nuevos temas de investigación pierden peso las clases sociales y la igualdad<sup>68</sup>.

Algunos autores, como Apple, destacan como positivo los intentos por integrar las perspectivas de las neo y de las post tradiciones, pero parece que la tónica es la discusión entre ellas<sup>69</sup>. Otra cosa es que tanto en la teoría social como en la Sociología de la Educación dominen actualmente las críticas postmodernistas. Éstas, con una posición relativista del conocimiento, dejan sin resolver los dilemas epistemológicos y educativos. Si Derouet proponía la reestructuración de la Sociología de la Educación, la reproblematicación del conocimiento, Moore y Young<sup>70</sup> defienden la necesidad de reconceptualizar el conocimiento si se entiende como objetivo de la Sociología de la Educación contribuir a los debates actuales sobre el currículum.

No puede negarse a la Sociología de la Educación y a la Sociología en general, un carácter un tanto moral aunque sea por promover un entendimiento de las categorías morales<sup>71</sup>. Ello no infravalora, evidentemente, la base social y epistemológica del conocimiento. Lo que significaría sería la dificultad de separar, a veces, las proposiciones generales de una teoría social del

---

<sup>67</sup> APPLE, M. (1996): "Power, Meaning and Identity: critical sociology of education in the Unites States", *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 17, n°. 2, June. Special Number: International Perspectives on the Sociology of Education.

Para Apple, en USA, se estaría dando un aspecto positivo en los "estudios educativos críticos" tras el buen entendimiento del énfasis postmoderno y postestructural, que ha ayudado a regresar al análisis concreto de las ideologías particulares y las formaciones discursivas. Es decir, para el autor es positivo centrarse en la historia concreta sin tener que buscar las determinaciones "ocultas". De cualquier forma, ve la necesidad de evitar la pérdida de la memoria colectiva.

<sup>68</sup> VAN ZANTEN, A. (2004): op.cit.

<sup>69</sup> APPLE, M. (1996): "Power, Meaning and Identity...", op.cit.

<sup>70</sup> MOORE, R. – YOUNG, M. (2001): "Knowledge and the curriculum in the Sociology of Education: towards a reconceptualisation", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 22, n°. 4, December.

<sup>71</sup> Puede verse al respecto ROSIE, A. – BUFTON, S. – HIRST, J. (2001): "Sociology as a Moral Discourse: a case study of social theory teaching", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 22, n°. 4, December.

En este artículo –que recoge datos de estudiantes de teoría social- se mantiene una defensa de la Sociología como disciplina que proporciona un entendimiento de las categorías morales. Está basado en el trabajo de Bernstein, Benhabib y Hird.

conocimiento de la “desacreditación del conocimiento asociado a las teorías de la postmodernidad que secundan los ‘voice discourses’”<sup>72</sup>.

El proyecto sociológico tiene que “dar cuenta de esa heterogeneidad”. No sólo en cuestiones de métodos, sino también en lo que afecta al objeto de estudio se estaría reestructurando la Sociología de la Educación. La propuesta, en definitiva, es reproblematicar el conocimiento y realizar el esfuerzo teórico para volver a encontrar su unidad<sup>73</sup>. Los interrogantes de la Sociología son trasladables a la Sociología de la Educación, por ejemplo, saber cuál es el conocimiento que une a la sociedad o cuáles son los modos de dominación o cómo se construye lo colectivo y qué relación mantiene con lo individual<sup>74</sup>.

Por otro lado, las posiciones etnocéntricas de los países centrales impiden analizar lo local, lo cual no debe entenderse como la defensa de teorías locales alejadas de las grandes teorías. Quizás la situación de la Sociología de la Educación mejoraría variando la posición etnocéntrica que ha tomado el “progreso” de la Sociología de la Educación en tanto en cuanto sus producciones más clásicas y más originales proceden de países capitalistas centrales, sus objetos de análisis son los sistemas educativos de dichos países, la difusión de estos saberes va del centro a la periferia –impidiéndose en parte

---

<sup>72</sup> YOUNG, M. (2000): “Rescuing the Sociology...”, op.cit.

Este artículo es una respuesta al trabajo de MOORE, R. - MULLER, J. (1999): “The Discourse of Voice and the Problem of Knowledge and Identity in the Sociology of Education” que se publicara en la misma revista en el volumen 20. Young comparte las críticas a los “discursos protesta”, pero insiste en la base tanto social como epistemológica del conocimiento. Se acerca más a los planteamientos de Stephen Toulmin, distinguiendo entre las aproximaciones antropológicas y sociológicas la idea de conocimiento con una base social. La sociología contribuiría al conocimiento tanto a través de cuestiones curriculares como a través de la política educativa.

Una interpretación distinta es dada por Elizabeth Atkinson, para ésta el postmodernismo lo que habría producido sería la oportunidad de ensanchar el alcance, el objetivo y la interpretación de la investigación educativa en el futuro. Califica al postmodernismo como “una de las más poderosas aproximaciones radicales contemporáneas” críticas en Sociología de la Educación. En Gran Bretaña, la autoridad educativa estaría desafiando al postmodernismo con las publicaciones financiadas por el Gobierno, que resaltan la poca validez, relevancia y aplicabilidad de la investigación educativa, a través de la autoridad del poder/conocimiento, de la autoridad de los modelos de aprendizaje, de la autoridad de la identidad y de la autoridad del lenguaje. ATKINSON, E. (2000a): “In Defense of Ideas, or Why ‘What Works is not enough’”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 21, n°. 3, September. Y también ATKINSON, E. (2000b): “The Promise of Uncertainty: education postmodernism and the politics of possibility”, *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 10, n°. 1.

<sup>73</sup> Por ejemplo “los circuitos que ponen en comunicación los lugares de producción de conocimiento, los medios de comunicación y el mundo docente; los flujos que entre ellos se desarrollan y la manera en que se desplazan juntos saberes, referencias políticas, poder, relaciones personales y objetos”. DEROUET, J. L. (2001): op.cit., p. 88.

<sup>74</sup> DUBET, F. – MARTUCELLI, D. (2000): *¿En qué sociedad vivimos?*, op.cit., pp. 15-17 y 73.

el desarrollo autónomo en el ámbito local- y, además, el carácter legitimista de sus saberes haría difícil oír a los grupos sociales subalternos<sup>75</sup>.

Cuanto más se atomizan los problemas, mayor es el alejamiento del “interrogante original y central de la sociología de la educación”<sup>76</sup>. Se hace necesario retomar problemas olvidados en la actualidad por las ambiciones de la Sociología de la Educación. Por ello “Junto a investigaciones sobre la eficacia escolar, la adaptación de la escuela a su entorno y los mecanismos de formación de desigualdades, es posible desprender un espacio intelectual estudiando el tipo de actor que fabrica la escuela por medio de la socialización, el tipo de sujeto que allí se forma o se destruye”<sup>77</sup>. Es decir, cómo nuestra sociedad forma a sus miembros. En esta línea, la verdadera Sociología “educativa” es una Sociología de la experiencia, según Dubet y Martuccelli que implica ver cómo los individuos se desarrollan y forman en la escuela más allá de las correspondencias sociales, analizando los cambios en la formación de los individuos, sobre todo por la distancia entre la socialización y la subjetivación.

Al contrario de lo que marca la corriente, hoy más que nunca se precisan perspectivas globalizantes capaces de explicar el sentido del sistema educativo en una sociedad con unas características distintas a los años del surgimiento y despegue e institucionalización de la Sociología de la Educación. Sería más necesario que nunca ser más crítica y profunda en los debates y abarcar otros campos sociológicos afines: Sociología de la cultura, de las profesiones, de las organizaciones, del trabajo, de la familia, etc. La excesiva especialización de la Sociología y del conocimiento en general no ayuda en esta tarea.

La crisis de la sociedad postindustrial, el nuevo espíritu del capitalismo que implica y la crisis de la Sociología van de la mano, por su objeto y por la división extrema en especialidades cada vez con menos sentido. Como dicen Dubet y Martuccelli:

“La idea de sociedad ya no es una conformación estructural directa de elementos, sino el resultado de varias conductas de los actores sociales para construir una representación intelectual y práctica de su vida social (...) Nuestra sociedad es una totalidad desarticulada (...), es esta misma desarticulación la que maneja la representación de la totalidad.

---

<sup>75</sup> CABRERA, B. (1993): “De la sociología...”, op.cit., p .325.

El autor destaca diversas cuestiones que permiten explicar la escasa contribución de la sociología en España a las corrientes de pensamiento en ciencias sociales. Entre ellas cabe resaltar el control de pensamiento que ejerciera la dictadura, la ausencia de rigor en las ciencias sociales y en los debates –y, en cambio, el énfasis en la funcionarización y el corporativismo-, la propia formación de intelectuales en otras universidades de estados centrales que podrían haber introducido los debates en forma acrítica, peso “normalizador” que se estaría potenciando aún más si cabe con las redes informatizadas internacionales.

<sup>76</sup> DUBET, F. – MARTUCCELLI, D. (1998): *En la escuela...*, op.cit., p. 429.

<sup>77</sup> *Ibíd.*

El principio de la totalidad ya no gobierna la vida social, no es más que su producto aleatorio”<sup>78</sup>.

En esas claves tenemos que explicar la pérdida de peso de las instancias socializadoras más tradicionales, mientras gana fuerza el particularismo y la fragmentación en contra de la totalidad, y tenemos que explicar también las nuevas concepciones educativas que hacen que la escuela pierda capacidad para la consecución de sus funciones históricas.

Los valores, las normas han dejado de percibirse como entidades por encima de los individuos, para pasar a considerarse como “coproducciones en las cuales los “hábitos”, los intereses diversos, instrumentales y emocionales, las políticas jurídicas y sociales desembocan en equilibrios y formas más o menos estables en el seno de los cuales los individuos construyen sus experiencias y se construyen ellos mismos como actores y como sujetos”<sup>79</sup>. Producto de la desinstitucionalización se separan la socialización y la subjetivización.

Es más, los estudios pierden utilidad, “la experiencia escolar se vacía”, “los alumnos ya no tienen buenas razones para trabajar”<sup>80</sup>. En una sociedad en la que no hay empleos para todos son siempre los mismos los seleccionados, aumentándose así sus desventajas y erigiéndose barreras cada vez más difíciles de franquear entre los diversos segmentos de trabajadores asalariados. Así, el endurecimiento en el acceso a la formación o/y a empleos estables se percibe como un doble imperativo moral “el de continuar ofreciendo oportunidades a aquellos sobre los que se tiene una responsabilidad y están ‘dentro’ y el de no dar falsas esperanzas a aquellos que son requeridos tan sólo de forma temporal y que están ‘fuera’”<sup>81</sup>.

Desaparece el concepto de movilidad social, una vez que también lo hace el de igualdad de oportunidades y de justicia social, aunque no por ello pierde el sentido de legitimación social del sistema educativo. Queda reabierto el debate en Sociología de la Educación y la necesidad de acudir a las teorías para analizar la nueva sociedad que ofrece un nuevo sistema educativo y ello no puede hacerse con los microanálisis exentos de un análisis teórico serio, donde además tiene que atenderse a las disciplinas sociológicas más cercanas a la Sociología de la Educación, dado el peso de la desinstitucionalización y por tanto de las crisis de las instancias socializadoras clásicas.

---

<sup>78</sup> DUBET, F. – MARTUCCELLI, D. (2000): op.cit., pp. 414-415.

<sup>79</sup> *Ibíd.*, pp. 201-202.

<sup>80</sup> DUBET, F. – MARTUCCELLI, D. (1998): op.cit., p. 449. La escuela es destructora con los que fracasan.

<sup>81</sup> BOLTANSKI, L. – CHIAPELLO, E. (2000): op.cit., pp. 325 y 329.



Es curioso pues que, en este marco desaparezcan las teorías, o por ejemplo la importancia de las clases sociales<sup>82</sup> y cobren peso las microsociologías que abandonan el debate sobre las clases sociales, ajustándose a los vaivenes de la sociedad en lugar de acudir a perspectivas más globalizadoras como única vía para poder explicar el lugar de la educación en el nuevo mundo.

El abandono de los enfoques macrosociológicos o macro históricos y su repliegue hacia el microanálisis aparece como un “indicador del ‘final de la crítica’”<sup>83</sup>.

“Con la declinación de la idea de sociedad, el mundo social se presenta como un *puzzle*, un entrecruzamiento de organizaciones, prácticas, aspiraciones, modelos culturales, conductas colectivas a propósito de las cuales parece azaroso extraer algunos principios de unidad y de organización. Los sociólogos trabajan sobre objetos específicos, a menudo armados de teorías y de modelos tan específicos como los anteriores. Las “grandes teorías” parecen haber desaparecido en beneficio de teorías *ad hoc*, de teorías locales. La sociología parece tomada en la división del trabajo permanente que ella misma describió tan frecuentemente. Con el correr de los años, se formó un montaje de objetos y de teorías que se constituyen como una cantidad igual de territorios separados, de dominios clausurados que no se pelean casi nunca y dialogan menos aún. Es en todo caso la imagen a la cual están confrontados los estudiantes de sociología: la de un *patchwork*”<sup>84</sup>.

En las últimas décadas la Sociología se ha ido olvidando progresivamente de las clases sociales, a la vez que se centra más en los procesos microsociológicos y se preocupa menos del análisis estructural<sup>85</sup>.

---

<sup>82</sup> Se habría pasado de un movimiento social ofensivo, de fuerte sindicalismo, entre 1968 y 1978, a otro, entre 1985 y 1995, donde el movimiento social se manifiesta prácticamente solo en forma de ayuda humanitaria. Como dicen Boltanski y Chiapello. En el primer periodo son omnipresentes las referencias a las clases sociales “tanto en el discurso político como en el de los sociólogos”, en cambio, en el segundo desaparecen las referencias a las clases sociales “inclusive en el discurso sociológico”. BOLTANSKI, L. – CHIAPELLO, E. (2000): op.cit., pp. 241-242.

<sup>83</sup> *Ibidem*, p. 438.

Entre los defensores del análisis práctico en contra de los teóricos y de los clásicos se posiciona Tezanos. TEZANOS, F. (2001): “Reflexiones sobre el presente y el futuro de la sociología”, *Revista Española de Sociología*, nº. 1, pp. 33-48. Si bien coincidimos con él en su crítica a la instrumentalización de la sociología y al peso que se da a áreas afines por ser menos críticas que la sociología en detrimento de la financiación de proyectos de investigación con sentido en la actualidad. Interesante también su crítica a los críticos de la endogamia.

<sup>84</sup> DUBET, F. – MARTUCCELLI, D. (2000): op.cit., p. 69.

<sup>85</sup> *Ibidem*, p. 117.

Como plantean los autores, tal vez las clases sociales ya no sean entes sociales “totales”, pero siguen existiendo, pese al acusado olvido que sufren por parte de la Sociología.

Las clases sociales “grandes personajes colectivos de la sociología (...) que ocuparon durante tanto tiempo la vanguardia de la escena de la sociología europea, se diluyeron en la diversificación de los intercambios, de las condiciones de vida, de los proyectos, de las acciones que finalizan por sí mismas”<sup>86</sup>. Pero incluso una clase media enormemente estratificada “no impide pensar la sociedad en términos de clases sociales y de dominación”.

O como mantienen Boltanski y Chiapello: “La sociología desempeñó un papel al mismo tiempo pasivo y activo en el proceso de “desrepresentación” de las clases sociales”. Pasivo por perder interés por las clases a medida que éstas dejaban de estar representadas en la sociedad. Activo en tanto la Sociología contribuye al trabajo de selección de lo socialmente pertinente, de tal forma que dejando de ofrecer una representación de las clases, influye en su desaparición”<sup>87</sup>.

Y, en definitiva, cuando la Sociología busca ser más pragmática y útil pierde sentido el análisis de la igualdad de oportunidades y de la justicia social, es decir, el verdadero sentido por el que se contrajo como crítica en contra del funcionalismo en el pasado y su gran finalidad en los Títulos de Maestro aunque a veces sea más un “deber ser” que del “ser”.

#### 1.4 Concepciones epistemológicas y científicas de la Sociología de la Educación: implicaciones para la docencia

El conocimiento sociológico resulta fundamental en la formación de los futuros maestros porque se encarga de esclarecer las implicaciones sociales de la educación en un contexto político, social, económico y cultural determinado, de evidenciar que la educación no puede darse como un elemento aislado de la realidad social en la que se configura, y de establecer las relaciones y la articulación entre ésta y las demás esferas de la realidad social.

Los referentes que aporta la Sociología de la Educación son claves para desarrollar una comprensión crítica del fenómeno educativo, pero además puede dotar de sentido, obviamente junto a otras disciplinas, la práctica educativa de los actores implicados en la misma en sus variadas facetas: en relación a la sociedad y las hegemonías concretas en cada momento histórico, pero también en el seno de las propias organizaciones y prácticas educativas, desde la distribución del poder hasta la selección, organización, y la importancia diversa del currículum escolar. Pero, además, en la formación

---

<sup>86</sup> *Ibidem*, pp. 18, 72 y 74.

<sup>87</sup> BOLTANSKI, L. – CHIAPELLO, E. (2000): *op.cit.*, p. 407.

inicial de los maestros disciplinas como la Sociología de la Educación pueden contribuir a desarrollar una mayor sensibilidad hacia las desigualdades socioculturales, en tanto que los modelos sociológicos aplicados a la descripción y evaluación de la educación formal ayudan a conformar un pensamiento dialéctico y crítico, necesario para reconocer y trabajar la conformación de las realidades socioculturales<sup>88</sup>. Lo que en definitiva constituye en sí mismo un bagaje imprescindible para evaluar la racionalidad y el impacto de los debates y de las políticas educativas. Obviamente, este aprendizaje también ayuda a situar de manera cabal, a explicar y entender el rol cambiante del maestro en las diferentes reformas educativas y, aún más, la coherencia entre las definiciones teóricas y legales de las funciones docentes y la práctica educativa real.

La Sociología de la Educación en la Universidad de La Laguna entre finales de los años setenta y principios de los noventa del siglo XX tiene una visión de conjunto del conocimiento en Ciencias Sociales basado, entre otras cosas, en la presentación de las distintas corrientes y perspectivas más influyentes en la Sociología de la época, en la promoción del debate como centro del desarrollo del conocimiento, y mediante una concepción de la docencia donde lo esencial era el trabajo riguroso del alumnado basado en la lectura de fuentes directas, la reflexión, discusión, búsqueda, comprensión y análisis de las mismas, y su utilización para la búsqueda y comprensión de lo real en educación. Una línea de trabajo compartida inicialmente por un pequeño grupo de profesores<sup>89</sup>.

Para compensar una posible interpretación de lo que sostenemos como defensa corporativa de un ámbito de trabajo, podemos citar a diferentes autores e intelectuales que coinciden, básicamente, con esta posición. Así, por ejemplo, Miret Magdalena<sup>90</sup> se refiere a la importancia de la universidad en la misma medida en que sea capaz de cumplir una función social centrada no sólo en transmitir conocimiento sino de enseñar a pensar de manera independiente y crítica, propiciar el desarrollo de la inteligencia frente al consumismo y al neoliberalismo, contribuir a crear acciones que trabajen por un nuevo orden

---

<sup>88</sup> PÉREZ SÁNCHEZ, C. N. (2000): “Las sociologías de la educación y las prácticas educativas alternativas”, *Tempora*, n.º. 3, 2ª época, p. 63.

<sup>89</sup> Planteamiento que hemos reconocido en la III Conferencia de Sociología de la Educación, ver: COLECTIVO DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA (1993): “La docencia de la Sociología de la Educación en la Universidad de La Laguna”, *Tempora*, n.º. 21-22, pp. 315-339.

Supone un punto y aparte con la llegada de la profesora Sara Morgenstern en el curso 1977-1978 a la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación y posteriormente con dos profesores, alumnos suyos, Santiago Magdaleno Gilsanz y Blas Cabrera Montoya, núcleo inicial de profesorado alrededor del que se consolidó la Sociología de la Educación en la Universidad de La Laguna.

<sup>90</sup> MAGDALENA, M. (2000): *Universidad y Sociedad*, Conferencia impartida en la ULL, 10/2/00.

económico y una sociedad más justa; de tal forma que la universidad se comprometa con el desarrollo de una sociedad más democrática. Y ello porque un ejercicio de crítica y de autocrítica debe hacerse con normas rigurosas, huyendo de lo que considera “el mal de la sociedad occidental”, “la divagación genérica, sin alcanzar la raíz, la sustancia de las cosas”.

Algo que es dudoso que sea lo habitual según manifiesta García Calvo:

“Es inherente a la Universidad y demás Instituciones Pedagógicas el amortiguar la curiosidad y pasión de entender en los estudiantes, desviarlos hacia fines impuestos desde arriba, el convertir sus actividades en trabajo, el someterlas a la examinación perpetua, el vaciarlas de sentido en sí al someterlas a un destino, Título o Colocación, y en una palabra, el aburrir al personal”<sup>91</sup>.

O como dice Santos:

“La actividad docente universitaria no se puede simplificar en un ejercicio expositivo, indiscriminado, dirigido a un destinatario medio inexistente, ante una numerosa audiencia de alumnos que (como aprendices de taquígrafos) recogen en apuntes las ideas del profesor, con el fin de repetir las el día en que éste decida preguntarles por ellas (del modo que desee, con los criterios de valoración que considere oportunos, etc.) con el fin de ejercer el poder sancionador de las calificaciones que sellarán académicamente el aprendizaje. De hacerlo así, se conseguirá que los alumnos entren en la dinámica del cómo aprobar adaptándose a las exigencias peculiares de cada profesor”<sup>92</sup>.

Para Tiana Ferrer<sup>93</sup> se han producido cambios a comienzos del siglo XXI que implican nuevas exigencias a los sistemas educativos. Cambios en la desaparición de modos tradicionales de socialización, cambios en las tecnologías de producción y producto de una sociedad de la información/conocimiento, cambios en la forma de producción y transmisión del saber. Estos cambios no habrían alterado los objetivos básicos de los sistemas educativos: transmisión de cultura y conocimiento, formar buenos ciudadanos y permitir la inserción laboral de las futuras generaciones. Pero sí

---

<sup>91</sup> GARCÍA CALVO, A. (1990): “Desengaños acerca de la universidad, enseñanza e investigación”, *Revista de Enseñanza Universitaria*, n.º. 1, p. 5.

<sup>92</sup> SANTOS GUERRA, M. A. (1990): “Criterios de referencia sobre la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad”, *Revista de Enseñanza universitaria*, n.º. 1, p. 28.

<sup>93</sup> TIANA FERRER, A. “Logros y desafíos de la educación al inicio del siglo XXI (A propósito de la presentación de la Conferencia Nacional d’Educació)”, s/p. 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.

que alterarían algunos aspectos. Así, por ejemplo, el énfasis debe ponerse no tanto en la transmisión de conocimientos como en la construcción del mismo, en las habilidades y capacidades básicas a desarrollar. Y, por otro lado, entender cualquier educación reglada como un momento particular y sistemático de un aprendizaje para toda la vida (*lifelong learning*). Ideas en buena parte ya recogidas en el llamado *Informe Delors*<sup>94</sup>. El problema es fundamentalmente de los sistemas educativos, según Tiana, es que tienen una capacidad limitada de respuesta a los cambios sociales y que persisten en los modelos curriculares tradicionales por el peso que ejerce la tradición y por la identificación que se establece entre cultura y suma de conocimientos. Lo que hemos podido ver en el trascurso del Plan Bolonia con la aparición de las competencias como sustitutos de los objetivos o con las guías docentes como sustitutas de los programas.

En el mismo sentido, y por citar a alguien del ámbito de la Sociología, Morin se plantea qué saberes tiene que abordar la educación “en cualquier sociedad y en cualquier cultura sin excepción alguna ni rechazo según los usos y las reglas propias de cada sociedad y de cada cultura”<sup>95</sup>. Aspectos como “dar a conocer qué es conocer”, proporcionar un conocimiento “capaz de abordar los problemas globales y fundamentales de modo que puedan inscribirse en ellos conocimientos parciales y locales”, la enseñanza de “la condición humana”, de la “identidad terrenal”, de “las incertidumbres” y por tanto de estrategias para afrontar lo inesperado, enseñar a “comprender” y finalmente, la educación debería conducir a “la ética (...) a partir de la conciencia que el ser humano tiene de ser al mismo tiempo individuo, parte de una sociedad y parte de una especie”<sup>96</sup>.

Para no hacer la lista demasiado larga, citar finalmente a Lledó para quien la educación ha de tener como objetivo crear personas que sepan pensar, hablar y criticar<sup>97</sup>. O Henry Levin<sup>98</sup> que ha presentado gráficamente el sistema de aprendizaje meramente memorístico como un ejercicio de tragar y vomitar, una información que no ha sido digerida y que se olvida a las pocas semanas de vomitarse en un examen.

Se trata pues de enfrentarnos al conocimiento desde la reflexión, la interpretación y la comprensión. Ello supone necesariamente explicitar los presupuestos de la disciplina que impartimos, porque de esta forma podemos articular coherentemente un proyecto docente, en tanto que consideramos que

---

<sup>94</sup> DELORS, J. (1996) (dir.): *L'éducation, un trésor est caché dedans*, Paris, UNESCO.

<sup>95</sup> MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona, Paidós, p.17.

<sup>96</sup> *Ibidem*, pp. 18-22.

<sup>97</sup> LLEDÓ, E. (2000): “Entrevista a Emilio Lledó. Baluarte de la enseñanza pública”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 287, pp. 44-49.

<sup>98</sup> Palabras empleadas por este autor en una Conferencia desarrollada en la Universidad de La Laguna a principios de los noventa.

debe existir una unidad entre las cuestiones didácticas y las concepciones epistemológicas.

Desde distintos campos, por tanto, no sólo desde parte de la sociología, sino desde la Filosofía y desde la propia Didáctica se ha insistido en la necesidad de entender el conocimiento y por tanto los modelos de enseñanza-aprendizaje y evaluación empleados, manteniendo distancias con la neutralidad. Particularmente desde la Sociología se ha insistido en que las explicaciones de la realidad social contienen implicaciones ideológicas que en aras de la objetividad científica es necesario abordar. Y es que “todo investigador en ciencias sociales está directamente implicado en el objeto de estudio que aborda y, consecuentemente, sus concepciones difícilmente pueden aislarse del debate social, político o científico”<sup>99</sup>.

Pero además, lo objetivo en la Sociología de la Educación es en realidad, más allá de formalismos obsesionados por establecer síntesis que definan eclécticamente el objeto de conocimiento, el método y la perspectiva adecuada, “una multiplicidad de perspectivas, líneas de aproximación a la realidad, conflictos internos y procesos complejos de desarrollo disciplinar y de sus diversos enfoques. (En los que) cada perspectiva necesita ser evaluada por su especificidad, por las condiciones históricas de su aparición y desarrollo y por su importancia cualitativa dentro del debate existente en la actualidad”<sup>100</sup>. Es el pluralismo de perspectivas un principio epistemológico que caracteriza a esta disciplina.

Por tanto, el conocimiento sociológico ha de apostar por la reflexión, por el pluralismo y por la no neutralidad epistemológica. Las implicaciones docentes son, entre otras, la defensa de una perspectiva histórica a la hora de abordar los problemas socioeducativos; de una organización de contenidos centrada en torno a núcleos problemáticos; de una perspectiva pluralista, lo que implica necesariamente seleccionar en base a criterios que implícitamente conllevan compromisos y criterios ideológicos, políticos y culturales; y una forma de aprendizaje basada en la controversia, forma no siempre fácil de comprender por parte del alumnado. Precisamente uno de los problemas con los que nos hemos encontrado en nuestra docencia ha sido la dificultad para establecer puentes con los intereses, concepciones y opiniones del alumnado. Alumnado que normalmente llega a la universidad con un escaso nivel formativo en esta área y cuyas preocupaciones intelectuales, muchas veces, giran más en la búsqueda de respuestas y soluciones prácticas, subestimando la

---

<sup>99</sup> MAGDALENO GILSANZ, S. (1991): “La Sociología de la Educación y la reforma educativa (LOGSE). Algunas reflexiones epistemológicas”, *Tempora*, nº. 17-18, p.14. Además puede verse: ALONSO, L. E. (1998): *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa*, Madrid, Fundamentos.

<sup>100</sup> COLECTIVO DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA (1994): op.cit., p. 323.

comprensión, la interpretación y la causalidad que permita explicar los hechos educativos concretos.

Además, habitualmente el alumnado recibe en la mayor parte de las asignaturas un conocimiento poco problemático, ahistórico y asocial. Situación que ya planteábamos hace algún tiempo, pero que parece cada vez más evidente en un clima cultural y social “crecientemente dominado por el individualismo extremo, el gusto por lo concreto, la obsesión por soluciones prácticas, el conocimiento terminal, los recetarios, las evaluaciones y exámenes memorísticos o tipo test; es especialmente difícil de desarrollar los programas de nuestras asignaturas”, domina pues, una situación, donde el pensar, discutir, comprender, interpretar, y actuar no está de moda<sup>101</sup>.

Difícil en ese contexto hacer ver la igualdad de oportunidades como un problema sin resolver y conseguir una mirada sociológica y difícil conseguir en el pragmatismo acrítico posiciones de política educativa insertas en políticas de igualdad social que despierten el ánimo o interés de un profesorado que “resuelve” problemas educativos desconociendo la impronta de lo social en la génesis del problema.

---

<sup>101</sup> Una constante desde que formamos parte del currículum de Magisterio, ha sido el esfuerzo por conseguir hacernos un hueco, no sólo como presencia física a través de un número de créditos, sino fundamentalmente en términos de legitimación, o al menos sin el cuestionamiento casi permanente por el modelo docente empleado. Lo cual no significa que hayamos dejado de “incomodar” (parafraseando a Bourdieu). En parte la traducción de lo que fuera el sentir de la LOGSE en las Titulaciones de Maestro Especialista, pudo ayudar, si no a la plena integración, sí a la tolerancia más o menos pacífica propia de los tiempos. *Ibidem*, p. 333.

El reconocimiento institucional de la Sociología de la Educación en los estudios de Educación en España, se ha caracterizado por los conflictos, por los intentos de exclusión y, muchas veces, por el desconocimiento. Obviamente, a ello no han sido ajenas las circunstancias políticas y los modelos dominantes en las figuras y funciones de los agentes educativos, o el control histórico de estos estudios por grupos de ideologías y concepciones más cercanos a la sacristía que a la razón.

## CAPÍTULO 2. LA LEGILACIÓN

### 2.1 ¿Dónde queda la igualdad de oportunidades en el sistema educativo? La legislación

Aunque en términos cronológicos lo normal es seguir el orden en las leyes de la democracia: LOGSE, LOCE, LOE y LOMCE<sup>1</sup>, hemos optado por empezar por la LOCE antes que la LOGSE porque mucho de lo que se plasma en ella aparece en la LOE y porque adelanta gran parte de los temas que se tratan en la LOMCE, además de por recoger la ideología del PP; y por tratar la LOMCE ante que la LOE por ser una continuidad de la LOCE.

La ley que aprobara el gobierno de España a propuesta del PP a finales de 2013 (LOMCE) es bastante similar a la elaborada por el mismo partido político en 2002, LOCE. Hablamos de una nueva cultura educativa cuando aparece la LOCE, pero no con la LOMCE. La primera no consiguió ver la luz y la LOMCE tan duramente criticada parece previsible que se cambie si varía el rumbo del Gobierno en próximas elecciones. La similitud de la cultura educativa es palpable, si bien en la LOMCE se agudiza la tónica de los principios mantenidos en el ideario de dichas leyes.

En el apartado 2.1.3, centrado en la relación entre la LOE y la LOMCE, incluimos un apartado sobre la legislación educativa en Canarias, se trata del Pacto por la Educación y la Ley Canaria de Educación<sup>2</sup> que coinciden en el tiempo con la aparición de la LOMCE. Si bien antes, abrimos un apartado 2.1.2 dedicado al Pacto Social por la Educación en Canarias previo, de 2001<sup>3</sup>.

#### 2.1.1 La LOCE frente a la LOGSE, una nueva cultura educativa adaptada a los nuevos tiempos

---

<sup>1</sup> LEY ORGÁNICA GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE) (1990): 1/1990, de 3 de octubre, BOE nº. 238, 4 de octubre de 1990.

LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (LOCE) (2002): 10/2002 de 23 de diciembre, BOE, nº. 307.

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE) (2006): 2/2006 de 3 de mayo, BOE 4 de mayo de 2006, número 106.

LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA (LOMCE) (2013): 8/2013, de 9 de diciembre, BOE 10 de diciembre de 2013.

<sup>2</sup> LEY CANARIA DE EDUCACIÓN NO UNIVERSITARIA (2014): Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria, BOLETÍN OFICIAL DE CANARIAS (BOC), nº. 152, 7 de agosto de 2014.

GOBIERNO DE CANARIAS (2013): *Pacto social, político y económico por la educación en Canarias*, Documento I. Base, Consejo Escolar de Canarias, 21 de diciembre de 2013.

<sup>3</sup> GOBIERNO DE CANARIAS (2001): *Pacto social por la educación en Canarias*, Consejería de Educación, Cultura y Deportes.



Las justificaciones de la LOCE, que junto a la concepción educativa quedan establecidas en la exposición de motivos, tienen poco de original. Como en otras ocasiones, se alude a la necesidad de ajuste a las transformaciones sociales, políticas y económicas. Lo que resulta novedoso es que se atribuya a los ciudadanos la demanda de los cambios en el sistema educativo, centrándose básicamente en los tecnológicos -los cuales son utilizados como alegato clásico desde la Ley General de Educación (LGE), aunque siempre se presenten como fenómenos recientes-. En el marco de una sociedad por proyectos, donde la ciudadanía ocupa un estatuto esencial, los poderes públicos no pueden menos que atender a “las expectativas de los ciudadanos respecto del papel de los sistemas de educación y formación”<sup>4</sup>. Las ciudades se convierten en puntos de apoyo normativos en la construcción de las justificaciones, donde el concepto de *cité* alude a la “persona moral”, al “Estado jurídicamente” o a la “comunidad política”<sup>5</sup>.

Los ciudadanos se tratan como un grupo homogéneo, coincidiendo en sus objetivos y preocupaciones sobre el rumbo del sistema educativo. Como si no existieran clases sociales ni culturas ni ideologías diferentes sobre lo que se considera deficiencias actuales del sistema educativo y demandas hacia el mismo. Desaparecidas las posiciones sociales, todos los sectores habrían hecho una apuesta común, la compatibilidad de presupuestos queda garantizada entre “nuestros jóvenes, las aspiraciones de las familias y las necesidades de nuestra economía y de nuestra sociedad”<sup>6</sup>.

Más que nunca antes, la delimitación de posturas dispares tiende a borrarse diluida en un teórico consenso que se da por conseguido, a veces bajo la batuta de la dirección política, como en la LOCE, otras orquestado por las distintas fuerzas sociales<sup>7</sup>. Desde algunas visiones de la Sociología, aunque sea para contribuir al merecido calificativo de Sociología de la sospecha, la realidad es bien distinta. Claro que esta aseveración no sería correcta si no añadiéramos que la Sociología ha contribuido a que el debate social deje de centrarse en las desigualdades al abandonar el debate de las clases sociales a favor de la exclusión, como vimos en el capítulo uno. En el caso concreto de la demanda tecnológica a la que aludíamos, ésta bien proviene de la cultura de clase media, bien obedece a un interés no tanto de los ciudadanos como del sistema productivo, o a veces no es más que un recurso para hacer valer la

---

<sup>4</sup> “Exposición de motivos” de la LOCE, BOE nº. 307, Ley Orgánica 10/2002 de 23 de Diciembre, p. 45188.

<sup>5</sup> BOLTANSKI, L. – CHIAPELLO, E. (2002): op.cit., p. 64.

<sup>6</sup> “Exposición de motivos” de la LOCE, op.cit., p. 45189.

<sup>7</sup> En este último caso cabe analizar las concepciones socioeducativas presentes en el Pacto Social por la Educación en Canarias a propuesta del Gobierno de Canarias. GOBIERNO DE CANARIAS (2001): *Pacto social...*, op.cit. Se trata de un Pacto firmado por todo un conjunto de sectores que se les supone, en principio, imposibilidad de acuerdo en algunos puntos esenciales del sistema educativo. En el año 2014, el Consejo Escolar de Canarias ha propuesto un Pacto por la Educación para lograr la estabilidad del sistema.

pertinencia del cambio en sí mismo y su aceptación. En líneas más generales, en la justificación de las políticas educativas se precisa como en la justificación del espíritu del capitalismo, garantizar la acumulación de capital. Y para ello nada mejor que ganarse a los que pueden amenazar el sistema haciendo que parezca que las nuevas formas se apoyan en el bien común.

Al contrario de lo que ocurriera en la LOGSE la finalidad explícita desde la LOCE no es la igualdad de oportunidades. Se trata de conseguir “una educación de calidad para todos”, lo cual a priori sería sumamente interesante y plausible si realmente fuera éste su verdadero objetivo. Pero una lectura más detallada nos revela que eso no es lo que se persigue. Entre otras cosas porque difícilmente puede conseguirse, como se pretende, ajustándose al espíritu tradicional humanista europeo de la educación, erróneamente asociado con la calidad para todos, olvidándose de las muestras clasistas y elitistas de esa tradición.

Se entiende que esa educación de calidad para todos constituye “un instrumento imprescindible para un mejor ejercicio de la libertad individual, para la realización personal, para el logro de cotas más elevadas de progreso social y económico y para conciliar, en fin, el bienestar individual y el bienestar social”<sup>8</sup>. Pero el progreso social y económico en términos de calidad para todos implica una clase trabajadora más productiva, una élite intelectual más seleccionada y un desarrollo económico con cohesión social donde todo grupo social respete el papel que le ha tocado y el de los demás porque así se conciliará el bienestar individual y el social. En definitiva, la socialización y la estratificación que dijera Parsons<sup>9</sup>, conseguirían que nos sintiéramos acordes con la función *elegida* y, por tanto, con el estrato en el que finalmente nos ubiquemos.

Al estilo más puramente neoliberal, la libertad individual ha sustituido a la igualdad de oportunidades, incluso como justificación del sistema. Se insiste en que somos libres en nuestra elección educativa y social, por lo que hemos de sentirnos realizados. El objetivo legitimador de la igualdad de oportunidades, motor de la movilidad social en una escuela y en una sociedad meritocrática, ha perdido peso a favor de una racionalidad individualista.

Tanto la LOCE, como la LOU<sup>10</sup>, como el Pacto social por la Educación en Canarias, reflejan una nueva concepción de justicia adaptada a los nuevos tiempos, a una ciudad por proyectos. A diferencia de lo que ocurriera en las normativas anteriores, se ha dejado atrás la concepción de justicia social de “a cada uno en función de sus resultados o de su eficacia”, ahora cobran peso las ciudades políticas, un mundo flexible constituido a base de proyectos múltiples

---

<sup>8</sup> “Exposición de motivos” de la LOCE, op.cit., p. 45188.

<sup>9</sup> PARSONS, T. (1990): “El aula como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana”, *Educación y Sociedad*, nº. 6.

<sup>10</sup> LEY ORGÁNICA DE UNIVERSIDADES (LOU) (2001): 6/2001, de 21 de diciembre.

que llevan a cabo personas consideradas autónomas que saben adaptarse a las nuevas circunstancias en continuo cambio<sup>11</sup>.

Ni siquiera se habla de igualdad sino de equidad<sup>12</sup> y ésta se da por conseguida una vez que “el acceso a la educación se ha universalizado”<sup>13</sup>. El término de igualdad se sustituye por el de equidad, conceptos que hacen referencia a aspectos diametralmente distantes. Según la Real Academia Española, el primer término habla de “conformidad de algo con otra cosa en naturaleza, forma, calidad o cantidad”, y especialmente ante la ley es un “principio que reconoce a todos los ciudadanos capacidad para los mismos derechos”. En cambio, el concepto de equidad aparece asociado más a una “disposición de ánimo”, “justicia natural, por oposición a la letra de la ley positiva” o “propensión a dejarse guiar, o a fallar, por el sentimiento del deber o de la conciencia, más bien que por las prescripciones rigurosas de la justicia o por el texto terminante de la ley”.

Se confunde universalización con igualdad de oportunidades y así no pueden ir parejos, como se pretende, conceptos como calidad y equidad. Y peor, se entiende que el problema del sistema educativo ha dejado de ser la universalización de la educación básica, pero no por ello pasa a ocuparlo trabajar por la igualdad de oportunidades o por la movilidad social, sino que la necesidad se traslada a “reducir las elevadas tasas de abandono de la educación secundaria obligatoria”, “mejorar el nivel medio de conocimientos”, “universalizar la educación y la atención a la primera infancia” y ampliar la “atención educativa a la población adulta”<sup>14</sup>.

Al igual que la LOU<sup>15</sup> y que el Pacto Social por la Educación en Canarias, la nueva cultura educativa la ocupa una inversión pública eficiente y

---

<sup>11</sup> BOLTANSKI, L. – CHIAPPELLO, E. (2002): op.cit., pp. 142-143.

<sup>12</sup> Sobre las repercusiones educativas que se encuentran detrás de uno y otro concepto puede verse ZAMORA FORTUNY, B. (2002a): “El ‘pacto por la educación. Un compromiso de todos’: la falsedad del consenso educativo” en IX Conferencia de Sociología de la Educación, Mallorca.

<sup>13</sup> La perspectiva ideológica de la LOCE se denota en muchos aspectos, entre ellos recordándonos el buen hacer que en el pasado jugaron la Iglesia, el Estado e iniciativas privadas en la educación de las clases populares.

Queda derogada la disposición adicional segunda de la LOGSE que considera la religión obligatoria para los centros y voluntaria para el alumnado. La derogación de los artículos de la LODE que, entre otras cosas, se refieren a escoger centro y religión según convicciones familiares (cuarto) o al derecho del alumnado a que se respeten sus convicciones religiosas (sexto), podría deberse al intento de evitar confusión sobre la viabilidad legal de la asignatura anterior como obligatoria para el centro, aunque sea no confesional. De cualquier forma sigue en vigor el artículo 27 de la Constitución Española, donde se recoge que “Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones”.

<sup>14</sup> “Exposición de motivos” de la LOCE, op.cit., p. 45189.

<sup>15</sup> Una discusión más amplia con la LOU puede verse en ZAMORA FORTUNY, B. (2002b): “La LOU: entre un pasado predemocrático y un futuro neoliberal”, *Disenso*, nº. 35.

De especial interés al respecto:

más acciones educativas eficaces. Y, al igual que aquellas normativas, el objetivo dista mucho de ser la justicia social. Si en la LOGSE se intentaba armonizar estos principios contradictorios (eficacia y justicia social)<sup>16</sup>, ahora ni siquiera se intenta más allá de la referencia hecha a la complementariedad entre equidad y calidad que, todo sea dicho, parecen más fáciles de emparejar.

Otra de las viejas justificaciones que comparte con la LOGSE es la adaptación a Europa. Una manera *sui generis* de entender la homologación y la flexibilidad del sistema educativo con especializaciones casi particulares para cada uno de los individuos, como ya viniera ocurriendo<sup>17</sup>. Mientras, las demandas del sistema productivo insisten en un concepto de flexibilidad bien distinto<sup>18</sup>, por regla general bastante lejos de la especialización, sobre todo de la que comienza tempranamente. Un concepto de flexibilidad que pasa por responsabilizar a los asalariados de la incertidumbre del mercado. Este carácter flexible se muestra tanto en la organización interna como externa del trabajo, en los horarios cada vez menos fijos -trabajar más allá de la jornada laboral-, en los modelos justo-a-tiempo y en ocasiones en la supresión de la jerarquía. Es decir, la polivalencia, el autocontrol y el desarrollo de la autonomía cobran fuerza, a la vez que el trabajo temporal, parcial y una mano de obra maleable ante empleos precarios<sup>19</sup>.

La flexibilidad así entendida guarda poca relación con la especialización y es difícilmente legítimable en el sistema educativo. A la postre la precariedad en el empleo no se relaciona con las prácticas empresariales, sino que el problema se achacará a otras variables, sea la edad, la profesión elegida, y cómo no, la educación.

Por otro lado, no deja de ser curioso que sea en el espacio universitario donde la homologación con Europa pretende buscar una base formativa más común. Todo parece indicar que la “democratización de la educación superior” y la competitividad cada vez mayor entre las clases medias obliga a una jerarquía mayor entre éstas y a un creciente distanciamiento con los sectores

---

CABRERA, B. – BÁEZ, B. (2003a): “Reforma universitaria en España. La síntesis imposible entre la tradición y la mundialización”, *Tempora*, n.º. 6.

<sup>16</sup> Puede verse CABRERA, B. (1988): “A propósito de la reforma de la enseñanza no universitaria. Apuntes para un análisis sociológico”, *Tempora*, n.º. 11-12, p. 62.

El autor negaba la posibilidad de conjugar principios como eficacia y justicia social que buscaba la LOGSE, dado que la realidad de los sistemas educativos modernos mostraba la contradicción y el carácter excluyente de aquéllos por tener fuentes de racionalidad divergentes en la sociedad capitalista. Además “la literatura histórica y sociológica sobre la educación en Occidente cuestiona gravemente la idea de que existan sistemas educativos que hayan alcanzado altas cuotas de justicia social y que además sean eficaces”.

<sup>17</sup> Como dijera Cabrera sobre la ley del 90: “la Reforma, a partir de un supuesto de mayor igualdad, ofrece posibilidades teóricas de una estratificación prácticamente infinita (casi individualizada)”. CABRERA, B. (1988): “A propósito de la reforma...”, op.cit., p. 69.

<sup>18</sup> RODRÍGUEZ GUERRA, J. (1993): “La larga marcha hacia la ‘flexibilidad’” en *Estudios sobre trabajo y educación*, Secretariado de Publicaciones, Universidad de La Laguna.

<sup>19</sup> BOLTANSKI, L. – CHIAPELLO, E. (2002): op.cit., pp. 300-306.

más subalternos. Una forma más de entender la flexibilidad y, por tanto, también la movilidad. A la par que la mayor selección que establece la LOCE ve continuar ese espíritu de eficiencia y calidad en una universidad menos masificada, más elitista contrastando las universidades y por tanto los universitarios de primera, segunda y tercera según *ranking* de evaluación y homologación de titulaciones.

Se acude a viejos argumentos que, aunque demostradamente insostenibles, siguen presentes en las leyes educativas desde la LGE, como son los principios de adecuación entre educación y empleo. Estos no podían dejar de estar presentes, se entiende que la educación marca el desarrollo económico y no al revés. Y se va más lejos al referirse a estos aspectos como evidencia que puede “comprobarse empíricamente”<sup>20</sup>, aunque no sepamos dónde y exista una amplia bibliografía que pone en cuestión estos principios.

Pero ahora más que nunca antes se responsabiliza al individuo. La pedagogía del esfuerzo, de la excelencia, de la eficacia, de la empleabilidad, etc. deja constancia del cada vez menor compromiso de la institución educativa en los resultados finales. La consigna última, “sálvese quien pueda”, queda patente.

Y es que las características del empleo han cambiado. Con el mundo conexonista la tendencia es a favorecer la flexibilidad, los equipos autónomos, las relaciones de colaboración y confianza, así como el trabajo a distancia. Y bajo la flexibilidad cabe de todo, hasta que el control en lugar de proceder del jefe venga del cliente o en todo caso del coordinador. La no separación de la esfera profesional y privada viene a reflejar el carácter flexible de la última década. No ser disonante, crítico e independiente, junto a la empleabilidad y poseer dotes humanas y emocionales, supone competencia y flexibilidad para pasar de un proyecto a otro. No funciona la meritocracia porque no hay estatutos laborales estables.

Como dijeran Boltanski y Chiapello, el “grande” es adaptable, flexible, polivalente, empleable, activo, autónomo y actúa espontáneamente. Y, por oposición, el pequeño no es apto para el compromiso, no se inserta en un proyecto, no confía en nadie ni inspira confianza, no se sabe comunicar, se encierra en sí mismo, tiene ideas atrasadas, no cultiva las relaciones sociales<sup>21</sup>.

No cabe duda que bajo el principio de flexibilidad la empresa individualiza las condiciones de trabajo, las retribuciones y, por tanto, a los trabajadores. La subcontratación, la deslocalización, la desregulación son

---

<sup>20</sup> Puede leerse: “En pocas décadas, las condiciones de desarrollo de España han mejorado considerablemente, y hoy puede comprobarse empíricamente cuán benéfico ha resultado a esos efectos la mayor cualificación de los ciudadanos: es una evidencia que la mejora sustancial del nivel educativo medio que ha experimentado España a lo largo de las dos últimas décadas del siglo XX ha hecho de la educación uno de los factores más importantes de aceleración del crecimiento económico y del bienestar social del país”. “Exposición de motivos” de la LOCE, op.cit., p. 45188.

<sup>21</sup> BOLTANSKI, L. – CHIAPELLO, E. (2002): op.cit., pp. 166-168 y 176.

ejemplos del empeoramiento en las condiciones de trabajo. Con lo cual las posibilidades de protesta y mejoras sociales son cada vez más difíciles de conseguir, a la par que desaparecen los defensores de los trabajadores cuando más se necesitan. Téngase en cuenta por ejemplo que parte de la flexibilidad supone no sólo no cerrar el tiempo de la jornada de trabajo, sino ampliarlo hasta la extenuación.

En este contexto de flexibilidad no es de extrañar que entren en desuso conceptos como empleo y trabajo a favor del de actividad en tanto indicador de pluralidad y no estancamiento en un trabajo determinado.

Siguen sin existir las clases sociales y por tanto también las diferencias entre inmigrantes atravesadas por éstas, pero es obvio que las referencias a los extranjeros van dirigidas a los de clases subalternas, aunque no se diga. Para los grupos más subalternos, la vía lógica parece ser los programas de iniciación profesional. El hincapié que se pone en la integración de estos colectivos es, sobre todo, un intento de no poner en cuestión la cohesión social, aplicando también sobre ellos la legitimación del sistema social y, por ende, las funciones básicas del sistema educativo: socialización y estratificación social.

En un alarde funcionalista, la LOCE hace valer un planteamiento legitimista desmarcándose, se dice, del modelo populista que abría la LOGSE<sup>22</sup> y que pasa a considerarse como perverso y con escasa contribución a la justicia social.

“...sin ignorar el considerable beneficio que, en lo concerniente a la transmisión de valores, aporta a la escuela el apoyo del medio social, el sistema educativo ha tenido, tiene y tendrá sus propias responsabilidades, de las que no puede ni debe hacer dejación. En este sentido, la cultura del esfuerzo es una garantía de progreso personal, porque sin esfuerzo no hay aprendizaje. Por eso, que los adolescentes forjen su futuro en un sistema educativo que sitúa en un lugar secundario esta realidad, significa sumergirles en un espejismo que comporta, en el medio plazo, un elevado coste personal, económico y social difícil de soportar tanto en el plano individual como en el colectivo.

Es precisamente un clima que no reconoce el valor del esfuerzo el que resulta más perjudicial para los grupos sociales menos favorecidos”<sup>23</sup>.

La salida, sin embargo, no es hacia modelos más igualitarios, sino una vuelta a posturas también duramente criticadas desde la Sociología de la

---

<sup>22</sup> Todo parece indicar que es así como cabe entender la derogación del artículo 57 que, entre otras cosas promueve la relación de la programación con el entorno socioeconómico.

<sup>23</sup> “Exposición de motivos” de la LOCE, op.cit., p. 45189.

Educación, incluso antes de la existencia de las propuestas populistas, como hiciera Grignon<sup>24</sup> al afirmar que:

“...la escuela meritocrático-legitimista es legitimista en la práctica y meritocrática en el ideal: no consigue salvar más que a una élite muy restringida de ‘alumnos-milagro’, cuyo éxito justifica, a fin de cuentas, la relegación y la eliminación de la mayoría”.

El carácter más ecléctico de la LOGSE en cuanto concepción educativa que se resolvía finalmente a favor de una perspectiva teórica funcionalista, presenta menor confusión en la LOCE. El “consenso social” sobre las “normas y comportamientos”, el peso de la socialización de la escuela, universalista, frente a la particularista de la familia -sobre todo en los casos en que no coincide con la de la escuela-, la pedagogía del esfuerzo, la motivación de logro, la identificación con el profesor, etc. son considerados parte de la cultura universal del sistema educativo. En esta misma línea “la institución escolar es capaz de compensar las diferencias asociadas a los factores de origen social”<sup>25</sup>. ¿Cómo? En un “clima escolar ordenado” que no cuestione el modelo actual y que no evidencie el conflicto. Incluso Parsons está presente en el papel de la maestra -aunque a estas alturas no se puedan hacer algunas de sus referencias al género-, “afectuoso pero exigente”. Todo depende así del “esfuerzo” del alumno porque el maestro será neutral, tratará a todo su alumnado por igual dado que poseerá unas “expectativas positivas” de todos<sup>26</sup>.

Y como no podía ser menos dentro de los mismos parámetros teóricos, no todos servimos para lo mismo:

“El sistema educativo debe procurar una configuración flexible, que se adapte a las diferencias individuales de aptitudes, necesidades, intereses y ritmos de maduración de las personas, justamente para no renunciar al logro de resultados de calidad para todos”<sup>27</sup>.

---

<sup>24</sup> GRIGNON, C. (1993): “Cultura dominante, cultura escolar y multiculturalismo popular”, *Educación y Sociedad*, nº.12, p. 135.

<sup>25</sup> “Exposición de motivos” de la LOCE, op.cit., p. 45189.

<sup>26</sup> Así se dice: “...en un clima escolar ordenado, afectuoso pero exigente, y que goza, a la vez, tanto del esfuerzo por parte de los alumnos como de la transmisión de expectativas positivas por parte del maestro, la institución escolar es capaz de compensar las diferencias asociadas a los factores de origen social”. “Exposición de motivos” de la LOCE, op.cit., p. 45189.

Puede verse PARSONS, T. (1990): op.cit.

<sup>27</sup> “Exposición de motivos” de la LOCE, op.cit., p. 45190.

La “calidad de oportunidades para todos”, por tanto, no se entiende como una igualdad de oportunidades de calidad<sup>28</sup>, todo lo contrario. De nuevo, la legislación educativa no tiene en cuenta los estudios que han demostrado y siguen demostrando que esas aptitudes, necesidades, intereses o ritmos de maduración son distintos según el origen social. De tal forma que afirmar que “la propia diversidad del alumnado aconseja una cierta variedad de trayectorias” y no hacer nada por cambiar lo anterior significa contribuir, permitir y legitimar la reproducción social.

El sentido mismo de los itinerarios no es otro que, amparándose en el principio de calidad de cada uno de ellos, contribuir a la legitimación de la reproducción social. Bajo la teórica calidad de los itinerarios técnico profesionales o de los Programas de Iniciación Profesional y luego, si acaso, de la Formación Profesional, aumenta la calidad en los otros itinerarios, al eliminar a los “vagos” y a las clases populares de estos últimos. Se insiste en que son “...medidas orientadas a atender las diversas aptitudes, expectativas e intereses de los alumnos, con el fin de promover, de conformidad con el principio de calidad, el máximo desarrollo de las capacidades de cada uno de ellos”<sup>29</sup>.

Que el objetivo no es el cambio ni la búsqueda de la igualdad de oportunidad se demuestra además al afirmar que los Programas de Iniciación Profesional van encaminados “a aquellos alumnos que rechazan la escuela en su concepción tradicional” y que tengan los 15 años cumplidos. Se responsabiliza al individuo, como sujeto asocial, de tomar libremente decisiones sobre su porvenir. Son los individuos los que “voluntariamente” optan por no cursar ninguno de los itinerarios “tras la adecuada orientación educativa y profesional”<sup>30</sup>.

Nuevamente la institución y la sociedad se irresponsabilizan de la inexistencia de movilidad social. La libertad de elección, la toma de decisiones razonadas o la maximización de la utilidad, se alejan de cualquier condicionamiento social. Todo parece sentenciado para rescatar los principios de algunas de las explicaciones psicológicas de finales de la década de los 60, tras las constataciones del Informe Coleman de correlación positiva entre origen social y éxito académico -y que informes más actuales siguen corroborando<sup>31</sup>-: la escuela ha dado la igualdad pero ésta no es valorada por

---

<sup>28</sup> El término de “igualdad de oportunidades de calidad” se incluye como el primer principio de calidad del sistema educativo que queda garantizado, se dice, a través de la equidad. Puede verse el Título Preliminar, cap. 1 “De los principios de calidad”, art. 1 de la LOCE.

<sup>29</sup> “Exposición de motivos” de la LOCE, p. 45190.

<sup>30</sup> Artículo 27, punto 3 de la LOCE.

<sup>31</sup> OCDE (2001): *Knowledge and skills for life*. Traducción castellana resumida: *Conocimientos y destrezas para la vida*. Proyecto para la evaluación internacional de los alumnos. Proyecto PISA, [www.ince.mec.es/pub/pubintn.htm#ref09](http://www.ince.mec.es/pub/pubintn.htm#ref09)

Las diferencias de rendimiento académico, según dicho Informe, sean dentro de las escuelas como entre ellas siguen asociadas al origen social. El Informe PISA sugiere que la



esos chicos de orígenes sociales más bajos, no quieren ascender. El problema nunca radica en la institución.

Que la política educativa defendida opta por la diferenciación social, ahora llamada eufemísticamente “calidad de oportunidades para todos”, queda reflejada no sólo en la “autoeliminación” de los “vagos” de las ramas “nobles” del sistema educativo, sino también en el reforzamiento de los que sobresalen, como hace la LOCE al prestar una atención especial a los superdotados<sup>32</sup>, que de alguna manera también estaba presente en la filosofía funcionalista de Talcott Parsons.

Por tanto, nos hallamos ante una nueva cultura educativa donde valores como el esfuerzo, la exigencia y la evaluación se han normalizado, constituyéndose una nueva mentalidad sobre la educación. La igualdad de oportunidades o la justicia social junto a valores como la potenciación del espíritu crítico prácticamente han desaparecido del sistema educativo. Como afirman Dubet y Martuccelli:

“Basta con observar las selecciones educativas de las familias y las diversas políticas de los establecimientos, para convencerse de que la eficacia económica, la igualdad en el acceso a una cultura única y la formación de una capacidad crítica, no armonizan fácilmente”<sup>33</sup>.

La evaluación institucional, una de las grandes transformaciones<sup>34</sup>, se ha naturalizado y nadie parece cuestionarse por qué sólo en la educación y no en otros servicios públicos, ni por el sentido y la repercusión de la misma. Y, una vez acomodados a su existencia, centrada en principio en detectar problemas y buscar soluciones, nos hallamos sumergidos en otra que, pretendiendo medir la calidad, destaca la competitividad, el esfuerzo, la exigencia, la excelencia y, por tanto, todo lo contrario a otra que persiguiera analizar, para mejorar, el cumplimiento de la igualdad o de la justicia social en la educación. Desde la LOGSE se incorpora la evaluación del sistema

---

política educativa en los países que segregan al alumnado por cuestiones socioeconómicas (por residencia o por factores económicos) o por las características del sistema educativo) podrían, para “moderar el impacto del entorno social sobre el rendimiento de los alumnos” bien reducir “la magnitud de la segregación basada en patrones socioeconómicos” o bien asignar “de modo diferencial los recursos a las escuelas” (ya que hay una relación entre origen social y asignación de recursos a las escuelas) (p. 29).

<sup>32</sup> Artículo 43 de la LOCE.

<sup>33</sup> DUBET, F. – MARTUCCELLI, D. (1998): *En la escuela...*, op.cit., pp. 13-14.

<sup>34</sup> Una interesante aportación sobre el modelo de evaluación institucional, aunque centrada en la reforma universitaria, LOU, es la ofrecida por CABRERA, B. – BÁEZ, B. (2003a): “Reforma universitaria en España...”, op.cit.

educativo y, también la calidad, dado que el propósito de la evaluación es favorecer la calidad, a la que se le dedica el título cuarto<sup>35</sup>.

El proceso de individualización cobra mayor auge, no sólo entre el alumnado sino también entre el profesorado, dividiéndolo, -sirva de ejemplo la carrera docente o la nueva figura de director-, fenómeno que se extiende a la enseñanza universitaria y que se convierte en una de las mejores formas de control. El docente acabará buscando su defensa personal ante las herramientas evaluativas que se le imponen, lo que hace más que discutible la concepción de calidad. Lo colectivo, como elemento importante en la enseñanza para crear iniciativas y programas innovadores y como gestador de resistencias y cambios, se verá más resquebrajado que nunca, como veremos en la segunda parte de este trabajo.

El mal llamado libre mercado llega a la educación. Se premia a los seleccionados socialmente, eliminándose el sentido que tradicionalmente, desde la creación del Estado de Bienestar, ha jugado el sector público adquiriendo éste algunas de las funciones hasta el momento propias del sector privado. Se aproximan las lógicas que separaban a ambos sectores con una tendencia cada vez mayor al mundo empresarial más explícito en la LOU y en Canarias en el Pacto por la Educación en Canarias, pero igual de presente en la LOCE como muestran los valores que se propician. La eficacia pasa a un primer plano.

Y aunque esto ha sido un proceso paulatino, única forma de convertirse realmente en hegemónico, podemos decir que llega a ser una nueva cultura educativa no sólo porque en diferentes países se va extendiendo este modelo, sino porque en el Estado español comparten estos presupuestos distintos agentes educativos y sociales y hasta distintos partidos políticos. Sirva de ejemplo la aprobación no sólo de la LOCE sino de la LOU, y el Pacto Social por la Educación en Canarias que saca adelante Coalición Canaria (CC) y que firman sindicatos, asociaciones de padres, empresarios, políticos, etc. con unos planteamientos educativos similares. Leyes y normativas que generan resistencia y oposición pero no siempre en las cuestiones fundamentales.

---

<sup>35</sup> La desaparición del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación y su sustitución por el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, no parece ser sólo un cambio de nombre que busca la homologación internacional como sostiene la LOCE. El sentido del modelo de evaluación institucional anglosajón y británico, de *ranking*, parece haber llegado a España.

La evaluación figura como uno de los cinco pilares de la LOCE y aunque en la exposición de motivos se le otorga una finalidad de mejora del sistema educativo, esto no se corrobora en las referencias que a la misma se hace a lo largo del articulado donde el propósito es “orientar la toma de decisiones en la enseñanza, tanto de las instituciones educativas como de las Administraciones, los alumnos o las familias”. Artículo 98. También puede verse el artículo 100 y la exposición de motivos, p. 45190.

Y el título cuarto de LEY ORGÁNICA GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE): op.cit.

Una nueva cultura educativa que oculta más que nunca las diferencias sociales que parecen haber dejado de existir gracias al consenso social en los valores que se entienden como universales. El más puro espíritu funcionalista con tintes neoliberales ha cobrado fuerza, las teorías críticas en Sociología de la Educación han sido marginadas y /o ¿se habrán reconvertido? Si vales y te esfuercas triunfarás, esta sociedad te da tu oportunidad, de calidad.

- a) Dónde queda la igualdad de oportunidades. ¿Cabe un planteamiento de mayor justicia social?

En poco espacio de tiempo hemos pasado por distintas concepciones sobre justicia social adaptada a las circunstancias históricas, donde los teóricos valedores de la misma han contribuido a las diferentes formas de entenderla. Si en los ochenta se abandona la representación en términos colectivos y se da paso a una idea de justicia como representación individualizante en el sentido meritocrático<sup>36</sup>, desde la década de los noventa, como mantienen Boltanski y Chiapello, la concepción de justicia en tanto que social ha dejado de ser necesaria en un mundo en red, donde los excluidos desaparecen sin dejar huella, donde las clases sociales se han diluido sin sindicatos que las representen ni teóricos que las analicen.

Por tanto, puede afirmarse que en los últimos años es cada vez más difícil salir de la precariedad. Las nuevas formas de gestión empresarial están aparentemente sustentadas en una organización no jerárquica que promete igualdad formal y una búsqueda de justicia, que se ofrece como incompatible con el capitalismo y la acumulación de capital. Si bien no puede excluirse como concepto, se adapta a los nuevos tiempos, a un modelo que se da por incuestionable: se trata de igualar la posibilidad de acceso a la felicidad que propone la ciudad por proyectos.

La justicia social se convierte en un concepto en extinción. En una sociedad en la que no hay empleos para todos, el derecho al trabajo constitucional es una quimera, los seleccionados siempre son los mismos, aumentan las desventajas sociales y se crean barreras cada vez más difíciles de franquear entre los diversos segmentos de trabajadores asalariados.

Pero además, las redes sociales prácticamente se legitiman a través de unos contratos que atienden a las cualidades genéricas y cada vez menos a las cualificaciones. Se hace así muy difícil juzgar la justicia de los seleccionados o atribuir el acceso a unas pruebas según el mérito cuando las reglas son inciertas. Los fuertes, los ganadores sacan partido a los débiles a través de unas pruebas que carecen de evidencia, especificidad, control o estabilidad. Desaparecen los criterios normativos y jurídicos.

---

<sup>36</sup> Delors alude a la meritocracia en contradicción con la aspiración de igualdad. DELORS, J. (1975), citado en BOLTANSKI, L. – CHIAPELLO, E. (2002): op.cit., pp. 266-267.

La gestión racional deja paso al mundo del sentimiento, de la creatividad y de la emoción. De un concepto de justicia que hemos conocido hasta ahora como “a cada uno en función de sus resultados o de su eficacia” se ha pasado a otro marcado por la participación en proyectos claramente supeditado al mundo de las relaciones.

Es en esta última concepción que hemos perfilado en la que cabe ubicar la idea de justicia desde la LOCE.

En la medida en que, como hemos visto, la aparición de una nueva cultura educativa supone una nueva cultura social en los términos que brevemente hemos sintetizado, no debería sorprendernos que recientemente se oigan más voces que insisten en las desigualdades educativas de los inmigrantes que de otros grupos sociales desfavorecidos, como ocurre fuera del sistema educativo donde tienen más fuerza las organizaciones defensoras de los derechos de los inmigrantes que los propios sindicatos, teóricos representantes de los intereses de los trabajadores y, en consecuencia, de la igualdad de oportunidades de los hijos de las clases trabajadoras en el sistema educativo. Pero la situación se complica cuando las demandas de los enseñantes -y por tanto de los sindicatos que los representan- se mueven más por objetivos profesionalistas (más poder, más status, más dinero y menos control sobre su trabajo) que por compromisos sociales y políticos con el alumnado social y culturalmente más desfavorecido, como veremos en el capítulo ocho.

Como hemos reflejado, el objetivo de la LOCE no es la igualdad de oportunidades ni siquiera la calidad de oportunidad. La separación del alumnado en itinerarios es otro ejemplo de ello. No se hace nada por intentar dar la igualdad al alumnado de grupos sociales subalternos que permitiera sacarlos de su subalternidad, sino que se les ofrece una salida de clara reproducción social.

Al igual que en la LOGSE, se prima la legitimación social pero sin desdeñar el objetivo de reproducción social, pasándose por alto algunas de las finalidades del sistema educativo en una sociedad democrática: la igualdad de oportunidades y la movilidad social. Resultaría sin embargo extraño que un gobierno del PP, con una orientación neoliberal en educación defendiera estas funciones, cuando otro gobierno con tendencias, en principio, más socialdemócratas como el del PSOE no pretendió alcanzarlas.

Puede decirse, en contra de muchas de las críticas a la LOCE y, particularmente al Proyecto que le antecedió, que no se trata de un modelo más retrógrado que el que ocupó la política educativa de la década de los noventa en términos de igualdad de oportunidades, al menos si nos atenemos a los resultados de la aplicación de la LOGSE. Al respecto, se han esgrimido determinados argumentos en torno a algunos temas que vale la pena comentar; entre ellos la PGB (Prueba General de Bachillerato), las repeticiones de curso o los propios itinerarios. Aunque se trata de tres medidas que no contribuyen en la práctica a la igualdad, a priori ninguna de ellas supone perjuicio alguno *per*

se para el alumnado de grupos sociales más desfavorecidos. O dicho de otra forma, los itinerarios no serían negativos si estuvieran en la práctica democráticamente repartidos independientemente del origen social. Y no son el problema además porque la segregación social en el sistema educativo se da aunque éstos no existieran.

Establecer una PGB que sea externa a cada instituto como requisito para obtener el título de bachillerato no suma ni resta nada con el alumnado de grupos sociales más desfavorecidos que mayoritariamente ya se han quedado en el camino. En todo caso, además de restar poder a centros y profesores, serviría para distinguir de una manera más meritocrática entre las clases medias, para las que, sobra decir, cobra más sentido el sistema educativo y, particularmente el modelo LOCE<sup>37</sup>.

Por otro lado, como escribiera Cabrera sobre la LOGSE<sup>38</sup>, la promoción automática no supone ningún favor al alumnado de grupos sociales subalternos que obtiene un título sin alcanzar el conocimiento necesario, forma ésta de enmascarar el fracaso escolar. Enviarlos a Garantía Social es una forma sutil de FP1 o de certificado de escolaridad, aunque se eliminen estos nombres que se asocian directamente a un origen social determinado. No vale la pena entrar ahora en análisis etimológicos, pero el nombre de Garantía Social es todo un eufemismo. ¿Qué es lo que se garantiza?, ¿un proceso de socialización que a través de la formación en un oficio impida crear alumnos/as conflictivos, rebeldes con el *statu quo*? Más directo, menos soterrado, aunque con el mismo significado aparecen los programas de Iniciación Profesional que acogerán a chicos de clases subalternas y a inmigrantes, del *sur*. Al fin y al cabo, ambos colectivos serán los que compitan por los puestos de trabajo peor cualificados, peor pagados y peor considerados.

La repetición de curso no es, en sí misma, un aspecto negativo para el alumnado de grupos sociales subalternos y, al contrario, puede servir para ajustarse más a las necesidades pedagógicas, evolutivas de cada niño, todo depende de cuál sea su objetivo<sup>39</sup>. Pero insistimos, en la LOCE no se trabaja

---

<sup>37</sup> Como mantuvieran Ball y otros, el Estado combina el individualismo de mercado con el control a través de la constante y comparativa valoración pública, de la que se benefician los padres de clase media. BALL, S. – BOWE, R. – GEWIRTZ, S. (1994): “Markets forces and parental choice” en TOMLINSON, S. (ed.): *Educational reform and its consequences*, London, IPPR/Rivers Oram Press.

<sup>38</sup> CABRERA, B. (1988): “A propósito de la reforma...”, op.cit., nº 11-12.

<sup>39</sup> Quizás por ello el informe de la OCDE de 1998 *Superando el fracaso en la escuela*, tacharía las repeticiones de contraproducentes por reforzar las desigualdades educativas. Citado en *El País*, 25-2-2002 en declaraciones de Marchesi. El nefasto resultado de las repeticiones son recogidas en todos los informes PISA. Véase por ejemplo las conclusiones de PISA 2006 donde se destaca “la ineficacia de la repetición como medida educativa”. Una situación también recogida en los otros informes PISA: “Pues bien, como ha ocurrido en los estudios PISA de 2000, 2003 y 2006, se comprueba que la repetición y el retraso en el estudio no impiden que los resultados académicos de los alumnos que padecen la repetición sean francamente negativos”. INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2010): *PISA 2009. Programa para*

por la igualdad, ya que sin un planteamiento político y formativo comprometido con este objetivo no deja de ser una utopía, imposible de alcanzar cuando desde la Administración se da por conseguido.

Una de las justificaciones es acabar con la bajada del nivel educativo que supuso la LOGSE. Es evidente, sin embargo, que con itinerarios o sin ellos, de no cambiar la política educativa y profundizar en políticas concretas de justicia social, y no es precisamente lo que se deduce, el porcentaje de fracaso permanecerá aunque se reduzcan los abandonos.

La LOGSE consiguió, al ampliar la enseñanza obligatoria, retrasar el abandono escolar que, como dijeran Enguita y Levin, se convertía en efecto común de todas las reformas comprensivas<sup>40</sup> y, cambiar en parte el porcentaje del éxito. La LOCE no consiguió tampoco acabar con el fracaso escolar ni con la reproducción social por mucho que se redujera el 25% del alumnado que no acababa con éxito la ESO y, por tanto, conseguía el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Ciertamente es que con una vía más manual, con un itinerario técnico-profesional en la ESO se podía conseguir con mayor facilidad el título. Y que bien así, bien a través del Programa de Iniciación Profesional o incluso sin él y con un Certificado de Escolaridad, quizás no se figuraba estadísticamente como fracasado escolar.

En cualquier caso, más importante que el porcentaje de fracaso escolar es que el proceso de reproducción social siga inalterable y que los que acaben “demandando” los itinerarios antesala de la Formación Profesional, los cursos de iniciación profesional u obteniendo el certificado de escolaridad respondan a un perfil social determinado. Eso es fracaso escolar.

Muchas de las críticas a la LOCE se centraron en la segregación de los estudiantes a través de los itinerarios<sup>41</sup>, siendo el estudio más citado el informe PISA 2000 de la OCDE<sup>42</sup>.

---

*la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE. Informe español*, Ministerio de Educación, p. 110.

<sup>40</sup> FERNÁNDEZ ENGUITA, M. – LEVIN, H. (1990): “Sobre la reforma comprensiva de la escuela” en FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación*, Madrid, Visor.

<sup>41</sup> Puede verse el Ciclo de Charlas-debate *La ‘nueva’ calidad de la educación*, Burgos, 2, 9 y 16 de mayo de 2002, Organiza la Asociación Castellano-Leonesa de Psicología y Pedagogía. En <http://www.arrakis.es/~acl.pp>

En concreto:

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2002b): “En torno al borrador de la LOCE, los itinerarios (los abiertos y los encubiertos)”.

BARRIOCANAL, L.: “Los itinerarios en la LOCE: ¿calidad para todos?”.

ANGULO SAINZ, J. A. (2002a): “Ley de Calidad de la Educación. Desarticulación argumental en el documento de bases”.

ANGULO SAINZ, J. A. (2002b): “La nueva era de la educación”

EUGENIO ABAJO, J.: “¿La calidad de la enseñanza radica en la segregación y en la exaltación de los exámenes?”

Las cuestiones sobre itinerarios que se han deducido en el Informe PISA no están tan claras. Sólo se dice que las diferencias de rendimiento se producen, según los países, más en una misma escuela (especialmente Nueva Zelanda y Noruega) o entre escuelas (como Austria o Alemania). Siendo en este último caso más producto de los países “que diversifican a sus estudiantes en diferentes tipos de escuelas secundarias, tomando muchas veces como base para ello la capacidad de los alumnos”<sup>43</sup>. España, es uno de los países con menores diferencias, siendo éstas mayores dentro de una misma escuela, algo poco comprensible.

Dice Gimeno Sacristán que: “Países con modelos no comprensivos obtienen peores resultados en unos casos y en otros mejores. Se falta al rigor

---

<sup>42</sup> OCDE (2001): *Knowledge and skills for life*, op.cit. En este estudio se atiende a los resultados del alumnado en Secundaria (con 15 años) en comprensión de escritura, cultura científica y matemática. En las dos primeras pruebas Alemania y en las tres España se encuentran por debajo de la media de la OCDE. Si bien estos países a su vez destacan, respectivamente, por presentar mayores y menores desigualdades (España, el cuarto país) entre escuelas por factores socioculturales y socioeconómicos. Según Marchesi del informe cabe interpretarse que hay que reducir la segregación, eliminar la división en itinerarios según capacidades para poder hablar de equidad o de no discriminación. Para éste la explicación de que Alemania resalte como país con mayores desigualdades es la introducción temprana de itinerarios. MARCHESI, A. (2002): “La crisis educativa alemana”, [www.elpais.es](http://www.elpais.es), 17.6.2002.

En cualquier caso habría que estudiar el sistema educativo en otros países para ver si integran o segregan y cómo afecta esto en los resultados del informe PISA. Así, por ejemplo, la explicación de mayor desigualdad en Alemania quizás podría hallarse, entre otros factores, por el hecho de que este país cuente con una proporción importante de inmigrantes. España tiene menos desigualdad educativa y peores resultados académicos que otros países de la OCDE. Lo que podría explicarse también por una mayor polarización de clases sociales en los países OCDE, con un capitalismo más desarrollado que España, lo que les otorgaría mayores desigualdades educativas y mayor rendimiento académico por tener unas clases medias altas más numerosas e instruidas. Es evidente que el desarrollo en España ha sido más lento en el tiempo y ello independientemente de llevar a cabo un modelo educativo integrado o no. Sin ir más lejos, Angulo nos ofrece algunos datos elocuentes, como que el 68% de la población adulta que tiene entre 25 y 64 años en España tiene sólo estudios primarios, mientras que los porcentajes en países como EEUU, Alemania, Japón y Suecia son de 13, 17, 20 y 24, respectivamente (ANGULO SAINZ, J. A. (2002b): “La nueva era de la educación”, op.cit.). Más interesante del estudio es resaltar que sigue demostrándose que los alumnos según estudios y ocupaciones de los padres y recursos del hogar tienen mejor o peor rendimiento, aunque con variaciones según países (p. 26). O que “La diferencia en el rendimiento medio entre algunos países es grande, aunque la variación en el rendimiento de los estudiantes dentro de los países es, en general, mucho mayor” (p. 17). O que en la mayor parte de los países dicen que la escuela es un lugar al que no quieren ir más de la cuarta parte del alumnado (p. 22).

La diferencia en la formación de la población adulta (25-64 años) entre los países europeos OCDE ha seguido siendo grande. La proporción con estudios primarios es del 49% en España frente al 12% de EEUU, al 14% del Reino Unido, al 16% de Alemania o al 19% de Finlandia. INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2010a): *Evaluación general de diagnóstico 2009. Educación Primaria. Cuarto curso. Informe de resultados*, Ministerio de Educación, gráfico 2.3a. Si bien es cierto que la situación de España ha mejorado pasando del 69% al 49% entre 1997 y 2007 (Ibídem, gráfico 2.3b).

<sup>43</sup> OCDE (2001): *Knowledge and skills for life*, op.cit., p. 28.

cuando se quiere ligar la organización comprensiva del currículum y la pérdida de calidad del sistema educativo en términos de rendimiento escolar<sup>44</sup>. De donde, por lo mismo, puede deducirse que tener modelos comprensivos no garantiza mejores resultados en la comparación entre países. Así por ejemplo Finlandia, Suecia y Reino Unido tienen un currículum común hasta los 16 años y grandes diferencias en términos de rendimiento y de éste según origen social<sup>45</sup>.

En la crítica a la segregación del alumnado que supondrían los itinerarios, algunos plantean como alternativa que la selección no debería ser según el rendimiento sino según las preferencias del alumnado. Sobre ello cabe resaltar dos cosas. Una, las preferencias suelen estar condicionadas por un entorno social, por el rendimiento que ha mostrado hasta el momento en las distintas asignaturas, aparte de, a veces, por una orientación pedagógica que a menudo atiende a estos aspectos anteriores. Sobra decir que las expectativas mostradas por el profesor condiciona además el rendimiento del alumnado. Y dos, en la LOGSE también se ha aplicado un modelo segregador por más que coincidiera en un mismo aula alumnado diverso. La distribución urbana según posición social y la proximidad al centro como criterio en la admisión del alumnado, la demanda de las clases medias de los colegios privados o dejar pasar al alumnado de curso domine o no el conocimiento<sup>46</sup> son sin duda claras formas de segregación.

Dar más recursos para atender a la diversidad dentro de un mismo grupo ha sido una de las opciones más demandadas por aquellos más reacios al modelo propuesto por el PP. Sin duda podría ser una salida pero es lógico mantener cierto grado de escepticismo ante esa medida por lo dicho y porque la segregación real fundamental se produce en la educación primaria (aún sin una estructura educativa explícitamente segregadora) si no se hace nada por trabajar con un alumnado de culturas sociales distintas, con un objetivo claro emancipador y por tanto de llegada al conocimiento más elaborado. Difícilmente, si no se hace así, se puede enmendar la plana en secundaria.

Por otro lado, en las críticas a la LOCE algunos insistieron en los nefastos resultados de dividir al alumnado por el carácter negativo que supone dicha división en el aumento de la rivalidad entre grupos, el incremento de la violencia, la puesta en cuestión de la cohesión social. Consecuencias negativas,

---

<sup>44</sup> GIMENO SACRISTÁN, J. (2002): “Discutamos los problemas que deben preocuparnos. El debate en torno a la Ley de Calidad” en Foro de Jabalquinto, [www.arrakis.es/](http://www.arrakis.es/), p. 30.

<sup>45</sup> Tienen en ese orden una diferencia en rendimiento en la prueba de lectura, según ocupaciones de los padres de 52, 73 y 97 puntos, respectivamente; en España es de 68 (p. 26). Y su rendimiento, sin atender a variables sociales, es en Finlandia el mayor de todos, Reino Unido y Suecia destacan bastante por encima de la media, mientras España se encuentra por debajo. OCDE (2001): op.cit., p. 16.

<sup>46</sup> Puede verse CABRERA, B. (1998): “Más allá de la LOGSE”, *Disenso*, nº. 23. El autor alude a que con la LOGSE se permite bajar el listón hasta el punto que todo el mundo lo pueda saltar.



según Enguita<sup>47</sup> dadas por el etiquetaje del alumnado. No cabe duda de ello, sin embargo estas consecuencias ya estaban presentes en el sistema educativo previo a la LOCE. Un alumnado consciente de esta división y obligado a permanecer en un centro excluido bajo una falsa integración, sin querer permanecer allí, al que no se le ofrece nada y no espera nada. Qué duda cabe que esta situación implica para estos grupos un claro etiquetaje del que en ocasiones tienen conciencia<sup>48</sup>, entre otros aspectos por la ubicación del centro o por cursar una rama académico o profesional.

El hecho de que se diferencien por recibir un título en graduado escolar o un certificado de estudios explícito como en la LGE y en la LOCE o implícito como en la LOGSE, no tiene por qué suponer un efecto más perverso que el vivido hasta ahora<sup>49</sup>. Por otro lado, cada vez más la división se establece entre centros, sea entre privados y públicos o entre públicos. Su ubicación ha servido para crear estereotipos de los mismos conocidos por el alumnado y por el profesorado que evita a toda costa trabajar en ellos o que huye desde que puede cuando no le queda otro remedio que acudir a estos destinos. A veces parece que nos olvidamos de que en la vida cotidiana tampoco la población se halla integrada. Las barriadas, los suburbios, las zonas residenciales, etc. son claros indicios de esta situación.

La comprehensividad, en otros países con sistemas educativos integradores en los que se están llevando a cabo reformas, también se ha cuestionado, a la vez que se aplican mecanismos sutiles de segregación<sup>50</sup>.

---

<sup>47</sup> FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2002b): “En torno al borrador de la LOCE...”, op.cit., p.7.

<sup>48</sup> En Canarias, PÉREZ SÁNCHEZ, C., en su tesis doctoral, se hace eco de cómo el alumnado de octavo de Enseñanza General Básica (EGB) de grupos sociales subalternos muestra conciencia de lo que supone para la Administración Educativa la ubicación y el alumnado que recoge el centro donde estudian. Puede verse: PÉREZ SÁNCHEZ, C. N. (1998): *Análisis sociológico de las relaciones entre la cultura escolar y las culturas subalternas. Estudio etnográfico en dos escuelas (urbana y rural) en la isla de Tenerife*, Universidad de La Laguna.

<sup>49</sup> Incluso sería discutible qué resulta más traumático para el alumnado, el sentirse rechazado dentro de un grupo distinto al suyo, por el grupo y por el profesor, o dentro de un grupo más homogéneo a su situación social, cultural y educativa.

Probablemente ir a unas clases de refuerzo –incluso antes de los doce años que estipula la LOCE- y unirse luego a la clase habitual sea un mejor método que integrar sin posibilidad de atender a la diversidad.

<sup>50</sup> Gran Bretaña ha planteado la división en itinerarios que justifica, como en España, para la competitividad y contribución a la sociedad de cada uno en su campo. Como aquí, también se compensa la distinción y por ende a los centros (y directores) con especialidad y según la valía o buenos resultados de los institutos distintivos. Al igual que aquí se da potestad a los institutos especializados para que seleccionen a su alumnado –aunque se determina el porcentaje de alumnado que puede elegir, mientras en España se añade como criterio en la admisión del alumnado sin establecer, de momento, la proporción. Es decir, en Gran Bretaña se ha ido a pique el modelo de las *comprehensive schools* que propusiera y luego intentara eliminar un gobierno laborista. FERRER, I. (2001): “El Reino Unido seleccionará a los alumnos de secundaria según sus aptitudes”, [www.elpais.es](http://www.elpais.es), 26.2.2001.

También puede verse:

Lo importante es que ni la LOGSE, ni la LOCE, ni este tipo de críticas a los itinerarios dan alternativas reales al carecer de planteamientos sobre cómo trabajar con el alumnado para que llegue al conocimiento abstracto. E imbuidos quizás por las lógicas de pedagogías blandas y de una falsa integración se arremete contra repetir o no curso, dividir o no según capacidades, sin resaltar el carácter positivo que sobre el alumnado más marginal podría tener estas vías, según sus propósitos finales y el sin sentido de una falsa integración como la actual ¿o es que acaso la LOGSE no era segregadora?

Algunos, como Marchesi, entienden que la autonomía de los centros, reforzada en la LOCE, debe propiciar el fomento “de propuestas de estudios a los alumnos en función de sus posibilidades e intereses”, algo que suele oponerse al modelo de itinerarios, como decíamos antes. Pero una autonomía

---

GORARD, S. (2000): “Questioning the crisis account: a review of evidence for increasing polarization in schools”, *Educational Research*, Vol. 42, nº. 3. El autor, tras analizar aproximadamente durante diez años las escuelas en Inglaterra y Gales, mantiene que la polarización entre alumnos ha aumentado tanto entre escuelas como en una misma escuela.

HALPIN, D. – POWER, S. – FITZ, J. (1997): “Opting into the past? Grant maintained schools and the reinvention of tradition” en GLATTER, R. – WOODS, P. – BAGLEY, C. (eds.): *Choice and Diversity in schooling: Perspectives and Prospects*, London, Routledge. Los autores analizan cómo las escuelas integradas y subvencionadas vuelven a ser abiertamente selectivas académicamente.

Y en Francia, aunque está prohibida la división según rendimiento del alumnado desde 1975, en la práctica se aplica bajo la lógica de evitar nivelar por abajo la enseñanza.

Como destaca VAN ZANTEN, A. (2000): “Le quartier ou l'école?: déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue”, *Déviance et Société*, vol. 24, nº. 4, 12-2000, pp. 377-401, existen mecanismos indirectos para segregar desde los once años. Entre ellos que el alumnado no sea repetidor, sus calificaciones, las asignaturas optativas que elige, incluso el origen de sus apellidos (separando así a las nacionalidades sospechosas), su nivel de conflictividad y, en ocasiones, el género.

Lo que seguirá presente por mucho que sea un objetivo de la reforma francesa actual oponerse a la orientación temprana del alumnado. Una reforma que se mueve también en el juego terminológico, ya no es “la democratización del acceso” sino la “democratización del éxito”.

Puede verse también ROMERO, N. (2001): *L'école des riches, l'école des pauvres*, París, Syros. Y VAN ZANTEN, A. (2001): *L'école de la périphérie*, París, PUF. En los que se analiza la segregación del sistema educativo y sus causas.

Como manifiesta Agnès VAN ZANTEN, para que funcione la heterogeneidad se precisa que no haya una gran distancia cultural entre los estudiantes, ni alumnado que precise de educación especial, ni un porcentaje importante que pueda elevar la dificultad de las clases. Dicho con otras palabras, la heterogeneidad sólo parece funcionar si es casi homogénea.

En el mismo estudio francés, más de tres cuartas partes de los padres admite que optan por la educación privada no porque la educación sea mejor sino porque, como dijera Lerena, se selecciona al alumnado con lo cual no hay pobres y las etnias distintas escasean y corresponden a un estatus social similar. LERENA, C. (1986): “Enseñanza pública y privada en España: sobre el provenir de una ilusión” en FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*, Madrid, Akal.

No cabe duda pues que son las clases medias las principales interesadas en esta segregación.

de centro en esta línea puede propiciar uno de los caminos más criticables de la LOGSE, potenciar al alumnado su propio estrato social al darle lo que más se acerca a su barrio, conocimiento o situación. No deberíamos olvidar que:

“...cualquier intento de democratización tiene que plantearse como esfuerzo por situar al nivel de la ‘cultura universal’ a aquellos grupos sociales que por su lugar subalterno en las relaciones sociales se encuentran alejados de la misma. Sólo así se puede asegurar que cada cual se encuentre en condiciones de analizar críticamente a la sociedad. El otro camino, que en parte propicia el proyecto [de LOGSE], es enseñarles a grupos sociales amplios a sentirse a gusto en su subalternidad”<sup>51</sup>.

Las escuelas aceleradoras en EEUU no son ejemplos integradores<sup>52</sup>, tampoco la propuesta de Gramsci sobre internados<sup>53</sup>, y ambos parecen ser modelos más cercanos a propiciar prácticas de movilidad social ascendente en el alumnado de grupos sociales subalternos. Sin duda no es éste el objetivo de la LOCE, pero ello no es óbice para afirmar que un modelo en principio más diferenciador en función de los resultados educativos tenga que ser necesariamente más negativo<sup>54</sup>.

Resumiendo, que la división temprana por itinerarios se corresponderá claramente con un origen social no cabe duda. Pero también la división más tardía reproduce socialmente.

Con la LOCE el alumnado incluso puede sentirse más cómodo mientras, dentro de la etapa obligatoria, cursa una *rama* más manual o un Programa de Iniciación Profesional y no viéndose, como hasta entonces, obligado a permanecer en un aula con un conocimiento que no le merece interés y sintiendo que no le capacita para nada. Si se quiere, un populismo encubierto, porque como dice Grignon:

---

<sup>51</sup> CABRERA, B. (1988): op.cit., p. 66. El subrayado es nuestro e intenta resaltar cómo la Administración se lava las manos achacando sólo al esfuerzo del alumnado adquirir una u otra posición social, haciendo dejación de sus funciones al no hacer ningún esfuerzo por cambiar la situación.

<sup>52</sup> <http://www.preal.cl/doctra18.pdf>

LEVIN, H. (2000): “Las escuelas aceleradas: una década de Evolución” en *PREAL* (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe), nº. 18.

<sup>53</sup> CABRERA, B. (1991): “Culturas sociales y culturas escolares en la Sociología de la Educación. Recuperando a A. Gramsci”, *Tempora*, nº. 17-18.

<sup>54</sup> Según Cherkaoui, los alumnos de medios populares tendrían mejores resultados en la escuela cuando la selección se hace sobre criterios ‘bien visibles y explícitos’, lo que no es el caso de los sistemas polivalentes de la escuela secundaria comprensiva. Citado en FORQUIN, J. C. (1985): “El enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolares: desigualdades de éxito escolar y origen social”, *Educación y Sociedad*, nº. 3, p. 207.

“Acondicionar nichos culturales de convivencia separados (que tienen muchas posibilidades de desempeñar una función de ghettos) puede ser una manera de atrincherar y de excluir a las nuevas “clases peligrosas” de la sociedad y de la civilización”<sup>55</sup>.

Por tanto, resulta difícil de mantener que la cohesión social pudiera resquebrajarse con la LOCE como mantenían algunos<sup>56</sup>. Las leyes educativas cumplen bien el papel de legitimación y reproducción social. La capacidad del individuo, su mérito, su esfuerzo está presente en esta normativa como garantía de legitimación social. Se entiende que es el alumno orientado por su familia el que según su rendimiento elija el itinerario más idóneo. De igual manera que se afianza la reproducción social reforzada con subniveles educativos y con un mayor distanciamiento de las clases medias-altas de las subalternas, potenciado también en la universidad. Coinciden pues LOCE y LOU en la diferenciación por arriba, sea en la enseñanza secundaria o superior, según el prestigio social, ahora más conocido que nunca, que adquieren los distintos centros, institutos y universidades.

La estructura y organización del sistema educativo con la LOCE se parece a la LOGSE. No han sido importantes los conflictos en estos aspectos y cuando encontramos distanciamientos mayores no son fácilmente achacables a la división social en las distintas bifurcaciones del sistema educativo, sino que habría que destacar otros factores. Entre ellos que la escuela sigue haciendo poco por el alumnado de grupos sociales subalternos aunque se le cree expectativas, o que el mercado de trabajo ofrece cada vez más trabajos basura - sobre todo para el alumnado fracasado que tiene cada vez más difícil conseguir incorporarse al mercado laboral-, a lo que se añade la competencia desleal que supone la aceptación de pésimas condiciones laborales por parte de los inmigrantes del *sur*, principales competidores con estos colectivos.

El problema de la LOGSE y el de la LOCE es el escaso interés real por trabajar con la desigualdad social, que es también diversidad, para lograr una igualdad. Una discusión a posteriori, no por ello menos importante, es cómo lograr mejor este objetivo. Lo cual requería, entre otras cosas, de mayor sensibilidad a la desigualdad sociocultural, de un profesorado con una formación distinta y con una orientación política comprometida con dar respuesta a los problemas de desigualdad en su trabajo práctico, objetivos éstos que no son los del PP en esta normativa.

Mientras en la LOGSE las compensaciones a las desigualdades educativas parecían borrarse con la varita mágica del profesorado centrado en las peculiaridades individuales de todo su alumnado, es decir, en nada; con la LOCE esa compensación tampoco tiene sentido reducida como antes a la buena voluntad del profesorado comprometido con su alumnado, difícil de

---

<sup>55</sup> GRIGNON, C. (1993): op.cit., p.136.

<sup>56</sup> Puede verse BARRIOCANAL, L. (2002): op.cit.

conseguir toda vez que permanecerá inquebrantable la peregrinación de los docentes huyendo de los centros y de las aulas más conflictivas<sup>57</sup>. El escaso interés del profesorado junto con el poco saber hacer y la falta de condiciones incentivadoras para poder comprometerse con ese alumnado, no favorece la situación, como veremos en los siguientes capítulos.

Y, como antes, ni el profesor de apoyo ni las clases de refuerzo conseguirán reducir las desigualdades mientras no exista voluntad política. De nuevo todo queda reducido a profesores comprometidos a título individual o, quizás habría que decir, al compromiso o iniciativa de la directiva del centro.

Veamos a continuación cómo afecta la igualdad de oportunidades con la existencia de la doble titularidad de centros.

b) Escuela pública y escuela privada.

Decía Larena:

“...quienes mencionan la expresión igualdad de oportunidades en el contexto de una defensa de la enseñanza privada, o no saben lo que dicen o no dicen lo que saben: particularmente, me inclino a pensar que son mayoría quienes están en esta última situación”<sup>58</sup>.

Ni el PSOE en su día ni mucho menos el PP, se plantean acabar con el sistema de conciertos<sup>59</sup>, a pesar de que se haya perdido el sentido original de su existencia. Todo lo contrario, se amplían tanto en niveles educativos, infantil (de 3 a 6 años) se convierte en una enseñanza gratuita aunque voluntaria, como en la conversión de centros privados a concertados, situación que ha ido en aumento.

Los criterios que permiten la conversión de centros privados en concertados son suficientemente demostrativos. Al respecto se derogan los artículos 47 y 48 de la LODE, aunque realmente se mantienen todos sus puntos y se añaden otros. Se podrán convertir los que prestan un “servicio de interés

---

<sup>57</sup> BERNSTEIN, B. (1986): “Una crítica a la ‘educación compensatoria’ en ÁLVARAZ URÍA, F. – VARELA, J. (comps.): *Materiales de sociología crítica*, Madrid, La Piqueta.

Desde una perspectiva diferente, Becker en 1952 aludía a que la insatisfacción del profesorado por encontrarse con un alumnado poco motivado, poco dotado o poco estimulado era causa de movilidad horizontal entre el profesorado. Citado en GONZÁLEZ BLASCO, P. – GONZÁLEZ ANLEO, J. (1993): *El profesorado en la España actual (Informe sociológico sobre el profesorado no universitario)*, Madrid, Fundación Santa María, pp. 101-102.

<sup>58</sup> LERENA, C. (1986): “Enseñanza pública y privada en España: sobre el provenir de una ilusión” en FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*, Akal, Madrid, p. 349.

<sup>59</sup> Y lo que es peor, existen centros con enseñanza no obligatoria concertada, status que seguirán manteniendo con la LOCE, tanto en infantil como en la postobligatoria.

público de la educación y a la libertad de elección de centro”<sup>60</sup> en las enseñanzas gratuitas, con lo cual se incorpora infantil. En los artículos derogados de la LODE únicamente se hablaba de la “prestación del servicio público de la educación”, no haciéndose pues ninguna referencia como criterio de reconversión a la libertad de elección de centro. En este tema puede verse un claro ejemplo de los cambios en la concepción del sector público. Si el sentido original de los conciertos pasaba por la escasez de infraestructura pública para garantizar el servicio, dicho planteamiento no sólo ha sido desvirtuado en la práctica sino que adquiere rango de ley. La vinculación con el servicio de interés público es una muestra más de ese proceso de neoliberalismo con apoyo estatal no sólo político sino económico -el Estado tendrá que desembolsar gran parte del presupuesto educativo en estos menesteres-.

Tanto antes como ahora, amparado bajo el eufemismo de la libertad de elección de centro de los padres, se ha permitido una gran discrecionalidad en la admisión del alumnado, incumpliendo la normativa en vigor (LODE), aunque por motivos de sobra conocidos no se hayan denunciado<sup>61</sup>, salvo en contadas ocasiones. Con la LOCE todo parece indicar un aumento de dicha discrecionalidad.

A los requisitos de admisión del alumnado se añade, aparte de los recogidos en la LODE (renta, proximidad y hermanos matriculados), y los ampliados con posterioridad<sup>62</sup>, ser familia numerosa y, en las enseñanzas no obligatorias, el expediente académico si se cree conveniente<sup>63</sup>. La aplicación de la admisión del alumnado desde la enseñanza infantil hace que quede legitimada, garantizada y perpetuada la selección según clase social del alumnado. Simplemente por ubicación no parece que las familias menos acomodadas que suelen coincidir con un mayor número de hijos, los negros, gitanos o miembros de otras razas, inmigrantes que ocupan una posición subalterna vivan cerca de los centros concertados, mejor dicho, éstos no se han construido cerca de aquéllos. Luego, tener hermanos, la especialización curricular o el expediente académico, permitirá tal perpetuación. Sobran pues,

---

<sup>60</sup> LOCE, artículo 75, apartado 1.

<sup>61</sup> Algunas claves pueden encontrarse en el clásico artículo de LERENA, C. (1986): “Enseñanza pública y privada...”, op.cit.

<sup>62</sup> El BOC de 7.3.1994 añade a los criterios de admisión del alumnado de la LODE un criterio complementario que considere el Consejo Escolar de Centro. BOC (1994): “Orden de 1 de marzo de 1994, por la que se regula el proceso de admisión de alumnos para cada curso académico en los centros de Educación Infantil, Preescolar, Educación Primaria, Educación General Básica y Pedagogía Terapéutica, sostenidos con fondos públicos”, n.º. 28, 7 de marzo de 1994.

<sup>63</sup> LOCE, punto 3, disposición adicional 5ª sobre la admisión de alumnos en los centros sostenidos con fondos públicos en caso de no existir plazas suficientes.

En cualquier caso, el artículo 75 señala que “El Gobierno establecerá las normas básicas a que deben someterse los conciertos”, p. 45206.

los puntos 3 y 4 del artículo 72 que aseguran la no discriminación social o la garantía de la autenticidad de los datos.

No deja de ser curioso, por otro lado, que sea en esos momentos y no en los continuos solapados cobros a los padres de los colegios concertados, a pesar de que la LODE dejara claro que no podían tener fines lucrativos y debían ser gratuitos, cuando el PSOE destaca la necesidad de garantizar su gratuidad<sup>64</sup>.

En otro orden de cosas, no se puede hablar de igualdad de oportunidades ni de calidad, mucho menos de calidad de oportunidad, cuando se sigue potenciando la enseñanza privada concertada. Aunque lo dicho entre en colisión con la Constitución, dado que en el apartado 1 del artículo 27 de la Constitución se recoge el reconocimiento a la libertad de enseñanza que se hace coincidir con el derecho a la educación<sup>65</sup>.

Nos encontramos con un profesorado elegido a dedo, donde priman las redes sociales, pagado por el Estado<sup>66</sup>, y unos centros a los que se añade un presupuesto tanto en el aspecto salarial del profesorado como por ofertar especialización curricular (artículo 66 punto 5), lo que se deduce del apoyo especial que se les promete a los centros sostenidos con fondos públicos. Y todo ello para un alumnado seleccionado socialmente entre los privilegiados, siendo esto, más permitido y respaldado legalmente. Y para más *inri* se justifica la garantía de gratuidad acudiendo a las medidas salariales citadas.

No se entiende que no se derogue el artículo 51 de la LODE (y parte del 62) que se refiere a la obligación de gratuidad de la enseñanza concertada y que a la vez la LOCE hable de la autonomía de gestión económica -que también lo hace la LOGSE- donde se permite a los centros -aunque se dice a los centros docentes públicos- obtener recursos complementarios.

Una potenciación de la enseñanza concertada que ahonda pues en la línea que dibujara el gobierno del PSOE. Parece evidente que las especialidades curriculares se hacen en los concertados -incluso en la medida en que no se estipula ningún límite, cuentan con distintas especializaciones curriculares o distintos proyectos educativos- y que los itinerarios a ofertar

---

<sup>64</sup> En el discurso hegemónico del momento no se cuestiona la doble red, sino como mucho garantizar el equilibrio entre ambas. Sirvan de ejemplo las declaraciones de Pascual Maragall que plantea una gestión transparente de los centros concertados adoptándose medidas económicas que les permita garantizar la gratuidad, a la par que se aumente el presupuesto para mejorar la calidad de la pública. Véase por ejemplo MORÁN, C. (2002): “¿Tiene calidad la educación?”, [www.elpais.es](http://www.elpais.es), 29.4.2002 referente a un informe sobre la reforma educativa de 2002 donde diversos especialistas opinan sobre la calidad de la educación.

<sup>65</sup> Puede verse CABRERA, B. (2015): “La obediencia de las reformas educativas a las políticas educativas internacionales. Breve historia de cómo se hace camino desde la LOGSE a la LOMCE”, en prensa.

<sup>66</sup> Y donde el gasto aumenta al pretenderse equilibrar los salarios del profesorado de la concertada a los de la pública (artículo 76 punto 5), ya recogido en la LODE (artículo 49 punto 4).

varían enormemente según titularidad de los centros, entre otras cosas, la localización geográfica de los mismos les ayuda a generar unas ofertas para unas demandas amparadas en la proximidad y, por si fuera poco, en los expedientes académicos o el haber cursado antes asignaturas acordes con la especialización del centro.

Aunque a priori esta situación se podría generar en los centros públicos, mayormente no ocurre así. En el artículo 26 punto 4, tras afirmar que “Los centros sostenidos con fondos públicos deberán ofrecer todos los itinerarios establecidos en la presente Ley”, se añade que “Las Administraciones educativas podrán adecuar este principio a las demandas de los alumnos y a las características y recursos de los centros”.

En esta tesitura los centros públicos tras la competencia por la especialización curricular de los privados tienen dos posibilidades. Los situados en las zonas más acomodadas, ofertar unas especializaciones curriculares más académicas y menos profesionales. Pero los situados en zonas más subalternas, ofertar especializaciones más profesionales o ninguna especialización ya que optar por las más académicas supone quedarse sin alumnado demandante. De lo que se deduce que no sólo son los centros privados los que en la admisión del alumnado añaden criterios complementarios si cuentan con especialización curricular, sino que los centros públicos mejor situados pueden cuasi privatizarse ya que si estiman oportuno especializarse también pueden optar por otros criterios específicos en la admisión del alumnado.

Para dejar el tema de los conciertos, no puede negarse que se potencia la educación privada, máxime cuando no se recuerda la obligación de acoger a niños con necesidades educativas específicas, algo que en la práctica constantemente omiten<sup>67</sup>, sino que se dice, en el capítulo de autonomía de gestión económica (artículo 70), que se ayudará a los centros sostenidos con fondos públicos si acogen a alumnado con estas características.

Los objetivos de la LOCE de homologación con Europa y de calidad no van parejos con la potenciación de la educación privada. España es uno de los países que enfatiza menos el desarrollo a la educación pública respecto a la privada de la Unión Europea y de la OCDE. El 68,9% del alumnado de enseñanza general no universitaria está escolarizado en la pública en el curso 1998-1999. Mientras países como Suecia y Reino Unido superan el 90% y

---

<sup>67</sup> Son las escuelas subvencionadas las que, como mantiene Feintuck, tienen mayores índices de exclusión entre el alumnado y las que están menos dispuestas a atender a niños con necesidades educativas especiales. FEINTUCK, M. (1994): *Accountability and Choice in Schooling*, Buckingham, Open University Press.

En GEWIRTZ, S. – BALL, S. J. – BOWE, R. (1995): *Markets, Choice and Equity in Education*, Buckingham, Open University Press, puede verse también cómo las escuelas rechazan al alumnado con necesidades educativas especiales porque estiman resta popularidad a los centros entre su clientela. Buscan alumnos capaces, dotados, motivados, comprometidos y de clase media.



Alemania el 95%. Más enseñanza privada no implica más calidad, de ser así el sistema educativo español estaría entre los dos mejores. España tiene privatizada el 31,1% de la enseñanza no universitaria, siendo la media de la UE de 15,8% y la media de la OCDE de 13,6%. Y, en el caso concreto de la enseñanza secundaria privada, generalmente financiada con fondos públicos, es de un 32,7% en España frente al 15,1% de la UE<sup>68</sup>. Países con tan buenos resultados educativos en PISA como Finlandia a penas cuentan con educación privada.

### 2.1.2 El ‘pacto por la educación. Un compromiso de todos’: la falsedad del consenso educativo

Los principios comunes a los que hemos aludido en el marco legislativo educativo español marcando una nueva tendencia y una nueva racionalidad sobre el sistema educativo, tienen su parangón en el diseño educativo oficial hecho en Canarias, el Pacto Social por la Educación en Canarias. Si bien la aparición de la LOCE dio lugar a la elaboración de un Anteproyecto de Ley de Educación en Canarias que nunca pasó de anteproyecto hasta la aparición de la LCE en 2014<sup>69</sup>.

Dentro de ese marco podemos entender el surgimiento del Pacto social por la educación en Canarias. Un consenso, un compromiso de todos donde sobresale, más vivo que nunca, el planteamiento funcionalista, no sólo en su filosofía, sino en conseguir que políticos, empresarios, sindicatos, padres, estudiantes, rectores, etc. acuerden un pacto social, unos objetivos, unos proyectos.

En la búsqueda de "la calidad, compromiso de todos" se engloba toda una concepción que obedece a una racionalidad política alejada de la igualdad, que se da por conseguida. Las "e": excelencia, evaluación, eficiencia, eficacia, esfuerzo son el punto de encuentro de los agentes sociales y educativos. Mientras, para conseguir tales principios se le ofrece al profesorado –principal garante del modelo- un mayor reconocimiento social, como veremos en este capítulo.

“El Pacto Social por la Educación en Canarias” bajo el subtítulo “La calidad, compromiso de todos” es una iniciativa del Gobierno de Canarias suscrito por instituciones educativas, económicas y sociales en julio de 2001 abandonando así la categoría de “documento abierto para el debate” que había tenido desde mayo de 2000<sup>70</sup>.

---

<sup>68</sup> Datos recogidos en GIMENO SACRISTÁN, J. (2002): op.cit., pp. 17, 18 y 31.

<sup>69</sup> GOBIERNO DE CANARIAS (2001): *Pacto por la educación...*, op.cit. LEY CANARIA DE EDUCACIÓN NO UNIVERSITARIA (2014): op.cit.

<sup>70</sup> El texto final se introduce con una especie de justificación sobre la necesidad de una gestión pública eficiente en una sociedad competitiva dados los esfuerzos financieros que hace la

El eco del mismo fue grande, se reparte el informe en todos los centros y entre gran número de docentes de todos los niveles educativos en un formato de calidad, además el periódico de mayor tirada en la provincia de S/C de Tenerife, El Día, en su versión digital, mantuvo durante un largo periodo de tiempo entrevistas a distintas personalidades de la vida académica, política y social sobre el pacto. Fue tan grande su propaganda que hasta contó con un logotipo, una estrella estampada en muchos de los documentos, borradores o definitivos procedentes de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Además, se incluyeron en la página web de la Consejería aspectos pormenorizados sobre algunos de los programas y de las actuaciones.

Nos planteamos aquí ver los términos en los que se logró este consenso educativo, partiendo de la idea de la imposibilidad de mantener en cuestiones políticas, culturales, sociales, como son las que rodean al quehacer educativo, una posición común una vez que, a priori, podría hablarse de intereses no sólo distintos, sino hasta contradictorios. Trataremos pues de desentrañar cuál fue la posición ideológica dominante del acuerdo así como su alcance. Para el desarrollo de este objetivo, abordamos tres cuestiones. Tomando como base los aspectos justificativos, los objetivos generales y la carta de presentación que dirige el Consejero de Educación, Cultura y Deportes a todo el profesorado, desvelaremos, por un lado, la concepción educativa del Pacto. En un segundo momento abordaremos los proyectos, las acciones y los compromisos, la parte más amplia del documento y la más difusa, aunque contribuye a dar forma a las concepciones educativas anteriores. Con el objeto de intentar entender mejor los posicionamientos de las distintas partes firmantes del acuerdo, más allá del mismo, analizaremos brevemente las noventa y cuatro entrevistas que recoge El Día a distintas personalidades y representantes del mundo educativo, del gobierno y del sector empresarial.

a) Por una concepción educativa de eficacia versus de igualdad.

En la carta de presentación del Consejero de Educación, Cultura y Deportes se explica qué es el Pacto:

---

sociedad en educación, siendo éstos los principios fundamentales de este Pacto. Le siguen trece objetivos generales que han sido acordados por los firmantes del mismo. El mayor grosor de dicho documento es el formado por las “propuestas de proyectos y acciones”. Antes de explicitar el listado de las instituciones y organizaciones que suscriben el Pacto, se detallan los compromisos asumidos por cada una de ellas: la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, las confederaciones de empresarios, las organizaciones sindicales, los Cabildos, los Ayuntamientos, las Cámaras de Comercio, Industria y Navegación, las universidades canarias, las confederaciones de padres y madres, las de alumnos y alumnas, las organizaciones sindicales representativas del personal docente y no docente, las asociaciones de profesorado y movimientos de renovación pedagógica y las patronales de centros concertados. Se adjunta una carta del Consejero de Educación, Cultura y Deportes, José Miguel Ruano León, dirigida al profesorado.

“El Pacto es definir y poner en práctica, procurando el consenso y desde la corresponsabilidad, los grandes objetivos de la sociedad canaria en materia educativa en los próximos años. Es una nueva cultura en el sistema educativo canario que, desde la estabilidad, busca una organización y gestión eficiente en garantía de un servicio público esencial”.

Se pretende conseguir “un gran acuerdo por la calidad de la Educación de Canarias en los siguientes seis años, sobre la base de principios, objetivos generales, corresponsabilidad en los compromisos y voluntad de diálogo permanente para el seguimiento y examen de los mismos”<sup>71</sup>.

Resulta difícil pensar cómo se puede llegar a un acuerdo en principios, objetivos y compromisos en un fenómeno como la educación donde entran en juego intereses distintos. Algo sólo explicable, sin contradicciones, cuando no se aterriza en medidas concretas o cuando éstas no suponen compromisos serios como los que se necesitarían para poder atender a las necesidades reales del sistema educativo o, en todo caso, cuando representan los intereses mayoritarios de los firmantes del acuerdo.

Esto queda ejemplificado con el concepto que se maneja de lo público, el cual se convierte en algo *sui generis* dado que se otorga protagonismo a “toda la sociedad en las grandes decisiones sobre los servicios públicos esenciales”. Se defienden a su vez políticas públicas que procuren “modelos organizativos y de gestión eficientes”<sup>72</sup>, que no parecen responder a la lógica que demandaría toda la sociedad, sino que suena a ese tipo de política neoliberal de moda que cuenta con las subvenciones de lo público y el beneplácito de la participación ciudadana para imponerse. Con lo cual la colaboración entre instituciones y agentes económicos, sociales y educativos pretendiendo “proyectar una imagen positiva de la educación” (objetivo dos), parece ajustarse más a este último modelo.

El protagonismo que se le ofrece a toda la sociedad no parece ir más allá de la financiación del sistema educativo por mucho que se insista en que los objetivos, proyectos y acciones que se plantean responden a “los intereses generales de la sociedad canaria”<sup>73</sup>.

Se habla “del esfuerzo de la sociedad canaria” en la financiación de la educación. Menos se enfatiza la necesidad urgente que debería deducirse por una concepción de la enseñanza que intentara revertir ese esfuerzo colectivo sobre todos los niños, especialmente por aquellos procedentes de los grupos sociales subalternos que continúan alejados mayoritariamente del éxito educativo y de la movilidad social ascendente.

---

<sup>71</sup> GOBIERNO DE CANARIAS (2001): *Pacto por la educación...*, op.cit., p.6.

<sup>72</sup> *Ibíd.*, p. 5.

<sup>73</sup> José Miguel Ruano León, en la carta de presentación.

La igualdad de oportunidades se convierte en un discurso caduco en las normativas educativas. La falta de interés por el tema lleva no sólo a pasar por alto la búsqueda de medidas que pudieran asegurar una mayor justicia social, sino que se da por hecho su consecución. Así se afirma “La generalización de la Educación en todos los niveles es hoy una realidad en Canarias. Ahora es el momento de decidir crecer en Educación impulsando una política de objetivos concretos de calidad”. Sólo un objetivo de los trece del acuerdo hace referencia a la equidad. Se dice “Consolidar un sistema equitativo y solidario que garantice la educación efectiva de todos y todas los canarios y canarias y de cuantos han decidido vivir con nosotros” (objetivo cinco).

Si no fuera por la importancia que reviste el tema sería cuanto menos irrisorio que se hable de *consolidar* un sistema educativo *equitativo*. No debería olvidarse que los informes oficiales siguen insistiendo en las diferencias de resultados académicos según el origen sociocultural del alumnado, y particularmente en Canarias en comparación con la media estatal dadas las distancias sociales, culturales y económicas de ambos contextos<sup>74</sup>.

Que apenas se toque el tema de la igualdad de oportunidades y se mantenga en cambio un discurso más liberal, no impide que se sea solidario. Así se dedica un objetivo (el once) a “Iniciar acciones de colaboración del sistema educativo canario en el progreso de aquellos países que por historia o proximidad geográfica nos son más cercanos”.

El discurso neoliberal se sustenta sobre las bases de “afrontar con éxito los retos de competitividad del siglo XXI”, como uno de los pilares fundamentales, o en “crecer en Educación impulsando una política de objetivos concretos de calidad”. Una calidad que se asocia a conseguir una educación más eficaz (primer objetivo), y que en el caso de la Formación Profesional pasa fundamentalmente por “la emprendeduría y la empleabilidad del sistema” (objetivo siete) y en la Universidad por “buscar la excelencia” (objetivo ocho). Todo ello en el marco de “una cultura de evaluación y de mejora de la eficiencia” (objetivo diez). Hasta la financiación, que será como en cualquier

---

<sup>74</sup> Pueden verse los informes oficiales del INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación) e ICEC (Instituto Canario de Calidad y Evaluación Educativa) sobre *La evaluación de la educación primaria*, que dejan constancia de la nefasta situación educativa, pero también social cultural y económica de Canarias en el panorama español.

INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2010c): *Educación Primaria 2007. Evaluación general del sistema educativo*, Madrid, MEC.

ICEC (1997): *Evaluación de la Educación Primaria en Canarias 1996*, Gobierno de Canarias.

ICEC (2000): *Evaluación de la Educación Primaria en Canarias 1999. Datos básicos*, Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

Como han recogido distintos autores (CABRERA, L. – DÁVILA, C. – GONZÁLEZ, S. (1998): “1985-1996. Diez años de enseñanza en Canarias”, *Disenso*, nº. 23), Canarias llega más tarde al crecimiento –con una distancia aproximada de quince años respecto a la media española-, lo cual se plasmaría, entre otros factores, en los datos sobre la distribución de la población según niveles educativos.

normativa uno de los aspectos si no el más cuestionado, pretende hacerse de forma eficiente en los proyectos y acciones que se proponen (objetivo doce).

En este último objetivo se añade la tendencia a alcanzar un gasto educativo equiparable al de la media de los países de la OCDE. Los datos de los que disponemos, según recoge un estudio elaborado por el ICEC sobre los indicadores de educación en Canarias, nos informan de que el gasto público en educación atendiendo al porcentaje del PIB, era superior al resto de las Comunidades Autónomas. Entre 1986 y 1996 habría pasado del 4% al 6%, lo que indicaría una cercanía a los países europeos y de la OCDE<sup>75</sup>. En dicho trabajo se explicitan distintos factores que explicarían “este esfuerzo presupuestario”<sup>76</sup> y que hacen que dicho porcentaje no se traduzca en un gasto corriente real por alumno óptimo en la comparación. Además las cifras absolutas que representarían tal porcentaje –dadas las diferencias de PIB- no son tan halagüeñas. Con lo cual, las pretensiones del objetivo doce podrían ser insignificantes si se atienden a unos indicadores similares.

Todo ello, como no podía ser menos, y como se repite prácticamente en todas las normativas educativas que han salido a la luz después de la incorporación de España a Europa, justificándose con la necesidad de ajustarse al contexto europeo. Así se alude a “nuestra vocación europea” para competir en una economía globalizada o al papel que debe jugar el sistema educativo canario en “la construcción de la Europa de los ciudadanos” o a los valores comunes de la “civilización europea” –entre ellos, la igualdad de oportunidades-.

b) Los proyectos: un viejo tratado de principios para unos nuevos tiempos.

Los diez proyectos que integran el Pacto se refieren a cuestiones ya tan clásicas como el aprendizaje de las lenguas extranjeras, con especial incidencia en el habla, el desarrollo de actividades extraescolares, una educación artística o la educación de adultos. Que estemos en la era de las tecnologías de la información y la comunicación supone, como no podía ser de otro modo, que

---

<sup>75</sup> ICEC (1999): *La educación en Canarias. Indicadores de la Educación 1986-1996*, p.25.

En CABRERA, L. – DÁVILA, C. – GONZÁLEZ, S. (1998): op.cit., p. 8, también se recogen datos sobre el porcentaje del PIB destinado a educación. Estos autores afirman que Canarias estaría a la cabeza de los países de la Unión Europea y de la OCDE y añaden que “estas cifras serían magníficas, medidas por esfuerzo comparativo, si no fuera porque el resto de los países de la Unión Europea vienen haciendo este esfuerzo de manera continuada desde hace 25 años y aquí lo hemos empezado hace diez”.

<sup>76</sup> Entre ellos el mayor peso del sector público, la mayor población escolar con lo que implica de mayores infraestructuras, la división del territorio y la mayor densidad, el déficit formativo inicial y el aumento en número de profesores o el mayor número de alumnos que usan el comedor y el transporte escolar.

se intenten introducir en las aulas, teniendo este proyecto más acciones que ningún otro.

La “formación profesional para el siglo XXI” se convierte en un proyecto específico. Al estilo más propiamente de la LOGSE se insiste en el lavado de cara de ésta<sup>77</sup>, así una de las cinco acciones que acompañan a este proyecto se refiere al “desarrollo de la FP” y entre otras cosas se dice que se “realizarían campañas de comunicación sobre las ofertas de FP, promoviendo su elección como tan deseable y válida como otras más tradicionales y académicas”. Como dijera Blas Cabrera, los “esfuerzos por ‘prestigiar’ este tipo de estudios siguen chocando con la obstinada realidad”, una realidad que demuestra que las familias aspiran a que sus hijos tengan estudios universitarios (en un 71% en Canarias, siete puntos menos que en la media estatal)<sup>78</sup>. Y como añadiera Leopoldo Cabrera, a los padres les parece positiva la FP, pero no la desean para sus hijos<sup>79</sup>.

En Canarias, según recoge el ICEC, se duplica en comparación con la media estatal, el porcentaje de los padres que esperan que sus hijos opten por la FP, factor éste que contribuye a explicar las diferencias socioculturales entre ambos territorios. De cualquier forma, la demanda de estudios universitarios, el hecho de que en éstos haya aumentado porcentualmente, más que en ningún otro nivel educativo, el número de parados<sup>80</sup> a principios de la década de los noventa y, sobre todo, intentar mantener una pirámide educativa más ajustada a la social, lleva a buscar que un grupo mayor de personas opte por la vía profesional. Los argumentos posibles para inclinar la “decisión” del alumnado por esta rama no son muy innovadores, como vemos. Bajo el intento de aumentar su prestigio y hacer golosa la FP, se atreven sin ninguna clase de tapujos, a hacer afirmaciones como: “Tener un trabajo remunerado implica independencia, autoestima y bienestar y constituye, por tanto, la clave de la calidad de vida general de las personas”. Se olvidan, además, de los fallidos intentos de planificación educativa a lo largo de la historia, al persistir en “prever las necesidades de especialistas que vayan a demandar las empresas afincadas en Canarias”.

---

<sup>77</sup> Como dijera CABRERA, B. (1988): op.cit., p. 69.

<sup>78</sup> Según datos del ICEC (1997): op.cit., p. 70.

<sup>79</sup> CABRERA, L. (1995): *La FP: análisis del discurso dominante en la teoría y la praxis de alumnos, profesores y empresarios de la isla de Tenerife*, tesis doctoral, Universidad de La Laguna. Servicio de Publicaciones, La Laguna de Tenerife.

<sup>80</sup> Una tendencia que empezó a caminar desde la década del 90 del siglo XX. Si comparamos la evolución del paro en Canarias según nivel de estudios entre 1993 y 1999, se produce una reducción del 35,7%. Porcentaje que varía atendiendo a los niveles de estudios, se reduce en todos los niveles de estudios, salvo en los titulados de grado superior, donde aumenta (primarios incompletos, -46,7%; certificado escolar, -47,7%; FP1, -32,8%; EGB, -25%; BUP, -16,3%; título de grado medio, -26,5%; título de grado superior, 15,1%). ISTAC (1998): *Evolución del mercado laboral. Canarias 1998*, p.116 y de ISTAC (2000): *Anuario estadístico de Canarias 1999*, p. 87.

Decía Cabrera sobre el Proyecto de LOGSE que “la adecuación educación/empleo deja de ser un problema que atañe a grandes organismos de planificación centralizada, para resolverse a través de la búsqueda individual en un clima ferozmente competitivo y donde las credenciales educativas adquieren un renovado carácter de armas culturales para la lucha”<sup>81</sup>. Más explícitamente que entonces, esto se resalta en la concepción del Pacto y en el proyecto concreto de la FP bajo la acción denominada “emprendeduría” y la empleabilidad. Así se afirma que: “A fin de abrir la capacidad de iniciativa se dotará a los alumnos de aquellas capacidades que les permitan ejercitar la emprendeduría”. Se responsabiliza así al individuo de su capacidad para lograr un empleo y para mantenerse en él.

En otro proyecto titulado “Plan Sur. Atención al crecimiento” se pretende atender a aquellas zonas geográficas con un mayor aumento de población que precisan pues de una mayor infraestructura, se aboga por la construcción de centros escolares que puedan garantizar “acoger en condiciones de igualdad” con el alumnado de Canarias, al que viva en esas zonas. Unas condiciones de igualdad que, a tenor de lo que sigue: “implantar una oferta de Formación Profesional que coadyuve al crecimiento”, responde a un perfil bien definido nivelando por abajo a los inmigrantes procedentes del *sur* con la población local. Recuértese que en la Ley de Calidad también queda claro cuál es la posición social que deben desempeñar los hijos de los inmigrantes del *sur*<sup>82</sup>.

De hecho la procedencia del alumnado inmigrante según titularidad de los centros deja muestras claras de que lo dicho tanto en el Pacto como en la LOCE sobre inmigración va destinado a un tipo concreto de inmigrantes<sup>83</sup>.

---

<sup>81</sup> CABRERA, B. (1988): op.cit., p. 69.

<sup>82</sup> Si no fuera así sería difícil de entender que bajo el apartado de “La inmigración: diversidad e integración” se diga que “Si se incorporan a la Educación Secundaria Obligatoria y tienen problemas de adaptación a ese nivel, cuentan con ‘Programas de Aprendizaje Profesional’ que les permitan la integración social y laboral”.

<sup>83</sup> Téngase en cuenta que:

“...en los centros públicos de Gran Canaria, la presencia de menores procedentes de Colombia es la más numerosa con 680 alumnos, seguida muy de cerca por Marruecos con un total de 456. Sin embargo, los colegios privados aportan datos diferentes. De hecho, en este tipo de centros, el alumnado más numeroso procede de la India con un total de 194, seguido de Alemania con 177 y Corea del Norte con 150. Por el contrario, Colombia, país que cuenta con mayor representación en los centros públicos, sólo tiene a 18 alumnos estudiando en los centros privados de Gran Canaria. De igual forma, la presencia de alumnos procedentes de Colombia es aún más llamativa en la isla de Lanzarote. De hecho, de los 1.718 escolares extranjeros que estudian en sus centros públicos, un total de 520 procede de dicho país, seguido de Reino Unido con un total de 190. Además, en la señalada isla, 167 alumnos de Reino Unido cursan sus estudios en centros privados, 45 proceden de Alemania y 32 de la India. En Fuerteventura, la presencia mayoritaria de alumnos extranjeros también corresponde a Colombia con un total de 182” (*La Provincia*, 4-5-2002).

Por tanto, todo parece sentenciado para que se permita generar un proceso de reproducción social tanto de la población local como de la inmigrante. Y todo esto, no lo olvidemos, pactado socialmente durante seis años con el beneplácito de padres, profesores, sindicatos, etc. ¿Hay alguien todavía que se atreva a hablar de un consenso al que se le suponga un carácter neutral, aséptico en términos educativos?

El Pacto trata de potenciar la Formación Profesional, pero parece difícil que consiga elevar su status, sobre todo cuando no se hace nada por intentar reducir las desigualdades sociales de partida en el sistema educativo, permaneciendo la condena de la Formación Profesional para el alumnado de los estratos sociales más bajos. El proyecto dedicado a “la compensación educativa de las desigualdades”, se reduce a tres medidas, una destinada a las familias socioculturalmente deprimidas, otra a los discapacitados y una última a los inmigrantes.

La multiculturalidad se asocia a personas de otras etnias y tanto inmigrantes como nativos, son tratados como grupos sin clase social, una concepción de cultura pues alejada de la realidad. Por tanto, el rótulo “atención a la multiculturalidad con programas de integración y de enriquecimiento cultural de la población inmigrante”, es más que probable que en la práctica se redujera a una combinación en paralelo de usos en distintos países que a una verdadera integración social en igualdad de condiciones.

Al estilo de una concepción legitimista de la educación cabe leer la “atención a los alumnos de familias socioculturalmente deprimidas que puedan generar desigualdades en la educación (prioridad en la gratuidad en libros de texto, comedores, residencias, apoyo en el refuerzo educativo, actividades de tarde y extraescolares,...)”. Las críticas de Bernstein en “Crítica a la educación compensatoria”<sup>84</sup> siguen siendo olvidadas. De igual modo se desestiman todas las críticas generadas a este modelo de actuación desde gran parte de la Sociología de la Educación. Dar más de lo mismo se ha demostrado que no es la solución a los problemas de desigualdad social si no va acompañado de un reconocimiento explícito de culturas diferentes. Las políticas prácticas plasmadas en el Pacto no van en esta línea. Institucionalmente sigue sin trabajarse realmente por propiciar la igualdad de oportunidades. Lo que tendría que traducirse además en una formación específica del profesorado, como veremos en el capítulo seis, y que está ausente de este documento. Se ignora el problema en la medida en que se mantiene en vigor la teoría del hándicap cultural. Como diría Grignon:

“Nada en la formación inicial de los maestros les enseña a descifrar un comportamiento infantil de forma adecuada en función de lo que hoy

---

<sup>84</sup> Ya demostraba en los años setenta y ochenta del siglo XX la imposibilidad de conseguir la igualdad de oportunidades con una educación que pretendiera ser una compensación de lo social. BERNSTEIN, B. (1986): “Una crítica a la ‘educación compensatoria’ op.cit.



se sabe sobre la cultura de la calle, los valores de los grupos de iguales, las culturas familiares de los inmigrantes... Y nada en la práctica de su oficio les ayuda posteriormente a percibir que un comportamiento en apariencia ‘aberrante’, visto así por un error de desciframiento por parte de la cultura escolar, puede encerrar buena voluntad, ingenio, virtuosidad interpretativa y expresiva”<sup>85</sup>.

Pero como observamos, no es el objetivo del Pacto Social trabajar por la igualdad de oportunidades, sí más por la investigación o por la excelencia en la universidad, aspectos éstos a los que se dedican sendos proyectos. El acercamiento a la LOU y a la LOCE es más que notorio, compartiéndose las concepciones educativas.

Unos nuevos tiempos que buscan urgentemente una universidad de mayor *eficacia*, *eficiencia* y *responsabilidad*, con mayores niveles de *excelencia*, *competencia* y mejora de la *calidad*, bajo una *evaluación* constante y potenciación de la *movilidad* como hace la LOU. De manera similar en el Pacto se habla de la universidad en términos de “retos de calidad y de excelencia”.

El peligro de la nueva cultura a la que se refiere el Pacto es el traslado de ésta a los niveles educativos básicos, como en parte se deduce de la LOCE. También en la LOGSE se habla de eficacia e igualdad, desde el Proyecto que la precedió se justificaba el cambio en las estructuras educativas para adaptarse a “las exigencias de eficacia y justicia que son características de una democracia avanzada”<sup>86</sup>. A diferencia de la LOGSE, tanto en el Pacto como en la LOCE se subraya, como hemos recogido aquí, un modelo donde lo que prima es la eficacia y se da por conseguida la igualdad. Las referencias a esta última son secundarias. Y, en cualquiera de los casos, ambos presupuestos en los sistemas educativos siguen lógicas de racionalidad bien distintas.

Tras este recorrido por los distintos proyectos acordados en el Pacto parece evidente cuál es el modelo educativo que prima. Como ocurriera con la LOU, en el Pacto, tras las referencias constantes del sector público al servicio de la sociedad, se esconde el carácter utilitario de la enseñanza a favor de unos intereses bien concretos, básicamente al servicio del sector empresarial. El peso del neoliberalismo económico en nuestras sociedades cobra fuerza en el sistema educativo, un nuevo liberalismo reforzado con la intervención del Estado.

### c) La superficialidad de las acciones y la vaguedad de los compromisos.

---

<sup>85</sup> GRIGNON, C. (1991): “La escuela y las culturas populares”, *Archipiélago*, nº. 6, pp.17-18.

<sup>86</sup> MEC (1987): *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate*, p.6.

Aunque cada proyecto cuenta con distintas acciones, se detallan otras once a las que la Consejería de Educación, Cultura y Deportes presta especial atención. Desde la superficialidad de las mismas se ahonda en idénticos principios. Conseguir un aprendizaje eficiente, el espíritu y el esfuerzo de superación, son propósitos enmarcados en “la convivencia escolar” y en “el desarrollo de las competencias básicas”<sup>87</sup>. Quedan bien unas acciones vacías de contenido sobre los distintos agentes educativos, como potenciar la participación de alumnos, padres y PAS, así se habla de “asociacionismo de alumnos y padres y madres” y de la importancia del “personal de administración y servicios”. Mención especial se hace al principal agente, el profesorado. Se entiende que el mayor reconocimiento social de la labor docente y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, se conseguirá potenciando la profesionalidad y un perfil de autoridad. Características de los enseñantes que se recogen bajo el rótulo de “profesores comprometidos”<sup>88</sup>.

La concepción de diversidad cultural asociada a la existencia de otros pueblos allende de nuestras fronteras, aunque convivan con nosotros, es lo que lleva a que se planteen entre las acciones “sentirnos canarios” o “seamos solidarios”<sup>89</sup>, siempre sin clase social.

Por otro lado, el fortalecimiento de la dirección, la libertad de elección de centro y el afianzamiento de la educación concertada son otras de las acciones que aparecen en el Pacto y que hacen aproximar sus planteamientos a los esbozados en la Ley de Calidad. Así, por ejemplo, se acuerda “el apoyo al ejercicio de la dirección en los centros públicos”, se promueve la flexibilización de los distritos educativos para permitir el derecho –ya no se habla de libertad- de elección entre los centros públicos, o, lo que es más fuerte, se justifica la ayuda a los centros de titularidad privada concertados bajo la excusa de “garantizar el derecho constitucional de elección de centros”<sup>90</sup>.

No sólo las coincidencias se dan entre CC (Coalición Canaria) y PP (Partido Popular), sino que parece haber un sentir generalizado entre políticos, empresarios, defensores de los intereses del profesorado, APAS y demás sectores implicados en educación, de por dónde deben ir los compromisos educativos. Son malos tiempos para la educación pública y, por tanto, para los grupos sociales subalternos.

---

<sup>87</sup> GOBIERNO DE CANARIAS (2001): *Pacto por la educación...*, op.cit., p.15.

<sup>88</sup> Sobra decir que se trata de unos “profesores comprometidos” y de una concepción de “autoridad” que en nada se parece a los intelectuales comprometidos, ni a la necesidad de autoridad de Gramsci. Y si bien éste también intenta explicar cómo se podría mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje –para el alumnado de grupos sociales subalternos- acudiendo a argumentos como economía en los esfuerzos, máximo rendimiento o enseñanza más eficaz; la lógica que rige sus principios dista mucho de la presente en el Pacto. Puede verse CABRERA, B. (1991): “Culturas sociales y culturas escolares en la Sociología de la Educación. Recuperando a A. Gramsci”, *Tempora*, nº. 17-18, especialmente pp. 49-56.

<sup>89</sup> GOBIERNO DE CANARIAS (2001): *Pacto por la educación...*, op.cit., p.16.

<sup>90</sup> *Ibidem*, p.17.

De nuevo se acude a poner en boca de la sociedad canaria, como un todo homogéneo, la demanda de la calidad de enseñanza como un objetivo básico. Lo que se utiliza para justificar el principio de la “evaluación de la calidad”<sup>91</sup>. Sin duda, no una concepción aséptica de calidad, sino una que permita controlar “la eficacia del proceso y de sus resultados”. Eso sí el sentido que se le da es para la mejora del sistema educativo, no quedando explícito si, como se deduce de la LOU, dicha evaluación se plantea como objetivo de establecimiento de *rankings*. Aunque ampliar el espectro de elección entre los centros públicos y atribuir a la sociedad canaria la necesidad de calidad de la enseñanza como “una de las cuestiones que con más insistencia demanda”, abre más que sospechas sobre la generación de una evaluación de la calidad de espíritu anglosajón.

Ante este panorama de proyectos y acciones es fácil imaginarse el carácter de los compromisos que asumen las distintas organizaciones firmantes del Pacto. Destacaremos sólo algunos de los compromisos más llamativos. Ante la visión que queda recogida en el Pacto sobre el sistema educativo como ente público, resulta cuanto menos paradójico que sean los sindicatos los que se comprometieran a “promover el funcionamiento constante del servicio público educativo”<sup>92</sup>. Otorgándole, aunque no sepamos cómo, mayor autoridad y reconocimiento social y prestigio al profesorado no debería sorprendernos que no se vislumbrara conflicto en los seis años siguientes a la firma de este documento. Pero ello no quita para que los sindicatos se comprometieran a “establecer el principio del diálogo y la negociación para la resolución de los conflictos que pudieran surgir en las relaciones con la Administración Educativa”.

Que cuando se habla de la educación no se puede dejar atrás el sentido de la misma asociada al empleo ha quedado patente también en este acuerdo, aún más si cabe que en la LOGSE. La institución de nuevo se lava las manos y son las cámaras de comercio, industria y navegación las que se comprometen a “despertar y fomentar la iniciativa empresarial entre los estudiantes por medio de la impartición de charlas sobre creación de empresas en las que, además, se les informaría de todos los requisitos que han de realizar para la apertura de la misma”<sup>93</sup>.

Es cuanto menos irrisorio que se entendiera como compromiso de las patronales de centros concertados “colaborar con la Consejería de Educación en el desarrollo del sistema educativo y, particularmente, de la libre elección de centro docente” o “contribuir a una mejor atención a la diversidad de los alumnos”<sup>94</sup>.

---

<sup>91</sup> *Ibíd.*

<sup>92</sup> *Ibíd.*, p. 20.

<sup>93</sup> *Ibíd.*, p. 21.

<sup>94</sup> *Ibíd.*, p. 24.

En cualquier caso, son compromisos coherentes con la competitividad, la eficacia y el neoliberalismo moderno.

d) Las versiones de los firmantes y de los que no firmantes. Principales críticas al Pacto.

De las noventa y cuatro entrevistas recogidas en El Día, 22 están hechas a representantes sindicales, 14 a profesores, 12 a decanos y directores de institutos universitarios, 6 a rectores y vicerrectores, 2 a exrectores, 13 a alcaldes y concejales, 2 a consejeros de Cabildos, 5 a distintos miembros de la oposición (2 del PSC-PSOE, 2 del PP y 3 exconsejeros de educación), 2 presidentes de empresarios, la representante de los padres y un alumno de un grupo claustal universitario, así como se entrevistan a 9 consejeros, viceconsejeros o directores generales.

La concepción funcionalista sobre la educación en tanto que sustrato unitario ha quedado perfectamente interiorizada en los distintos sectores sociales, más allá del énfasis puesto por las instituciones políticas en el acuerdo en educación. Así la importancia de haber logrado un consenso es lo más destacado por todos los agentes entrevistados.

Parece como si haber conseguido un acuerdo en sí mismo imposibilite la crítica de su contenido y suponga todo un alarde de felicitaciones y Buenaventuras para el futuro de la educación. Está tan instaurado que lo que se demanda es la necesidad de llevar a la práctica el contenido del Pacto y se critica que la falta de financiación ponga en cuestión su desarrollo. Sindicatos y oposición coinciden en estos aspectos.

Téngase en cuenta que es éste uno de los argumentos que hace que CCOO (Comisiones Obreras) y EA (Enseñantes Asamblearios de Canarias) no se adhieran al Pacto<sup>95</sup> y el que les sirve a otros firmantes como UGT (Unión General de trabajadores) para, sin cuestionar el acuerdo, presionar a la Consejería en su desarrollo<sup>96</sup>. Por su parte, STEC-Intersindical Canaria (Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de Canarias), toma la decisión de firmar una semana antes una vez vista la ficha financiera<sup>97</sup>. No sólo los

---

<sup>95</sup> Pueden verse las entrevistas a distintos miembros de Comisiones Obreras como el portavoz de formación del profesorado, el portavoz y el presidente de la junta de personal docente, el secretario regional y el insular de primaria e infantil o el portavoz del Consejo Escolar de Canarias.

Por parte del sindicato de Enseñantes Asamblearios de Canarias, pueden verse las entrevistas al portavoz de Canarias y al de Primaria.

<sup>96</sup> Es el caso de UGT. Pueden verse, entre otras, las entrevistas al secretario general, al de universidad y al insular de Tenerife, al delegado de personal y al secretario general.

<sup>97</sup> Así lo manifiesta Manuel Marrero Morales, miembro del STEC-Intersindical Canaria. De cualquier forma, añadía que durante el mes de enero de 2002 se plantearían seguir apoyando o no el Pacto. A finales de diciembre de 2001, la portavoz de personal laboral de Intersindical

sindicatos, sino también la oposición, en concreto el Partido Socialista Canario (PSC) alude al problema presupuestario como el elemento fundamental a cuestionar<sup>98</sup>.

Casi tanto se resalta el problema de financiación como la falta de concreción, algo en lo que coinciden también sindicatos y oposición. Sólo UGT parece obligado a justificar su firma como acto de responsabilidad y mejora de la calidad educativa. Es tanto el interés por el Pacto que se muestra partidario de que éste no fuera sólo social, sino también político, garantizando así su continuación en los seis años, independientemente de la fuerza política que gobierne. Se atribuye la firma a una defensa de la escuela pública.

También ayuntamientos y cabildos encuentran cuanto menos interesante e importante conseguir los acuerdos pactados, aunque algunos se muestren escépticos con la posibilidad de llevar a la práctica los principios. Podría decirse que, por regla general, se convierten en más “críticos” los ayuntamientos del sur, a los que el Pacto dedica un apartado especial dado el crecimiento demográfico de los mismos, claro que también coinciden con estar a cargo de alcaldes del PSOE. Así, por ejemplo, los concejales de educación de Granadilla y de Guía de Isora arremeten contra la enseñanza privada concertada y se refieren a las grandes carencias en educación, entre ellas la no escolarización plena, el primero, y al profesorado desmotivado por carecer de alicientes para trabajar en esas zonas, el segundo. También el concejal de Candelaria ve primordial mejorar el trato de la escuela pública. O para su homólogo de Adeje, el Pacto se olvida de algunas opiniones y aspectos importantes, se refiere a cuestiones más puntuales como el nombramiento del profesorado.

Tanto la Federación de Municipios (FECAM) como los Consejeros de los Cabildos entrevistados, de La Gomera y de Tenerife, hacen de valedores principales del Pacto. Esgrimiendo argumentos al estilo del propio Consejero de Educación, Cultura y Deportes: la importancia de la implicación social, lo positivo de la participación empresarial, la responsabilidad de toda la sociedad, lo clave que es el consenso o la búsqueda de la consolidación del sistema público con estas medidas.

Por su parte la Universidad de La Laguna no firmó en un primer momento aduciendo escasez de tiempo para su estudio, pero pronto se adhirió. Lo que hizo que desde el rectorado se señalara como aspecto crítico, como también hicieran algunos sindicatos, el procedimiento empleado. En cualquier caso, se destacó la importancia de la existencia de un acuerdo en educación. En ello coincidieron tanto ex rectores como rectores y decanos. Como manifestábamos antes, se da por hecho que el consenso en sí mismo es bueno,

---

Canaria explicaba por qué no se habían adherido, figurando entre otros argumentos el de los presupuestos. En el documento final aparece la firma del STEC.

<sup>98</sup> Puede verse la entrevista al secretario general de las Juventudes Socialistas de Tenerife o al portavoz del PSC en el Parlamento de Canarias.

no se entra a discutir en ningún caso su contenido. Excepcionalmente se vierten otro tipo de críticas no referidas al apartado económico.

Son pocas las voces que hicieron referencia a la igualdad de oportunidades como uno de los temas ejes del sistema educativo y sobre el escaso hincapié que le otorgara el Pacto. En todo caso cuando se abordaron estos temas se hizo de distintas formas. Para el presidente del Consejo Económico y Social de Canarias, era imposible que el Pacto resolviera los problemas del sistema educativo más importantes, ya que suponía tratar temas como la igualdad de oportunidades, la distribución de la renta o la educación de los padres “que escapan al sistema educativo”.

Menos son las ocasiones en las que se habló directamente del olvido de la relación entre desigualdad de resultados y origen social en el Pacto –un profesor curiosamente de Sociología de la Educación- o que las medidas concretas que se llevaban a cabo lo que hacían era ocultar lo que parecía difícilmente resoluble, los problemas reales del sistema educativo y por tanto, la no asunción de responsabilidades de los mismos –dos profesores-.

Concluyendo, de los trece objetivos generales del Pacto, los términos que sobresalen son los de eficacia y eficiencia (en tres de los objetivos), de excelencia, de ampliar la cultura de la evaluación, de emprendeduría y empleabilidad, de calidad y de colaboración (en tres de los objetivos)<sup>99</sup>. Y para no desentonar con las “e”, como decíamos, de equidad.

No aparece en el Pacto el diseño de políticas que más directamente pudieran contribuir a la afanada igualdad de oportunidades, como incentivos especiales para los docentes, una formación específica de éstos para el trabajo en determinadas zonas con los colectivos más marginados socialmente, etc. Pero como éstos hace tiempo que se quedaron sin valedores, lo importante es más “proyectar una imagen positiva de la educación”, como recoge el segundo objetivo general acordado, que realmente tenerla o, en todo caso, el carácter “positivo” obedece a un claro discurso ideológico, mucho más cercano al elitismo que a la igualdad o a la equidad.

Con lo cual la línea discursiva del Pacto Social por la Educación se acerca más un planteamiento funcionalista, tanto por la idea de consenso sobre la educación como por los presupuestos que realmente defiende. Lo cual no sería tan preocupante en los tiempos que corren si no fuera por el conjunto de colectivos que acaban firmando dicho documento.

### 2.1.3 Ni la LOE ni la LOMCE alteran la reproducción social como norma

#### Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)

---

<sup>99</sup> De los 13 objetivos generales que se acuerdan en el Pacto, pueden verse especialmente el 1, 7, 8, 10 y 12 (pp. 7-8).

La igualdad de oportunidades es el objetivo que más preocupa a la Sociología de la Educación y a nosotros en este trabajo y es el tema eje que dota de sentido toda ley educativa en un país democrático. La consecución práctica de la igualdad de oportunidades se ve cada vez más mermada, tomando prioridad el sostenimiento del orden social aún hoy legitimado por esa función principal del sistema educativo.

*Justificación de la ley educativa.*

Viejos son los argumentos utilizados en la justificación de esta ley educativa. La importancia del modelo tecnológico y la mirada a Europa siguen estando presentes aunque ocupan menos lugar de lo que representaron en la LOCE, por cuestiones obvias.

Esquemas antaño repetidos en normativas educativas, aun cuando la realidad demuestre que chocan con una piedra, siguen formando parte del ideario de la LOMCE, probablemente porque sería imposible de entender su legitimación de otra manera. La tan denostada teoría del Capital Humano permanece como agarradera intelectual desoyéndose todas las teorías críticas a la misma y cerrando los ojos ante una realidad social que demuestra su sinsentido, aunque de manera más laxa en las últimas leyes educativas. Así se sigue asociando tener estudios con crecimiento económico, pero en un eufemismo rocambolesco no con conseguir trabajo, sino con abrir puertas y competir con éxito:

“El nivel educativo de los ciudadanos determina su capacidad de competir con éxito en el ámbito del panorama internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por un futuro mejor” (LOMCE, preámbulo I, 97858).

Pero como también expusiera la LOCE, no será la institución responsable si esa asociación o acercamiento entre educación y empleo no se cumple, porque los conceptos de empleabilidad y emprendeduría han pasado a un primer plano en la lógica de ambas reformas. Y en este caso no sólo forman parte de la normativa sino que han calado de lleno en la mentalidad social. Cierto es que han sido numerosas las vías utilizadas para conseguir dicha socialización. La institución se lava así las manos, la educación lo que permitirá es ‘facilitar la empleabilidad’ y ‘estimular el espíritu emprendedor’. Una excusa casi perfecta ante un mercado de trabajo incapaz de absorber a la gente que prepara si no fuera porque la realidad económica muestra la imposibilidad de emprender sin una base económica previa, más allá de poseer o no educación.

Las nuevas definiciones emocionales que con más fuerza cuestionarían, como en la LOCE, el sentido objetivo de las credenciales, de los méritos como armas de lucha en el mercado de trabajo y que se harían visibles en la menor responsabilidad de la institución en el imposible ajuste entre credenciales y empleo queda patente en la LOMCE. Así se afirma que la sociedad “demanda nuevos perfiles de ciudadanos y trabajadores, más sofisticados y diversificados”: “La educación es la clave de esta transformación mediante la formación de personas activas con autoconfianza, curiosas, emprendedoras e innovadoras, deseosas de participar en la sociedad a la que pertenecen” (LOMCE, preámbulo IV, 97860).

Además “mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes” es uno de los tres principales objetivos recogidos en la LOMCE (LOMCE, preámbulo, VI, 97862). De hecho figura como materia de la ESO “Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial” (LOMCE, artículo 24.4 y 25.5) y como objetivo de la FP “h) Afianzar el espíritu emprendedor para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales” (LOMCE, artículo 40, 97887).

Como ocurriera en anteriores leyes, la socialización y la estratificación social son funciones básicas de la educación. Así se le atribuye un papel clave en la formación de personas capaces de “crear valor individual y colectivo, capaces de asumir como propio el valor del equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa” (LOMCE, Preámbulo, V, 97860). La aceptación pues del ego y del alter en términos funcionalistas no podía dejar de estar presente.

Si tal base socializadora logra formar parte de la mentalidad social el camino hacia el mantenimiento del orden social queda marcado. Mantener la cohesión social es fundamento de toda ley educativa, también de ésta. Como recogiera el funcionalismo, en una combinación entre el respeto a la posición individual y a la comunidad a la que se incorpora como ciudadano. Y para lograrlo nada mejor que una buena socialización: “Una democracia cada vez más compleja y participativa demanda ciudadanos crecientemente responsables y formales. Elevar los niveles de educación actuales es una decisión esencial para favorecer la convivencia pacífica y el desarrollo cultural de la sociedad” (LOMCE, preámbulo III, 97860).

La responsabilidad por tanto no es institucional sino, como ocurriera también con la nueva cultura educativa desde la LOCE y en el ámbito canario en el Pacto Social por la Educación en Canarias, es por supuesto individual, pero también familiar y de todos. En un alarde de diluir responsabilidad al evadirse entre tantas manos: “La educación es una tarea que afecta a empresas, asociaciones, sindicatos, organizaciones no gubernamentales, así como a cualquier otra forma de manifestación de la sociedad civil y, de manera muy particular, a las familias. El éxito de la transformación social en la que estamos inmersos depende de la educación. Ahora bien, sin la implicación de la



sociedad civil no habrá transformación educativa” (LOMCE, preámbulo II, 97859).

*La igualdad de oportunidades.*

La reproducción social con cara de igualdad de oportunidades. Una muestra clara de que esta reforma, como las que le precedieron, tiene como objetivo la reproducción social, queda no sólo recogido en la concepción de igualdad que maneja sino en otros aspectos explícitos como la división temprana de itinerarios y de ramas educativas; la potenciación de la educación privada frente a la pública con la ampliación de los conciertos; querer acabar con el abandono escolar estableciendo una vía académica pobre para el alumnado pobre; establecer rutas diferentes con evidentes desigualdades en la posibilidad de competir en el mercado de trabajo amparándose en una elección individual libre respetando el consejo de la familia; considerar que el individuo es libre de elegir sin ningún condicionante sociocultural cuando los principales resultados de las pruebas de evaluación institucional muestran la fuerte correlación de las expectativas del alumnado de primaria y de su familia con los resultados educativos –un ejemplo más del desconocimiento de los principales resultados de las pruebas de evaluación institucional-; todo lo cual queda amparado en una apreciación casi genética de que todos no servimos para lo mismo dado el talento diferenciado de los individuos.

Para desarrollar este apartado atenderemos a la relación entre calidad e igualdad, al peso de la reproducción social y a la relación entre escuela pública y escuela privada.

a) Calidad versus igualdad.

Las dos leyes llevadas adelante por el PP han incluido en sus denominaciones la palabra calidad. No ocurrió así con la LOGSE aunque en su interior comenzó a valorarse la posibilidad de una convivencia entre ambos conceptos, ignorando los argumentos que aludían a la disyuntiva y carácter opuesto entre ambos.

Una concepción de la calidad definida en esta ocasión como la que permita el máximo desarrollo de las capacidades del individuo. Una definición que pretende compaginarse con la igualdad de oportunidad: “Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades” (LOMCE, preámbulo I, 97859). Pero difícilmente pueden acercarse las potenciales capacidades de individuos distintos según su capital cultural de origen si no se intenta eliminar la diferencia cultural de partida. Podría deducirse de su concepción de igualdad y la asociación de ésta con la calidad una defensa de la pedagogía legitimista, cobrando sentido a su vez el rechazo a un modelo populista: “No hay mayor

falta de equidad que la de un sistema que iguale en la desidia o en la mediocridad” (LOMCE, preámbulo III, 97860).

Como en la LOCE (LOCE, artículo 1. Principios, 17164), se reconoce equidad e igualdad como conceptos distintos, siendo el primero el principal a tenor del siguiente principio que recoge la LOMCE: “La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación...” (LOMCE, Preámbulo, XV, 97866), dado que el objetivo es el desarrollo de la personalidad y servir de “elemento compensador de las desigualdades” (LOMCE, Preámbulo, XV, 97866).

Ahora bien, en el ideario de la ley no está reconocer la diversidad cultural de partida para evitar la desigualdad educativa y por tanto social a la que se condena al alumnado. Se dice que “Equidad y calidad son dos caras de una misma moneda” y se añade que “No es imaginable un sistema educativo de calidad en el que no sea una prioridad eliminar cualquier atisbo de desigualdad” (LOMCE, preámbulo III, 97860). Lo que realmente se está diciendo es que se va a legitimar la desigualdad social a través del sistema educativo dado que no se va a hacer nada por cambiar la situación de partida. Las reglas del juego equitativo o igualitario –términos que aparecen usados indistintamente aunque aludan a conceptos diferentes, como hemos visto– quedan establecidas en la meritocracia y en la teórica igualdad para competir. Un juego sucio si atendemos a las teorías críticas en Sociología de la Educación y a los resultados de las pruebas encargadas por el Ministerio de Educación o por organismos internacionales sobre evaluación de resultados educativos. Difícil de explicar que estas instituciones sean a su vez citadas por la ley como fundamento teórico de la misma.

#### b) El discurso de los talentos.

La asociación entre calidad e igualdad o justicia social se establece como una expresión individual de talento. Es decir, la justicia social y la igualdad de oportunidades quedan reducidas a un proceso libre individual en un sistema educativo neutral, con una cultura universal, un profesorado objetivo, un contenido científico y un ethos educativo aséptico, donde el individuo elige dónde colocarse: “El reto de una sociedad democrática es crear las condiciones para que todos los alumnos y alumnas puedan adquirir y expresar sus talentos, en definitiva, el compromiso con una educación de calidad como soporte de la igualdad y la justicia social” (LOMCE, preámbulo I, 97858).

No todos sirven para lo mismo. Aunque se parte de la premisa, con un claro planteamiento funcionalista, de que todos tienen talento, se entiende que no todos sirven para lo mismo, no todos tienen la misma capacidad. La función del sistema educativo no será alterar éste si está unido a desigualdades sociales, sino potenciar esa diferencia de talento: “Todos los estudiantes poseen talento,

pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo” (LOMCE, preámbulo I, 97858).

Lo que recuerda a Durkheim cuando afirma:

“No podemos y no debemos entregarnos todos al mismo género de vida; según nuestras aptitudes, tenemos funciones diferentes que cumplir, y es necesario que nos pongamos en armonía con aquella que nos incumbe. No estamos hechos todos para reflexionar: son necesarios hombres de sensación y de acción. Inversamente, también es necesario que los haya cuya labor sea la de pensar”<sup>100</sup>.

Se pasa por alto el peligro del discurso sobre los talentos, como mantiene E. Martín Criado sobre las reformas educativas que así lo utilizan – todas-. Y es que éstos se distribuyen socialmente:

“a medida que bajamos por la escala social, nos encontramos más fracaso escolar. En otras palabras, hay una desigualdad social ante la escuela y ante los conocimientos que ésta valora, que tiene que ver con la posición social de las familias –fundamentalmente, con su grado de escolarización-; esta desigualdad está estructurada socialmente y el discurso de los talentos lo que hace es convertir en desigualdad biológica la desigualdad social, legitimándola”<sup>101</sup>.

Ni su capacidad, ni su talento, ni sus aspiraciones se asocian a una condición social de partida que el sistema educativo debería atender entre sus funciones básicas para conseguir la igualdad de oportunidades. Todo lo contrario, parece partirse de la premisa de que cada individuo es libre de su capacidad y expectativas sin condicionante sociocultural familiar y sin propensión escolar hacia unos frente a otros.

Con todo, para la LOMCE nunca antes se trabajó tanto por la equidad: “Como nunca hasta ahora la educación ha tenido la posibilidad de ser un elemento tan determinante de la equidad y del bienestar social” (LOMCE, preámbulo III, 97859). Veamos cuál es el sentido de esta afirmación.

c) Distintas vías académicas libres de elección.

La reforma establece como eje vertebrador democrático la creación de distintas vías académicas para cada alumno según su capacidad: “La lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los

---

<sup>100</sup> DURKHEIM, E. (1975): *Educación y Sociología*, Barcelona, Península, p. 44.

<sup>101</sup> MARTÍN CRIADO, E. (2004): “El idealismo como programa y como método de las reformas escolares”, *El nudo en la red*, nº. 3 y 4, p. 5.

estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que puedan hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor a través de la posibilidad, para el alumnado y sus padres, madres o tutores legales, de elegir las mejores opciones de desarrollo personal y profesional” (LOMCE, preámbulo I, 97858).

Pero esta situación, lejos de ampararse bajo el rótulo de la reproducción social, lo hace bajo el principio de igualdad de oportunidades. Un producto, el de un sistema educativo casi a la carta, que se legitima bajo el principio de satisfacer los gustos individuales. Una enseñanza diferente para un alumnado diferente: “El sistema educativo debe posibilitar tanto el aprendizaje de cosas distintas como la enseñanza de manera diferente, para poder satisfacer a unos alumnos y alumnas, que han ido cambiando con la sociedad” (LOMCE, preámbulo IV, 97860).

Por tanto, la justificación de itinerarios, de ramas educativas distintas, se hace con el objetivo de adaptarse a las expectativas del alumnado. Se hace caso omiso de los estudios y de los datos que reflejan la absorción social del alumnado según extracción social en la doble red educativa. Unas redes educativas como diría Baudelot y Establet<sup>102</sup> o unas “rutas” en palabras de la LOMCE que vendrían determinadas según “la posibilidad” de los padres del alumnado. Difícil hallar mayor evidencia del sentido del talento como justificación de la reproducción social y de la calidad versus la concepción de justicia social que dicese manejarse.

Son muchas las referencias que pueden citarse en la LOMCE en esta línea reproduccionista. Como afirma la ley es objetivo prioritario acabar con el abandono escolar o reducirlo al mínimo dada la nefasta imagen que genera España en el panorama europeo, pero esto se expresa en clave claramente reproduccionista: “Los estudiantes con problemas de rendimiento deben contar con programas específicos que mejoren sus posibilidades de continuar en el sistema” (LOMCE, preámbulo I, 97858).

La posibilidad de la familia y el respeto a sus decisiones como factores a destacar de éstas, aparecen, una vez más, desprovistos de capital cultural -o peor, reconociendo éste. Algo que no puede afirmarse aunque en ocasiones casi parece ser el sentido de lo dicho-. Son características cruciales que si la institución escolar no opta por modificar caminan en la dirección de mantener las posiciones sociales entre padres e hijos: “Las familias son las primeras responsables de la educación de sus hijos y por ello el sistema educativo tiene que contar con la familia y confiar en sus decisiones” (LOMCE, preámbulo II, 97859).

---

<sup>102</sup> BAUDELLOT, Ch. – ESTABLET, R. (1976): *La escuela capitalista en Francia*, Madrid, Siglo XXI.

d) Acabar con el abandono escolar no en condiciones de igualdad de oportunidades.

Acabar con el abandono escolar es “el principal impulso para afrontar la reforma”, pero no se parte de la lucha por permitir que todo alumno deje atrás la fuerza de su capital cultural en pro de la igualdad de oportunidades sino que se hace en claves claramente reproduccionistas. Una reproducción social que acaba justificándose amparándose en la objetividad de los estudios internacionales (PISA o EUROSTAT) son algunas de las fuentes utilizadas. Pero la objetividad aludida de dichos estudios lejos de atender a la tesis fundamental de los mismos, léase la fuerza del ISEC (índice socioeconómico cultural)<sup>103</sup> en los resultados educativos, que llevaría a trabajar en la reforma educativa evitando tal correlación, hace caso omiso de la evidencia señalada y opta de manera casi obsesiva por la reducción del abandono escolar de la manera más sencilla posible.

La objetividad señalada en la LOMCE de los estudios internacionales es esgrimida como prueba del carácter científico, no ideológico, que dice seguir la LOMCE: “La objetividad de los estudios comparativos internacionales, que reflejan como mínimo el estancamiento del sistema, llevan a la conclusión de que es necesaria una reforma del sistema educativo que huya de los debates ideológicos que han dificultado el avance en los últimos años. Es necesaria una reforma sensata, práctica, que permita desarrollar al máximo el potencial de cada alumno o alumna” (LOMCE, preámbulo V, 97861). Véase que los autocalificativos de la LOMCE no se quedan en su hacer no ideológico, sino que va más allá: sensatez y práctica son otros atributos otorgables como propios desde sus redactores.

Si tenemos en cuenta que todo ello se hace para conseguir el potencial de cada alumno, la reproducción social no se percibe como problema a solucionar. El potencial, el talento, la capacidad, las aspiraciones como decimos son términos que la LOMCE no asocia en ningún momento el capital sociocultural como demuestran los informes que se eligen como sostén teórico científico de sus planteamientos.

Con lo cual, el objetivo es acabar con la mala imagen de abandono escolar, no conseguir la igualdad de oportunidades.

e) Adelantar la selección escolar o la potenciación de la desigualdad.

Adelantando la selección escolar más alumnado de clase subalterna irá a Formación Profesional. Desde la LOGSE se han hecho esfuerzos para que más cantidad de alumnos vaya a FP frente a Bachillerato dado que este último nunca tuvo un carácter terminal sino de continuidad a la universidad. Otro

---

<sup>103</sup> INSTITUTO DE EVALUACIÓN (IE) (2010a): *Evaluación y diagnóstico...*, op.cit. En los informes PISA el ISEC responde a las siglas de ESCS, estadístico socio, económico cultural.

objetivo de la LOMCE, entre los tres grandes, es acabar con el abandono escolar temprano, meta fundamental de la ley. En ésta, por tanto, se hace explícito el propósito de enviar más alumnos a FP de grado medio o como dice la LOMCE: “Para abordar la disminución del abandono escolar, se ha de incrementar el porcentaje de jóvenes que finalizan el nivel educativo de Educación Secundaria Superior...” (LOMCE, preámbulo V, 97862).

No se tiene en cuenta las características de los países a los que se escoge de ejemplo como Alemania con características industriales muy distintas a España y con un modelo mayor de FP. Y, aunque se tratara de un ejemplo a seguir como facilitador de incorporación al mercado de trabajo, que no es el caso, las repercusiones negativas del modelo en la formación humana y crítica como elementos propios del ser humano no justificarían seguir ese patrón por la reproducción social que implica: “Los estudios internacionales ponen de manifiesto que los países que han mejorado de forma relativamente rápida la calidad de sus sistemas educativos han implantado medidas relacionadas con la simplificación del currículo y el refuerzo de los conocimientos instrumentales, la flexibilización de las trayectorias de forma que los estudiantes puedan elegir las más adecuadas a sus capacidades y aspiraciones...” (LOMCE, preámbulo V, 97862).

La LOGSE intentó que mayor porcentaje de alumnado fuera a la vía pobre del sistema educativo, la FP frente al Bachillerato, pero no consiguió convencer. Entre las cortapisas, que el paso entre la FP de grado medio y la FP de grado superior fuera a través del Bachillerato.

Las miradas a otros países como modelo a seguir en un momento de crisis económica como el que vive España se tiene que ver reflejada en la multiplicación de argumentos para conseguir dicho objetivo.

Da igual que querer enviar a más alumnado a FP suponga eliminar la vía talentosa a priori de muchos. Una incoherencia más de las reformas educativas como recogiera Criado<sup>104</sup> dado que si todos optaran por ser talentos universitarios no mejoraríamos su posición social sino sólo aumentaríamos el paro de los cualificados.

Intentar evitar ese porcentaje mal visto y potencialmente cuestionador del orden social, aunque no ocurra así en la práctica, de los egresados en paro que tendrían que optar por otros países en su búsqueda de empleo – curiosamente, también Alemania-; reducir el abandono escolar, junto con un modelo favorecedor del neoliberalismo más a ultranza que potencia grandes beneficios al capital son elementos que coinciden en la defensa de la FP.

Así pues, lejos de ver como positivo que mayor porcentaje de alumnado “sea talentoso” y opte por ir a bachillerato-universidad, el argumento del talento se cambia en esta ocasión a favor de la mayor presencia en FP: “La principal diferencia del sistema educativo español con los de nuestro entorno

---

<sup>104</sup> MARTÍN CRIADO, E. (2004): op.cit.

radica en el número especialmente bajo de alumnos y alumnas que transitan por nuestra Formación Profesional. Esta situación incide inevitablemente en la empleabilidad y en la competitividad de nuestra economía, limitando las opciones vitales de muchos jóvenes” (LOMCE, preámbulo XIII, 97865).

Ahora parece que uno se hace más empleable con FP quizás las palabras correctas sean que uno se hace más manipulable, flexible y manejable por el capital. Pero de nuevo la justificación es favorecer el gusto del individuo alumno: “Revitalizar la opción del aprendizaje profesional como una opción acorde con la voluntad de un desarrollo personal y también su permeabilidad con el resto del sistema es un objetivo estratégico de esta Ley” (LOMCE, preámbulo XIII, 97865).

El discurso de la educación como principio que puede acabar con el paro se sigue utilizando. Pero no porque tener más educación se convierta en un bien de salvación como una cuestión de fe. Ahora tener menos educación es lo que nos salvará. Un discurso incoherente donde los haya.

El neoliberalismo es la solución, resultar más barato y productivo al sector empresarial, adaptarse a sus nunca conocidas necesidades más allá de una siempre clara: contar con trabajadores cada vez más baratos, dúctiles y entregados a su causa aunque no sea la de los trabajadores o sustituir trabajadores contratados por becarios en formación. Lo que queda patente con la FP dual que queda por concretar (artículo 42 bis, 97890) y que se define como “el conjunto de acciones e iniciativas formativas que, en corresponsabilidad con las empresas, tienen por objeto la cualificación profesional de las personas, armonizando los procesos de enseñanza y aprendizaje entre los centros educativos y los centros de trabajo” (LOMCE, artículo 42.bis.1, 97890).

Según la LOMCE una clave de su desarrollo es la FP. La solución FP modernizada “su adaptación a los requerimientos de los diferentes sectores productivos, la implicación de las empresas en el proceso formativo, con la importante novedad de la Formación Profesional dual, y la búsqueda de un acercamiento a los modelos de los países de nuestro entorno con niveles mucho menores de desempleo juvenil” (LOMCE, preámbulo XIII, 97865). La varita mágica se llama con la LOMCE Formación Profesional: dual, básica, de grado medio y de grado superior. En todas sus versiones. Es tanto el interés por esta vía que se plantea flexibilizar el paso de la FP de Grado Medio a la FP de Grado Superior bastando tener el título de técnico en FP de Grado Medio es una de ellas (LOMCE, 97888 y 97891).

El alumnado que una vez más acuda a la rama de FP en sus múltiples versiones, bien con la FP dual o en los tres ciclos de FP propuestos, seguirá teniendo el perfil social bajo que tenía hasta ahora agudizado como decimos por una elección temprana. Difícil no conseguir que en las cifras se reduzca tal abandono temprano, pero no deja de ser una forma cuanto menos curiosa de hacerlo.

#### f) La flexibilización de trayectorias en FP

“La racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias” son principios de la LOMCE (preámbulo VI, 97862). Una simplificación del desarrollo curricular que dice hacerse con la intención de ajustarse a los cambios sociales y económicos (IX, 97864). Si el objeto de esta aseveración de la LOMCE fuera conseguir mentes más críticas para ver cómo salir de la pésima situación social y económica desde luego no se lograría con esa simplificación del desarrollo curricular, máxime cuando se dejan fuera las materias más racionales en facilitar a priori el pensamiento histórico social político más elaborado. Sirva de ejemplo la defensa de la Filosofía como optativa, no como obligatoria como hasta ahora, mientras gana fuerza la religión haciéndose evaluable y contando para la media final de curso y para tener acceso a becas y ayudas:

“La revisión curricular que suceda a la aprobación de la ley orgánica deberá tener muy en cuenta las necesidades de aprendizaje vinculadas a los acelerados cambios sociales y económicos que estamos viviendo. La simplificación del desarrollo curricular es un elemento esencial para la transformación del sistema educativo...” (LOMCE, preámbulo IX, 97864).

En esta línea cabe entenderse la aparición en la LOMCE de la asignatura “Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial”. Una materia que aparece no sólo en 4º de la ESO en las llamadas eufemísticamente “enseñanzas aplicadas” para la iniciación a FP y no en las denominadas “enseñanzas académicas” de iniciación a bachiller. Como si lo académico fuera para aquellos para los que queda reservada la abstracción sin aterrizaje en lo concreto, y lo aplicado para los que no sirven para pensar. Si además resulta que estos últimos van a seguir siendo los de peores circunstancias sociales, culturales y económicas, resulta difícil entender de qué les va a servir una asignatura de emprendeduría.

Que hacen falta hombres de acción y hombres de pensamiento y que esto tiene detrás un *habitus* cultural de clase social con una correlación mayor cuanto más temprana es la edad de selección queda patente en la inclusión en el primer ciclo de la ESO de dicha optativa. Asimismo el carácter “académico” o “aplicado” marca diferencias desde 3º de la ESO también en Matemáticas dado que tendrá una orientación académico o aplicada.

Por tanto, la diferencia con la LOE se establece en las asignaturas porque si bien tanto la LOE como la LOMCE coinciden en el carácter de 4º de la ESO como orientador a los diferentes estudios postobligatorios, en la LOE no se cierran en principio vías, aunque ciertamente recoge que “A fin de



orientar la elección de los alumnos, se podrán establecer agrupaciones de estas materias en diferentes opciones” (artículo 25.6 de la LOE). Pero en la LOMCE quedan ya delimitadas tanto en el primer ciclo, como hemos visto, como en el segundo, donde se establece una optatividad diferente según se opte por la vía académica o por la aplicada. En este último caso no sólo existe la Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial sino también una asignatura llamada “Ciencias Aplicadas a la Actividad Profesional”.

Aquí radica una parte esencial en el cuestionamiento a la igualdad de oportunidades con la antelación en la elección de vías educativas, más allá de la competencia que sufren asignaturas con la llegada de la LOMCE al pasar a ser optativas, a diferencia de lo que ocurría en la LOE, y al aumentar su número. Es lo que le ocurre a asignaturas como la Música o la Educación Plástica y Visual entre otras.

En definitiva, en esa selección de optativas con la LOMCE parecería fácil aventurar un perfil social de alumnos en la elección de éstas, si el carácter orientador de los agentes educativos expertos se dejara llevar por la situación social y económica familiar, reproduciéndose el carácter académico o aplicado incluso antes de 4º de la ESO.

La flexibilización de trayectorias como ha argumentado la Sociología de la Educación, unido a la traducción en una selección temprana de las distintas ramas o itinerarios no contribuye a la igualdad de oportunidades, todo lo contrario<sup>105</sup>. Pero esto también se ignora en la LOMCE que acaba justificando tal flexibilización de trayectorias y la selección temprana del alumnado para “que cada estudiante pueda desarrollar todo su potencial” o para que “el estudiante reciba una atención personalizada para que se oriente hacia la vía educativa que mejor se adapte a sus necesidades y aspiraciones, lo que debe favorecer su progresión en el sistema educativo” (LOMCE, preámbulo X, 97864).

Las trayectorias que se flexibilizan para que el alumnado “pueda desarrollar todo su potencial” implican una elección temprana con un efecto de sesgo sociocultural evidente. Una cuestión visible en la FP básica de la LOMCE, un sustituto de los Programas de Garantía Social de la LOGSE y de los Programas de Cualificación Profesional Inicial de las leyes posteriores.

En esta línea cabe interpretar los Programas de Mejora del Aprendizaje y del rendimiento de la LOMCE, sustituto de los Programas de Diversificación curricular de la LOE. A éstos el alumnado accede tras segundo de la ESO, o incluso tras primero, habiendo repetido una vez y no estando preparado para pasar a segundo de la ESO. Una vía educativa, es decir, una red educativa que permitirá acceder a cuarto de la ESO en su vía pobre, es decir, en la opción de

---

<sup>105</sup> Muchos han trabajado esta idea, recientemente puede verse FEITO, R. (2012): “Más desigualdades”, *El País*, 21 de septiembre de 2012. Dice Feito que “Adelantar la edad de segregación de los alumnos para decidir quién va a la formación profesional y quién a bachillerato es un colosal error”.

“enseñanzas aplicadas para la iniciación a la FP” dada la predisposición de etiquetaje y estigmatización que genera, aunque la LOMCE recoja que “no serán vinculantes las opciones cursadas en tercer curso de la ESO” (LOMCE, artículo 25.1, 97874). Además deja claro que estos Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento podrán contar con materias diferentes a la trayectoria normal (artículo 27.1, 97876). De lo que se deriva la imposibilidad de obtener título en ESO por la rama de bachillerato.

Cuarto de la ESO se define como segundo ciclo de la ESO con un carácter propedéutico y dos opciones que realmente son redes educativas tempranas como recoge Baudelot y Establet<sup>106</sup>, entrenamiento a Bachiller “opción de enseñanzas académicas” o a FP “opción de enseñanzas aplicadas” con el objeto de iniciarse en un Bachillerato o en FP (LOMCE, artículo 25.1). Y si no se aprueba en ninguna de estas opciones, es decir, si no se obtiene el título en ESO, siempre se puede contar con un certificado de estudios (artículo 31.4).

No sólo se anticipan estos itinerarios con el efecto de selección social, sino que se crea una FP Básica a la que se accede con 15 años. Aunque los ciclos formativos son de dos años, en ésta se puede permanecer cuatro años (artículo 42.4, 97889) y se accede a ella bien tras acabar el primer ciclo de la ESO, es decir después de tercero de la ESO, o sólo tras acabar segundo de la ESO. Un cajón de sastre hondo que permite, tras la obtención del título Profesional Básico, optar a sacar el título de Graduado en ESO, según la LOMCE en cualquiera de sus opciones (artículo 44.1, 97891).

En resumen, por la parte baja, pobre del sistema educativo se han ampliado las opciones de permanencia en la subalternidad pero con más tiempo en el sistema educativo. Fácil deducir que se incrementan las desigualdades sociales si el sistema educativo en algún momento antes hizo el efecto de apaciguarlas. Aunque como hemos visto aquí no parece que fuera más que un principio teórico sin fundamento en ninguna de las leyes educativas conocidas desde la universalización del sistema educativo. No sólo vuelve la doble titulación que suprimiera la LOGSE frente a la LGE sino que se generan grados dentro de esa doble titulación.

Mientras, aumentan las distancias por arriba. Las clases medias más criadas en el carácter aristocratizante del sistema educativo<sup>107</sup> y en el modelo continuo de exámenes<sup>108</sup> se moverán con soltura en un mundo hecho a su medida. A ellas también va dirigida la LOMCE. Como todos no servimos para lo mismo, falta el tercer gran objetivo de la ley: junto a responsabilizar al individuo de su empleabilidad y reducir el abandono escolar temprano, va la mejora de los resultados educativos en los criterios internacionales (LOMCE,

---

<sup>106</sup> BAUDELOT, Ch. – ESTABLET, R. (1976): op.cit., p. 254.

<sup>107</sup> CABRERA, B. (1991): “Culturas sociales...”, op.cit.

<sup>108</sup> APPLE, M. (2002): *Educación “como Dios manda”: mercados, niveles, religión y desigualdad*, Paidós.

preámbulo VI, 97862). Por un lado, una red de titulados en ESO Graduados en la vía aplicada de iniciación a la FP y, por otro, con una “tasa comparativa de alumnos y alumnas excelentes”.

Entre los efectos de esta nueva situación: mayores dificultades para el alumnado de grupos sociales subalternos para permanecer en el sistema educativo y sobre todo para hacerlo en sus ramas académicas y superiores; un sistema de reválidas que hará que sólo unos pocos héroes consigan superar tantas barreras máxime cuando ni el mercado de trabajo es una apuesta real con las credenciales, ni el sistema de becas universitarias se democratiza con las calificaciones.

Sin duda alguno esto no hace positiva las leyes anteriores porque tampoco en ellas se trabajó por la igualdad de oportunidades, pero hace perder las esperanzas a los estudiosos del tema y, sobre todo, a sus víctimas. Y aunque resulte imposible para los críticos de las reformas educativas, sigue legitimándose la desigualdad social con la diversidad de educación a la carta para que el estudiante elija la que más se ajuste a su personalidad con la ayuda y desayuda de su familia y profesor.

#### g) Escuela pública y escuela privada.

A los recortes sufridos en la educación pública se añade la ampliación de los conciertos y la excelencia para la educación privada con un alumnado seleccionado. Como hiciera la LOCE y a diferencia de la regulación de la LODE (1985), los criterios de admisión del alumnado a los centros privados concertados se hacen más laxos. Se respeta el número de hermanos matriculados, la proximidad al centro y la renta. Lo que también incluye que los padres trabajen en los centros, ser familia numerosa y una posible discapacidad.

Pero a esto se añade como criterio de admisión la especialización curricular del centro, es decir, un criterio académico del alumno hasta un máximo de 20% de la puntuación para las solicitudes a admisión en educación postobligatoria (LOMCE, artículo 84.2, 97896). La LOMCE, por tanto, como la LOCE incluye los conciertos a enseñanzas postobligatoria aunque se dice que tienen un “carácter singular” (LOMCE, artículo 116.7, 97900).

Es verdad que la ley también recoge que los centros públicos y privados concertados tienen que reservar “una parte de las plazas” hasta el final de la preinscripción/matrícula para alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo o de traslado forzoso familiar (artículo 87.2, 97898) y que las Administraciones educativas pueden concertar de manera preferente y general los ciclos de FP Básica (artículo 116.6, 97900).

La especialización de centros se propone como criterio de calidad bajo el rótulo artículo “122bis Acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros docentes”: “El proyecto educativo de calidad supondrá la

especialización de los centros docentes, que podrá comprender, entre otras, actuaciones tendentes a la especialización curricular, a la excelencia, a la formación docente, a la mejora del rendimiento escolar, a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, o a la aportación de recursos didácticos a plataformas digitales compartidas” (LOMCE, 97902).

Una especialización de centros que probablemente se desarrolle más en los centros privados que en la mayoría de los públicos. Si bien dentro de estos últimos también se establecerán criterios de especialización curricular y de calidad, máxime cuando los resultados de evaluación institucional se hacen públicos (artículo 127.7, 97901).

La rendición de cuentas de los resultados que se les exige a los centros subvencionados con fondos públicos y la publicación de estos resultados dicese hacerse “en relación con los factores socioeconómicos y socioculturales del contexto en que radiquen...” (artículo 120.3, 97901). Algo en principio loable en los modelos de evaluación institucional que buscan detectar problemas educativos para intentar mejorarlos y que no está presente en tanto que publicación en las leyes anteriores: “La Administraciones educativas podrán establecer planes específicos de mejora en aquellos centros públicos que no alcancen los niveles adecuados” (LOMCE, artículo 120.3, 97901). O “La transparencia de los datos debe realizarse persiguiendo informar sobre el valor añadido de los centros en relación con las circunstancias socioeconómicas de su entorno y, de manera especial sobre la evolución de éstos” (LOMCE, preámbulo VIII, 97863).

De hecho no podría entenderse de otra manera toda vez que los distintos informes de evaluación institucional, por ejemplo de Educación Primaria en España, y los otros informes PISA de evaluación elaborados por la OCDE reflejan que si se elimina el Índice Socio Económico y Cultural (ISEC) desaparecen las diferencias en los resultados educativos. Y, por tanto, también las diferencias entre centros públicos y centros privados<sup>109</sup>.

Difícil combinar la exposición pública de resultados cara a una selección de centros de las familias que puedan permitírsele con el etiquetaje negativo que pasan a adquirir los centros peores que acaban recogiendo al

---

<sup>109</sup> Por ejemplo, dice una conclusión de PISA 2006: “La diferencia de resultados medios de España por tipo de centros favorece a los privados en 38 puntos. Pero si se detraen los efectos del índice social, económico y cultural sobre los resultados de sus respectivos alumnos, las diferencias entre unos centros y otros no son estadísticamente significativas”. INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2007): *PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE*, Ministerio de Educación y Ciencia, p. 102. Una conclusión similar es la obtenida por el IE (Instituto de Evaluación (2010a): *Evaluación general de diagnóstico 2009...*, op.cit., p. 162, donde se dice que “la influencia del ISEC a la hora de explicar las diferencias entre los centros es, en todos los casos, destacada”. Detrayéndose el nivel socioeconómico y cultural promedio del alumno y del centro, las diferencias iniciales de mejores resultados de los centros privados no sólo desaparecen, sino que los públicos tienen mejores resultados que los centros privados, aunque no son estadísticamente significativas.

alumnado que no puede ir a otro. La libertad en la elección de centros choca con el criterio de la igualdad de oportunidades<sup>110</sup>. Algo que quedaría patente en el resultado en cualquier nivel educativo incluso al final de la educación primaria:

“El resultado de la evaluación se expresará en niveles. El nivel obtenido por cada alumno o alumna se hará constar en un informe, que será entregado a los padres, madres o tutores legales y que tendrá carácter informativo y orientador para los centros en los que los alumnos y alumnas hayan cursado sexto curso de Educación Primaria y para aquellos en los que cursen el siguiente curso escolar, así como para los equipos docentes, los padres, madres o tutores legales y los alumnos y alumnas” (LOMCE, artículo 21.3, 97872).

Será además difícil de evitar el adiestramiento de las pruebas de evaluación institucional como recoge la LOMCE (preámbulo VIII, 97863) dado que ésta parece ser ya una cultura extendida. Nadie quiere salir mal en la foto, así que muy probablemente algunos centros trabajarán en este entrenamiento. Un ingrediente más que marcará las diferencias entre centros según el tipo de alumnado con el que cuenten. Como dicen Luengo y Saura, el profesorado enfoca su práctica a los conocimientos evaluables “con el afán de conseguir “buenos resultados” de su trabajo”<sup>111</sup>.

h) La igualdad de oportunidades como responsabilidad de todos en el nuevo Pacto por la Educación y en la Ley Canaria de Educación.

Finalmente, abordaremos brevemente el sentido del nuevo Pacto Social, Político y Económico por la Educación en Canarias que ve la luz en 2013 coincidiendo con la Ley Canaria de Educación no universitaria de 2014<sup>112</sup> y con la LOMCE. Nos centraremos únicamente en lo que puedan aportarnos de novedoso sobre la igualdad de oportunidades.

La Ley Canaria de Educación (LCE) dice venir precedida de un consenso: iniciativa de legislación popular, dictamen de Comisión de Estudio de Parlamento canario y acuerdo del Consejo Escolar de Canarias para un pacto. Las justificaciones de la ley se hacen por la singularidad de Canarias, que parece reducirse a la fragmentación del territorio, a las condiciones

---

<sup>110</sup> Al respecto puede verse APPLE, M. (2002): *Educar “como Dios manda”...*, op.cit.

<sup>111</sup> LUENGO NAVAS, J. – SAURA CASANOVA, G. (2014): “Reformas educativas globales. Privatización, biopolítica, tecnologías de control y performatividad”, *Tempora*, nº. 17.

<sup>112</sup> LEY CANARIA DE EDUCACIÓN NO UNIVERSITARIA (2014): op.cit. GOBIERNO DE CANARIAS (2013): op.cit.

socioeconómicas y a la identidad cultural que exigiría una integración cultural<sup>113</sup>.

¿Cómo adaptar el sistema educativo al carácter singular de Canarias, objetivo del preámbulo? La respuesta no es original, se aluden a objetivos generales de cualquier sistema educativo. La singularidad queda diluida en principios presentes en la mayoría de las leyes orgánicas nacionales, como: el derecho a la educación, lograr la igualdad de oportunidades y la cohesión social, la educación como un aprendizaje para toda la vida, que cada persona pueda desarrollar sus capacidades, la educación como una responsabilidad de todos, la elección libre de las familias en la elección de centro, la flexibilidad del sistema educativo o que el profesor sea la piedra angular del sistema educativo.

Con contradicciones, algunas también presentes en la legislación española, y con idealismos sin base material y real alguna. Sirvan de ejemplo los siguientes propósitos: a) Se dice que es función de la educación facilitar el crecimiento de las capacidades humanas y a la vez garantizar el futuro de la sociedad con el aprendizaje eficaz; b) Se alude a la necesidad de estructuras que ayuden a la cohesión social y al crecimiento económico con la finalidad de evitar la desigualdad; c) Se sugieren las TICs como modelo para combatir el fracaso escolar y el abandono temprano; d) Se habla de un modelo educativo propio que no se define<sup>114</sup>.

Y cuando se alude a algo relativamente novedoso por su insistencia, como la igualdad de oportunidades, visible en propósitos como: que los recursos y la financiación sea para el alumnado que más lo necesite, que se pongan expectativas altas en lo que cada alumno debe saber, comprender y hacer y donde “todo el alumnado alcance los más altos niveles de aprendizaje”; no se dice cómo se va a hacer, o entra en contradicción con otros presupuestos como: “para que cada persona pueda desarrollar plenamente sus capacidades”, y con que una finalidad, de las cuatro de esta ley, sea “preservar el mayor logro alcanzado hasta el momento –la equidad del sistema educativo-”<sup>115</sup>.

Entre las obviedades: que la enseñanza es obligatoria y gratuita hasta los 16 años, o que se puede estar un curso más en la etapa. Entre los peligros: la posible potenciación del populismo que contradice lo dicho al final del párrafo anterior: “se establecerá una adecuada diversidad del currículo para atender al alumno con necesidades específicas y especiales de apoyo educativo”<sup>116</sup>. Entre las casi imposibles: “Se garantizará una disminución de

---

<sup>113</sup> LEY CANARIA DE EDUCACIÓN NO UNIVERSITARIA (2014): op.cit., p. 21135.

<sup>114</sup> *Ibidem*, pp. 21133- 21136.

<sup>115</sup> *Ibidem*, pp. 21136 y 21137.

<sup>116</sup> *Ibidem*, artículo 28.5, p. 21157.

En el Pacto Social, Político y Económico por la Educación en Canarias se alude a la igualdad de oportunidades, a la educación inclusiva y al reconocimiento de la diversidad. Lo que nos recuerda la crítica a los eslóganes “todos iguales, todos diferentes” que en la búsqueda de la integración intercultural acaban aceptando la diferencia y con ella la desigualdad.

los ratios que permita una adecuada atención a la diversidad”<sup>117</sup>. Entre las idealistas: la garantía del Gobierno en el acceso del alumnado a centros públicos y privados concertados en condiciones de igualdad<sup>118</sup>.

Una igualdad que queda desamparada en tanto se busca lo ya conseguido, no se dice cómo lograrlo y se ampara en la responsabilidad de todos, o se propone una FP para los que abandonan tempranamente<sup>119</sup>. Se repiten los tópicos con las familias: obligación de colaborar con los centros, garantizar la asistencia al centro de sus hijos, además de la formación que se les dará a cargo de la Administración. Y se asocian conceptos como equidad y excelencia, y educación y empleo<sup>120</sup>.

Es un principio rector del Pacto la equidad y la compensación como factores que van de la mano. Se dice que la educación con equidad es un mecanismo eficaz contra la desigualdad social, ignorándose la falta de adecuación entre educación y empleo y, por tanto, el cada vez menor sentido de la educación como motor de movilidad social.

El aprendizaje para toda la vida se recoge tanto en la LCE como en el Pacto. Una idea que se da como algo positivo, ignorando el sentido de las entradas y salidas del mercado de trabajo como requisito de los nuevos tiempos que deja atrás el modelo keynesiano de terminar una educación y tener un empleo de por vida.

Si bien tropezamos con algunas diferencias entre ambas normativas, mientras la LCE alude al carácter crítico que debe aportar la educación, el Pacto lo sustituye por el carácter tolerante. Este último sigue pensando que la educación da más oportunidades de trabajo, algo que se elimina en la LCE:

En la LCE se dice: “La educación, entendida como un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida, es el factor decisivo para alcanzar una sociedad más culta, más justa, más crítica y solidaria, una sociedad con más oportunidades para que cada persona pueda desarrollar plenamente sus capacidades”<sup>121</sup>.

Mientras, en el Pacto, que como puede verse se copian frases textuales sin citarse entre sí<sup>122</sup>, se recoge como primer principio rector que la educación

---

ZAMORA FORTUNY, B. (2005): “Inmigrantes y educación: todos diferentes, todos desiguales”, *Tempora*, n.º. extraordinario.

<sup>117</sup> LEY CANARIA DE EDUCACIÓN NO UNIVERSITARIA (2014): op.cit., artículo 43.6e, p. 21174.

<sup>118</sup> *Ibidem*, artículo 51, p. 21179.

<sup>119</sup> *Ibidem*, disposición adicional vigésimo cuarta, p. 21198.

<sup>120</sup> En el desarrollo del título preliminar se ahonda en cuestiones que se aportan como novedosas pero que están recogidas en leyes educativas superiores y de décadas atrás. También recogiendo sus contradicciones, éstas son algunas de ellas: Artículo 1 y 5.2 de *Ibidem*.

<sup>121</sup> *Ibidem*: “Exposición de motivos”, p. 21133. El subrayado es nuestro.

<sup>122</sup> Algunas frases textuales se repiten en la LCE y en el Pacto sin citarse. Por ejemplo, ocurre así con los dos primeros párrafos del Pacto y el último párrafo de la p. 21134 de la LCE. Una circunstancia que no ayuda a la seriedad de ambos documentos.

“Debe convertirse en el factor decisivo para que consigamos una sociedad canaria más culta, más justa, más tolerante y solidaria, con más oportunidades de trabajo y desarrollo personal”<sup>123</sup>.

En definitiva, el objetivo de la igualdad de oportunidades, que aparece asociada a la cohesión social, a la convivencia y al respeto a las diferencias individuales<sup>124</sup>, no se aterriza ni en acciones concretas y reales para conseguirla ni en proyectos que se pongan como objetivo este fin, más allá de evitar el fracaso escolar y el abandono escolar y equipararse a los mejores sistemas educativos europeos, lo que como mucho nos llevará a más FP.

Hablar de un consenso, de un acuerdo sobre los valores comunes no es nada novedoso -lo novedoso es atribuirle a los medios de comunicación “un papel protagonista”-. Parsons ya nos insistió en esta idea desde finales de los años 50 del siglo pasado, recogida en el párrafo anterior: igualdad de oportunidades, cohesión social, respeto a las diferencias... “El estudiantado debe tomar conciencia de que, para abrirse camino en la vida, se requiere iniciativa, esfuerzo y tesón personal”<sup>125</sup>. Y las críticas a este modelo han sido muchas desde las teorías críticas en Sociología de la Educación.

Tantas páginas para decir más de lo mismo... Lo que se agrava cuando se toma como eje el servicio al principio clave de la igualdad de oportunidades, porque invita a pensar que si no se consigue con una ley que se lo propone como objetivo fundamental, tendrá que haber otras causas más biológicas, una vez que se da por buena la normativa. La dilución de la responsabilidad del Gobierno en tanto se trata de una iniciativa de legislación popular, la LCE, y de un consenso, el del Pacto, es un ingrediente más en lo que se ha convertido en un principio de las últimas leyes orgánicas de educación nacionales: la responsabilidad de todos, es decir, de nadie.

### Ley Orgánica de Educación (LOE)

La LOE no pone en primer lugar de sus objetivos la reducción del abandono escolar ni la mejora de resultados educativos acercándolos a los resultados de la UE y de la OCDE y sí en cambio la mejora de la empleabilidad. Estos tres son los propios de la LOMCE. Alude a otros tres objetivos: educación de calidad para todos, como en la LOCE, esfuerzo compartido y compromiso con los objetivos educativos de la UE que implicaría entre otros:

---

<sup>123</sup> GOBIERNO DE CANARIAS (2013): *Pacto social...*, op.cit., p. 13. El subrayado es nuestro.

<sup>124</sup> *Ibidem*, p. 14. Aquí aparece bajo el epígrafe “Educación en valores”. Y LEY CANARIA DE EDUCACIÓN NO UNIVERSITARIA (2014): op. cit., p. 21133, donde figura en la “Exposición de motivos”.

<sup>125</sup> GOBIERNO DE CANARIAS (2013): op.cit., p. 9. Puede verse también PARSONS, T. (1990): “El aula como sistema social...”, op.cit.



mejorar la capacitación de los docentes, la búsqueda de un aprendizaje más atractivo en igualdad de condiciones y desarrollar el espíritu emprendedor.

Pero aunque no sean objetivo número uno los dos primeros señalados, la LOE hace referencia a los mismos. Así por ejemplo se alude “a la mejora de los niveles educativos hasta lograr situarlos en una posición acorde con su posición en Europa, lo que exige un compromiso y un esfuerzo decidido, que también esta Ley asume” (LOE, 17160).

De hecho el objetivo primero de la LOE es una educación de calidad para todos que implicaría acabar con el abandono escolar: “Tras haber conseguido que todos los jóvenes estén escolarizados hasta los dieciséis años de edad, el objetivo consiste ahora en mejorar los resultados generales y en reducir las todavía elevadas tasas de terminación de la educación básica sin titulación y de abandono temprano de los estudios. Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades” (LOE, 17159).

#### *Justificación de la ley*

Los temas de la relación entre educación y empleo, de la necesidad de cohesión social, de la responsabilidad de todos en educación y de la perfecta combinación entre calidad e igualdad son objetivos justificativos de las últimas leyes educativas: LOCE, LOE y LOMCE. En la LOE, se utiliza la pretensión de ajustarse a Europa en sus objetivos educativos. El sentido de los objetivos de la LOE es conseguir ser una “economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica, capaz de lograr un crecimiento económico sostenido, acompañado de una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y de una mayor cohesión social” (LOE, preámbulo, 17160). Lo que, entre otros aspectos, supone potenciar “el espíritu emprendedor”, “aumentar la movilidad” y por lo tanto “mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros”, aspectos reiterados en las leyes del siglo XXI.

La LOE deje clara constancia de la relación educación-empleo en su preámbulo. La formación para siempre y la flexibilidad del sistema educativo se convierten en moneda de cambio que trata de legitimar el endeble principio de un sistema educativo como elemento justificativo de incorporación al mercado de trabajo y, en última instancia, de mantenedor del orden social.

Como recogiera Cardenal de la Nuez<sup>126</sup>, con la llegada de la crisis del modelo keynesiano y fordista, la educación deja de tener un carácter terminal. Los nuevos tiempos de escasez de empleo buscan una justificación de una educación para toda la vida que se combinará con entradas y salidas al mercado de trabajo. Una nueva cultura ya presente en la LOCE. Esta socialización llega

---

<sup>126</sup> CARDENAL DE LA NUEZ, M. E. (2006): *El paso a la vida adulta. Dilemas y estrategias ante el empleo flexible*, Centro de Investigaciones Sociológicas, 230.

a nosotros con tanto ahínco que la publicidad de una escuela de idiomas nos insiste que si no tenemos trabajo es porque no sabemos inglés.

Contrariamente a las necesidades imprevisibles del mercado de trabajo cada vez menos especializadas, se alude a unas necesidades de mayor complejidad del mercado. Argumento que, por otro lado, viene siendo utilizado desde la democratización del sistema educativo aunque la realidad muestre lo contrario: “También se sabe que las necesidades derivadas de los cambios económicos y sociales obligan a los ciudadanos a ampliar permanentemente su formación” (LOE, preámbulo 17160).

Como recoge Cabrera, en los años setenta del siglo XX la “educación a lo largo de toda la vida” o la “educación permanente” tiene por objetivo satisfacer necesidades de aprendizaje de los individuos y adaptarse a los cambios “tecnológicos, sociales y económicos”. Afectaba inicialmente a los niveles más bajos de cualificación, pero se va extendiendo a los titulados superiores, una vez que se devalúan sus credenciales educativas. Aunque se inician en una época de optimismo, son precursores del modelo de “formación permanente” de los años noventa, pero la crisis del trabajo y del sentido de la educación para el trabajo de esos años le otorga un sentido distinto:

“Como un intento de respuesta a la desestructuración social, el paro, la movilidad de la mano de obra, la externalización y deslocalización, la precarización del trabajo, la preocupación por la productividad de las empresas y, en fin, la amenaza de nuevas fuentes de conflictividad social, dada la exclusión creciente”<sup>127</sup>.

El sentido de la educación, cada vez más cuestionado en la práctica como medio de acceso al empleo, se legitima con la necesidad de una formación permanente ajustada a una complejidad del mercado de trabajo –por muy invisible que sea– y sus derivaciones: flexibilidad, movilidad, emprendeduría...: “La Ley concede al aprendizaje permanente tal importancia que le dedica, junto a la organización de las enseñanzas, un capítulo específico del título Preliminar” (LOE, preámbulo 17162). Un producto que se vende como un bienestar para la ciudadanía, así se dice de la combinación de entradas y salidas en el mercado de trabajo y en educación: “Además, supone ofrecer posibilidades a las personas jóvenes y adultas de combinar el estudio y la formación con la actividad laboral o con otras actividades” (LOE, preámbulo 17160).

Como hemos visto, responsabilizar al individuo de su empleabilidad se ha convertido desde la LOCE en una de las nuevas formas de dotar de sentido al sistema educativo.

---

<sup>127</sup> CABRERA, B. (2004): “¿Qué formación para qué empleo? Educación, trabajo y retórica” en MONREAL, J. (dr.): *Formación y cultura empresarial en la empresa española*, Madrid, Civitas, pp. 585-587.

Por otro lado, la cohesión social o el mantenimiento del orden social es clave en toda ley educativa. Se hace eco de las palabras de Parsons al analizar el sistema educativo como un subsistema funcional de la estructura capitalista. En esta línea todo bienestar individual tiene que serlo también social, porque la sociedad es primera y prioritaria siendo el individuo que se incorpora a la misma quien tiene que respetarla. Las palabras con las que empieza el preámbulo de la LOE deja constancia de lo dicho: “Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica” (LOE, preámbulo 17158).

A través de la socialización escolar se gestará la personalidad del individuo que debe aceptar la estructura social. Como dijera Parsons, son fundamentales los primeros niveles del sistema de enseñanza, porque: “Existen razones para creer que entre los elementos de la personalidad que se han aprendido, en ciertos sentidos puede decirse que los más estables y duraderos son las principales pautas de orientación de valor, y existen numerosas pruebas de que se trazan en la niñez y en la mayoría de los casos no se ven sujetas a alteraciones drásticas durante la vida adulta”<sup>128</sup>.

El aprendizaje para toda la vida se convierte también en una forma permanente de socialización y no solamente la adquisición de conocimientos “que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos” (LOE, preámbulo 17160). “Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas” (LOE, preámbulo 17158).

Puede decirse que ninguna ley sobre la democratización del sistema educativo cuestiona las desigualdades de la sociedad capitalista como justas. Y en esta línea da igual la fuerza política que sacara adelante la ley, dada la coincidencia entre las últimas normativas educativas diluyendo sus funciones básicas en la responsabilidad de todos. Es un principio de la LOE el “esfuerzo compartido”. Algo que, como venimos manteniendo supone diluir responsabilidades en la función prioritaria del sistema educativo: la igualdad de oportunidades: “...la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones

---

<sup>128</sup> PARSONS, T. (1988): *El sistema social*, Madrid, Alianza, p. 199

educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo” (LOE, 17159).

Es tanta la importancia que se le otorga a la corresponsabilidad que se alude al mismo en distintas ocasiones formando parte del título preliminar de la LOE especialmente cuando se hace referencia a la calidad y a la equidad e igualdad. Entre la documentación citada como referencia la LOE alude a un documento del MEC de 2004 bajo el lema “Una educación de calidad para todos y entre todos” (LOE, preámbulo 17159).

### *La igualdad de oportunidades.*

#### a) Calidad versus Igualdad.

Los términos de calidad e igualdad cada vez han ido cogiendo mayor presencia en la legislación educativa. Aunque la LOE no incorpora, como la LOCE y la LOMCE el término de calidad en sus siglas, sí lo hace en su interior y con mucho más fuerza que la LOGSE. Tanto es así que en este sentido se reconoce el mérito de la LOCE: “...en 1995 se aprobó la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, con el propósito de desarrollar y modificar algunas de las disposiciones establecidas en la LOGSE orientadas a la mejora de la calidad. En el año 2002 se quiso dar un paso más hacia el mismo objetivo, mediante la promulgación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación” (LOE, preámbulo, 17159). Como si de la misma ley educativa se tratara en este objetivo puede afirmarse la coincidencia en sus presupuestos de las últimas reformas educativas. Conscientes de la bibliografía que alude a la oposición de calidad e igualdad, la LOE se apoya en estudios que no cita y a los que les otorga credibilidad por su carácter internacional: “Como se ha subrayado muchas veces, hoy en día se considera que la calidad y la equidad son dos principios indisolubles. Algunas evaluaciones internacionales recientes han puesto claramente de manifiesto que es posible combinar calidad y equidad y que no deben considerarse objetivos contrapuestos” (LOE, preámbulo, 17159).

La LOMCE sí citará los informes PISA para reflejar la posición española de mayor equidad: “Las diferencias entre los alumnos y alumnas de un mismo centro y entre los distintos centros indican que tenemos un sistema educativo más homogéneo que la media, lo que se traduce en un índice de equidad superior a la media de la OCDE” (LOMCE, preámbulo V, 97861). Lo que no se explica es el sentido de la equidad, si es en la mediocridad o en la excelencia sobre la respuesta<sup>129</sup>. Sin embargo se desmarca de la LOE por no permitir progresar hacia una mejora de la calidad educativa...

---

<sup>129</sup> El informe PISA 2012 define la equidad de un sistema educativo por el grado de relación entre el nivel social, económico y cultural de los alumnos y su rendimiento académico, considerando que “Un sistema educativo se considera equitativo e igualitario cuando el efecto

Lo que servirá para justificar un modelo de mayor permanencia en el sistema educativo evitando el abandono temprano y a la vez potenciar la excelencia. Haciendo un símil en la sociedad es como si apostáramos porque hubiera menos desigualdad social en España pero mejorando la situación de la pobreza y aumentando la riqueza de unos pocos. En la práctica las diferencias o las desigualdades sociales serían, como son, cada vez mayores, es España el segundo país de la Unión Europea con esa mayor desigualdad después de Letonia<sup>130</sup>. Y no sólo es que cada vez hay más pobres sino que cada vez son mayores las diferencias porque la riqueza también es mayor entre los ricos.

La calidad cobra tanta fuerza en la LOE que es uno de los tres principios que avalan la normativa: “Tres son los principios fundamentales que presiden esta Ley. El primero consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo” (LOE, preámbulo, 17159). De tal forma que en el preámbulo se dice del título Preliminar: “En un lugar destacado aparece formulado el principio fundamental de la calidad de la educación para todo el alumnado, en condiciones de equidad y con garantía de igualdad de oportunidades. La participación de la comunidad educativa y el esfuerzo compartido que debe realizar el alumnado, las familias, el profesorado, los centros, las Administraciones, las instituciones y la sociedad en su conjunto constituyen el complemento necesario para asegurar una educación de calidad con equidad” (LOE, preámbulo, 17161).

Difícil de asumir tantas contradicciones juntas: unir calidad con equidad, y atribuir a una suma de responsabilidades la consecución de tremendo objetivo. Sin embargo, sí se distingue equidad de igualdad. Como hiciera la LOMCE, entre los primeros principios de la educación se señala:

- “a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
- b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades...” (LOE, artículo 1, 17164).

Comparten ambas leyes las referencias a la igualdad de oportunidades en la dotación de recursos a los centros necesarios “para ofrecer una enseñanza

---

del entorno socioeconómico y cultural es moderado” (p. 232). En ese sentido subraya la mayor equidad del sistema educativo español: “Por último, es destacable señalar que los alumnos de España con niveles sociales, económicos y culturales bajos consiguen puntuaciones levemente superiores a las promedia de la OCDE y de la UE correspondientes a los mismos niveles del ESCS. Por el contrario, en el tramo del ESCS medio y alto las puntuaciones de España son inferiores” INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2013): *PISA 2012. Programa para la Evaluación Internacional de los alumnos. Informe español OCDE*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, p. 233.

<sup>130</sup> DELGADO, C. – MARS, A. (2012): “España es el país con mayor desigualdad social en la eurozona”, *El País*, 11 de octubre de 2012. Sólo uno supera a España, Letonia.

de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación” (artículo 122). Aunque sea la educación compensatoria la única vía que se proponga para conseguir la igualdad (artículo 80) desoyendo voces como las de Bernstein, ya citadas<sup>131</sup>.

La calidad y la equidad no parecen ir de la mano, mucho menos si se trata de calidad e igualdad. Al menos en la asociación que más se ajustara al origen de ambos conceptos que implicaría una inversión alta y un interés político claro por conseguir que todo el alumnado, sobre todo, el que no tiene las condiciones de partida de calidad llegara a ella. Y por lo mismo dejar a cero las buenas condiciones de calidad de partida de algunos sectores para competir con equidad.

b) Discurso del talento, ¿una cuestión de formas?

No todos tienen talento. El discurso del talento que subraya la LOMCE no es tan destacado en la LOE. Mientras la LOMCE insiste en que no todos sirven para lo mismo, la LOE cuida más las formas: “Ningún país puede desperdiciar la reserva de talento que poseen todos y cada uno de sus ciudadanos, sobre todo en una sociedad que se caracteriza por el valor creciente que adquieren la información y el conocimiento para el desarrollo económico y social. Y del reconocimiento de ese desafío deriva la necesidad de proponerse la meta de conseguir el éxito escolar de todos los jóvenes” (LOE, preámbulo, 17159). Aunque en la búsqueda del éxito para todos el argumento fundamental sea la repercusión para el desarrollo económico del aprovechamiento de dichos talentos.

Pero, como en la LOMCE esa potenciación de talentos se hace según las necesidades de cada uno: “Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades” (LOE, preámbulo, 17159).

La LOE alude al carácter público de la educación que por tanto tiene que hacer valer la igualdad de oportunidades y el éxito de todos: “El servicio público de la educación considera a ésta como un servicio esencial de la comunidad, que debe hacer que la educación escolar sea asequible a todos, sin distinción de ninguna clase, en condiciones de igualdad de oportunidades...” (LOE, preámbulo, 17159).

O cuando se habla de la autonomía de los centros se alude también a la búsqueda del éxito de todos: “...los centros deben poseer un margen propio de autonomía que les permita adecuar su actuación a sus circunstancias concretas

---

<sup>131</sup> Ver cita 84.

y a las características de su alumnado, con el objetivo de conseguir el éxito escolar de todos los estudiantes” (LOE, preámbulo, 17161).

Asimismo la LOE guarda más las formas haciendo referencia explícita a la tolerancia y a la libertad preparando al alumnado para la participación en la vida como ciudadano con actitud crítica y responsable, a las capacidades afectivas, a la formación en el respeto de los derechos y las libertades, a la igualdad entre hombres y mujeres, al reconocimiento de la diversidad afectivo sexual, a evitar comportamientos sexistas, como puede verse las tintas se dirigen más a cuestiones de igualdad de género (LOE, preámbulo 17162). Mientras la LOMCE optara por la financiación a los centros que segregaran por sexos amparada en la ley.

De ahí la apuesta de la LOE por la educación para la ciudadanía con la finalidad de ser “un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y en las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global” (LOE, preámbulo, 17163).

- c) Vías académicas como redes educativas, abandono escolar y selección temprana.

En la LOE las distintas vías académicas son también redes escolares. La atención a la diversidad se ofrece como principio fundamental de la enseñanza “con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades” (LOE, preámbulo, 17162). Un buen ejemplo del concepto de calidad mantenido. Un modelo relativista que deje a cada uno en su vía de partida no consigue acercarse a la igualdad de oportunidades. Y tampoco consigue la actitud crítica entre el alumnado de orígenes más subalternos.

El modelo organizativo del sistema educativo con la LOE divide al igual que haría la LOMCE la ESO en dos ciclos, coinciden en el carácter orientador del último curso, preparativo y divisorio en la práctica del camino a seguir por el alumnado: “El último curso se concibe con una organización flexible de las materias comunes y optativas, ofreciendo mayores posibilidades de elección al alumnado en función de sus expectativas futuras y de sus intereses” (LOE, preámbulo, 17162).

Ni la selección temprana de las distintas vías educativas ni el hecho de dejar en la práctica como única salida para acabar con el abandono escolar la FP permiten hablar de igualdad de oportunidades como también ocurrirá con la LOMCE y con las leyes anteriores. El mismo carácter negativo de la elección temprana de la LOMCE está presente en la LOE. Así de igual manera que en la LOMCE, el artículo 25.6 lo deja claro: “Este cuarto curso tendrá carácter

orientador, tanto para los estudios postobligatorios como para la incorporación a la vida laboral. A fin de orientar la elección de los alumnos, se podrán establecer agrupaciones de estas materias en diferentes opciones” (LOE, 17170).

Un claro ejemplo de reproducción social son los programas de diversificación curricular que se incluyen desde tercero de la ESO para alumnado con dificultades especiales de aprendizaje, como hará la LOMCE cambiando el nombre de éstos por los de programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento (artículo 27). Ambas leyes se refieren a un alumnado que ya ha repetido y que terminado segundo de la ESO no está en condiciones de seguir en tercero, pero la LOMCE añade que también puede abarcar al alumnado que terminado primero no está en condiciones de pasar a segundo (LOMCE, 97876).

Por tanto, las redes escolares quedan patentes aunque en la LOE no tenga tanta fuerza el objetivo de acabar con el abandono escolar (1 de los 3 principios en la LOMCE) también está presente con vías pobres para alumnado pobre: “Para atender al alumnado con dificultades especiales de aprendizaje se incluyen programas de diversificación curricular desde el tercer curso de esta etapa. Además, con el fin de evitar el abandono escolar temprano, abrir expectativas de formación y cualificación posterior y facilitar el acceso a la vida laboral, se establecen programas de cualificación profesional inicial destinados a alumnos mayores de dieciséis años que no hayan obtenido el título de Graduado en educación secundaria obligatoria” (LOE, preámbulo, 17162-17163).

En definitiva, en ambas leyes se trata de que el alumnado con peores resultados educativos, repetidor, se aparte del itinerario académico en un cajón de sastre desde una edad temprana –una forma rápida de acabar con el abandono temprano-. Dicho cajón se llama en la LOE diversificación curricular y en la LOMCE programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento. A través de dicho programa podrían conseguir el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Algo que en principio podría parecer difícil de lograr, pero que se convertirá en una prueba fácil dado que en la LOE el alumnado de los programas de diversificación curricular será evaluado en “los objetivos de la etapa y los criterios de evaluación fijados en cada uno de los respectivos programas” (LOE, artículo 28.9) y en la LOMCE, una vez que se adquiere el título, supone pasar por un examen externo. En cualquier caso, en la última ley dicho examen externo se hará por la “opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional”.

El sastre tiene un cajón muy hondo. Así que para aquéllos que no logren el título de Graduado en Educación Secundaria la LOE arbitra los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y la LOMCE la Formación Profesional Básica (FP Básica) para el alumnado de 16 o 15 años.



Lo que en la LOGSE equivaldría a los Programas de Garantía Social (PGS) y en la LGE a FP1.

En la ESO se justifica la atención a la diversidad con una división “flexible”, “una organización flexible de las enseñanzas” (artículo 22.4). Y aspectos como “las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias optativas, programas de refuerzo y programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo” (artículo 22.5).

La doble titulación que planteara eliminar la LOGSE vuelve a ser visible en las leyes siguientes. La LOE y la LOMCE dan un certificado de escolaridad al alumnado que cursando la ESO no obtenga el título (artículo 31.3 de la LOE y 31.4 de la LOMCE).

El tránsito entre la FP, en la LOE se hace como en la LOGSE, se precisa el título de bachillerato para pasar de la FP de Grado Medio (FPGM) a la FP de Grado Superior (FPGS). Ciertamente se abren otras posibilidades como la experiencia y superar una prueba donde se demuestre “la madurez en relación con los objetivos de bachillerato y sus capacidades referentes al campo profesional de que se trata” (LOE, artículo 41.2, 17174). Algo que cambia la LOMCE permitiendo el acceso directo entre FPGM y FPGS. Esta última situación abre el reconocimiento a la FP que criticábamos como no conseguido en la LOGSE.

En otro orden de cosas, tanto la LOE como la LOMCE plantean conseguir la participación de los padres y al menos asesorarlos de manera individualizada sobre sus hijos (artículo 71.4). Sin embargo, en la LOMCE se destaca el respeto a las decisiones familiares. De uno y otro se pueden deducir procesos de reproducción social, pero con la LOMCE el respeto a las decisiones familiares marca más el peso del origen social que el asesoramiento individualizado que puede hacer el centro a las familias.

#### d) Educación pública-privada.

El PSOE no planteó cambiar el Acuerdo con la Santa Sede ni tampoco la doble titularidad de los centros. En cualquier caso la LOE acude a la Constitución española para justificar esta doble red de centros y se reafirma en la LODE (1985) en la que los conciertos implicaban “la distribución equitativa del alumno entre los distintos centros docentes” (LOE, 17160) en una “escolarización sin exclusiones”.

Como en la LOMCE el proceso de admisión del alumnado se rige por los principios derivados de la LOE (artículo 84.2) y se dejan también plazas para alumnado de incorporación tardía en ambos centros (artículo 87.2). Pero a diferencia de la LOE y de la LOMCE no se incorpora un nuevo criterio de especialización curricular del alumnado al centro, lo que en la práctica

legitimaría las prácticas que los centros privados han venido siguiendo nutriéndose básicamente de alumnado de clase media.

Tampoco la LOE incorpora, como hiciera la LOCE y la LOMCE la prolongación de subvenciones a los centros privados en niveles educativos postobligatorios.

Además, la evaluación institucional se hace con el mismo instituto de evaluación aunque siga cambiando sus siglas, con la LOE Instituto de Evaluación (IE). Pero con una gran salvedad, la LOE subraya a diferencia de las leyes promulgadas por el PP que dicha evaluación institucional no podría tener efectos de *ranking* y para evitarlo destacaba la no publicación de resultados por centros. Es contundente con tal aseveración, que elimina la LOMCE, destacando que los resultados de las evaluaciones del sistema educativo, ya sean estatales o autonómicas, no pueden “ser utilizados para valoraciones individuales de los alumnos o para establecer clasificaciones de los centros” (LOE, artículo 140.2). Lo que repite en las evaluaciones de diagnóstico: “En ningún caso, los resultados de estas evaluaciones podrán ser utilizados para el establecimiento de clasificaciones de los centros” (LOE, 144.3).

La idea por tanto era “a) Contribuir a mejorar la calidad y la equidad de la educación” (artículo 140.1), otra cosa es que realmente se hiciera, algo que a la postre no puede afirmarse.

## 2.2 Las demandas de profesionalización en las distintas leyes educativas según las funciones otorgadas a los docentes

En este apartado seguiremos un orden cronológico e incorporamos la LGE porque hay profesorado en activo formado en dicha ley.

### 2.2.1 La Ley General de Educación (LGE)

En la LGE el fundamento del título tercero dedicado al profesorado no es otro que explicitar las condiciones que debe reunir en cuanto titulación. Se regulan los deberes (art. 104) y los derechos (art. 105) de los educadores. Entre los primeros destaca la cooperación con las autoridades educativas y, entre los segundos, la libertad en uso de métodos en su función docente, constituir asociaciones cuyo objeto sea el mejoramiento de la enseñanza y el perfeccionamiento profesional o intervenir en “la vida, actividad y disciplina” en los centros docentes. Aunque se reconoce la dificultad de controlar la autonomía del profesorado, se le anima a incorporarse a los principios

ideológicos de la ley, de ahí que se sepa que no se trata de “vencer, sino de convencer”<sup>132</sup>.

Entre las competencias del profesorado de EGB que detalla la ley cabe destacar la dirección de la formación integral y armónica de la personalidad del niño, y adaptar los programas escolares a las condiciones de su clase, con los métodos, textos y materiales de enseñanza que considere oportunos dentro de las normas (art. 109). Y se va aún más lejos al recoger el artículo 27 que la acción docente en Bachillerato debe concebirse como dirección del aprendizaje del alumnado y no meramente como la explicación de la materia. Para fomentar la iniciativa, la originalidad y la aptitud creadora mantiene que se adiestre al alumnado en técnicas de trabajo intelectual.

El balón de oxígeno que suponía la LGE para la dictadura franquista, en momentos de álgidos movimientos de protesta contra el Régimen, no podía implicar, más de lo que hizo, al profesorado. Éste aparecía como un técnico, papel que evidentemente no podría desempeñar por el carácter eminentemente político de la educación y por ser un trabajador de la cultura, del conocimiento, como veremos en el capítulo tres.

El profesorado precisaba de una mínima formación para las demandas que la ley hacía de él. Los libros de texto con todo lujo de detalles sobre qué dar, cómo darlo, qué ejercicio poner y cómo corregirlo, presumían contar con un profesorado con escasa formación. Siguiendo ésta una “lógica tecnocrática”: el conductivismo, el cuantitativismo y la aplicación de la organización científica del trabajo pasan a un primer plano<sup>133</sup>.

El responsable de los problemas del sistema educativo no era el profesor, sino la institución.

La mejor forma de controlar ideológicamente al profesorado era precisamente considerarlo como un técnico, alejado de toda disertación y de cualquier consideración política de la enseñanza, en tiempos de grandes protestas y movilizaciones de distintos sectores de trabajadores, también de los enseñantes. A la vez que las figuras de dirección e inspección cobran fuerza. Como dijera Cabrera:

“La LGE constituye un intento de profesionalización inducida, con criterios precisos de formación, curriculares, organización, objetivos formativos, reciclaje y recualificación, que se acercaba a la idea de una formación permanente del profesorado, especializado en diversas áreas. Todo ello convierte a los maestros en técnicos de la enseñanza

---

<sup>132</sup> LEY GENERAL DE LA EDUCACIÓN Y FINANCIAMIENTO DE LA REFORMA EDUCATIVA (1970), Ley 14/1970 de 4 de agosto, BOE nº. 187, de 6 de agosto, p. 14.

<sup>133</sup> Puede verse VARELA, J. (1983): “The marketing of education: neotaylorismo y educación”, *Educación y Sociedad*, nº. 1.

en el interior de un engranaje de jerarquías funcionariales, con procesos preestablecidos de control y de supervisión”<sup>134</sup>.

Lo que como dice el autor, implica que el profesorado “pierde autonomía, prestigio y ascendencia social, pero gana en consideración por parte de la administración educativa”<sup>135</sup>.

La antesala de lo que será la evaluación del profesorado en la LOCE, propiciando su diferenciación interna y la posibilidad de movilidad y de contribuir a la carrera docente, puede verse en la Orden al Mérito Docente que honra al profesorado que consiga “notorio relieve en el ejercicio de su magisterio, en virtud de dedicación, continuidad y fecundidad en su labor” (art. 106).

### 2.2.2 La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)

El título cuarto de la LOGSE “De la Calidad de la enseñanza”, recoge entre los factores a los que se presta especial atención por favorecedores de la calidad y mejora de la enseñanza, la cualificación y formación del profesorado, además de la programación docente, los recursos educativos y la función directiva, la innovación e investigación educativa, la orientación y la inspección y la evaluación.

Con la LOGSE, tras las demandas del profesorado de mayor participación en la institución escolar, de mayor autonomía y prestigio profesional, se le otorga un papel, como requería la rama más progresista de la Didáctica del momento, crítico-reflexivo. Se le atribuye la potestad de construir el conocimiento. La aparición del Proyecto Curricular de Centro (PCC) y del PCE (Proyecto Educativo de Centro) se convierten en falsas garantías de autonomía. En la práctica es más que notoria la vuelta atrás al modelo, con el agravante de que ahora se copia el Proyecto Curricular de otro centro y se incorpora muchas veces sin siquiera ser leído, respondiendo meramente a una obligación burocrática, pudiendo llegar a ser más perversa esta tónica que el diseño homogéneo que elaborara la ley del 70.

La LOGSE idealmente le ofrece al profesorado las demandas hechas por estos:

“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

---

<sup>134</sup> CABRERA, B. (1988): “A propósito de la reforma...”, op.cit., p. 76.

<sup>135</sup> *Ibidem*, p. 77.

igualdad de oportunidades, un sistema más meritocrático y enseñanza individualizada”<sup>136</sup>.

Como denunciarán prontamente algunos, dentro y fuera del marco de la Didáctica, se trataba de una potenciación de la reflexión lisiada a priori, entre otros factores, por la escasez de formación. Aunque se abandonan los modelos conductistas de la LGE a favor de modelos constructivistas, se sigue primando la base psicológica, centrada en el individuo, en el análisis de lo educativo frente a visiones políticas, sociales e ideológicas.

La reflexión del profesorado a la que se alude en la LOGSE se reduce a una reflexión psicológica, metodológica y didáctica. Por su parte, como vimos, los planes de estudio descuidan la importancia de materias como antropología, sociología o historia “de gran importancia para una reflexión sin orejeras de la praxis educativa”<sup>137</sup>.

Por tanto, el papel que la LOGSE atribuye al profesorado, reflexivo e investigador, no supone un profesor comprometido con la transformación social, sino que se refiere a aspectos psicopedagógicos o cognitivos que ocultan los contenidos sociopolíticos de los problemas de instrucción, la neutralidad como profesionalismo<sup>138</sup>.

---

<sup>136</sup> *Ibíd.*, p. 78.

<sup>137</sup> *Ibíd.*, p. 80.

De ahí que tras una concepción de reflexivo-crítico sobresalga más la de técnico. Pero un técnico con cortapisas entre otras cosas porque se definen por ley los años posibles de repetición del alumnado.

<sup>138</sup> Muchos se han manifestado de esta manera. Fuera de la Sociología pueden citarse, entre otros:

PÉREZ GÓMEZ, A. – BARQUIN RUIZ, J. – ANGULO RASCO, J. (eds.) (1999): *op.cit.* Y particularmente, dentro de este libro, sobre la crítica a la falsa reflexión y el mayor control que encierra, pueden verse:

-SMYTH, J. “Perspectivas internacionales sobre la colegialidad docente: un enfoque crítico basado en el concepto de ‘trabajo de los docentes’”

-JIMÉNEZ, R.- PÉREZ, J. – RODRÍGUEZ, C. “Los condicionantes de la formación inicial del profesorado en España: presupuestos para un nuevo modelo e formación”

-FERNÁNDEZ, S. “El análisis de las creencias del profesorado como requisito del desarrollo profesional”. Para esta última conseguir un profesor crítico exige enfrentarnos a sus creencias y darle herramientas que le permitan tener un posicionamiento reflexivo sobre las condiciones sociales e institucionales.

SALGUERO, M. (1997): *Libertad de cátedra y derechos de los centros educativos*, Barcelona, Ariel. Éste expresa como la libertad pedagógica, la propiamente del profesorado no universitario, más que la libertad de cátedra, que se refiere a cómo transmitir el conocimiento y no a las ideas o convicciones científicas, puede verse mermada por el peso de las orientaciones didácticas o pedagógicas.

CONTRERAS, J. (1997): *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata. Según Contreras, la LOGSE reconoce “habilidades a los docentes pero sin haber conquistado una mayor capacidad de decisión e intervención” (p. 101), y por lo mismo puede servir a la meritocracia, individualismo, tecnocracia y control social en lugar de a la emancipación,

Como vimos, los planes de estudio de magisterio correspondientes a la LOGSE se agrupan bajo la denominación de Título de Maestro Especialista, no contando precisamente con la formación más global, social-cultural que requeriría para poder diseñar con éxito los requerimientos de la Ley, como son el Proyecto Curricular de Centro (PCC), el Proyecto Curricular de Etapa (PCE), y los Reglamentos de Régimen Interno; y para poder participar como agente de cambio en la práctica pedagógica y en la política de centro. Dándose una contradicción entre la demanda de un profesorado con una formación más generalista y de mayor transversalidad para poder ajustarse a los nuevos requisitos de la LOGSE y un modelo de formación del profesorado que se caracteriza justo por lo contrario, una mayor especialización. Y ello aunque el artículo 56 recoge en su primer punto que “La formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo”.

Ni la incorporación figurativa de la Sociología de la Educación en los Programas de Formación del Profesorado (PFP), si atendemos al número de créditos que representa en el plan de estudios, ni la llegada de otras disciplinas con tradición en las antiguas Facultades de Educación, sobre todo de Pedagogía, y con modos de trabajo distintos donde se propiciara la crítica y la reflexión han conseguido cambiar la tónica de funcionamiento de las Escuelas Normales en cuanto demandas de aprendizaje al alumnado y modelos de enseñanza. Probablemente porque como dijera Giroux<sup>139</sup>, el profesorado que da clase en los PFP también ha sido formado en un sistema educativo de rancias concepciones educativas. Siendo lo más que se ha conseguido el juego de rompecabezas al que alude el autor.

A modo de ejemplo, en el curso 2002-2003, entre las escasas asignaturas con un sistema de evaluación distinto, que no recurre al clásico examen memorístico o tipo test, sino que fomenta la evaluación con material y/o la construcción del espíritu crítico tras el trabajo con fuentes directas, así

---

igualdad y justicia. Y para poder reflexionar se necesitan tener claro las funciones del sistema educativo, conocer el contexto de la Institución Escolar y el rol del profesor, entre otras cosas.

En una línea similar se expresa KINCHELOE, J. (2001): *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*, Barcelona, Octaedro.

Desde otro punto de vista, algunos críticos de la LOGSE centran sus cuestionamientos en que el poder toma las decisiones, los expertos formulan las conceptualizaciones, los asesores realizan explicaciones y los profesores realizan las aplicaciones. Y estas críticas la hacen defendiendo la colegialidad (SANTOS GUERRA, M. (1997): “Profesores y profesoras para el cambio: retos y esperanzas”, *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, nº. 29, Mayo-Agosto). Otras muestras de búsqueda de profesionalismo y de crítica a las reformas que no lo consiguen pueden verse en los cuestionamientos a la LOGSE por no exigir que los maestros fueran licenciados y en destacar la necesidad de una mayor selección en la entrada a los estudios. IMBERNÓN, F. (1997): “La realidad de la reforma. Instituciones y titulaciones de formación del profesorado”, *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, nº. 29, Mayo-Agosto, 59-60. Variables éstas propias de las profesiones modelo.

<sup>139</sup> GIROUX, H. (1987): op.cit.

como el razonamiento coherente, sistemático y bien argumentado, otra cosa es que se consiga, está la Sociología de la Educación<sup>140</sup>. Con la estupefacción de gran parte del alumnado, el interés de una minoría y el alejamiento cada vez mayor de nuestros compañeros de viaje tanto de los que antaño defendieron el modelo como de los que se incorporan más tarde.

La responsabilidad del acontecer del sistema educativo pasa a estar en el profesorado, al que se le ha atribuido capacidad y autonomía para la construcción del quehacer educativo.

El poco cambio que se produjera en su formación y la escasez de tiempo, se convirtieron en principales variables de control<sup>141</sup>, y sobre todo en fuertes medidas en tanto que sutiles y aparentemente progresistas, de legitimar una política educativa. Aunque se permitía a los centros elegir los libros de textos que consideraran más oportunos, al igual que construir su docencia buscando el material que estimaran más idóneo, la práctica demostró, por los problemas señalados, que el libro de texto se convertía en la herramienta más utilizada<sup>142</sup>, ante tanto exceso de burocracia, siendo ésta otra forma de control. Además, otros criterios explícitos recogidos en la misma ley mermaban directamente la autonomía generosamente otorgada, sirvan de ejemplo, el paso de curso, la limitación en las repeticiones.

Además, las funciones que la LOGSE otorga al profesorado como realizar innovaciones, adaptar individualmente el currículum, responder a las exigencias del conocimiento que enseña, diagnosticar la situación de aprendizaje, acomodar el currículum a las particularidades del aula, experimentar estrategias metodológicas y de evaluación, desarrollar materiales didácticos, etc. demostraron ser imposibles de lograr no sólo por la formación recibida sino, entre otras cosas, por la escasez de tiempo para conseguirlo.

El sentimiento de crisis tras la aplicación de la LOGSE no tarda mucho en aparecer, se alude a:

- a) la desvalorización de la imagen del profesor
- b) su desconsideración salarial,
- c) se reiteran los argumentos de Cabrera de falta de formación y de tiempo, de falsa autonomía aludiendo como éste a la paradoja de la aceptación de la LOGSE por parte del profesorado al asumir unos cambios puramente formales
- d) realmente se dan “mayores cuotas de control, intensificación del trabajo y jerarquización”

---

<sup>140</sup> COLECTIVO DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA (1994): “La docencia...”, op.cit.

<sup>141</sup> Como resaltara CABRERA, B. (1988): op.cit., pp. 75-82.

<sup>142</sup> Ejemplos de la extensión de este instrumento puede verse en las evaluaciones del sistema educativo hechas por los organismos oficiales. Algo extensivo, aunque en otra versión, a la enseñanza universitaria.

e) todo lo cual lleva a una crítica a la ideología del profesionalismo “que enmascara la creciente descualificación y proletarización del trabajo docente a través de la estandarización de las competencias y habilidades de la enseñanza y la división social del trabajo entre quienes piensan y quienes ejecutan”<sup>143</sup>.

Lo que es extensible al profesorado de enseñanza secundaria. Para éste es una situación nueva no sólo en la clientela tanto del alumnado como de sus progenitores, sino en las funciones a desarrollar; marcándose así claras diferencias en autonomía, control y, por tanto, grado de profesionalización en los distintos “cuerpos” del profesorado.

### 2.2.3 La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)

Con la LOCE el hincapié que se pone en el profesorado es para conseguir “la eficacia y eficiencia de los sistemas de educación y formación”<sup>144</sup>. Atendiendo al discurrir del tiempo desde la aparición de la LOGSE y a la imposibilidad de aplicar la mayor parte de las atribuciones que se le otorgaban al profesorado, entre otras causas por no producirse un cambio oportuno de su formación, el propósito de la nueva ley dice atender a los recursos humanos y para ello anuncia la necesidad de hacerse con alumnos en los programas de formación de profesorado brillantes, así como futuros profesionales de la educación del mismo calibre.

Aunque no desmerece, para la solución a los problemas del sistema educativo, disponer de un buen profesorado, ahí no radica todo, máxime cuando en la práctica esto se traduce en una constante evaluación del colectivo que no precisamente es sinónimo de calidad o de buen profesional<sup>145</sup>, dada la

---

<sup>143</sup> MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1994): “Los colectivos críticos de profesores y profesoras en el Estado español”, *Investigación en la Escuela*, nº. 22. Y MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998): *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*, Madrid, ICE Universidad de Buenos Aires, Miño y Dávila editores.

<sup>144</sup> LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (2002): op.cit., p. 45190.

<sup>145</sup> Una concepción de calidad en la enseñanza tiene que abarcar dos áreas cruciales: el desarrollo en los profesores de una concepción *pública* de la práctica y desarrollar la apreciación en el profesorado de la *ecología* de la concepción de enseñar. Como constatan Bottery y Wright (1996), para los docentes no se da importancia a estos temas. Se presta más atención al desarrollo personal que al profesional, lo que, concluyen los autores, indica un concepto de profesionalismo todavía sujeto a lo individual, objetivos microsociales más que los temas macrosociales de naturaleza pública o ecológica. A la vez que constatan que las políticas de gobierno exacerban una tendencia de hace tiempo en la escuela, la incapacidad o no deseo en la ocupación docente para dedicar el tiempo suficiente a considerar la naturaleza y el rol de la ocupación docente en la sociedad. BOTTERY, M. – WRIGHT, N. (1996): “Cooperating in the own deprofessionalisation? On the need to recognise the ‘public’ and ‘ecological’ roles of the teaching profession”, *British Journal of Educational Studies*, Vol. 44, nº. 1.



lógica de la evaluación que se aventura<sup>146</sup>. O, en todo caso, responde a lo que expresan autores como Ozga o Whitty et al.: una asociación entre mayor calidad del profesorado y mayor control<sup>147</sup>. La concepción de mejor profesional pasa aquí por el experto profesional, sometido a la carrera profesional a la que tanto se negaron los sindicatos en la década de los setenta y que acabaron asumiendo en los ochenta. Se será más profesional cuanto más se colabore con la Administración.

La mejora de la formación a la que se alude, tanto inicial como permanente, “en consonancia con la doble dimensión científico-pedagógica de la tarea de enseñar y de la formación que ésta exige”<sup>148</sup>, se quedó en el camino, los pasos andados tomaron tintes donde lo científico se refiere a disciplinas tan importantes como las matemáticas, la lengua, etc., según el campo científico de que se trate, y lo pedagógico resalta la presencia de la didáctica y la metodología, como demuestra la propuesta del Título de Especialización Didáctica (TED) y como resalta el título IV de la ley. De ahí la concepción de experto y el rescate del carácter técnico de la LGE, aunque no se acudan a esas terminologías caducas y tan criticadas. Eso sí, con el añadido del carácter profesional tan demandado por el profesorado antes de la aparición de la LOGSE, asociado al reconocimiento social.

Similar tendencia se observa en la formación permanente, que promueve las necesidades relacionadas con la organización y dirección de centros, la coordinación didáctica, y la orientación y tutoría. Así se entiende se mejora la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros<sup>149</sup>.

Europa homologa formalmente títulos en las enseñanzas universitarias atendiendo a bases formativas más comunes pero pasado el tiempo dicha homologación no tuvo una base real y la vía no ha sido una mayor base formativa. Y aunque probablemente más que nunca suponga un acercamiento entre formación y demandas del mercado de trabajo<sup>150</sup>, no parece que sea así en el caso de la formación del profesorado. Primero porque no aumenta la Sociología ni la historia, ni aparecerá la Antropología ni la Filosofía en los planes de formación del profesorado, y segundo, porque la tendencia que se marca desde el MEC habla más de reducir si cabe estas disciplinas como puede verse desde el borrador del TED y trataremos en el capítulo seis.

---

<sup>146</sup> ZAMORA FORTUNY, B. (2003): “La LOCE, ¿una cultura educativa adaptada a los nuevos tiempos? Algunas reflexiones desde la sociología”, *Tempora*, 2ª época, nº. 6.

<sup>147</sup> OZGA, J. (1987): “Part of the union: school representatives and their work” en LAWN, M. – GRACE, G. (eds.): *Teachers: the culture and politics of work*, Lewes, Falmer Press. Y WHITTY, G. – BARTON, L. – POLLARD, A. (1987): “Ideology and control in teacher education” en POPKEWITZ, T. (ed.): *Critical Studies in Teacher Education: It's Folklore, Theory and Practice*, London, New York, Falmer Press.

<sup>148</sup> LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (2002): op.cit., p. 45190.

<sup>149</sup> *Ibidem*, p. 45203.

<sup>150</sup> Por la necesidad de una base formativa más generalista, que permita una mayor flexibilidad y movilidad.

El espíritu reflexivo-crítico que ponía en mayúsculas la LOGSE queda desterrado. La Administración y los directores cobran mayor peso en el diseño de la práctica educativa<sup>151</sup>, el profesorado pierde fuerza en la toma de decisiones, de posicionamientos y de transformaciones políticas. Los docentes pasan pues a ser más ejecutores de las tareas docentes, ahora con el viejo barniz de técnicas y quedan excluidos de la participación más independiente en la política educativa más general: de centro, de etapa.

Aunque la ley atribuye responsabilidad al centro en el resultado del alumnado, la responsabilidad y autonomía de los centros, que no tanto del profesorado, pasa por “el acuerdo entre centro y Administración”<sup>152</sup>. Sin duda, una forma peculiar de entender aquellos conceptos. Realmente lo que se descentraliza no es la autonomía sino la responsabilidad, sobre todo cuando el profesorado queda sometido a otros expertos<sup>153</sup>. Como dice Puelles Benítez:

“los profesores, los directores y los alumnos cargan sobre sus hombros su propio destino, tanto si fracasan como si triunfan. Y es el mercado, en función de la competitividad de los establecimientos docentes, el que asigna una u otra condición de ganador o perdedor (por cierto, ¿a quién importa el destino de los que pierden?). Los gobiernos, las administraciones educativas carecen de competencia alguna puesto que han descentralizado en las escuelas la educación y, obviamente, sin competencia no hay responsabilidad política”<sup>154</sup>.

La autonomía de los centros, pedagógica, organizativa y de gestión aparece de nuevo fuertemente controlada, tanto por la formación como por el tiempo, además de por la evaluación, intentando con esta última contribuir al estímulo y a la mejora. Parece sentenciado a aumentar la frustración del colectivo docente, viéndose abrumado por la escasez del tiempo y por la exposición pública, de evaluación de los centros aunque se tenga en cuenta el entorno social y económico y los recursos disponibles. Por otro lado, la división mayor entre el profesorado implica un control más estrecho por parte de la Administración.

---

<sup>151</sup> Si bien puede aventurarse un seguidismo de la dirección de los centros hacia la Administración, lo que pondría en cuestión el ejercicio autónomo de los primeros. El director pasa a ser el representante más directo de la Administración en los centros y su dependencia puede venir porque la valoración positiva implica la percepción del complemento retributivo mientras esté en activo. *Ibíd.*, art. 94, p. 45210.

<sup>152</sup> *Ibíd.*, p. 45190.

<sup>153</sup> Puede verse, entre otros: SALGUERO, M. (1997): *op.cit.* CONTRERAS, J. (1997): *op.cit.*

<sup>154</sup> PUELLES BENÍTEZ, M. (2002): “Estado y Educación: una relación histórica” en RUIZ, A. (coord.): *La Escuela Pública. El papel del Estado en la educación*, Madrid, Biblioteca Nueva, p. 45. El Estado queda relegado, como dice el autor, en el discurso neoliberal, a un proveedor de recursos financieros.

La evaluación institucional y la reducción de funciones del Claustro de la LOGSE cobran aún más fuerza en la LOCE, donde se despoja de poder al profesorado, cada vez más controlado por Directores y por tanto por la Administración, y con un sistema de evaluación que hace colocarles en una jerarquía pública, salarial y profesionalmente distinta, más que en el pasado. De ahí que algunos digan que en las últimas reformas educativas la función del profesor, deja su carácter semiprofesional para pasar a ser un técnico bajo la vigilancia y la inspección<sup>155</sup>. Son muestras de falsa autonomía la mayor regulación técnica, la burocracia, el poder de los equipos directivos, la mayor precisión de objetivos, la mayor responsabilidad que se le pide al profesorado sin aumentar su poder, más allá de acabar con la promoción automática del alumnado<sup>156</sup>.

El mayor poder de los directores en la LOCE, que ya adelantara la LOPEG<sup>157</sup> y la pérdida de funciones en calidad, que no en cantidad, del Claustro y del Consejo Escolar en la LOCE demuestra que la nueva autonomía que le ofrece al profesorado está mermada como ocurriría con las promesas de la LOGSE frente a la LGE.

En cualquier caso, en las últimas leyes el Consejo Escolar ha perdido funciones, lo que en principio parecería ser una muestra de una mayor autonomía del profesorado.

A modo de ejemplo: La LOPEG considera entre las competencias del Consejo Escolar dar las directrices para elaborar el PEC (Proyecto Educativo de Centro), aprobarlo y evaluarlo. Y entre las de Claustro formular, aprobar y evaluar proyectos curriculares (artículos 11 y 13 respectivamente). El Consejo Escolar pierde presencia en aspectos importantes. Así, si la LOPEG le concedía la capacidad de “fijar directrices para la colaboración” con fines culturales y educativos con otros centros (artículo 11 LOPEG), la LOCE cambia fijar por “proponer” (artículo 82 punto h LOCE). Y mientras en la LOPEG es misión del Consejo Escolar “resolver los conflictos e imponer las correcciones...” al alumnado con conductas que perjudique la convivencia (artículo 11 LOPEG), en la LOCE se queda sólo en “conocer la resolución de conflictos y la imposición de sanciones...” (artículo 82 punto 3 LOCE). Y mientras en la LOPEG se otorga al Consejo Escolar la función de “establecer las directrices para la elaboración del proyecto educativo del centro, aprobarlo y evaluarlo”

---

<sup>155</sup> Puede verse REA, J. – WEINER, G. (2001): “Las culturas de culpa y redención. Cuando la delegación de poderes se convierte en control: qué piensan del movimiento de las escuelas eficaces los profesionales” en SLEE, R. – WEINER, G. – TOMLINSON, S. (eds.): *¿Eficacia para quién?*, Madrid, Akal, pp. 38-39.

<sup>156</sup> Que dicho de paso, si no tenía sentido la promoción automática que propiciara la LOGSE, como hemos dicho en otro lugar, tampoco lo tiene la teórica autonomía del profesorado en su evaluación si no cuenta con la formación y cultura sobre dónde radica la causa de la repetición del alumnado y sobre cómo poder trabajar para cambiar la situación.

<sup>157</sup> LEY ORGÁNICA DE LA PARTICIPACIÓN, LA EVALUACIÓN Y EL GOBIERNO DE LOS CENTROS DOCENTES (LOPEG), 9/1995 de 20 de noviembre.

(apartado a punto 1 artículo 11 LOPEG), con la LOCE queda reducido a “formular propuestas al equipo directivo sobre la programación anual del centro y aprobar el proyecto educativo...” (apartado a punto 1 artículo 82 LOCE), quedando eximido de la evaluación.

Con la LOCE deja de ser función del Consejo Escolar el nombramiento del director. Pierden poder los profesores y los padres y gana la Administración en la designación del director. Se profesionaliza aún más al director que con la LOPEG. El profesorado pierde profesionalización en cuanto ganan en profesionalización y en funciones sus cargos y en cuanto pierde en la elección de sus representantes (los directores).

Como dijera Lawn aludiendo al proceso de trabajo de los directores en Inglaterra en los ochenta, la escuela no hace mucho que se define como el área de la política del director. Los directores asumen un rol de selección y organización del profesorado representando al Estado, exigiendo tareas definidas y manteniendo al profesorado con menor control sobre la escuela como un todo<sup>158</sup>.

En esos mismos años, Ball se refiere a tres elementos en la teoría clásica de la dirección: separación concepción/ejecución, control con evaluación del profesor y pagar más a los que más cumplen. El autor señalaba que algún día los directivos tendrían una carrera propia<sup>159</sup>, como ocurre ahora en España.

La LOCE parece solucionar los principales cuestionamientos del profesorado a la LOGSE en los términos de autonomía y profesionalización ya definidos prometiendo una mayor profesionalidad, que en parte consigue respecto a la anterior ley si no fuera porque persisten viejos problemas y aparecen otros nuevos. Entre los viejos, la falta de formación y de tiempo y entre los nuevos, la competitividad acérrima que se gestará entre centros dado el cariz de primer plano que toma la libertad en la elección de centro y la evaluación explícita de los mismos, a lo que se une el mayor control de la dirección sobre el profesorado<sup>160</sup>.

Se legitima el cambio con el reconocimiento social del profesorado y la mayor profesionalización.

---

<sup>158</sup> LAWN, M. (1988): “Skill in schoolwork: work relations in the primary school” en OZGA, J. (ed.): *School Work: approaches to the labour process of teaching*, Milton Keynes, Open University Press.

<sup>159</sup> BALL, S. (1988): “Staff Relations During the Teachers’ Industrial Action: context, conflict and proletarianisation”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 9, nº. 3.

<sup>160</sup> APPLEBY, R. (1997): “A Middle Management Course: professional development or manipulation?”, *Triangle Journal*, Vol. 1, nº. 2.

### Control versus autonomía del profesorado

<b>LGE</b>	<b>LOGSE</b>	<b>LOCE</b>
Control ideológico del profesor: un técnico, ejecutor, de lo que deciden los expertos y los inspectores	Papel crítico-reflexivo: constructor del conocimiento ( PCC, PCE)	Experto profesional con carrera profesional. De nuevo más ejecutores (sometidos al control de otros expertos)
Peso del libro de texto	Pérdida de sentido del libro de texto	Mayor peso del libro de texto
Mínima formación	Exige una formación y un tiempo que no tiene: principales variables de control	Programa de formación del profesor y futuros profesionales brillantes, pero centrada en el campo científico de la didáctica
Lógica tecnocrática	Obligaciones burocráticas que es así como se entiende la participación en la elaboración del PCC y PCE	Control a través de formación, tiempo y también evaluación del colectivo y lógica de mercado
Ausencia evaluación profesorado. Está encomendada a los inspectores, aunque no haya más organismos específicos de evaluación	INCE evaluación centro para mejorar calidad educativa: Forma de control profesorado	Evaluación voluntaria. Los resultados pueden servir para -carrera docente - movilidad y promoción
Responsabilidad de la institución	Responsabilidad del profesor	Responsable el profesor, sobre la marcha del centro y sobre el resultado del alumnado. Se descentraliza la responsabilidad, que no la autonomía.
Escasa participación de los padres reconocida en ley	Con la LODE,1985 y LOPEG,1995, mayor participación de los padres - “fijar directrices para la colaboración...” - “resolver los conflictos e imponer las correcciones...” - “establecer las directrices para la elaboración del proyecto educativo del centro, aprobarlo y evaluarlo”	Menos funciones del Consejo Escolar  - “proponer...”  - “conocer la resolución de conflictos y la imposición de sanciones...” - “formular propuestas al equipo directivo sobre la programación anual del centro y aprobar el proyecto educativo...”
Pérdida de autonomía, prestigio y ascendencia social y mayor consideración de la Administración Educativa.	Se le ofrece al profesor prestigio y reconocimiento social, posibilidad de promoción, autonomía, etc.  El profesor se encuentra con desvalorización de su imagen, mayor cuota de control, burocracia, mayor intensificación del trabajo y jerarquización, falsa autonomía.  Se le ofrece ideología del profesionalismo y encuentra mayor desprofesionalización	Se le ofrece al profesor autonomía, profesionalización, prestigio  Se encuentra falsa autonomía, mayor regulación técnica, poder de equipos directivos, mayor responsabilidad sin aumentar su poder  Aunque puedan ganar ALGUNOS en consideración por parte de la Administración (los que tengan éxito en las claves de la eficacia, excelencia, calidad, competitividad)

#### 2.2.4 El Pacto Social por la Educación en Canarias: El profesorado: mayor autoridad, mayor reconocimiento social, ¿un profesional?

De igual modo que viene ocurriendo en las últimas legislaciones educativas y en los nuevos proyectos de cambio de éstas, tiene que contarse con el beneplácito del profesorado, el colectivo encargado de aplicarlas, pero también el que se necesita tener contento, apaciguado, para poder mantener la tranquilidad social durante seis años. En esta ocasión, expresamente la carta que envía el Consejero de Educación, Cultura y Deportes se detiene en los “profesionales de la Educación”, a los que se les ofrece todo el apoyo. Contradictorio cuanto menos tratarlos de “profesionales” cuando dicho apoyo queda supeditado a que “desde el compromiso, esos objetivos se cumplan”. Que se intenta ganar su confianza queda de sobra de manifiesto toda vez que la referencia a su prestigio queda recogida entre las dificultades inmateriales a afrontar que se citan: “la complejidad de la convivencia escolar, la crisis de los modelos clásicos de autoridad, de la forma tradicional de familia y la pérdida de reconocimiento social hacia el profesorado”<sup>161</sup>.

Una forma inteligente de aliarse parte gubernamental y profesorado es también acudiendo a responsabilizar a “toda la sociedad canaria en la educación” (objetivo tercero). Con lo cual se habría pasado de la asunción de la responsabilidad por parte de las instituciones educativas en las altas esferas de la LGE, a la delegación de la misma en el profesorado que hiciera la LOGSE, y ahora, a una parte más etérea como la representada por toda la sociedad, donde parece tener un papel importante la familia.

Y aunque parece haber quedado demostrado desde la década de los sesenta en Europa las dificultades para que los padres de los hijos más marginados socialmente se acerquen a las escuelas, las políticas educativas no sólo persisten en el intento, sino que parecen sentenciar la culpabilización de los padres por su absentismo en la parte de participación educativa que se les deja. Como recogiera Fernández Enguita<sup>162</sup> los aspectos en los que se demanda su participación no son muchos ni son precisamente los que, a priori, pudieran entrar en conflicto con el profesorado. El acuerdo del Pacto que afecta a la familia pretende ampliar “los marcos de colaboración” con la escuela, con el objetivo de tener un conocimiento más completo del hijo/alumno, llevar a cabo acciones coordinadas y que “se respeten criterios educativos compartidos” (objetivo seis). Es decir, una participación fundamentalmente de las clases medias, en las que la socialización particularista de esas familias coincida con la universalista de la escuela.

---

<sup>161</sup> José Miguel Ruano León, en la carta de presentación.

<sup>162</sup> FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*, Madrid, Morata. También FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992a): “De la democratización al profesionalismo”, *Educación y Sociedad*, nº.11.

Coincidiendo con el espíritu de la Ley Orgánica de Universidades (LOU)<sup>163</sup>, figura como acuerdo del Pacto “Potenciar la investigación científica, el desarrollo y la innovación tecnológica” (objetivo nueve) en el ámbito universitario. Una forma de entender la mejora de este nivel educativo donde parece preocupar menos ser un buen docente o bien se confunde ser un buen docente con ser un investigador<sup>164</sup>.

La concepción de calidad de la educación no pasa por conseguir un buen docente según la filosofía del Pacto, sino en todo caso por otorgar mayor reconocimiento social y autoridad al profesorado, en la misma línea que la LOCE<sup>165</sup>. Nos hallamos ante una concepción de calidad de la educación donde por tanto, en lo que afecta al profesorado, su carácter de profesional se da por hecho -desterrada queda ya la idea de éstos como trabajadores de la enseñanza- y se pretende reafirmar con una dosis mayor de autoridad y de reconocimiento social. Como veremos en el capítulo siete, se hace difícil encontrar estudios que pongan en cuestión este último, y sí en cambio muchos que lo resaltan<sup>166</sup>.

Como se han encargado de destacar muchos, las reformas educativas son “un caldo de cultivo” para las ideologías del profesionalismo en la enseñanza<sup>167</sup> algo en lo que incide este Pacto y también la LOCE, olvidándose de que, como veremos en el capítulo tres:

---

<sup>163</sup> LEY ORGÁNICA DE UNIVERSIDADES (LOU) (2001): op.cit. Puede verse ZAMORA FORTUNY, B. (2002b): op.cit.

<sup>164</sup> En lo que afecta al ámbito universitario puede verse: CARABAÑA, J. (2002): “El ‘punto ciego’ de la ley de universidades” *Clave*. CABRERA, B. – BAEZ, B. (2001): “La universidad que viene. Diagnósticos de la ‘crisis’ y propuestas de reforma del sistema universitario”, comunicación presentada al *VII Congreso Español de Sociología en la Universidad de Salamanca*, 20 y 22 de Septiembre.

<sup>165</sup> En el Proyecto de Ley de Calidad, bajo el epígrafe “reconocimiento de la labor docente”, se habla del reconocimiento social del profesorado, si bien en éste de manera más detallada. Asimismo en otra ocasión se dedica un apartado a “un reto a la sociedad: el prestigio del profesorado” en el que, entre otras cosas, se dice que se “habilitará medidas que afiancen la autoridad y el reconocimiento social del profesor”.

<sup>166</sup> Sirva de ejemplo CABRERA, B. et al. (1998): *Estudio sociológico de la Universidad de La Laguna*, Gobierno de Canarias, pp. 201-202. Se le pregunta al alumnado universitario de todas las carreras que señale las dos titulaciones que considera más y menos prestigiosas y las dos ocupaciones que considera más importantes socialmente. Destaca el Magisterio como la titulación de menos prestigio, pero las ocupaciones de profesor sobresalen entre las más importantes socialmente (profesor no universitario como la tercera y profesor universitario en sexto lugar).

<sup>167</sup> Términos utilizados por MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998): op.cit. Especialmente la primera parte del libro centrada en el trabajo docente y las políticas de control. Para éste, el profesionalismo actúa suavizando las tensiones –llama a la responsabilidad-, mientras la condición objetiva del maestro, asalariado, lo sitúa en un campo de lucha (p. 35).

Entre los ya clásicos en el debate del profesionalismo, puede verse, por ejemplo:

CABRERA, B. – JIMÉNEZ, M. (1994): “Los enseñantes en la sociedad. Acerca del análisis sociológico del profesorado” en *Investigación en la Escuela*, nº. 22.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993): *La profesión docente...*, op.cit.

“Los profesores son esencialmente trabajadores de la ideología y de la cultura, ya que las tareas que tienen que ver con los procesos de socialización exigen la adopción de una determinada posición en el debate social, cultural e ideológico existente y sólo subsidiariamente de un cúmulo de conocimientos”<sup>168</sup>

Lo que implica, como añaden los autores, el fracaso de las expectativas profesionalistas de los enseñantes, una vez que se intenta crear una imagen de éstos como “expertos en posesión de un ‘saber’ y un ‘saber hacer’ preservados del debate social”. Aunque la Sociología de la Educación y especialmente la Sociología del Profesorado e incluso una parte importante de la didáctica que ha redescubierto a la Sociología de la Educación, coinciden en señalar que los enseñantes no pueden reducirse ni al resto de los grupos profesionales ni a los trabajadores manuales<sup>169</sup>, las normativas en vigor siguen pasando por alto las condiciones objetivas que explican esta situación.

Como señalan Ozga y Lawn, la ideología del profesionalismo ha sido utilizada para “obtener concesiones y consideraciones especiales en sus negociaciones laborales”<sup>170</sup>, y dadas las elevadas demandas que las últimas reformas tienen sobre el profesorado parece lógico que la ideología del profesionalismo tenga atractivo como arma defensiva frente a la pérdida de control. Pero, como sugieren Burbules y Densmore, es un arma ineficaz e inapropiada<sup>171</sup>. Además, ver la docencia como una profesión, supone que este Pacto o cualquier reforma que así lo sugiera pongan en primer punto la consecución del status profesional o del reconocimiento social del profesorado, distrayendo la atención de otros temas más fundamentales.

#### 2.2.5 Entre la Ley Orgánica de Educación (LOE) y la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)

---

<sup>168</sup> CABRERA, B. – JIMÉNEZ, M. (1994): op.cit., p. 42.

<sup>169</sup> Una interesante discusión sobre la posibilidad o no de profesionalización de la docencia puede verse en tres artículos que publica la revista *Educación y Sociedad*, nº. 11, 1992. Nos referimos a:

BURBULES, N.-DENSMORE, K. (1992a): “Los límites de la profesionalización de la docencia”, pp. 67-83.

SYKES, G.: “En defensa del profesionalismo docente como una opción de política educativa”, pp.85-96.

BURBULES, N.-DENSMORE, K. (1992b): “La persistencia del profesionalismo: es duro abrirse camino”, pp. 97-104.

<sup>170</sup> Lawn y Ozga (1981). Citado en BURBULES, N.-DENSMORE, K. (1992a): “Los límites de la profesionalización de la docencia”, op.cit., p. 70.

<sup>171</sup> BURBULES, N.-DENSMORE, K. (1992a): op.cit., p. 71.



Ambas leyes le dedican los mismos artículos al profesorado, del artículo 91 al 106, dedicados a las funciones, a los distintos niveles de enseñanza, a la formación y al reconocimiento, apoyo y valoración. La diferencia directa fundamental al profesorado se da en los respectivos preámbulos. La LOE, como hiciera la LOGSE, y a diferencia de la LOMCE, destaca la importancia de profesorado, sobre todo de la necesidad de su implicación para poder conseguir las metas propuestas en la ley para el sistema educativo:

“La actividad de los centros docentes recae, en última instancia, en el profesorado que en ellos trabaja. Conseguir que todos los jóvenes desarrollen al máximo sus capacidades, en un marco de calidad y equidad, convertir los objetivos generales en logros concretos, adaptar el currículo y la acción educativa a las circunstancias específicas en que los centros se desenvuelven, conseguir que los padres y las madres se impliquen en la educación de sus hijos, no es posible sin un profesorado comprometidos en su tarea” (LOE, preámbulo, 17161).

Junto a la necesidad de implicación del profesorado destaca también la formación como objetivo clave: la autonomía otorgada al profesorado y a los centros docentes se hace a cambio de una rendición de cuentas. Una rendición de cuentas que marca diferencias entre ambas leyes destacándose el mayor control sobre el profesorado en la LOMCE.

Es objetivo prioritario de la LOE en su cercanía a los objetivos de la UE la mejora de la formación del profesorado: “...la UE y la UNESCO se han propuesto mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación, lo que implica mejorar la capacitación de los docentes...” (LOE, 17160). Un proceso en el que la LOE pone en mayúsculas la formación inicial y permanente del profesorado dedicando el título III de la ley, lo que le lleva a ajustarse al entorno europeo en la formación inicial y a contar con el compromiso de la Administración Educativa en la formación permanente (LOE, preámbulo, 17161).

Así la LOE alude a los mecanismos de evaluación y de rendición de cuentas que informen públicamente y de manera transparente como algo obligatorio dada la autonomía pedagógica y de gestión de centros, pero se está pensando en el “uso que se hace de los medios y los recursos puestos a su disposición, así como una valoración de los resultados que con ellos se alcancen” que permita mejorar resultados (LOE, 17161).

En cambio, la LOMCE de manera más contundente alude a la “exigencia de demostrar que los recursos públicos se han utilizado de forma eficiente y que han conducido a una mejora real de los resultados” (LOMCE, preámbulo VII, 97863).

Se pide una rendición de cuentas a los centros, lo que a priori tratándose de un espacio público no tendría que ser negativo si no estuviera detrás la racionalización de recursos marcando el valor de la eficacia versus la igualdad de oportunidades y si realmente se tuvieran en cuenta los diferentes niveles socioeconómicos y socioculturales de partida. Aspecto que recogido en la LOCE, LOE y LOMCE y que será el más cercano a un planteamiento de comparación justa entre los resultados educativos entre centros.

La rendición de cuentas se plantea como una medida de calidad recogida en estudios internacionales así como la autonomía y la especialización en los centros docentes (LOMCE, preámbulo V, 97862). De hecho figura como principio de la LOMCE: “Los principios sobre los cuales pivota la reforma son, fundamentalmente, el aumento de la autonomía de centros, el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros, las evaluaciones externas de fin de etapa, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias” (LOMCE, preámbulo VI, 97862).

Desde luego, más allá de las formas, el control sobre el profesorado en la LOMCE es fehacientemente mayor, se le da una menor autonomía en favor de la dirección.

Todo un papel del profesorado donde pedir el compromiso del mismo se hace a cambio de ofrecerle un reconocimiento social, algo que no precisa la LOMCE dada la autoridad otorgada a la dirección de centro.

Para la LOE las peticiones al profesorado en autonomía, formación, rendición de cuentas... no puede hacerse sin ofrecerle a cambio reconocimiento social: “Y todo ello resulta imposible sin el necesario reconocimiento social de la función que los profesores desempeñan y de la tarea que desarrollan” (LOE, preámbulo, 17161).

Asimismo del título III de la LOE dedicado al profesorado se deja constancia en el preámbulo de la valoración de su función: “...el título aborda la mejora de las condiciones en que el profesorado realiza su trabajo, así como el reconocimiento, apoyo y valoración social de la función docente” (LOE, preámbulo, 17163).

Ese título III de la LOE dedicado al profesorado tiene un capítulo centrado en las Funciones del Profesorado, otro sobre el Profesorado de distintos niveles, otro sobre la Formación del Profesorado y un cuarto dedicado al Reconocimiento, Apoyo y Valoración social del profesorado. Aunque la LOMCE recoge tal cual el título dedicado al profesorado de la LOE sin añadir ni quitar ninguna coma, no es eso lo que se deduce de los preámbulos de ambas leyes.

El reconocimiento y apoyo al profesorado que da título al artículo 104 deja constancia del que les otorga la Administración Educativa en trato, consideración y respeto “acordes con la importancia social de su tarea” (artículo 104.1, LOE 17185, LOMCE 97898). Trabajando desde la Administración Educativa para atender de manera “prioritaria a la mejora de

las condiciones en que el profesorado realiza su trabajo y al estímulo de una creciente consideración y reconocimiento social de la función docente” (artículo 104.3).

Además de este reconocimiento por parte de la Administración Educativa se alude también al reconocimiento de su función tutorial, de la labor del profesorado en su dedicación al centro y a la innovación educativa incentivándolos económica y profesionalmente, cuando trabaja en centros bilingües, incentivando económicamente con licencias retribuidas las actividades de formación, innovación e investigación y reduciendo la jornada lectiva para el profesorado mayor (artículo 105, LOE 17185, LOMCE 97898).

### Reconocimiento social del profesorado

LOCE	LOE	LOMCE
	Capítulo dedicado al Reconocimiento, apoyo y valoración del profesorado (Art. 104-106)	
Coinciden en aplicar medidas de apoyo al profesorado de centros públicos (Art. 105)		
	- Dando incentivos profesionales y económicos como forma de reconocer la función tutorial	
	- Dando incentivos económicos y profesionales como forma de reconocer la dedicación al centro y a la implantación de planes de innovación educativa	
	- Reduciendo la jornada lectiva a los mayores de 55 años con reducciones salariales o sin reducción salarial participando en otras actividades	
-Ibídem que en LOE y LOMCE pero sin que tenga que revertir en el centro	-Dando licencias retribuidas por participación en actividades de formación, investigación e innovación educativa que reviertan en la mejora en el centro	
	-Se reconoce la laboral profesorado que imparte clases de su materia en lengua extranjera en los centros bilingües	
-“La realización de actividades destinadas a premiar la excelencia y el especial esfuerzo del profesorado en su ejercicio profesional”		

Es difícil pensar cómo se puede ser investigador, innovador y con formación crítica cuando no se adquiere en la formación inicial, no se arbitran las fórmulas para conseguirlo ni en la formación permanente, ni habilitando espacios, ni tiempo, ni presupuesto para conseguirlo, se explota más al profesorado dando menos recursos económicos o aumentando la ratio alumno/profesor, no se da trabajo a los nuevos egresados y se da poder, autonomía al director para innovar, contratar y al profesorado para obedecer.

Todo ello en un contexto donde la evaluación voluntaria del profesorado sobre su función docente tiene efectos en los concursos de traslado y en la carrera docente (artículo 106, LOE 17185, LOMCE 97898).

### Evaluación

LOCE	LOE	LOMCE
INECSE (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo) Art. 96	IE (Instituto de Evaluación) Art. 142	INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) Art. 142
En la evaluación de centros hay que tener en cuenta el entorno social y económico y los recursos con los que cuentan Art. 101.3		Art. 145
	No puede utilizarse la Evaluación Institucional para clasificar alumnos ni centros (art. 140.2)	Se suprime el artículo anterior
Se evalúa la función docente desde la Administración Educativa con la participación del profesorado Art. 60		Art. 106.1
Se anima desde la Administración a la evaluación voluntaria Art. 61		Art. 106.3
Los resultados se podrán tener se en cuenta “a efectos de movilidad y promoción dentro de la carrera docente”	Los resultados de la evaluación se tendrán en cuenta “de modo preferente en los concursos de traslados y en la carrera docente, junto con las actividades de formación, investigación e innovación”	

La LOMCE habla de autonomía pero sobre todo otorgada a los centros y, por tanto, a la dirección de los centros más que al profesorado. En ocasiones se alude a la autonomía del profesorado sobre todo en su función docente para “satisfacer las exigencias de una mayor personalización de la educación”

(LOMCE, preámbulo IX, 97864). Cuando se habla de esto se hace referencia a la especialización del profesorado y a la simplificación del desarrollo curricular.

El resto de referencias al profesorado son escasas. Se alude a una futura ley sobre la función docente (LOMCE, preámbulo XV). Se reconoce su carácter de autoridad pública, lo que le da valor probatorio y presunción de veracidad en la adopción de medidas correctoras (artículo 124.3). Todo el resto de referencias enfatizan una imagen del profesorado dependiente de la dirección. Las referencias a la autonomía es a la autonomía de centros, del director, a su capacidad de gestión y a la rendición de cuentas del centro, el fomento de su calidad, y la publicación de resultados. Muestra en todos los casos de un mayor control sobre el profesorado. Lo que a diferencia de otras leyes se hace sin tapujos. Otras tuvieron que aludir a un mayor reconocimiento social y prestigio del profesorado prometiendo profesionalización. Pero la LOMCE impone sus principios sin contar con concesiones para ellos. El poder de los acontecimientos imperativos aludidos se da por suficientes para contar con el beneplácito de los docentes.

Estos aspectos similares entre la LOE y la LOMCE no marcarían planteamientos distintos si no fuera por el sentido diametralmente opuesto que toma la dirección del centro a la vez que se marcan competencias distintas del Consejo Escolar.

#### Competencias del Consejo Escolar

<b>LOCE</b> Art 82	<b>LOE</b> Art 127	<b>LOMCE</b> Art 127
“formular propuestas al equipo directivo sobre la programación anual del centro y aprobar el proyecto educativo...”	“aprobar y evaluar la programación general anual...”  “aprobar y evaluar los proyectos y las normas...”	“evaluar la programación general anual...”  “evaluar los proyectos...”
“participar en el proceso de admisión de alumnos y velar para que se realice con sujeción a lo establecido...”	“decidir sobre admisión de alumnos...”	“informar sobre la admisión de alumnos...”
“proponer las directrices para la colaboración , con fines educativos y culturales, con otros centros, entidades y organismos...”	“fijar las directrices para la colaboración...”	“informar las directrices para la colaboración....”

\*Las competencias del Consejo Escolar señaladas en la LOE son atribuidas al director en la LOMCE, artículo 132.

### Selección del director

LOCE	LOE	LOMCE
<b>Requisitos</b>		
Art. 87		Art. 134
Antigüedad igual o mayor a 5 años en el cuerpo de la función pública		
Docente en ejercicio como funcionario 5 o más años		
Llevar 1 año o más en un centro público del nivel al que se opta		
	Presentar proyecto con líneas de actuación	
		Estar en posesión de certificación acreditativa de haber superado un curso de formación que imparte le MEC o la Adm.
<b>Procedimiento</b>		
Art. 88		Art. 135
Concurso de méritos		
La selección la hace una comisión de la Administración: un 30% del centro al menos de los cuales el 50% son profesores	La selección la hace una comisión: al menos 1/3 de profesores elegidos por el Claustro; 1/3 de miembros del Consejo Escolar, no profesorado	La comisión que selecciona la forman: una representación de la Administración; un porcentaje superior al 30% e inferior al 50% del centro, siendo por lo menos el 50% del Claustro de Profesorado; asimismo “deberán dar participación en las comisiones a los Consejos Escolares de los centros”.
Se valorara méritos académicos y profesionales y experiencia y valoración positiva como cargo directivo y como docente	Se valoran méritos académicos y profesionales y la valoración del proyecto de dirección	Se valoran méritos académicos y profesionales y la valoración del proyecto de dirección y la valoración positiva como cargo directivo y como docente y la valoración positiva en acciones de calidad educativa evaluada

Las competencias del Consejo Escolar se reducen drásticamente en la LOMCE respecto a la LOE. Las capacidades de aprobar y de decidir se eliminan en la LOMCE. Así, mientras la LOE recoge entre las funciones del Consejo Escolar la de “aprobar y evaluar” proyectos y la programación general anual del centro, la LOMCE deja estas competencias en “evaluar”. O mientras la LOE recoge la competencia sobre “decidir” sobre la admisión de alumnos, la LOMCE la reduce a “informar”. Y mientras la LOE habla de “fijar” directrices, la LOMCE la deja en “informar” (artículo 127, LOE 17190, LOMCE 97904).

No sólo en la LOMCE se reducen competencias al Consejo Escolar sino que en la misma línea las gana el director. Cinco competencias nuevas, no otorgadas al director en la LOE se incluyen en la LOMCE: aprobar los proyectos y normas, aprobar la programación general anual del centro, decidir sobre la admisión de alumnos, aprobar la obtención de recursos complementarios y fijar las directrices para la colaboración con otras entidades (artículo 132, LOE, 171991, LOMCE 97905).

Como no podía ser de otra forma, dado el mayor poder de la dirección de centros en la LOMCE, la selección del director sigue cauces distintos a la ley anterior. La LOE aludía a un proceso de selección de “los candidatos más idóneos profesionalmente y que obtengan el mayor apoyo de la comunidad educativa” (LOE; artículo 133.2, 17191), artículo que suprime la LOMCE. Asimismo, mientras la LOE incluye entre los requisitos para ser candidato a director “c) Estar prestando servicios en un centro público, en alguna de las enseñanzas de las del centro al que se opta, con una antigüedad en el mismo de al menos un curso completo al publicarse la convocatoria, en el ámbito de la Administración educativa convocante” (LOE, artículo 134.1.c, 17192); la LOMCE lo sustituye por “c) Estar en posesión de la certificación acreditativa de haber superado un curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva, impartido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte o por las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas. Las características del curso de formación serán desarrolladas reglamentariamente por el Gobierno. Las certificaciones tendrán validez en todo el territorio nacional” (LOMCE, 134.1.c, 97906).

En la misma línea la LOE alude en el procedimiento de selección a la decisión democrática de los miembros de la Comisión (LOE, artículo 135.4, 17192), mientras la LOMCE habla de “la experiencia y valoración positiva del trabajo previo desarrollado como cargo directivo y de la labor docente realizada como profesor o profesora. Se valorará de forma especial la experiencia previa en un equipo directivo, la situación de servicio activo, el destino, trabajo previo y labor docente desarrollada en el centro...” (LOMCE, artículo 135.3, 97906).

Todo lo cual se ampara con un mayor poder del director: “La reforma contribuirá también a reforzar la capacidad de gestión de la dirección de los centros, confiriendo a los directores, como representantes que son de la

Administración educativa en el centro y como responsables del proyecto educativo, la oportunidad de ejercer un mayor liderazgo pedagógico y de gestión” (LOMCE, preámbulo VII, 97863). Un director que es elegido de un modo distinto a como lo hiciera en el pasado (LOMCE, artículo 133, 97915), tomando un papel claramente profesionalizador en las nuevas funciones a desarrollar más del lado de la Administración y del control directo sobre el profesorado, lo que supone una mayor vigilancia en la selección de puestos de director desde instancias superiores.

La competencia que se establecerá entre centros educativos marcando sus resultados educativos y con ello los *rankings* de calidad sometido a una rendición de cuentas supone aumentar las funciones del director. De ahí que la LOMCE aumente su autonomía y potencie la función directiva creando medidas honoríficas (artículo 122 bis.1).

Con un modelo cercano o a medio camino entre la funcionarización y la contratación o entre la centralización y la descentralización, se otorga un gran poder a la dirección sobre el profesorado: “Las acciones de calidad educativa, que deberán ser competitivas, supondrán para los centros docentes la autonomía para su ejecución, tanto desde el punto de vista de la gestión de los recursos humanos como de los recursos materiales y financieros” (LOMCE, artículo 122 bis.3).

En la medida en que el director tiene autonomía para la gestión de los recursos humanos y no sólo financieros para competir por la calidad educativa, se le faculta para elegir al profesorado.

“El director dispondrá de las siguientes facultades:

- a) Establecer requisitos y méritos específicos para los puestos ofertados de personal funcionario docente, así como para la ocupación de puestos en interinidad.
- b) Rechazar, mediante decisión motivada, la incorporación a puestos en interinidad de personal docente procedente de las listas centralizadas. Esta decisión deberá ser refrendada por la Administración educativa correspondiente.
- c) (...) proponer, de forma motivada, la prórroga en la comisión de servicios del funcionario de carrera docente que hubiera venido ocupando el puesto de forma provisional o, en su caso, el nombramiento de nuevo en el mismo puesto del funcionario interino docente que lo venía desempeñando...” (LOMCE, artículo 122 bis. 4, 97902-97903).

Como puede verse un poder en la contratación del profesorado muy importante que puede llegar a ampliar el calendario escolar y el horario lectivo de materias siempre que se respete la normativa laboral sin que suponga



aportación familiar ni exigencia a la Administración educativa (LOMCE, artículo 120.4, 97901).

A pesar de un marcado desacuerdo con LOMCE visible entre los distintos sectores implicados en la educación, especialmente del profesorado, en múltiples manifestaciones y comunicados que le ha servido a algunas Comunidades Autónomas para expresar su negativa a aplicarla, los cambios que introduce la LOMCE no requieren como sí pasara en otras normativas anteriores donde el papel del profesorado era más activo, una implicación importante del profesorado. Aun así la LOMCE habla del consenso generado: “Esta Ley Orgánica es el resultado de un diálogo abierto y sincero, que busca el consenso, enriquecido con las aportaciones de toda la comunidad educativa” (LOMCE, preámbulo V, 978662). En definitiva, la voz cantante de la Administración a través de su reflejo en la dirección muestra un mayor control sobre el profesorado. El mercado ha ido entrando cada vez con más fuerza en las sucesivas leyes educativas, ejerciendo una forma de control sobre el profesorado a través del mayor peso de la Administración Educativa sobre la dirección y de ésta sobre el profesorado, aunque se legitime en aras de la autonomía del centro educativo. Unos centros que se diferenciarán cada vez más compitiendo entre sí por teóricos criterios de calidad y excelencia en un contexto de competitividad y diferenciación y por tanto por alumnado y por recursos económicos.

Una privatización de la educación que ya viene de lejos en España y fuera de España, como recoge el Colectivo Baltasar Gracián<sup>172</sup>:

“Tal vez sea Reino Unido –modelo para fervientes “neoliberales” de nuestro entorno por la política iniciada por Thatcher y continuada por sus sucesores desde Tony Blair a Cameron- el que más lejos ha llegado en la gestión empresarial del sector público, en la autonomía de las direcciones para la libre contratación de profesorado, en la desigual financiación de cada centro según baremos de “eficiencia”, en la externalización no sólo de servicios sino hasta del control y evaluación del sistema, en el traspaso, inclusive, de centros públicos a empresas privadas (“academias” subvencionadas) y en la introducción de formas diversas de copago en la enseñanza pública”.

## 2.2.6 La Ley Canaria de Educación (LCE)

La Ley Canaria de Educación publicada en 2014, nace de una iniciativa popular del año 2010, en la práctica de profesores universitarios. La justificación de dicha ley se ampara en el interés de la sociedad por alcanzar un

---

<sup>172</sup> COLECTIVO BALTASAR GRACIÁN (2013): “Los procesos de privatización en la enseñanza”, *Tempora*, nº 16, p. 19.

consenso alejado de disputas políticas. Para ello se ampara no sólo en la iniciativa de legislación popular, sino en el dictamen del Parlamento de Canarias y en el Pacto por la Educación como acuerdo del Consejo Escolar de Canarias. Su finalidad: mantener la equidad del sistema educativo, que se considera el mayor logro alcanzado; incorporar mejoras de legislaciones del marco autonómico, estatal y europeo; actualizar la normativa vigente y asegurar financieramente la estabilidad del sistema educativo<sup>173</sup>.

La LCE dedica el título V a la función pública docente y a la carrera docente. La alusión al profesorado también está entre las finalidades y objetivos del sistema educativo canario (artículo 5.2g) y en los derechos y deberes de los agentes y de la comunidad educativa (capítulo I del título I, artículo 8). El profesorado es considerado la piedra angular del sistema educativo.

El reconocimiento social del profesorado es lo que más se resalta en la referencia a los docentes. Es objetivo del sistema educativo canario el reconocimiento social del profesor, la mejora de sus condiciones laborales y el desarrollo profesional. Se habla de un nuevo modelo de desempeño profesional basado en el valor del conocimiento, la investigación, la innovación y el compromiso ético con la práctica educativa<sup>174</sup>.

Entre los derechos del profesor destaca también el pleno reconocimiento social de su misión y el desarrollo de una carrera profesional con reconocimiento económico y profesional por su contribución a la mejora educativa<sup>175</sup>. El resto de artículos sobre el profesorado, dentro de sus derechos y deberes, son como casi escatológicos, dado los aspectos destacados: la protección de su identidad sexual, el deber de ser competente y respetar la dignidad del alumnado o el bienestar y mejora de su salud que se promoverá desde la Administración.

Entre los artículos dedicados a la función docente, aparte de los referidos a su autonomía y funciones, al acceso a la función pública como funcionario y a su formación, el artículo 65 se dedica a medidas para el reconocimiento y la protección de la función docente, lo que incluye su valoración, promoción, formación, bienestar, salud laboral, atención psicológica y jurídica gratuita por motivos educativos y reconocimiento social.

En la práctica este reconocimiento social del profesorado pasa por un plan para promover el desarrollo profesional y el reconocimiento social en un plazo no superior a un año<sup>176</sup>. Como hemos señalado a lo largo de este capítulo, sigue siendo este tema una baza para ganarse al profesorado, esa “piedra angular del sistema educativo”.

---

<sup>173</sup> LEY CANARIA DE EDUCACIÓN NO UNIVERSITARIA (2014): op.cit.

<sup>174</sup> *Ibidem*, artículo 5.2g.

<sup>175</sup> *Ibidem*, artículo 8.

<sup>176</sup> *Ibidem*, Disposición Adicional Decimocuarta: “Reconocimiento social del profesorado”, p. 21196.

## Lo que la LCE dice del profesor

COMPETENCIAS PROFESIONALES	DERECHOS Y DEBERES	FUNCIÓN PÚBLICA DOCENTE Y CARRERA DOCENTE
<p>-Pleno dominio contenidos a transmitir</p> <p>-Comprender las características del alumnado</p> <p>-Valorar las instituciones, superando sus limitaciones</p> <p>-Reconocer el carácter ético de la educación</p> <p>-Colaborar con las familias</p> <p>(Punto II. Exposición de motivos)</p>	<p>-Reconocimiento social de su misión</p> <p>-Desarrollo de carrera profesional</p> <p>-Reconocimiento económico y profesional por su contribución a la mejora educativa</p> <p>-Protección de su identidad sexual y a su intimidad personal</p> <p>-Máxime nivel de competencia profesional</p> <p>-Respetar la dignidad del alumnado sin adoctrinarlo</p> <p>-Que la Administración promueva su bienestar y mejora de su salud</p> <p>(Título I, capítulo I. Derechos y deberes de los agentes educativos)</p>	<p>-Art. 62. El profesorado y la profesión docentes: goza de autonomía y ejerce funciones: enseñar, evaluar, orientar, colaborar en detectar necesidades educativas del alumnado, contribuir a organizar el centro y evaluar su práctica</p> <p>-Art. 63. Acceso y ejercicio función docente: funcionario. Se pueden aprovechar los jubilados para proyectos educativos y ayuda a equipo directivo</p> <p>-Art. 64. Formación y Promoción: la Administración favorecerá la promoción. El profesorado se formará en la finalidad de las leyes. Y en atención al alumnado con necesidades educativas de apoyo y específicas</p> <p>-Art. 65. Medidas de reconocimiento y de protección de la función docente. La Administración:</p> <p>-velará para que sea tratado, considerado y respetado como se merece</p> <p>-el que tiene alguna discapacidad puede aprovecharse para otras tareas</p> <p>-ayudará a la promoción</p> <p>-mejorará las condiciones laborales “prestará atención prioritaria”</p> <p>-establecerá planes de trabajo para lograr mayor consideración y reconocimiento social</p> <p>-potenciará profesionalización docente como formación permanente, innovación e investigación para que sea más competente, promociones y sea incentivado</p> <p>-llevará medidas para el bienestar y salud del profesorado</p> <p>-prestará atención psicológica y jurídica gratuita por cuestión de su ejercicio profesional</p> <p>-facilitará la conciliación entre vida familiar y laboral</p>

Así pues, ninguna ley plantea cambios fundamentales ni en el tema de la igualdad de oportunidades ni en lo que atañe a la formación e interés del

profesorado en hacerla valer. Tras el carácter neoliberal de las últimas leyes educativas queda abandonada la igualdad de oportunidades como principio en aras de otras medidas. En este contexto el profesorado se ha ganado prometiéndoles reconocimiento social. Actualmente corren nuevos tiempos, y aunque se repite el modelo de la LOCE de 2002, no puede ganarse con la LOMCE en 2013 al profesorado dados los duros recortes, los aumentos de las ratios, el sistema de *ranking*, ahora oficialmente público que no deja en buen lugar a todo el profesorado, la dirección más directamente asociada a la Administración, etc. El modelo de protestas en la calle nunca antes conocido en contra de una ley educativa donde padres y alumnado se unen también a las protestas junto al profesorado, deja muestras de la nueva situación.

## CAPÍTULO 3. QUIÉNES SON LOS DOCENTES Y CÓMO UBICARLOS EN LA ESTRUCTURA SOCIAL

Como recogimos en la introducción, más allá de las características descriptivas del profesorado consideramos que es importante saber quiénes son dado que su situación social puede marcar pautas de conformación de una opinión social y por tanto, de la consideración mantenida sobre la igualdad de oportunidades.

### 3.1 Aproximación demográfica. Algunas características sociales

#### 3.1.1 Demografía escolar del profesorado

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

El profesorado en España no ha parado de aumentar a lo largo de la última década del siglo pasado y durante la primera del siglo XXI. Tendencia que cambia a comienzos de la siguiente década. Sin embargo, la evolución del profesorado sigue una tónica distinta entre Canarias y el conjunto estatal (tabla 3.1):

a) Canarias sigue un ritmo de crecimiento menor que la media española. Tomando como base 1990-1991=100, en el curso 2012-2013 en España creció un 49% y en Canarias un 35%.

b) En el Archipiélago el crecimiento se hace por encima de la media española hasta el curso 2004-2005 inclusive, no así a partir de esos momentos.

En esas dos décadas puede hablarse de tres fases. Un primer lustro hasta 1994-1995 donde el crecimiento en Canarias de profesorado es notorio, es una de las CCAA de mayor aumento del número de docentes, entre la segunda y quinta; un pico, de 1995-1996, donde ocupa la novena posición<sup>1</sup> que da tránsito a nueve cursos donde destaca como la sexta CA con mayor crecimiento, hasta 2004-2005; a partir de 2005-2006 hasta 2009-2010 el aumento en la plantilla docente se ralentiza, oscilando entre la octava a la decimocuarta posición.

En los centros privados, en el curso 1991-1992, Canarias es una de las CCAA con menor aumento del profesorado, es la cuarta con menor crecimiento, pero a partir de esos momentos se coloca entre las CCAA donde más aumenta la contratación de docentes, siendo la mayor parte del periodo la primera o la segunda de mayor incremento, sólo en tres cursos ocupa la tercera o cuarta posición, particularmente en los dos últimos cursos académicos. Téngase en cuenta que en España el crecimiento es negativo hasta 1997-1998.

---

<sup>1</sup> El pico de 1995-1996 no tiene reflejo en la enseñanza privada, año en el que Canarias destaca por ser la CA donde más aumenta la contratación de docentes en centros privados; pero sí tiene efecto en la enseñanza pública, es la cuarta CA de menor crecimiento.

c) En España el crecimiento en los centros públicos supera al dado en la media total de centros, pero no ocurre así en Canarias. En las islas el crecimiento en los centros privados supera con creces al producido en los centros públicos. Mientras que en España de todos los centros, el profesorado crece más en los centros públicos, en Canarias lo hace en los centros privados.

En las dos últimas décadas el profesorado de centros públicos en Canarias ha crecido 20 puntos porcentuales menos que la media española, mientras que el profesorado de centros privados ha crecido 28 puntos porcentuales más que la media española.

d) Tanto en España como en Canarias en el curso 2012-2013 se produce un decrecimiento frente al curso 2009-2010 en los centros públicos y en la media total de centros. Pero no ocurre así en los centros privados, en éstos se sigue aumentando el número de profesores.

Tabla 3.1. Evolución proporcional del profesorado

	Centros	1992-1993	1995-1996	1998-1999	2001-2002	2004-2005	2009-2010	2012-2013
CANARIAS	Total	104,8	104,3	123,2	127,8	131,4	138,1	135,7
	Públicos	105,5	103,5	123,1	126,5	128,2	132,5	128,4
	Privados	100,9	108,6	124,2	135,5	150,0	171,3	178,1
ESPAÑA	Total	102,1	104,9	114,3	122,5	130,9	151,1	149,4
	Públicos	103,8	108,1	118,5	126,1	134,4	154,6	148,9
	Privados	97,9	97,0	104,0	113,5	122,2	142,5	150,5

Fuente: MEC. Se toma como base 1990-1991=100. Elaboración propia con datos [www.mec.es](http://www.mec.es)

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. Elijamos un curso académico antes de la crisis económica y contrastémoslo con otro anterior de despegue económico. Así como con el último curso disponible.

En seis cursos académicos, entre 1999 y 2005 el alumnado de educación no universitaria aumenta en 11.038 en el conjunto del Estado español. No así en Canarias, que disminuye en el mismo periodo en 13.595 (tabla 3.2). Comparativamente la disminución en el Archipiélago es mucho mayor que en el conjunto nacional. En ambos espacios la disminución se produce en los centros públicos, mientras que aumenta el alumnado en los centros privados. El hecho que estemos en un periodo donde no ha llegado la crisis económica puede explicar que las clases medias pujen por enviar a sus hijos a los centros privados huyendo de los públicos bajo un ejercicio de distinción.

Sin embargo, en los dos últimos cursos académicos, 2012-2013 y 2013-2014 la tendencia es otra. El alumnado aumenta tanto en España como en Canarias. En España, que abarca una geografía mucho más amplia donde se mezclan CCAA ricas con pobres, el crecimiento del alumnado en este periodo

es mayor en las escuelas públicas, a diferencia de lo que ocurriera en anteriores periodos más boyantes. En Canarias el aumento del alumnado en los centros públicos frente a los privados es más notorio, tanto que decrece la matrícula en los centros privados. En una CA pobre, como Canarias, donde bate con más fuerza la crisis económica, familias que antes podían enviar a sus hijos a los colegios privados ya no pueden hacerlo, lo que explicaría la disminución del alumnado en centros privados.

En el caso del profesorado también se ven claras las diferencias entre un periodo económico favorable a uno desfavorable. Así puede verse como en un momento de auge, como el que abarca entre 1999-2000 y 2005-2006 la variación en el crecimiento del profesorado supera con creces la del alumnado. En cambio, en tiempos de crisis se ajustan dichos crecimientos. De ahí las condiciones laborales peores a las que se enfrenta el profesorado y motivo de sus reivindicaciones<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> De ahí que la prensa local se haga eco de noticias como que el Archipiélago es la única región que recorta profesorado de manera ininterrumpida desde que se introducen los recortes en educación, perdiendo 2.000 profesores y ganando 9.300 alumnos. GÓMEZ, M. (2013): “Canarias pierde 2.000 docentes y gana 9.300 alumnos en 4 años”, [www.eldia.es](http://www.eldia.es), 30.6.2013. O, como denuncia el secretario de FETE de UGT, en Canarias entre 2010 y 2014 hay 531 profesores menos y 12.200 alumnos más. Y desde 2008 hay casi 1000 docentes menos, pasando de 23.240 a 22.272, EL DÍA (2014c): “Educación cifra en 531 la pérdida de docentes en los últimos cuatro años”, [www.eldia.es](http://www.eldia.es), 23.10.2014.

CCOO también destaca que teniendo Canarias un número similar de alumnos y de habitantes que Castilla La Mancha, Castilla y León y el País Vasco, tiene entre 2.400 y 6.500 docentes menos. Castilla La Mancha invierte 212 millones más que Canarias y tiene 4.039 docentes más. El País Vasco invierte 839.4 millones más y tiene 6.474 docentes más. Y Castilla y León invierte 342.3 millones más y posee 7.452 profesores más, <http://eldiariodefuerterventura.com/index.php/sociedad/5578-canarias-tiene-entre-2-400-y-6-500-docentes-menos-que-otras-cca-segun-ccoo>. CCOO (2014): “Canarias tiene entre 2.400 y 6.500 docentes menos que otras CC.AA. con un número similar de alumnos”, <http://www.fe.ccoo.es/ensenanzacanarias>, 7.10.2014.

O que “Hoy tenemos 500.000 alumnos más en la educación pública que en 2010 y, sin embargo ya hay 33.000 profesores menos que los que había en 2012”, CANARIAS 7 (2014): “El Sindicato de Estudiantes no va “a parar” hasta que los profesores “vuelvan a sus puestos” y Wert “dimita””, <http://canarias7.es/articulo.cfm?id=352702>, 22.10.2014. O Según CCOO, entre 2009-2010 y 2012-2013 el recorte en España fue de un 5.4% (de 534.396 profesores a 514.424). Y en Canarias de 9.3% (de 24.584 a 22.306). DIARIO DE AVISOS (2013): “Canarias perdió 1.400 docentes el curso pasado por los recortes”, 2.7.2013. También puede verse [http://ccoo\\_ull.blogspot.com.es](http://ccoo_ull.blogspot.com.es) 1.7.2013. Y DIARIO DE AVISOS (2011): “Un ‘necesita mejorar’ para educación”, 4.8.2011.

Entre la reducción del profesorado, cualquier mínimo aumento de plantilla es visto como un triunfo desde la Administración Educativa. Puede verse: EL DIA (2013): “Pérez anuncia un curso libre de recortes y con más profesorado. El Consejero de Educación afirma que hay un centenar de docentes más que hace un año, garantiza el mantenimiento de las dotaciones de los centros y destaca el aumento de plazas”, 5.9.2013. O M.G. (2013a): “El profesorado crece en las Islas por primera vez en cinco años. Las oposiciones y la contratación de interinos permiten cubrir las jubilaciones, ganar cien docentes y frenar el descenso de las plantillas que se producía desde 2009”, *El Día*, 8.9.2013.

Para el director de PISA es otra la lectura. Andreas Schleicher piensa que, en relación al número de alumnos hay muchos profesores en España y que no debe pagarse a todos lo mismo sino “atraer” a los mejores con incentivos<sup>3</sup>.

Como hemos visto, el esfuerzo en contratación del profesorado a comienzos del siglo XXI no ha seguido la misma tendencia que en el conjunto español. Si bien, a principios de la última década del siglo XX el Gobierno de Canarias dedicó una parte importante de su presupuesto en educación al profesorado, como reconoce el propio gobierno y señalamos anteriormente.

Tabla 3.2. 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
		100%	73%	27%	100%	83%	17%
	Diferencial Alumnado	+11.038	-46.875	+57.913	-13.595	-17.594	+3.999
	Diferencial Profesorado	+72.478	+49.781	+22.697	+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
2012-2013	ALUMNOS	8.019.356	5.464.155	2.555.201	348.886	268.902	79.984
	PROFESORES	665.334	472.617	192.717	27.035	21.859	5.176
		100%	71%	29%	100%	81%	19%
2013-2014	ALUMNOS	8.081.972	5.519.202	2.562.770	354.640	278.535	76.105
	PROFESORES	670.778	476.806	193.972	-	-	-
	Diferencial Alumnado	+62.616	+55.047	+7.569	+5.754	+9.633	-3.879
	Diferencial Profesorado	+5.444	+4189	+1.255	-	-	-
	Variación % Alumnado	0,8	1,0	0,3	1,6	3,6	-4,8
	Variación % Profesorado	0,8	0,9	0,6	-	-	-

Fuente: Elaboración propia con datos de la 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). Sí el profesorado de Escuelas de Arte que imparte Bachillerato de Artes. En Canarias en agosto de 2014 todavía no están disponibles los datos de 2013-2014

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

<sup>2</sup> No en vano Canarias optó por no presentarse a las pruebas PISA en 2012, después de haberse estrenado en 2009. Sobre la situación de Canarias en estos parámetros puede verse DOMÍNGUEZ, F. (2011): “Un ‘necesita mejorar’ para educación”, *Diario de avisos*, 4.8.2011

<sup>3</sup> Es el caso de Corea, que es uno de los países con mejores resultados educativos y donde hay menos profesores, mejor pagados y mejor preparados, se prioriza la calidad frente al número. <http://www.rtve.es/noticias/20130909/director-pisa-cree-espana-hay-muchos-profesores-aboga-incentivos/745724.html> “El director de PISA cree que en España hay “muchos” profesores y aboga por incentivos”.



en el Archipiélago diez puntos porcentuales por encima de la media española (81% frente a 71%) y diez puntos menos en la privada (19% frente a 29%). El paso de los años indica que se reduce la proporción de profesorado en los centros públicos frente a los privados (como puede verse en la tabla 3.2). En los países de la OCDE, la distribución del profesorado entre centros públicos y privados sigue la misma proporción que en Canarias. En Finlandia es aún mayor la pública, con una proporción del 95%. Sólo hay seis países con mayor peso de las escuelas privadas: Holanda, Bélgica (Flanders), Croacia, Australia, Emiratos Árabes (Abu Dhabi) y Reino Unido (Inglaterra)<sup>4</sup>.

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 (tabla 3.3). 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 (Primaria/ESO e Infantil, y, educación no universitaria en general). 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.

El profesorado en Canarias se reparte a partes iguales entre su dedicación a educación infantil y primaria, y la dedicación a secundaria. La clasificación de centros es de 7 de infantil-primaria, 2 de secundaria y 1 de ambos niveles. En cambio, la titularidad de los centros marca grandes diferencias en la distribución de las enseñanzas. En los centros públicos se repite la tendencia general, pero en los privados se invierte, siendo de 2, 1 y 7 respectivamente.

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

---

<sup>4</sup> OECD (2014a): *TALIS 2013 Results. An international perspective on teaching and learning*, p. 283. Como puede observarse, tener más centros públicos en un país o una comunidad encierra lógicas muy distintas. En Canarias, por ser una CA pobre. En Finlandia, por seguir una política educativa comprometida con lo público.

occidental hay más enseñantes en centros que combinan distintos niveles que en la oriental (tabla 3.4).

Tabla 3.3. Profesorado por tipo de centro según nivel educativo y titularidad. Cursos 2004-2005 y 2012-2013.

	PROFE SORADO	INFAN	PRIM	PRIM ESO	ESO BACH FP	PRIM ESO BACH FP	OTROS
2004-2005							
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
2012-2013							
ESPAÑA	665.334	7,7	33,9	10,2	33,2	13,6	3,6
Público	472.617	6,3	46,0	2,7	43,8	0,08	1,0
Privado	192.717	11,2	4,1	28,7	7,1	46,8	1,9
CANARIAS	27.035	1,6	39,3	11,0	38,4	8,3	1,2
Público	21.859	1,2	47,7	3,8	46,1	0,0	1,1
Privado	5.176	3,5	4,1	41,4	5,8	43,3	1,8

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

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 o de PCPI

La existencia de los centros que ofertan todos los niveles educativos no se explica por la ubicación de los mismos 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 3.3).

Tabla 3.4. Profesorado por provincias y tipo de centros.

CURSOS	PROVINCIAS CANARIAS	TOTAL	INFAN	PRIM	PRIM ESO	ESO BACH FP	PRIM ESO BACH FP
1999/2000	Las Palmas	13.271	103	3.316	3.149	5.634	762
	S/C de Tenerife	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 Tenerife	12.435	78	4.343	1.898	5.103	930
2012/2013	Las Palmas	14.375	180	6.016	1.282	5.627	1.040
	S/C de Tenerife	12.660	265	4.616	1.701	4.763	1.204

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

Nota: Todos los centros donde se da primaria también pueden impartir infantil. El número de profesores no coincide con la tabla 3.1 porque no se ha sumado el profesorado de Escuelas de Arte que imparte Bachillerato de Artes.

Por tanto, ni las provincias canarias entre sí, ni Canarias en el panorama español, difieren en el reparto por niveles educativos del profesorado. La diferencia aparece entre los centros públicos y los privados. El hecho de que en estos últimos disminuyan los docentes que se dedican en exclusiva a Educación Secundaria y aumenten los que combinan estas enseñanzas con niveles educativos previos nos lleva a hablar de peores condiciones de trabajo entre los enseñantes de la escuela privada, aunque no puede derivarse que sea generalizado que un mismo profesor dé distintos niveles educativos.

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 2005-2006. Un descenso importante que dista del ocurrido en las escuelas privadas (de 538 a 427 profesores).

#### *Tipo de contrato. Experiencia*

La mayoría del profesorado de todos los países de la OCDE está empleado de forma permanente, el 83%, y el 82% está empleado a tiempo completo. Sólo el 12% tiene un contrato de menos de un año escolar. Pero hay una amplia variedad entre los países en que el tipo de contrato sea permanente o no. Los países con menor proporción de profesorado con un status de empleo permanente son Chile 63%, Rumanía 69% y Emiratos Árabes 50%<sup>5</sup>. Del profesorado que trabaja a tiempo parcial, el 52% lo hace porque el profesorado quiere y el 48% porque no tiene la posibilidad de trabajar a tiempo completo. En España el 72% lo hace por esta última razón, representando el décimo puesto de todos los países TALIS que está en esta situación por ese motivo<sup>6</sup>.

En España, 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. La dedicación del profesorado mayoritaria es a tiempo completo, el 92,26% frente al 7,74% a tiempo parcial en el curso 2008-2009. Esta última vinculación contractual cobra mayor presencia en los centros privados (25% frente al 4,1% de los centros públicos).

Si partimos de la idea 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 3.5). Una circunstancia visible también en los últimos años en la proporción de profesorado que compatibiliza distintos niveles educativos.

---

<sup>5</sup> OECD (2014a): *TALIS 2013*, op.cit., p. 39.

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 268.

Tabla 3.5. 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
	2012/2013	97,8	2,2	-	75,0	25,0	-
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
	2012/2013	93,3	6,9	-	76,2	23,8	-

Fuente: Elaboración propia con datos del MEC <http://www.mec.es> y de la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

En el curso 2012-2013 no se ha tenido en cuenta los datos de Cataluña por no poseerlos el MEC.

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

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.

El profesorado español es el sexto de la OCDE, la media es de 16 años, que tiene más años de experiencia, después de Letonia, Estonia, Bulgaria, Italia y Portugal. En el lado opuesto, en los que tienen menos experiencia están Singapur e Inglaterra.

La distribución del profesorado en centros educativos según su experiencia y cualificación como criterio para conseguir la igualdad de oportunidades ha sido señalada por algunos autores. Pero el profesorado con una cualificación débil es más propenso o tiene más probabilidad de enseñar en escuelas con desventaja en las que podría mantener las discrepancias en oportunidades educativas del alumnado popular<sup>7</sup>. TALIS demuestra que en la mayoría de los países el profesorado con experiencia (entendiendo ésta como de más de 5 años) trabaja en menor proporción en centros con dificultades (escuelas challenging)<sup>8</sup>. Pero hay países donde no ocurre así. Es el caso de Brasil en las escuelas con alumnado con desventajas socioeconómicas. O el de Dinamarca en los centros con alumnado con necesidades especiales o con una lengua nativa distinta. Aunque TALIS demuestra que no hay una asociación

<sup>7</sup> Sobre el efecto de la distribución del profesorado como relevante para conseguir la equidad en el sistema educativo puede verse SCHLEICHER, A. (2006): "La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: retos y respuestas políticas" en VVAA: *Políticas educativas de éxito: análisis a partir de los informes PISA. XX Semana Monográfica de la Educación*, Fundación Santillana, pp. 44-46; [www.elpais.es](http://www.elpais.es), 14.2.2007. Y OECD (2012): *Equity and quality in education (Supporting disadvantaged students and schools)*.

<sup>8</sup> Las escuelas se clasifican como de más challenging cuando tienen más de 10% de alumnado con una lengua nativa diferente de la escolar, más de un 10% de alumnado con necesidades especiales o más de 30% con desventajas socioeconómicas. OECD (2014a): op.cit., p. 40.

fuerte entre profesorado con un nivel alto de formación o de años de docencia y trabajar con alumnado con mayores dificultades, se plantea como una consideración política de calado cómo lograr que el profesorado con más experiencia trabaje donde más los necesitan.

### 3.1.2 Edad

La media de edad en el profesorado de secundaria inferior en la OCDE es de 43 años, pero en muchos países están cerca de jubilarse. En España es de 45,6 años, ocupando el número 10 de los 32 estudiados con profesorado mayor de 50 años<sup>9</sup>. No hay diferencias en la edad por niveles educativos. La edad de los 6 países con información de primaria es de 43 años y de los de educación secundaria superior es de 45 años.

El promedio de la OCDE menor de 30 años es del 12%. España 3% e Italia y Portugal 1%, son los países donde menos proporción de profesorado menor de 30 años hay. Y el 30% tiene 50 o más años, aunque algunos países tienen cerca de la mitad del profesorado con 50 años o más, es el caso de Bulgaria, Estonia e Italia. El profesorado más joven está en Singapur con una media de 36 años y el más viejo en Italia con una media de 49%<sup>10</sup>.

En los últimos años, el MEC publica la edad del profesorado por Comunidades Autónomas (CCAA), sexo y titularidad de los centros, aunque no sin limitaciones. En el conjunto de España, en el curso 2004-2005, 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 Andalucía y la Comunidad Valenciana<sup>11</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>12</sup>. En 2012-2013 la

---

<sup>9</sup> OECD (2014a): op.cit. El análisis que hace TALIS es básicamente del profesorado de educación secundaria inferior, p. 19.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 34. En OECD (2014b): *Education at a Glance*, pp.486-487, se recoge que en 2012, el 36% del profesorado de secundaria tiene al menos 50 años y el 31% de primaria. Pero en primaria en Bélgica, Brasil, Irlanda, Israel, Corea, Luxemburgo y UK, más de uno de cada dos tienen menos de 40 años.

<sup>11</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>12</sup> Son datos del curso 2005-2006, pero la misma circunstancia, aunque no en porcentajes tan altos, se refleja en los cursos anteriores. Así, en los centros privados, en 2002-2003 no figura la edad del 33% y en 2003-2004 del 40%. Si comparamos la no respuesta en este valor con otras

situación cambia, no consta la edad del 10,7% del profesorado en España y de 5,3% en Canarias.

Hemos eliminado los profesores de los que no consta su edad 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.

La tendencia es a que los centros privados cuenten con gente más joven como era previsible, sobre todo porque el mercado de trabajo en los centros públicos se ha reducido, mientras ganan presencia los privados. Pero también probablemente porque a una mediana edad (ver tabla 3.6) 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.

Tabla 3.6. Porcentaje de Profesores según edad por sexo y titularidad de los centros. Cursos 2004-2005 y 2012-2013.

2004-2005	<30 años	De 30 a 39	De 40 a 49	De 50 a 59	Más de 60
ESPAÑA	11,6	27,4	33,1	23,7	4,0
CANARIAS	5,0	24,8	43,7	23,5	3,1
Mujeres Canarias	5,4	25,4	44,2	22,0	2,9
C. Públicos Canarias	4,3	23,4	45,3	24,1	2,8
C. Privados Canarias	14,4	43,9	20,8	14,0	6,8
2012-2013					
ESPAÑA	7,9	30,1	29,7	27,9	4,4
CANARIAS	3,4	20,3	34,8	38,0	3,6
Mujeres Canarias	3,9	20,6	35,1	36,8	3,5
C. Públicos Canarias	1,6	16,9	36,1	42,3	3,0
C. Privados Canarias	11,9	37,2	28,4	16,2	6,4
C. Públicos España	5,6	29,0	30,8	31,5	3,1
C. Privados España	13,7	32,7	27,0	18,9	7,7

Fuente: Elaboración propia con datos del MEC <http://www.mec.es>. Se han ignorado los "no consta"

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

La comparación entre los cursos académicos señalados, 2004-2005 y 2012-2013, muestra además otros aspectos. En Canarias el envejecimiento es mayor en ambos cursos. Un envejecimiento que crece entre ambos periodos en el conjunto español, pero de manera más destacada en Canarias en relación a la media nacional.

---

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 2005-2006.

Lo más destacado es que en el Archipiélago el envejecimiento en centros públicos entre ambos periodos es acusado. Los mayores de 50 años pasan de ser el 26,9% al 45,3%. En cambio, en los centros privados prácticamente se mantiene el porcentaje de profesorado de esa edad, pasando del 20,8% al 22,6%. Dicho de otra forma, el profesorado menor de 40 años –lo que no quiere decir que sea joven- ha pasado de ser en los centros públicos 3 de cada 10 en el curso 2004-2005 a 2 de cada 10 en 2012-2013. Y el de centros privados ha pasado de ser 6 de cada 10 a 5 de cada 10 en ambos periodos.

El profesorado más joven es de secundaria y de centros privados. Probablemente el modelo de contratación discrecional de los centros privados frente al sistema de oposiciones de secundaria, en la práctica restringido a los interinos, así como el incremento en los últimos años de una “plantilla” mayor en los centros privados, en parte propiciada por la demanda del alumnado de dichos centros, explique esta situación.

En el conjunto español se sigue la misma tendencia pero el profesorado de los centros públicos es más joven y el de centros privados no es tan joven como el canario. Las mayores distancias se dan entre los maestros de las escuelas públicas (en el Archipiélago 3 tienen menos de 40 años, siendo 4 en el conjunto español) y entre el profesorado de secundaria de los centros privados con una diferencia de 12 puntos porcentuales (con menos de 40 años: el 58,6% en Canarias y el 46,7% en España) en el curso 2007-2008 (tabla 3.7).

El profesorado en España es menos joven que el canario en centros privados probablemente por la mayor presencia de estos centros con muchos años de trayectoria, si bien en los últimos años tienden a desaparecer las diferencias. Asimismo, el profesorado en España es más joven en centros públicos que el canario (34,6% frente a 18,5% menores de cuarenta años) justo por el efecto comparado que se deriva de lo anterior. La mayor presencia de centros públicos frente a centros privados en Canarias ha hecho que esté cerrado el camino de nueva entrada a la juventud docente. La mayor demanda de alumnado de centros privados en los últimos años en Canarias (en proporción a lo que ocurre en el resto del Estado) ayuda a explicar tal diferencia.

Tabla 3.7. Distribución del profesorado en Canarias por edad según titularidad de los centros

Curso 2007-2008		<30	30-40	41-50	>50
MAESTROS	Todos los centros	8,9	18,8	36,5	35,8
	C. Públicos	7,5	15,3	38,9	38,3
	C. Privados	16,1	35,7	24,4	23,8
PROFESORADO SECUNDARIA	Todos los centros	4,0	31,6	42,6	21,8
	C. Públicos	2,3	28,7	46,0	23,0
	C. Privados	12,5	46,1	25,4	16,1

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

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<sup>13</sup>.

### 3.1.3 Sexo

Que el trabajo docente es cosa de mujeres sobre todo en los primeros niveles de infantil y primaria es algo compartido en los distintos países de la OCDE. La mayoría del profesorado de secundaria inferior es también mujer, excepto en Japón. En la OCDE, dos tercios son mujeres, pero decrece con los niveles educativos: 97% infantil, 82% en primaria, 67% secundaria básica y 57% secundaria superior y 42% educación terciaria<sup>14</sup>.

El promedio de TALIS es de 68% de mujeres en educación secundaria básica. En algunos países superan el 80% (Lituania 89%, Estonia 84%, República Eslovaquia 82% y Bulgaria 81%) y en otros representan menos del 60%. El caso atípico es Japón con el 39% de mujeres profesoras. España tiene un 59% de mujeres, de manera similar a Australia y Emiratos Árabes. Y con menos proporción Holanda 55% y Méjico 54%<sup>15</sup>. Por tanto, España es uno de los países de menor feminización del profesorado.

Pero a diferencia de lo que representa el profesorado de educación secundaria inferior, la mitad de los cargos directivo son hombres. En la dirección están subrepresentadas tanto en el conjunto de los países TALIS como en España. En la media de la OCDE representan el 49,4% y en España el 44,7%<sup>16</sup>.

#### *La sobrerrepresentación femenina*

---

<sup>13</sup> PEDRÓ, F. (2006): “Un diagnóstico de la situación del profesorado en España desde una perspectiva comparativa”, *Revista de Educación*, nº 340, mayo-agosto, pp. 245. IMBERNÓN, F. (1997): “La realidad de la reforma...”, op.cit., p. 104. IMBERNÓN, F. (2006): “La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes?”, *Revista de Educación*, nº. 340, mayo-agosto.

<sup>14</sup> OECD (2014b): op.cit., p. 487.

<sup>15</sup> OECD (2014a): op.cit., pp. 19-20, 36 y 258.

<sup>16</sup> *Ibídem*, p. 305. Como recoge TALIS, existe poca evidencia de que una feminización de la educación influya en los resultados educativos del alumnado o en su motivación, pero sí que hay alguna evidencia de que las actitudes del profesorado femenino hacia algunas asignaturas como matemáticas pueden influir en el resultado académico del alumnado femenino. *Ibídem*, p. 33.



La educación no universitaria es un trabajo 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 Canarias, 7 de cada 10 enseñantes son mujeres. La serie de datos que aporta el MEC desde 1990-1991 hasta la actualidad, refleja la alta feminización de la educación en todo el periodo (tabla 3.8). Quizás lo llamativo sea que no ha parado de crecer paulatinamente, pasando en Canarias del 62,7% en 1990-1991 al 68,6% del 2008-2009. Una tendencia que abarca tanto a los centros públicos (del 61,8% al 68,1%) como a los centros privados (del 67,8% al 70,9%), si bien con un incremento más acusado en los públicos, probablemente porque la mayor feminización de la educación en los centros privados se remonta tiempo atrás, lo que hace prácticamente imposible un incremento más abrupto con el tiempo<sup>17</sup>.

La situación descrita es generalizable al contexto español, con una feminización en Canarias levemente por encima de la media nacional que se iguala en los últimos años.

Tabla 3.8. Proporción de mujeres en el profesorado según titularidad de los centros

	CENTROS	1990-1991	1996-1997	2002-2003	2008-2009	2012-2013
ESPAÑA	Todos	61,5	62,8	65,2	69,3	
	C. Públicos	60,4	61,8	64,3	68,4	70,7
	C. Privados	64,2	65,8	67,9	71,5	71,9
CANARIAS	Todos	62,7	65,4	66,7	68,6	
	C. Públicos	61,8	64,6	66,0	68,1	69,5
	C. Privados	67,8	69,8	70,8	70,9	72,4

Fuente: MEC <http://www.mec.es>

La presencia femenina según tipo de centro disminuye según se eleva el nivel educativo impartido. La feminización de la docencia en Infantil/Primaria es de 8 de cada 10 frente a casi 6 de cada 10 en Secundaria (curso 2012-2013) (tabla 3.9). Una situación que se repite independientemente de la titularidad de los centros en el conjunto nacional.

En el ámbito español, si analizamos desde mediados de los ochenta hasta la actualidad, observamos unos niveles educativos claramente

<sup>17</sup> Lo dicho debe hacerse con muchas matizaciones. El índice de saturación es relativo. Entrando en el siglo XXI la feminización de la docencia llega a superar el 70% en Comunidades Autónomas (CCAA) como Cataluña (75%), Madrid (73,5%), Baleares (72,0%) y País Vasco (71,7%) en el conjunto de centros. Una proporción que no siempre se ve aumentada en los centros de titularidad privada de dichas CCAA.

feminizados destacando Educación Infantil, Primaria y Educación Especial. En Secundaria, la distribución por sexos está bastante repartida, con una ligera tendencia a una mayor presencia femenina en los últimos años<sup>18</sup>.

Tabla 3.9. Profesoras según tipo de enseñanza en relación al total de profesorado.

	TOTAL		INF PRIM		ESO BACH FP		OTROS		ESPEC ESPECÍF	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2004-2005										
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 Tenerife	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
2012-2013										
ESPAÑA	665.051	71,0	348.636	82,7	275.836	56,3	30.337	67,4	10.242	81,0
CANARIAS	27.035	70,1	13.625	80,7	12.056	57,7	1.003	68,2	351	86,6
Las Palmas	14.375	70,0	7.240	80,1	6.354	58,0	578	69,0	203	85,7
S/C de Tenerife	12.660	70,2	6.385	81,4	5.702	57,5	425	67,0	148	87,8
Públicos	21.859	69,5	10.897	80,5	10.169	57,5	530	65,7	263	85,2
Privados	5.176	72,4	2.728	81,4	1.887	58,8	473	71,0	88	90,9

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

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

La alta representación, en los primeros años estudiados, de mujeres en la docencia en Infantil y Primaria, hace difícil una mayor feminización que ya parece haber tocado techo. De ahí que el aumento en la feminización de la docencia se dé fundamentalmente en Educación Secundaria.

Caben distintas explicaciones al aumento de la feminización docente, pero probablemente una de las más factibles 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 el aumento de las docentes, particularmente en educación secundaria y universitaria.

Más interés ofrece la distribución por sexos según titularidad de los centros. La feminización es mayor en todos los niveles educativos en los centros privados (tabla 3.9). 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

<sup>18</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 1986-1987 a un 35,2% en 2001-2002) (INECSE (2004): *Sistema estatal de indicadores de la educación 2004*, Madrid, MEC <http://www.ince.mec.es> Rc5).

del conservadurismo hicieran valer la educación 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>19</sup>.

Si contrastamos la situación de Canarias con la española (tabla 3.10) vemos que la tónica es una mayor feminización de los centros privados que de los públicos, pero que tiende a aminorarse con el tiempo, a excepción hecha de los centros que imparten ambos niveles. Además vemos que en los centros públicos, la feminización docente es mayor en el Archipiélago –tendencia que cambia con el tiempo- a excepción del profesorado que compatibiliza su trabajo en distintos niveles educativos, donde sobresa la española. En los centros privados Canarias tiene la mayor feminización entre el profesorado encargado de varios niveles educativos y el de secundaria.

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 1991-1992 hasta 2005-2006 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 2005-2006 el quinto, curso éste en el que se iguala a la media).

La evolución según sexo de la docencia indica pues no sólo que ésta sigue siendo una ocupación de mujeres, sino que va en aumento, tanto en Canarias como en España, como puede verse en tres cursos distantes entre sí, 1999-2000, 2005-2006 y 2012-2013. 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 3.10).

Por otro lado, el hecho de que en los centros privados en Canarias una mayor cantidad de profesorado compatibilice su docencia en todos los niveles y sea mayoritariamente mujer, 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

---

<sup>19</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.

contrario de lo que ocurre en las escuelas privadas, donde las docentes canarias tendrían peores condiciones que sus homólogas españolas.

Tabla 3.10. Evolución de la feminización del profesorado por enseñanza que imparte y titularidad del centro, en porcentaje. Cursos 1999-2000, 2005-2006 y 2012-2013.

		TOTAL			INFANTIL PRIMARIA			ESO-BACH-FP			AMBOS		
ESPAÑA	PÚBL	62,6	66,0	70,7	75,9	76,8	82,5	50,8	54,8	56,2	64,3	72,0	69,1
	PRIV	66,3	69,7	71,9	81,3	80,0	83,2	52,8	58,4	56,6	61,0	63,6	65,8
CANARIAS	PÚBL	65,1	67,1	69,5	79,5	79,7	80,5	54,6	55,6	57,5	62,0	61,8	65,7
	PRIV	68,5	69,7	72,4	82,7	79,9	81,4	54,6	58,0	58,8	65,0	64,8	71,0
CURSOS		99/ 00	05/ 06	12/ 13	99/ 00	05/ 06	12/ 13	99/ 00	05/ 06	12/ 13	99/ 00	05/ 06	12/ 13

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

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

Existe una menor presencia de la mujer en cargos directivos si ésta es analizada en relación a la proporción que representa en la vida docente del centro educativo, por regla general en una escala de más a menos notoria desigualdad según se trate de los siguientes cargos: directoras, secretarías y jefas de estudio. En comparación con España, Canarias se ubica por encima de la media española en la participación femenina en cargos directivos.

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 1993-1994, se subraya la menor participación femenina, sin embargo supera con creces la realizada por el mismo sexo en otras esferas laborales<sup>20</sup>.

Como añaden González et al., la presencia femenina no sigue la misma tónica en los distintos niveles educativos. En educación secundaria la participación es del 39% y aumenta en la educación 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, ejercerían 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%,

<sup>20</sup> 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, pp. 117-118.

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<sup>21</sup>. 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.

A principios del siglo XXI, en el sistema educativo español, el perfil de los directores de centros sigue siendo 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)<sup>22</sup>. 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 sexo 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 sexos o incluso sobrepasando la feminización en la dirección. 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.

El tipo de centro según nivel educativo marca distintas proporciones, dejando patente la subrepresentación femenina en los cargos directivos. En el profesorado en Canarias hay 2 mujeres por 1 hombre, una proporción que pasa a 1 a 1 en la dirección de los centros. De la baja representatividad femenina en los cargos quedan exentos los centros exclusivos de educación infantil, dada la alta presencia femenina entre el profesorado. En los centros de Primaria la proporción del profesorado es de 4 profesoras por 1 profesor, en cambio es de

---

<sup>21</sup> *Ibíd.*, p. 122.

<sup>22</sup> INECSE (2004): *Sistema estatal de indicadores...*, op.cit., tareas directivas, P1.

2 a 1 en la dirección de los centros. Cuanto más elevado es el nivel educativo de los centros, decrece la proporción de mujeres docentes, aunque siempre la proporción de hombres es menor. En cambio, predominan los hombres en el cargo de director en los centros que ofertan educación postobligatoria. En estos últimos casos la desigualdad en cuanto subrepresentación femenina en los cargos alcanza 25 puntos porcentuales.

Tabla 3.11. Presencia femenina en cargos directivos según tipo de centros en Canarias.

	Centros	2008-2009	INFAT	PRIM	PRIM ESO	PRIM ESO BACH FP	ESO BACH FP
% MUJERES entre el profesorado	Total	68,6	92,1	80,2	70,7	68,4	57,8
	Públicos	68,2	87,6	80,0	67,7	-	58,0
	Privados	70,7	100	90,0	72,2	68,4	48,4
DIRECTIVAS	Total	56,0	93,1	62,0	60,0	42,2	34,2
	Públicos	54,4	88,2	61,4	38,7	-	33,3
	Privados	64,4	100	86,7	69,6	42,2	46,7
SECRETARIAS	Total	59,8	100	65,0	54,6	63,3	47,7
	Públicos	58,2	100	63,9	39,3	-	46,8
	Privados	66,7	100	100	60,9	63,3	60,0
JEFA DE ESTUDIOS	Total	64,3	100	75,8	65,9	53,3	50,7
	Públicos	64,9	100	75,4	63,0	-	51,1
	Privados	61,6	-	100	67,2	53,3	42,9

Fuente: MEC <http://www.mec.es>

En Canarias la mayor igualdad de género ha sido señalada en distintas ocasiones. Las categorías y los cuerpos de enseñantes son un ejemplo de ello. Aunque es menor la proporción de mujeres tanto en la media española como en Canarias en la proporción de catedráticas de secundaria en relación a las mujeres profesoras, lo que es un indicador de desigualdad de género, en Canarias se destaca una mayor igualdad en cuerpo/categoría en los centros públicos.

Tabla 3.12. Profesorado por cuerpo/categoría y sexo en centros públicos.

CURSO 2012-13	Total		Catedrático secundaria		Profesor Secundaria		Profesor Técnico de FP		Maestro		Otro	
	Total	Mujer	Total	Mujer	Total	Mujer	Total	Mujer	Total	Mujer	Total	Mujer
España	472.617	334.295	4.513	2.093	162.293	95.500	27.426	11.595	232.254	184.696	46.131	40.411
Canarias	21.859	15.196	356	193	7.862	4.793	1.209	493	11.446	8.995	986	722
España	100	70,7		46,4		58,8		42,3		79,5		87,6
Canarias	100	69,5		54,2		61,0		40,8		78,6		73,2

Fuente: Elaboración propia con datos del MEC <http://www.mec.es> y de la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

### 3.1.4 Origen social y perfil social

Los progenitores del profesorado son mayormente de clase social baja atendiendo a las variables estudios y ocupación. Con estudios primarios completos o incompletos de sus padres y madres, lo que es extensible tanto para el profesorado de primaria como de secundaria. En el caso de los padres 52% y de las madres, 63%. En cambio, sólo tiene estudios universitarios, medios o superiores, el 9% de los padres y de las madres<sup>23</sup>.

Tabla 3.13. Estudios de los padres del profesorado

ESTUDIOS DE LOS PADRES		PADRE			MADRE		
		PROFESORADO			PROFESORADO		
		Infantil/Primaria	Secundaria	Total	Infantil/Primaria	Secundaria	Total
sin estudios	Recuento	25	30	55	31	34	65
	%	45,5%	54,5%	100,0%	47,7%	52,3%	100,0%
primarios incompletos	Recuento	85	64	149	91	68	159
	%	57,0%	43,0%	100,0%	57,2%	42,8%	100,0%
primarios completos	Recuento	76	81	157	104	105	209
	%	48,4%	51,6%	100,0%	49,8%	50,2%	100,0%
secundarios primer ciclo	Recuento	25	25	50	25	22	47
	%	50,0%	50,0%	100,0%	53,2%	46,8%	100,0%
secundarios segundo ciclo	Recuento	34	38	72	31	23	54
	%	47,2%	52,8%	100,0%	57,4%	42,6%	100,0%
universitarios medios	Recuento	24	24	48	12	23	35
	%	50,0%	50,0%	100,0%	34,3%	65,7%	100,0%
universitarios superiores	Recuento	23	22	45	3	15	18
	%	51,1%	48,9%	100,0%	16,7%	83,3%	100,0%
Doctorado	Recuento	2	6	8	0	0	0
	%	25,0%	75,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Total	Recuento	294	290	584	297	290	587
	%	50,3%	49,7%	100,0%	50,6%	49,4%	100,0%

Fuente: Cabrera et al. (2011): op.cit., p. 36.

Por ocupaciones, las madres son amas de casa, el 65%. Y los padres asalariados, fundamentalmente manuales de industria, servicios o construcción, 25%, y asalariados de estos sectores de cualificación media, 15%. Le siguen las profesiones de personal administrativo de cualificación media, 12,5% y propietarios agrícolas sin asalariados, 11%.

No conocemos qué causó su movilidad social ascendente, pero sí sabemos que sus padres, con un origen social subalterno, optaron por enviar a

<sup>23</sup> CABRERA, B. et al. (2011): *La compleja e inacabada constitución de grupos profesionales: origen social, condiciones de vida, prácticas y mentalidades sociales y laborales del profesorado no universitario en Canarias*, <https://ddv.ull.es/users/bbaezfe/public/Informe%20Tecnico%20Completo%20PI%202007-006.pdf>, p. 36.

centros privados a sus hijos que luego fueron profesores. La mitad cursó la primaria y una cuarta parte la secundaria en centros de titularidad privada. Esto es un indicador de una preocupación por la educación de sus hijos que, sin capital económico optaron por valorar la importancia del capital cultural como modo de evitar su reproducción de clase social. Probablemente se trataría de buenos estudiantes que disfrutarían de una beca. De hecho, el profesorado considera que fue mejor estudiante que los actuales alumnos<sup>24</sup>.

Tabla 3.14. Profesiones de los padres del profesorado

PROFESIONES DE LOS PADRES		PADRE			MADRE		
		PROFESORADO			PROFESORADO		
		Infantil/Primaria	Secundaria	Total	Infantil/Primaria	Secundaria	Total
Asalariados manuales de industria, servicios, construcción	Recuento %	77 53,8%	66 46,2%	143 100,0%	25 64,1%	14 35,9%	39 100,0%
Propietarios agrícolas sin asalariados	Recuento %	28 45,2%	34 54,8%	62 100,0%	3 27,3%	8 72,7%	11 100,0%
Propietarios agrícolas con asalariados permanentes	Recuento %	9 75,0%	3 25,0%	12 100,0%	0 .0%	1 100,0%	1 100,0%
Propietarios de la industria, servicios, construcción con asalariados	Recuento %	25 59,5%	17 40,5%	42 100,0%	6 66,7%	3 33,3%	9 100,0%
Propietarios de la industria, servicios, construcción sin asalariados	Recuento %	15 37,5%	25 62,5%	40 100,0%	9 50,0%	9 50,0%	18 100,0%
Empresario pesquero (armador)	Recuento %	3 100,0%	0 .0%	3 100,0%	0 0,0%	0 .0%	0 100,0%
Pescador con embarcación propia	Recuento %	1 33,3%	2 66,7%	3 100,0%	0 0,0%	0 .0%	0 100,0%
Asalariado del sector pesquero	Recuento %	3 42,9%	4 57,1%	7 100,0%	0 0,0%	0 .0%	0 100,0%
Empleado del hogar	Recuento %	1 100,0%	0 .0%	1 100,0%	12 57,1%	9 42,9%	21 100,0%
Ama de casa	Recuento %	0 0,0%	0 0,0%	0 100,0%	193 50,9%	186 49,1%	379 100,0%
Personal administrativo de cualificación media	Recuento %	31 43,1%	41 56,9%	72 100,0%	17 56,7%	13 43,3%	30 100,0%
Asalariados de industria, servicios, construcción con cualificación media	Recuento %	40 46,5%	46 53,5%	86 100,0%	16 50,0%	16 50,0%	32 100,0%
Asalariados con cualificación superior	Recuento %	26 61,9%	16 38,1%	42 100,0%	4 21,1%	15 78,9%	19 100,0%
Profesionales liberales de alta cualificación	Recuento %	7 33,3%	14 66,7%	21 100,0%	2 25,0%	6 75,0%	8 100,0%
Profesionales de alta cualificación y dueños de empresa	Recuento %	1 11,1%	8 88,9%	9 100,0%	0 .0%	2 100,0%	2 100,0%
otro tipo	Recuento %	21 67,7%	10 32,3%	31 100,0%	7 58,3%	5 41,7%	12 100,0%
Total	Recuento %	288 50,2%	286 49,8%	574 100,0%	294 50,6%	287 49,4%	581 100,0%

Fuente: Cabrera et al. (2011), p. 37.

<sup>24</sup> *Ibidem*.



### 3.2 Una visión retrospectiva. Características académicas y sociales del alumnado de los Títulos de Maestro

Veamos el perfil del alumnado de Magisterio de hace veinte años, es decir, de un colectivo que tendría hoy cuarenta años, y que potencialmente podría estar introducido en el mercado de trabajo como docente o no, pero que en cualquier caso evoca una forma de pensar y de ser con unas características sociales determinadas<sup>25</sup>.

Desde aquella ocasión la preocupación por la igualdad de oportunidades rondaba por nuestra cabeza no sólo por ser el objeto de la Sociología de la Educación y del investigador promotor de la investigación original, sino como forma de entender cómo hacer llegar este conocimiento al alumnado de Magisterio, posible futuro profesor. Queríamos saber cuáles eran las concepciones políticas, sociales, culturales e ideológicas del alumnado de los títulos de Maestro, para entender un poco más la realidad con la que trabajamos, percibir las limitaciones y encontrar el sentido de nuestras actuaciones en los procesos de formación. A la vez nos sirve para tener indicios sobre el funcionamiento de los niveles básicos del sistema educativo contando con su incorporación al ejercicio de la enseñanza. El interés de tratar esta información es además conocer sus características sociales y cómo perciben la influencia de éstas en la educación en tanto puede ayudarnos a entender la persistencia de las mismas al llegar a un centro educativo.

Trataremos brevemente no sólo de conocer su perfil docente, académico, social, político para aventurar cómo podría enfocarse desde sus inicios académicos su concepción sobre la desigualdad social y un pensamiento de compromiso con el sistema educativo, sino también con ello las características de selección en España del alumnado de Magisterio cuando tanto se ha hablado de ellas como criterio fundamental del profesorado de los países con mejores resultados educativos.

Nuestro interés profesional y académico por conocer un poco más al alumnado de Magisterio siempre ha estado presente, ya que nos parece fundamental para tratar de transmitirle la importancia del conocimiento sociológico para su actuación profesional en el sistema educativo. La

---

<sup>25</sup> ZAMORA FORTUNY, B. (1998): "Perfil del alumnado de los títulos de maestro de la Universidad de La Laguna (ULL)", *Tempora*, vol.1, 2ª época. La mayoría de los datos de este artículo están sacados de la profundización del estudio financiado por la Dirección General de Universidades de la Comunidad Autónoma de Canarias y que se publicó en CABRERA, B. et al. (1998): *Estudio sociológico de la Universidad de La Laguna: política universitaria, mentalidad social y prácticas cotidianas*, La Laguna, Dirección General de Universidades. En dicho libro se estudian los tres colectivos que integran la universidad: alumnado, PAS y profesorado. Los datos son del curso 1994-1995. Para el análisis del alumnado encuestamos a una muestra de 2.497 correspondientes a las 24 titulaciones existentes, de los cuales 125 eran de Magisterio, concretamente de segundo curso de los tres que formaban la diplomatura.

responsabilidad de lo que pueda acontecer en los niveles básicos de educación, sobre todo, en lo que se refiere a su posible y discutible contribución a la igualdad de oportunidades en parte puede derivarse de la formación sociológica<sup>26</sup>, que ya abordaremos en el capítulo seis.

Pero también, como nos planteamos en el trabajo citado<sup>27</sup>, en primer lugar, para intentar conocer cuáles son las concepciones políticas, sociales, culturales e ideológicas del alumnado de los títulos de Maestro, de tal forma que este conocimiento pudiera ayudarnos “a entender un poco más la realidad con la que trabajamos, a percibir las limitaciones y a encontrar el sentido de nuestras actuaciones en los procesos de formación...”. En segundo lugar, queríamos saber hasta qué punto “su ubicación, conocimiento de la realidad, opiniones y actitudes socio-políticas y educativas definen como colectivo a este estudiantado diferenciándolo o no del conjunto del alumnado universitario”.

Las páginas que forman este apartado no buscan abordar la formación recibida por el alumnado de Magisterio, que recogemos en parte en el capítulo seis. Lo que hacen es intentar dar luz sobre la selección que se hacía del alumnado de Magisterio en décadas pasadas, qué características académicas poseían (matriculados según preferencia, nota de corte, nota media, acceso a través de Formación Profesional), qué características sociales tenían (género, clase social y cómo pensaban en algunos temas sociales); así como su relación con la actualidad. Quedan sin abordar otras cuestiones que exceden estas páginas, aunque dedicamos algunos párrafos, que contribuirían a entender mejor el resultado final y que atañen al profesorado universitario encargado de dar clase al alumnado que se formaba para ser maestro. Su preocupación por la docencia y por tanto cómo filtra a los mejores y a los peores alumnos.

No se elige a los mejores en el acceso al magisterio, lo que podemos ver en su nota media y en que aunque la mayoría del alumnado entra en la carrera en primera opción, no todos lo hacen así. Ni tampoco se elige a los más motivados, no hay prueba de motivación y se eliminan otras vías de acceso como la Formación Profesional de Grado Medio, o se pone límite importante a los mayores de edad. Sacar nota alta al final de la carrera no implica acceso directo<sup>28</sup>, eliminado sin posibilidad de entrar a ejercer el trabajo docente por

---

<sup>26</sup> CABRERA, B. et al. (1998): op.cit., pp. 169-170.

<sup>27</sup> *Ibidem*.

<sup>28</sup> La Ley 169/1965 de 21 de diciembre sobre reforma de la Enseñanza Primaria establece el acceso directo al Cuerpo del magisterio nacional para el alumnado de mejor expediente. LEY DE REFORMA DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA (1965): 169/1965 de 21 de diciembre, BOE nº. 306, de 23 de diciembre, pp. 17240-17246, artículo 62.

La Ley 14/1970 en su artículo 110. Uno dice: “El acceso al Cuerpo de Profesores de Educación General Básica se podrá efectuar directamente desde las Escuelas universitarias correspondientes sin necesidad de pruebas posteriores en los casos de expedientes sobresalientes a lo largo de todo los estudios. En los demás casos los aspirantes tendrán que demostrar su aptitud mediante las pruebas reglamentarias que se determinen, pero se tendrán en cuenta con carácter fundamental los antecedentes académicos.”. LEY GENERAL DE LA

este modelo de acceso a la función pública. Las fuerzas sindicales en la defensa de la interinidad como si de funcionarios se tratase no lucha por quedarse con los mejores, ni siquiera propiciando oposiciones restringidas y no restringidas. Un ejemplo palpable de esto último: los opositores aprobados sin plaza aún sacando la máxima nota o el acceso a la funcionarización de los interinos con peores puntuaciones, llegando a ser en ocasiones nefastos los resultados como el caso de los interinos en las oposiciones de Maestro en la Comunidad de Madrid. Por tanto, no se asegura un acceso a la función docente de los mejores.

### 3.2.1 Características académicas del alumnado de Magisterio

En este debate habría que dedicar parte del estudio al profesorado que forma al alumnado de Magisterio, algo que no haremos aquí, más allá de las asignaturas a cursar por el alumnado que da sentido a una formación determinada, como veremos en el capítulo seis. El interés de los formadores del profesorado por la investigación versus la docencia, o incluso sintiéndose principalmente docentes, vía los ya extinguidos TEUs, pero alejados del compromiso con la formación tendría mucho que decirnos. Más recientemente, la burocratización y la multiplicación del trabajo no hace más que proletarizar al profesorado que ante tal circunstancia abandona carga y cuando se impone desde instancias superiores la realización de más funciones –la mayoría de las veces sin ninguna repercusión positiva en la institución ni en el alumnado- y no se puede abandonar el barco, hay que desprenderse de lo más pesado: las des preocupaciones docentes se multiplican por mucho que parezca lo contrario dada la intensificación del trabajo.

El informe del Comité de Expertos Externos que surge de la Evaluación Institucional de los Títulos de Maestros (curso 1996-1997), la primera evaluación de estas características hecha en la Universidad de La Laguna, destacaba como debilidad en los temas de investigación precisamente el “desequilibrio entre la normativa general aplicable a todo el profesorado universitario y la que tendría que aplicarse efectivamente al profesorado de un centro con un perfil prevalente de formación”<sup>29</sup>.

Carabaña<sup>30</sup>, en un apartado titulado “Una Hipótesis: la confusión de enseñanza e investigación”, expresa con claridad cómo son los sectores universitarios más dedicados a la investigación los que han optado por entender

---

EDUCACIÓN Y FINANCIAMIENTO DE LA REFORMA EDUCATIVA (1970): op.cit., p. 12538.

Fue estableciéndose un porcentaje de acceso directo de un 10%, reduciéndose en 1984 a un 2%. En 1986 se suprimió. Puede verse [www.elpais](http://www.elpais) 4.2.1986.

<sup>29</sup> UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA (1998): *Evaluaciones de las titulaciones de maestros: Informe del Comité de Evaluadores Expertos*, Enero de 1998, p. 25.

<sup>30</sup> CARABAÑA, J. (2002): “El ‘punto ciego’ de la ley de universidades”, op.cit.

la calidad universitaria reducida a la calidad de la investigación, y a las jerarquías y a los contratos que han visto en los laboratorios norteamericanos. Que este sector universitario aglutine el mayor poder en las universidades explicaría que su posición haya terminado imponiéndose para el conjunto de la universidad y que tanto con gobiernos del PSOE (LRU) como con los del PP (LOU) su posición haya cuajado en la comunidad universitaria. No sólo cierto resentimiento de este grupo tras la aplicación de la LRU que mermaba en parte su poder en los órganos colegiados, favorece la fuerza de sus posiciones con la LOU, sino que en algunas universidades más que en otras, incluso los sindicatos han contribuido a entorpecer la vía de funcionarización de Titulares de Escuela Universitaria –creándose agravios comparativos entre Universidades-. En ellos también ha calado fuerte la idea del doctorado como paso esencial para convertirse en un profesor universitario<sup>31</sup>.

Como manifiesta Carabaña, se da por supuesto, erróneamente, que donde hay buena investigación hay también buena enseñanza: “enseñanza e investigación son actividades que alguna vez se complementan, casi siempre son rivales y cada vez se vuelven más incompatibles. La investigación no solo compite con la enseñanza por el tiempo y los recursos de los profesores, sino que es una tarea bien distinta de ella en términos de actividad individual y cada vez más separada”. Compartimos con el autor que “es un buen profesor universitario quien es capaz de confeccionar un buen programa, de conocerlo a fondo y de llevar a los alumnos por el mejor camino para aprenderlo a su vez”. Que es capaz de “seleccionar contenidos nuevos y relevantes, normalmente en el marco del plan de estudios y algunas veces fuera de él”. Por tanto, “la actividad propia del buen profesor no es la investigación, sino *el estudio*”.

Algunas voces retomaron este debate a propósito de la Ley Orgánica de Universidades que profundiza, aún más si cabe que la LRU, en primar la investigación sobre la docencia, con las consecuencias negativas que implica para la enseñanza<sup>32</sup>. Pero este debate quedó engullido por los nuevos tiempos, donde el ranking entre universidades no deja duda ya no sólo sobre la prioridad de la investigación sino de la casi exclusividad de la misma.

Volvamos al alumnado de Magisterio.

---

<sup>31</sup> PÉREZ SÁNCHEZ, C. – ZAMORA FORTUNY, B. (2001b): “Contra el anteproyecto LOU y en defensa de la calidad docente (I) y (II), en *Canarias 7*, Las Palmas, 21 y 26 de Septiembre. Y también (2001a): “El PP cuestiona el trabajo del profesorado universitario” en *La Opinión*, Santa Cruz de Tenerife, 27 de Julio.

<sup>32</sup> Puede verse: CABRERA, B. – BÁEZ, B. (2001): “La universidad que viene...”, op.cit. Y CABRERA, B. – BÁEZ, B. (2003): “Reforma universitaria en España...”, op.cit. CARABAÑA, J. (2002): “El ‘punto ciego’...”, op.cit. PÉREZ SÁNCHEZ, C. – ZAMORA FORTUNY, B. (2001), op.cit. Y ZAMORA FORTUNY, B. (2002b): “La LOU...”, op.cit.

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<sup>33</sup>.

En países como Finlandia o Corea del Sur se escoge a su profesorado de entre el 10% de alumnado con mejores calificaciones. Y en Finlandia los *Numerus Clausus* en los títulos de formación de maestros (profesores tutores) aceptan al 15% de las solicitudes<sup>34</sup>. Un profesorado duramente seleccionado, sólo el 15% del alumnado que pretende estudiar para convertirse en maestro, consigue entrar en la titulación, lo que permite garantizar contar con docentes con una formación básica de partida importante a través de la educación previa a la universitaria, se convierte en normal una nota media de 9 en bachillerato<sup>35</sup>. Una prueba de acceso a la carrera de maestro en donde deben demostrarse no sólo los conocimientos previos sino, en ocasiones también el interés por dedicarse a dichos estudios, enfrentándose por ejemplo a casos prácticos.

En España hoy en día se cuenta con información actualizada sobre los datos expuestos de acceso a la universidad a través del Gabinete de Análisis y Planificación (GAP) y de la unidad de calidad, pero no siempre fue así. Algo que ya el Informe que elaboró el Comité de Expertos Externos sobre el resultado de la Evaluación de la Calidad de los Títulos de Maestro echaba en falta<sup>36</sup>:

“Los principales desajustes que hemos detectado con respecto a la *Guía de Evaluación* preparada por el Consejo de Universidades se refieren a la ausencia de información sobre aspectos objetivos que hubiera sido de gran interés considerar.

Uno de estos aspectos objetivos es el que se refiere a los *resultados de la enseñanza*, que en la citada Guía vienen mencionados en la página 28, y que son los siguientes: tasa de retraso, tasa de abandono, duración media de los estudios, tasa de abandono en el primer año, tasa de abandono en los dos primeros años, tasa de éxito, tasa de rendimiento.

---

<sup>33</sup> AUNIÓN, J.A. (2007): “Buen profesor, mejor resultado”, [www.elpais.es](http://www.elpais.es), 4.12.2007; KIM, E. (2006): “Políticas públicas orientadas a atraer y a seleccionar graduados competentes para la profesión docente: el caso de Corea del Sur”, *Revista de Educación*, nº. 340, mayo-agosto, p. 153.

<sup>34</sup> NIEMI, H. – JUKKU-SIHVOMEN, R. (2009): “El currículo en la formación del profesorado de Educación Secundaria”, *Revista de Educación*, nº. 350, Sep-Dic, p.188.

<sup>35</sup> Puede verse RISSANEN, J. (2004): “Éste es el secreto de los colegios en Finlandia”; *El Mundo*, 12.12.2004. Y LA VANGUARDIA (2005): “En educación, toda Europa mira a Finlandia”, <http://www.stecyls.es>, 3.10.2005.

<sup>36</sup> A finales del siglo XX el Centro Superior de Educación de la ULL no contaba con datos oficiales sobre éstos y otros temas que nos servirían para un conocimiento mayor del alumnado con el que trabajamos. UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA (1998): *Evaluaciones de las titulaciones de maestros...*, op.cit., p. 9.

Tampoco hay datos objetivos sobre (...): específicas políticas de acceso...”

Del alumnado que solicita en primera preferencia entrar en las Titulaciones de Maestro en el curso 2001-2002 destaca el alto número de los que demandan Educación Infantil (214 para 100 plazas), seguido de lejos por Educación Física (174 para 100 plazas) y de Primaria, Musical y Extranjera (63, 48 y 46, respectivamente, para 50 plazas), no superándose en las dos últimas especialidades el número de plazas que se ofertan, como puede verse en la siguiente tabla 3.15.

Obviamente, haber solicitado en primera opción estas titulaciones no es sinónimo de obtener la plaza. Muchos de los que quieren entrar en primera opción en los títulos de Maestro se quedan fuera, sobre todo en Infantil, Primaria y Educación Física. La alta demanda en primera opción también implica que en ocasiones el límite de plazas quede cubierto con la matrícula de estos, sobre todo en las más demandadas como es Infantil y Física, de tal forma que 84 y 77 de las 100 plazas respectivas se cubren con dicho alumnado. No ocurre así en las otras titulaciones, especialmente llamativo en Extranjera y Primaria, que sólo cubren el 50% de su matrícula con el alumnado que realmente quería cursar estas carreras, en el caso de Musical es del 66%.

Lo cual mostraría una división importante en las distintas titulaciones según el grado de motivación que a priori tendría el alumnado. Aunque la mayoría de los matriculados son demandantes en primera opción, son muchos los estudiantes que les gustaría acceder de manera preferente (primera opción) a estudiar Magisterio, sobre todo en Infantil y en Educación Física, pero no siempre consiguen matrícula.

El número de solicitantes, como se ve, independientemente del orden de preferencia, es bastante elevado. En este curso académico, la especialidad más demandada es la de Primaria (670 solicitudes para 50 plazas), seguido de cerca por Infantil (872) y Física (568) y de Música y Extranjera.

Tabla 3.15. Solicitantes y matriculados por orden de preferencia. Curso 2001-2002

	Nota corte		1 opción		2 opción		3 opción		4 opción		5 opción		Total	
	General	FP	Solic.	Mat.	Solic.	Mat.	Solic.	Mat.	Solic.	Mat.	Solic.	Mat.	Solic.	Mat.
Infantil	5.465	7.58	214	84	196	5	187	6	151	3	124	1	872	99
Física	5.706	5.98	174	77	94	9	115	6	100	7	85	0	568	99
Musical	5.3	6.3	48	33	39	8	40	2	51	5	60	1	238	49
Primaria	5.427	6.14	63	26	205	20	148	2	123	0	131	2	670	50
Extranjera	5.053	5.6	46	25	61	15	78	8	58	2	68	0	311	50
Peda. Jun.	5	5	97	70	202	45	219	37	211	21	209	17	938	190
Peda. Sep.	5	5	244	125	115	16	74	4	30	2	20	8	483	155

Fuente: Elaboración propia con datos del Gabinete de Análisis y Planificación (Enero 2002)

Destacar en lo que respecta al orden de preferencias, que únicamente en el Título de Maestro en Educación Infantil se da una distribución de mayor a menor demandantes entre la primera y la quinta opción. En Educación Física

son mayoría los demandantes de la primera opción, pero no ocurre así con el resto, en Extranjera y en Primaria la menor concentración de solicitudes se produce en primera opción -en Primaria la mayor en segunda-. En Musical destacan los de quinta opción.

A mediados de la década de los noventa del siglo XX, en el curso 1994-1995, se optó por un límite de 50 plazas en cada titulación, poniéndose así fin a la tradicional masificación de estos estudios. Con estas condiciones, sin duda mejora la labor docente, pero se excluye a un número importante de estudiantes que desean acceder a estos estudios<sup>37</sup>.

Del alumnado matriculado en los títulos de Maestro desde principios del siglo XX, puede decirse que no es el alumnado con peor perfil académico de la ULL, aunque tampoco se halla ente los mejores. Un alumnado que no siempre elige en primera opción estos estudios o que viene “rebotado” de probar con poco éxito en otras carreras. Si bien, como efecto del límite de plazas se ha producido una subida de la nota media de entrada, a la vez que son normales las amplias listas de espera, aunque haya que relativizar este dato, ya que existe la posibilidad de estar apuntado en cinco listas a la vez.

En cualquier caso, la evolución de las solicitudes y de la matrícula en las diplomaturas de Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria muestra una demanda alta de solicitudes en ambas, con diferencias entre especialidades, cubriéndose en Infantil un número de plazas mayor en primera opción, como puede verse en las tablas 3.16 y 3.17<sup>38</sup>. La evolución entre 2001 y 2008 muestra una mayor matrícula entre el alumnado que solicita entrar en primera opción, una tendencia que se repite en ambas titulaciones, pero en diferente grado. Así en los años 2001, 2004 y 2008 se matricula el 85%, el 88,4% y 93,2% del alumnado que solicita hacerlo en primera opción en Educación Infantil. Y en Educación Primaria lo hace el 52%, 74% y 71,6% respectivamente.

---

<sup>37</sup> Una consecuencia perversa de esta reducción fue el crecimiento continuo del alumnado de Pedagogía (en el mismo Centro) que llevó también a la implantación del límite de plazas en el curso 98-99, límite generoso en todo caso, 375, que era lo correspondiente al 75% del alumnado matriculado por primera vez el curso anterior (reducción máxima permitida entonces por el Consejo de Universidades). La titulación de Pedagogía actuó hasta ese momento como “titulación depósito” de entre todas las que permanecían sin límite de plazas, de tal forma que se pasó de una media de entrada de 100 nuevos estudiantes en el curso 90-91 a 464 en el curso 98-99, en buena medida de alumnado rechazado en sus primeras opciones de estudios. La mayor demanda de alumnado para cursar Educación Infantil y Educación Física de entre las titulaciones de maestro, “obligó” a doblar la oferta de plazas (hasta 100, ampliándose en poco tiempo a 130), con una división de grupos en turnos de mañana y tarde en esas titulaciones.

<sup>38</sup> Informe sobre acceso de alumnado a la ULL, a cargo del GAP (Gabinete de Análisis y Planificación) de la Universidad de La Laguna, pp. 55 y 57.

[http://www.ull.es/Private/folder/institucional/ull/gap/Estad/preins/Evo\\_preins\\_2008.pdf](http://www.ull.es/Private/folder/institucional/ull/gap/Estad/preins/Evo_preins_2008.pdf)

En el curso 2012-2013, 9 de cada 10 alumnos entra en primera opción (86,17% en Infantil y 89,22% en Primaria). Por tener referencias de contraste, en Medicina lo hacía el 98,45 y en Pedagogía el 27,07%.

Tabla 3.16

### Maestro-Especialidad de Educación Infantil

	Oferta de Plazas	1 Opción		2 Opción		3 Opción		4 Opción		5 Opción		TOTAL	
		Solic	Matr	Solic	Matr	Solic	Matr	Solic	Matr	Solic	Matr	Solic	Matr
JUNIO 2001	100	214	85	194	5	186	6	153	3	123	1	870	100
JUNIO 2002	130	229	113	200	12	184	5	164	0	104	0	881	130
JUNIO 2003	130	261	115	218	13	194	3	140	1	115	1	928	133
JUNIO 2004	130	291	115	247	8	212	4	161	3	113	0	1024	130
JUNIO 2005	130	313	122	257	2	190	1	136	1	106	0	1002	126
JUNIO 2006	130	338	125	222	2	195	3	130	0	94	0	979	130
JUNIO 2007	130	320	121	248	8	206	1	112	0	76	1	962	131
JUNIO 2008	130	387	122	270	3	216	4	143	1	59	1	1075	131

Tabla 3.17

### Maestro-Especialidad de Educación Primaria

	Oferta de Plazas	1 Opción		2 Opción		3 Opción		4 Opción		5 Opción		TOTAL	
		Solic	Matr	Solic	Matr	Solic	Matr	Solic	Matr	Solic	Matr	Solic	Matr
JUNIO 2001	50	62	26	201	20	149	2	122	0	133	2	667	50
JUNIO 2002	50	58	28	206	13	157	7	128	0	104	0	653	48
JUNIO 2003	50	58	27	245	13	185	8	124	2	93	0	705	50
JUNIO 2004	50	94	37	275	11	199	2	111	0	103	0	782	50
JUNIO 2005	67	109	51	260	13	195	2	121	1	110	0	795	67
JUNIO 2006	67	90	49	280	11	217	2	109	0	74	0	770	62
JUNIO 2007	67	135	56	322	8	181	4	112	0	67	0	817	68
JUNIO 2008	67	161	48	365	16	220	3	126	0	87	0	959	67

Por otro lado, la nota de corte y la nota media del alumnado que accede a los títulos de Diplomado en Maestro y posteriormente de Graduado en Maestro han ido descendiendo, como puede verse en la tabla 3.18. Téngase en



cuenta que en el curso 2001-2002 la puntuación se hacía sobre 10 puntos, en cambio en los otros cursos se hace sobre 14 puntos.

Tabla 3.18. Nota media del alumnado que accede por el cupo general<sup>39</sup>

	Infantil	Primaria
2001-2002	6,60	6,65
2011-2012	8,76	8,59
2012-2013	6,91	6,88

Fuente: El curso 2001-2002 la fuente utilizada es la Secretaría de Educación. En los dos últimos la fuente es la Unidad Técnica de Calidad del Vicerrectorado de Calidad Institucional e Innovación Educativa.

La nota de corte en el curso 2013-2014 consecuencia del proceso de preinscripción en junio de 2013 colocan a Maestro Infantil en 6,90; maestro Primaria en 6,88; Medicina en 12,29 y Pedagogía en 5. De 48 titulaciones, tienen una nota de corte superior a los grados de Maestro 18 titulaciones y por debajo 28. Pero si sólo se tiene en cuenta la nota mínima de la primera adjudicación por encima de 5 con algo, salen 29 titulaciones de las cuales hay 18 con una nota superior a los títulos de Grado de Maestro (que son de 7,6 en Infantil y de 7,7 en Primaria), 5 similares (entre 7,3 y 7,7) y 4 inferiores.

Tabla 3.19. Nota mínima en primera adjudicación del Cupo General de Junio<sup>40</sup>

	Infantil	Primaria	Medicina
2010-2011	8,17	7,85	12,30
2011-2012	8,08	7,87	12,40
2012-2013	7,74	7,91	12,60
2013-2014	7,63	7,74	12,48
2014-2015	7,6	7,85	12,79

Fuente: Elaboración propia a través de la estadística de la ULL facilitada por el GAP.

<sup>39</sup> En el curso 2001-2002 las notas medias son estimativas en tanto en cuanto se basan en datos de preinscripción -si bien con mínimas variaciones respecto a los datos de matrícula, siendo estos últimos en todo caso inferiores- son las siguientes para los procedentes de COU: Primaria 6,65; Educación Física 6,64; Infantil 6,60; Extranjera 6,35 y Musical 6,30. En el caso de acceder a través de FP las notas medias se elevan considerablemente: 7,90; 7,70; 8,23; 7,06 y 7,16.

<sup>40</sup> <http://www.ull.es/view/institucional/ull/Informes/es>  
[http://www.ull.es/Private/folder/institucional/ull/gap/Estad/preins/Nota\\_min\\_jun\\_1011.pdf](http://www.ull.es/Private/folder/institucional/ull/gap/Estad/preins/Nota_min_jun_1011.pdf)  
[http://www.ull.es/Private/folder/institucional/ull/gap/Estad/preins/Nota\\_min\\_jun\\_1112.pdf](http://www.ull.es/Private/folder/institucional/ull/gap/Estad/preins/Nota_min_jun_1112.pdf)  
[http://www.ull.es/Private/folder/institucional/ull/gap/Estad/preins/Nota\\_min\\_jun\\_1213.pdf](http://www.ull.es/Private/folder/institucional/ull/gap/Estad/preins/Nota_min_jun_1213.pdf)  
[http://www.ull.es/Private/folder/institucional/ull/gap/Estad/preins/Nota\\_min\\_jun\\_1314.pdf](http://www.ull.es/Private/folder/institucional/ull/gap/Estad/preins/Nota_min_jun_1314.pdf)  
[http://www.ull.es/Private/folder/institucional/ull/gap/Estad/preins/Nota\\_min\\_jun\\_1415.pdf](http://www.ull.es/Private/folder/institucional/ull/gap/Estad/preins/Nota_min_jun_1415.pdf)

En el curso 2009-2010 donde se imparte aún la Diplomatura de Maestro antes de la entrada de los grados el curso siguiente, la nota mínima en la primera adjudicación de plaza se establece sobre 10 y se ofrece por separado el cupo general del alumnado procedente de FP. En este caso, las notas mínimas son en Infantil de 6,8 en el cupo general y de 8,3 en FP. Mientras en Primaria son de 7,2 y de 8,1 respectivamente.

Una nota mínima en la primera adjudicación de las tres elaboradas en junio, que en los últimos años ha ido descendiendo en infantil, se mantiene en primaria y sube en medicina.

En cualquier caso, lo que se evidencia es que el alumnado que accede a los títulos de Graduado en Maestro no destaca por ser un alumnado especialmente seleccionado.

En el Informe de Evaluación de los Títulos de Maestro, no estando vigente el sistema de grados, se citan las diversas motivaciones que tiene el alumnado para acceder a estos estudios, destacándose la atracción por la enseñanza y por la educación de los niños. Pero un grupo nada despreciable elige la carrera como segunda opción, bien por la imposibilidad de acceder a otras carreras superiores –por ejemplo, Educación Física en el Instituto de Educación Física-, bien porque perciben estos estudios como una opción complementaria a otros estudios que ya poseen –sería el caso de Educación Musical respecto a los estudios de música en el Conservatorio-, o bien porque se perciben estos estudios como facilitadores del tránsito a otras titulaciones superiores (Psicología, Pedagogía, Psicopedagogía, etc.). Finalmente, otros utilizan pragmáticamente esta vía porque teóricamente posibilita la realización de unas oposiciones que les lleva a la condición de funcionario. Esta amalgama de motivaciones dispares dificulta, obviamente, la elección de propuestas docentes orientadas a que gocen del aprecio general del alumnado.

#### *Acceso del alumnado de FP*

Ha de tenerse en cuenta que a partir del cursos 2010-2011 se modifica el Real decreto que regulaba las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales. Siendo una modificación clave que los Técnicos Superiores, es decir, las personas que han adquirido el título de ciclo formativo de grado superior pueden entrar en la universidad a través del cupo general<sup>41</sup>.

Antes de este curso, la distribución entre estudios de acceso se aproxima a un 60% para COU, un 30% para FP<sup>42</sup> y un 10% restante que se

---

<sup>41</sup> BOE (2010): “Real Decreto 558/2010, de 7 de mayo, que modifica el Real Decreto 1892/2008 de 14 de noviembre por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas”, n.º. 113, de 8 de mayo de 2010.

Los Técnicos Superiores en FP pueden ir a una fase específica de prueba a la universidad para mejorar nota al igual que los que vienen de Bachillerato y han superado la PAU. Forman parte de ese cupo general ambos además de los Técnicos Deportivo Superior y los que tienen el Bachillerato Europeo y el Bachillerato Internacional.

<sup>42</sup> El artículo 16 del R. D. 69/2000 recoge que para el acceso a estudios universitarios de Diplomaturas, se reserve un número de plazas no inferior al 15% ni superior al 30%. En el caso de Licenciaturas, este porcentaje se mueve entre un 7% y un 15%. BOE (2000a): “Real Decreto 69/2000, de 21 de enero, por el que se regulan los procedimientos de selección para el ingreso en los centros universitarios de los estudiantes que reúnan los requisitos legales necesarios para el acceso a la universidad”, n.º. 19, 22 de enero de 2000.

divide entre mayores de 25 años y los que vienen de otras titulaciones (en este último caso no superior al 3%, límite máximo para este tipo de acceso).

Veamos un dato del pasado para compararlo. En las titulaciones de Maestro, en el curso 2000-2001 se halla el porcentaje más alto de alumnado que accede por Formación Profesional respecto al que lo hace vía COU, de toda la universidad. De tal forma que se aplica el 28%, que es el valor máximo aprobado según directrices internas a esta Universidad de 16.600<sup>43</sup>, aunque ya en el curso 2001-2002, hubo un ligero descenso, el 26%, lo que parece constituir el inicio de una tendencia.

Tabla 3.20. Alumnado títulos de maestro en Convocatoria de Junio. Relación de plaza por estudio. Curso 2000-2001

		PREINSCRITO				EN LISTA DE ESPERA		
		COU	FP	>25 AÑOS	OTRA TIT	COU	FP	OTRA TIT
FÍSICA	Nº alumnado	55	31	2	1	204	42	21
	Nota mayor	7.565	8.600	7.200	3.350	6.077	7.200	2.410
	Nota menor	6.090	7.220	6.800		5.000	5.100	1.000
	Nota media	6.643	7.703	7.000				
INFANTIL	Nº alumnado	54	29	3	1	260	81	37
	Nota mayor	8.168	9.000	5.500	2.240	6.117	7.860	2.200
	Nota menor	6.122	7.890	5.000		5.000	5.500	1.000
	Nota media	6.605	8.237	5.250				
MUSICAL	Nº alumnado	25	15	1	1	64	7	10
	Nota mayor	6.954	9.000	5.400	2.120	5.798	6.581	2.030
	Nota menor	5.803	6.600			5.000	5.500	1.150
	Nota media	6.304	7.160	5.400				
PRIMARIA	Nº alumnado	25	15	2	1	218	47	30
	Nota mayor	7.617	9.000	5.500	2.170	6.105	7.450	2.080
	Nota menor	6.107	7.450	5.150		5.000	5.500	1.000
	Nota media	6.652	7.906	5.325				
EXTRAJERA	Nº alumnado	25	15	1	1	84	4	18
	Nota mayor	8.548	8.400	6.600	2.200	6.020	6.100	2.120
	Nota menor	6.038	6.202			5.000	5.100	1.000
	Nota media	6.352	7.066	6.600				

Fuente: Elaboración propia con el listado de preinscripciones de la Secretaría del Centro (11/9/2001). Información de la primera lista.

Si atendemos sólo a la nota de corte<sup>44</sup>, es decir, a la nota mínima de acceso que viene dada por el último alumno que ingresó puede verse cómo los valores son similares aunque descendiendo ligeramente en el alumnado

<sup>43</sup> <http://www.uil.es/inforgeneral/facultadescentros/plazas.htm> Ahí puede verse como con fecha también de 16.600 el porcentaje de acceso a las licenciaturas por FP se fijó en 10%.

<sup>44</sup> En la medida en que se permite en las preinscripciones elegir hasta cinco opciones por orden de prioridad para pujar por cinco carreras y tener un plazo amplio para elegir o cambiar de carrera, los márgenes de notas de corte pueden variar. Esto explicaría diferencias en la información no ya sólo dentro de la misma institución, sino también en las comparaciones que se hacen en el ámbito español. Así, en este último caso se han aportado listas que comparaban las notas de corte en las titulaciones de Maestro en el conjunto de las Universidades españolas, con errores importantes, por poner sólo un ejemplo llegó a inflarse la nota de la Universidad de Las Palmas en 1998, que daba para Física 7.02; Infantil 7.65; Música 7.09; Primaria 7.71 y Extranjera 7.62, es decir, en torno a 1.5 puntos por encima de la puntuación de la Universidad de La Laguna. Puede verse *El País*, <http://www.elpais.es/p/d/suplemen/educa/otras>

procedente de COU y con una leve mejoría en la nota de corte entre el alumnado procedente de FP.

Tabla 3.21. Nota de corte en los últimos años según rama de secundaria de acceso en la matrícula

		FISICA	INFANTIL	MUSICAL	PRIMARIA	EXTRANJERA
Curso 1999/00	COU	5.97	5.94	5.82	6.07	6.00
	FP	6.87	7.83	6.31	7.20	6.42
Curso 2000/01	COU	6.03	6.20	5.92	6.04	5.95
	FP	7.06	7.84	6.57	7.55	6.40
Curso 2001/02	COU	5.90	6.01	5.64	5.93	5.87
	FP	7.22	7.89	6.60	7.45	6.20

Fuente: Elaboración propia con datos de <http://www.ull.es/alumnado> (Servicio de Orientación Para el Alumnado). Datos de la tercera lista.

Con la nueva instrucción reguladora del procedimiento de acceso a la enseñanza de grado, el 30% del alumnado de FP de grado medio interesado por acceder a la universidad de La Laguna queda excluido. En cambio se mantienen cupos para mayores: 3% para mayores de 25 años, 2% para mayores de 45, 1% para mayores de 40 y se incluyen otros como: 3% para deportistas de élite, 2% para otros titulados y 5% para alumnado discapacitado. Cuanto menos llama la atención el peso dado a los deportistas de élite y al alumnado discapacitado. Una muestra de las diversas connotaciones de las discriminaciones positivas.

La demanda alta de alumnado de FP de grado medio en el acceso a los títulos de Maestro contribuía a explicar su nota de corte superior. La desaparición de este acceso a la universidad dificulta entender la opción por elegir quizás el alumnado más motivado para dedicarse a la docencia –junto con el alumnado mayor de edad- y probablemente más comprometido con los grupos sociales subalternos en palabras de Gramsci, aunque como también recogiera este autor pudieran convertirse en tránsfugas sociales<sup>45</sup>.

### 3.2.2 Características sociales

#### *Sexo*

Aunque no todos los años ni los modelos de formación son los mismos, la elección de estudios de Maestro sigue siendo femenina. Tomados en su conjunto todos los títulos, la feminización sigue siendo prácticamente tan alta como hace treinta años. Por ejemplo, en la Comunidad de Madrid en el curso 1981-1982, el 70% del total del alumnado de Magisterio eran mujeres<sup>46</sup>. El porcentaje de mujeres en el curso 2000-2001 en la Universidad de La Laguna,

<sup>45</sup> CABRERA, B. (1991): “Culturas sociales...”, op.cit.

<sup>46</sup> VARELA, J - ORTEGA, F. (1987): *El aprendizaje de maestro*, MEC, Madrid, p. 80.

en las titulaciones de Maestro, globalmente consideradas, era del 69% (y del 67% en el curso 1995-1996). La única existencia desde el Plan Bolonia del Grado de Maestro en Primaria y en Infantil hace que ese porcentaje se haya democratizado en Primaria a la que accede probablemente el alumnado que potencialmente elegiría las especializadas desaparecidas. En el curso 2012-2013, 6 de cada 10 alumnos de Primaria son mujeres, nada comparable al 7 de cada 10 que representaba a finales del siglo XX. En cambio la educación Infantil sigue siendo propiamente de mujeres en 9 de cada 10. Conjuntamente, el alumnado femenino de los Grados de Maestro supone un 73,7%. En el curso 2012-2013 hay 21.413 alumnos en la ULL de los que 12.284 son mujeres (57%) y 9.129 hombres.

Si comparamos la distribución del alumnado en función del sexo, en perspectiva longitudinal (del curso 1995-1996 al 2000-2001), vemos como en algunas especialidades no existen variaciones (es el caso de Educación Infantil) o son muy pequeñas como ocurre con Primaria y Lengua Extranjera –en las cuales aumenta el porcentaje de mujeres en 4 puntos-. En las otras titulaciones el cambio es más importante: en Educación Musical, se da una clara tendencia a la masculinización, a pesar de seguir siendo mayoría las mujeres, el porcentaje de hombres se incrementa en 11 puntos porcentuales. Todo lo contrario a lo que ocurre en Educación Física, que aumenta la presencia femenina en 8 puntos porcentuales.

En la última mitad de la década de los noventa del siglo XX puede hablarse de una lenta tendencia a la democratización en el acceso en función del sexo en algunas especialidades, de tal forma que ramas tradicionalmente más masculinas parecen poco a poco más abiertas al mundo femenino y viceversa. No ocurre así sin embargo con las que tienen por finalidad la dedicación a los niños más pequeños (Infantil) ni las que se consideran menos especializadas (Primaria), más allá de la menor feminización de esta última una vez desaparecen el resto de especialidades.

Tabla 3.22. Alumnado matriculado según sexo

	INFANTIL			PRIMARIA			FISICA			MUSICAL			EXTRANJERA		
	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T
95/96	14	192	206	41	146	187	167	91	258	46	107	153	42	100	142
96/97	12	191	203	56	124	180	169	86	255	60	99	159	41	99	140
97/98	12	197	209	56	136	192	158	96	254	58	101	159	32	113	145
98/99	15	237	252	45	149	194	195	97	292	61	99	160	19	107	126
99/00	16	257	273	38	155	193	151	133	284	70	97	167	19	107	126
00/01	23	311	334	33	148	181	209	157	366	71	101	172	37	107	144
10/11	6	185	191	119	155	274									
11/12	18	335	353	198	300	498									
12/13	33	480	513	280	399	679									

Fuente: Elaboración propia con datos de la memoria de curso entre el curso 1995-1996 y 2000-2001 <http://www.ull.es/facultades/cse> y con datos de [www.ull.es](http://www.ull.es) en los otros cursos, ya de grado.

Tabla 3.23. Porcentaje de alumnas según titulación

Cursos	INFANTIL	PRIMARIA	FISICA	MUSICAL	EXTRANJERA
1995/96	93,2	78,1	35,2	70,0	70,4
2000/01	93,1	81,8	42,9	58,7	74,3
2012/13	93,5	70,2			

Fuente: Elaboración propia a partir de la memoria de curso <http://www.ull.es/facultades/cse> y de [www.ull.es](http://www.ull.es)

De esta manera, las campañas institucionales que tratan de restar influencia al género en la elección de estudios superiores, tienen una limitada influencia práctica. Para los datos de La Laguna, parece haber sido mucho más decisiva la creación de nuevas titulaciones alejadas del estereotipo profesional femenino, como la de *Educación Física* en la que se invierte la mayoría a favor de los hombres (57% en el curso 2000-2001). Al contrario, las especialidades asociadas a la educación de la primera infancia –por tanto más cercana “carácter maternal” de las mujeres, siguen siendo abrumadoramente demandadas por mujeres (93% en Infantil y 82% en Primaria en 2000-2001 y 70% en 2012-2013). La mayor presencia femenina también es destacada en Lengua Extranjera (74%, aunque con un descenso de 11 porcentuales respecto al curso 1999-2000) y, en menor medida, en Educación Musical (59%).

A pesar de estas diferencias, el alumnado no percibía que la elección de estudios podía estar condicionada por el sexo, incluso esta opinión era más abundante entre las mujeres que entre los hombres<sup>47</sup>.

Parece claro que esta realidad también tiene consecuencias para la docencia de la Sociología, ya que no entra tanto dentro del campo de las “inquietudes y sensibilidades adscritas al rol femenino tradicional, las dimensiones sociales, políticas y económicas de la educación”, por la tendencia histórica a considerar estos aspectos cosas de hombres, predominando entre las mujeres “una tendencia a dar explicaciones personalizadas e individualizadas de los problemas sociales”. Se hace necesario redoblar los esfuerzos para la propia aceptación, entre el alumnado, de la perspectiva sociológica como un aspecto relevante para su propia formación.

#### *Origen social*

El prestigio social junto con la tradicional feminización o masculinización, unido a la dificultad otorgada a las distintas titulaciones, se convierten en factores que parecen estar seleccionando al alumnado, aunque ello no implique tomar al alumnado de una titulación como un colectivo homogéneo. La democratización del sistema educativo había permitido tanto la creciente feminización como un mayor acceso de sectores de los grupos sociales subalternos a la enseñanza superior, pero si descendemos del plano formal al real, persisten las desigualdades económicas y culturales. Concretamente, Magisterio es en una de las carreras con una democracia

<sup>47</sup> ZAMORA FORTUNY, B. (1998): op.cit., p. 172.

relativa en el acceso a la Universidad. Con lo cual, conocida la variable sexo, tenía sentido realizar un estudio que, en la medida de lo posible, llegara a pormenorizar, según “clases sociales subjetivas del alumnado de esta titulación”. De ello se trataba de derivar, asociándolo a la cuestión de sexo, explicaciones acerca de las concepciones sobre el quehacer docente y la enseñanza en general.

El tener, como anunciábamos párrafos atrás, como soporte un estudio con datos del curso 1994-1995, a partir de un amplio cuestionario respondido por 2.497 alumnos (125 de Magisterio) de las 24 titulaciones existentes en la Universidad de La Laguna, nos permitía, con algunas cautelas, establecer comparaciones entre el alumnado de las distintas carreras<sup>48</sup>.

Tabla 3.24. Estudios de padres y madres del alumnado de 1º de Magisterio y Pedagogía de la ULL en porcentaje. Curso 1995-1996

<b>Estudios Padre</b>	1	2	3	4	5	6	7
Maestro Educ. Física	0	24	47.17	18.87	5.66	11.32	1.89
Maestro Educ. Infantil	0	25	50	9.09	9.09	4.55	2.27
Maestro Educ. Musical	0	28.26	41.30	17.39	2.17	8.70	2.17
Maest. Educ. Primaria	0	33.33	40	13.33	2.22	6.67	4.44
Maest. Lengua Extranj	2.27	13.64	34.09	27.27	13.64	4.55	4.55
Pedagogía	5.52	19.63	35.58	14.42	10.12	8.90	5.83
Total Universidad	6.91	14.02	33.03	13.80	12.49	9.87	10.60
<b>Estudios Madre</b>							
Maestro Educ. Física	0	24	49.06	20.75	11.32	9.43	0
Maestro Educ. Infantil	0	25	45.45	22.73	2.27	0	4.55
Maestro Educ. Musical	0	32.61	39.13	13.04	6.52	4.35	4.35
Maest. Educ. Primaria	0	31.11	40	17.78	4.44	6.67	0
Maest. Lengua Extranj	2.27	18.18	54.55	18.18	2.27	4.55	0
Pedagogía	3.07	17.79	48.47	15.95	9.20	4.29	1.23
Total Universidad	4.71	15.57	37.45	18.82	10.53	7.37	4.41

Fuente: JIMENEZ (1999) 1= No consta; 2= sin estudios; 3= primaria completa; 4= bachillerato elemental o similares; 5= bachillerato superior o similares; 6= diplomado universitario; 7= licenciado universitario

Así, llegamos a un perfil social del alumnado de Magisterio de entonces, que lo diferencia del resto del alumnado universitario. Son características de este grupo de alumnado<sup>49</sup> no sólo ser una de las carreras más

<sup>48</sup> CABRERA, B. et al. (1998): *Estudio sociológico...*, op.cit.

<sup>49</sup> ZAMORA FORTUNY, B. (1998): op.cit., pp. 197-198. En ese artículo se atiende además a todo otro conjunto de variables que contribuyen a describir mejor el colectivo con el que trabajamos. Entre ellas, el compartir trabajo con estudios; el estado civil; la forma de acceso a la carrera y la edad con la que se llega; origen rural o urbano; zona de residencia familiar; lugar de hospedaje durante el curso. Otras cuestiones nos informan de las opiniones del alumnado sobre distintos temas, no sólo de la gestión universitaria y de la actividad docente (a la que se le dedica un gran apartado), sino también sobre otros aspectos de política general, o el posible condicionante del género en la elección de estudios, los motivos que llevan a elegir la carrera y lo que se espera de ella, etc.

En la medida en que este trabajo toma como fuentes CABRERA et al. (1998), además del estudio de la explotación de datos que no se llegaron a trabajar colectivamente, la

feminizadas (la sexta con mayor presencia femenina) sino tener un origen social inferior a la media universitaria medido por el nivel de estudios y las ocupaciones de los padres y de las madres, como puede verse en las tablas 3.24 y 3.25<sup>50</sup>.

Tabla 3.25. Ocupación de padres y madres del alumnado de 1º de Magisterio y Pedagogía de la ULL en porcentaje. Curso 1995-1996

<b>Ocupac. Padres</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Maestro E. Física	3.78	1.89	7.55	33.96	28.29	0	16.98	1.89	3.77
Maestro E. Infantil	11.36	2.27	9.09	29.54	40.9	4.35	6.82	0	0
Maestro E. Musical	10.87	2.17	4.35	8.7	56.52	2.22	8.70	4.35	0
Maest. E. Primaria	4.44	0	4.44	11.11	35.54	2.27	13.33	28.89	0
Maest. L. Extranjera	4.55	2.27	9.1	4.55	68.18	2.15	6.82	0	2.27
Pedagogía	8.59	3.99	12.87	16.26	36.80	3.23	8.59	0	10.74
Total Universidad	12.46	4.78	11.52	15.99	30.09	3.20	6.99	1.21	13.75
<b>Ocupac. Madres</b>									
Maestro E. Física	1.89	0	0	11.32	11.33	1.89	0	71.70	1.89
Maestro E. Infantil	0	0	0	11.37	6.82	0	0	81.82	0
Maestro E. Musical	2.17	0	2.17	4.35	13.04	2.17	2.17	73.91	0
Maest. E. Primaria	2.22	0	0	4.44	13.33	0	2.22	77.78	0
Maest. L. Extranjera	4.55	0	0	0	13.64	0	2.27	77.27	2.27
Pedagogía	3.69	0	1.22	2.45	12.58	0.31	0.61	74.85	4.29
Total Universidad	3.03	0.49	2.01	8.88	11.38	0.85	1.50	65.34	6.52

Fuente: JIMENEZ (1999) 1=empresarios; 2= cuadros altos; 3= cuadros medios; 4= asalariados con cualificación; 5= asalariados sin cualificación; 6= profesionales liberales; 7= trabajadores independientes; 8= amas de casa; 9= no consta.

Destacan los padres y madres con estudios primarios por encima de la media universitaria, seguido de analfabetos y sin estudios; y, por el contrario, son las titulaciones con menor porcentaje de progenitores con estudios universitarios. En las ocupaciones también se muestra mayor presencia de grupos ocupacionales descualificados, siendo los asalariados sin cualificación el grupo mayoritario entre los padres del alumnado de Magisterio, superando –salvo en el caso de Educación Física- la media universitaria. En el caso de las madres, las amas de casa superan en casi diez puntos la representación de esta categoría en el conjunto de la Universidad, siendo las asalariadas sin cualificar las que más destacan entre las ocupaciones remuneradas, también por encima de la media<sup>51</sup>.

participación como representante del Departamento en la evaluación de los títulos de Maestro, así como los estudios nacionales más conocidos y relevantes sobre las Escuelas de Magisterio en el ámbito español; permiten establecer comparaciones interesantes no sólo entre distintas titulaciones como ya se ha dicho, sino con las carreras de Magisterio de otras universidades estudiadas.

<sup>50</sup> Datos similares al de otras fuentes. Puede verse ZAMORA FORTUNY, B. (1998): op.cit., 175-176. Y CABRERA, B. et al. (1998): op.cit.

<sup>51</sup> JIMÉNEZ JAÉN, M. et al. (1999): “El límite de plazas en el acceso a las titulaciones que oferta la Universidad de la Laguna”, s/p. ZAMORA FORTUNY, B. (1998): op.cit., pp. 175-176.



Sobre el origen social y el sexo del alumnado de Magisterio se han elaborado distintos estudios en España, fundamentalmente por sociólogos de la educación. Las coincidencias son, como decíamos antes, importantes entre otras variables, en origen social y sexo, en estudios como los elaborados por Lerena, Varela y Ortega o Sánchez de Horcajo y Veganzones Rueda<sup>52</sup>. Así, Lerena, con datos de 1970, mostraba la gran diferencia social respecto a la media de los estudiantes universitarios. Y también la importante presencia de alumnado de origen rural (que también destaca Varela y Ortega) o que las alumnas gozan de un origen social más elevado que los alumnos, algo que también hemos constatado en la Universidad de La Laguna<sup>53</sup>. No obstante, en el caso del alumnado de Magisterio de esta Universidad, el origen rural declarado es marginal (sólo 3 de cada 10)<sup>54</sup>.

En el curso 2002-2003 se produce un incremento de los estudios tanto de los padres como de las madres del alumnado de los Títulos de Maestro en la ULL (tabla 3.26), lo que en principio cabría explicarse por un endurecimiento en el límite de plazas, si bien ello exigiría de un estudio comparativo con el resto de titulaciones y con la media universitaria y en el transcurso de los años.

A mediados de la década de los noventa se observa que el alumnado de magisterio tiene un perfil social medido por el nivel de estudios de los padres inferior a la media de la universidad. Lo que es visible en el porcentaje de alumnado cuyos padres no tienen estudios o tienen estudios primarios o bachillerato elemental frente al que tiene bachillerato superior o título universitario. En el caso de Maestro en la Especialidad de Primaria estamos hablando de 86,66 frente a 13,33%. Y en la media de la ULL de 67,76 versus 32,96. Mientras, a principios del siglo XXI, en el curso 2002-2003 estos porcentajes en Primaria son de 67,4 frente 22,6.

La percepción subjetiva de clase social muestra una sobrevaloración respecto de la media universitaria, probablemente bajo el intento de no sentirse atípico en un grupo universitario que sigue sin recoger a muchas personas de grupos sociales subalternos; y a infravalorarse en los grupos sociales más acomodados para ocultar su fracaso o deshonra por no acabar en la titulación esperada según su origen. Precisamente la dificultad mayor que ha tenido la clase baja para llegar a la Universidad, la “deshonra” de la clase alta por hallarse en esta Titulación y la mayor integración de la clase media, marcan claras diferencias entre los tres colectivos en la valoración socio-política

---

<sup>52</sup> LERENA, C. (1989): “El oficio de maestro (Posición y papel del profesorado de primera enseñanza en España)” en ORTEGA, F. - GONZÁLEZ GARCÍA, E. - GUERRERO, A. - SÁNCHEZ, M<sup>a</sup> E (comps.) *Manual de sociología de la educación*, Madrid, Visor.

VARELA, J - ORTEGA, F. (1987): *El aprendiz de maestro*, op.cit.

SÁNCHEZ DE HORCAJO, J. - VEGANZONES RUEDA, J. (1998): “Repensar el Magisterio” en GARCÉS CAMPOS, R. (coord.) *VI Conferencia de Sociología de la Educación*, ICE de la Universidad de Zaragoza.

<sup>53</sup> ZAMORA FORTUNY, B. (1998): op.cit., pp. 175-176.

<sup>54</sup> *Ibíd.*, p. 172.

institucional o no, el nivel de participación, el interés por la política, la ubicación ideológica, etc. La reducción en la matrícula general de la ULL, el aumento de las tasas unido a la pérdida de perspectiva de los grupos sociales subalternos de la educación como motor de movilidad social ascendente haría subir probablemente la clase social del alumnado en general.

Tabla 3.26. Estudios de los padres y madres del alumnado de Magisterio de la ULL en porcentaje en 2002-2003.

<b>Estudios Padre</b>	1	2	3	4	5	6	7
E. FÍSICA	9.0	12.8	36.2	10.5	10.8	13.5	6.8
E. INFANTIL	9.7	12.5	37.6	16.0	12.5	7.0	4.5
E. MUSICAL	9.6	10.8	35.2	16.0	11.3	9.6	7.4
E. PRIMARIA	8.7	12.8	37.2	17.4	9.3	8.7	4.6
L. EXTRANJERA	12.6	9.6	32.3	12.6	10.2	13.2	9.6
<b>Estudios Madre</b>							
E. FÍSICA	5.5	12.3	37.7	15.1	13.6	11.8	4.0
E. INFANTIL	6.3	12.5	42.1	17.0	10.5	10.0	2.0
E. MUSICAL	5.7	11.4	37.0	17.0	12.5	14.2	2.2
E. PRIMARIA	5.8	12.8	40.1	19.2	13.4	7.5	1.2
L. EXTRANJERA	9.6	9.6	37.8	14.4	8.4	15.5	4.8

Fuente: Elaboración propia con datos del GAP de la Universidad de La Laguna.

1= No consta; 2= sin estudios; 3= primaria completa; 4= bachillerato elemental o similares;

5= bachillerato superior o similares; 6= diplomado universitario; 7= licenciado universitario

Si vemos el perfil del alumnado de magisterio casi dos décadas después, tanto atendiendo a la Diplomatura de Magisterio-Especialidad de Primaria en 2010-2011 como en el Grado de Maestro en Primaria en 2013-2014 en relación con la media de la ULL en cada uno de esos periodos, vemos como el perfil del alumnado de Maestro sigue siendo inferior a la media de la ULL atendiendo a los estudios de los padres (tabla 3.27). De tal forma que el alumnado de Magisterio tendría un origen social inferior.

Si observamos los estudios de los padres vemos que el alumnado de Magisterio destaca por tener un nivel más bajo en los dos periodos de referencia. Así, tanto en la Diplomatura como en el Grado, en Primaria, el alumnado tiene padres con menos estudios que la media de la ULL. Agrupamos las categorías de analfabeto, sin estudios, estudios primarios, FP de primer grado o Programa de Garantía Social, EGB o bachiller elemental y FP de grado medio por un lado, frente a bachiller de grado superior, FP de grado superior, primer ciclo de carrera, diplomado y licenciado o superior, por otro lado. La situación es de 6 de cada 10 alumnos de Maestro en Primaria con padres con estudios inferiores frente a 5 de cada 10 en la media de la ULL. Una tendencia que en el caso de las madres es de 7 de cada 10 frente a 6 de cada 10 en el curso 2010-11. Una situación que mejora tres cursos posteriores, donde 6 de cada 10 alumnos del Grado de Maestro en Primaria tiene madres con escasos estudios. La diferencia entre las madres del alumnado de Maestro en

Primaria y de la media de la ULL tiende a aminorarse en el último curso disponible (tabla 3.28).

Por lo tanto, el alumnado de Maestro en Primaria tiene padres y madres con menos estudios postsecundarios de bachillerato o superiores que la media del alumnado de la ULL

Tabla 3.27. Estudios de los padres y las madres del alumnado de Magisterio-Especialidad Primaria de la ULL en porcentaje en 2010-2011. Grado de Maestro en Primaria 2013-2014. Y media de la ULL en 2010-2011 y en 2013-2014

	2010-2011 PRIMARIA		2013-2014 PRIMARIA		2010-2011 Total media ULL		2013-2014 Total media ULL	
	Padres	Madres	Padres	Madres	Padres	Madres	Padres	Madres
0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,2	0,3	0,2	0,1
1	6,5	7,2	3,5	2,6	5,2	4,9	3,4	2,8
2	39,8	31,1	25,3	22,1	29,3	28,1	23,7	21,1
3	0,0	5,1	10,3	7,7	4,4	5,0	7,6	6,9
4	10,9	19,6	15,9	16,5	11,2	14,5	14,8	17,2
5	9,4	7,2	10,5	13,0	9,6	10,7	11,4	12,2
6	6,5	6,5	8,4	8,2	5,2	5,1	6,4	7,0
7	2,9	1,4	3,2	3,3	3,0	3,0	3,7	4,5
8	2,2	0,7	1,9	1,9	2,2	1,9	1,3	1,6
9	3,6	10,1	6,1	11,1	6,8	9,8	7,2	10,2
10	7,2	5,8	6,0	9,0	10,3	8,2	9,8	10,6
11	0,0	0,0	1,3	0,3	0,8	0,7	1,5	1,4
12	0,0	0,0	0,5	0,2	1,4	0,7	1,5	0,7
13	0,0	0,0	0,0	0,1	0,4	0,2	0,3	0,1
99	10,9	5,1	7,0	3,6	10,0	6,7	7,1	3,4

Fuente: Elaboración propia con datos del GAP. Nota: En 2010-2011 N=138. En 2013-2014 N=853. En 2010-2011 en la ULL N=7.813. En 2013-2014 en la ULL sólo hemos computado el número de alumnos en los grados, siendo N=17.660.

0 Analfabetos; 1 Sin Estudios; 2 Estudios primarios; 3 FP de 1º grado: FP1 o programa de garantía social; 4 EGB, Bach. Elemental, graduado escolar o asimilados; 5 Bachiller superior o asimilados; 6 FP de grado medio: FP2 o C.F. Grado medio; 7 Ciclos Formativos de Grado Superior; 8 1º ciclo de carreras de 2 ciclos o 180 créditos de una titulación universitaria; 9 Dpdo. Universitario, Ing. Tco., Arquitectico Tco. o asimilados; 10 Licenciado, Ingeniero, Arquitecto, EE. Sup. Militar o asimilados; 11 Título de Master Oficial; 12 Título de Doctor; 13 Título de Doctor Europeo; 99 No aplicable

Tabla 3.28. Estudios de los padres del alumnado de Magisterio y de la ULL

Padres	2010-2011	Inferiores	Primaria	ULL
			63,7	55,5
2013-2014	Inferiores	63,4	56,1	
	Superiores	29,5	36,7	
Madres	2010-2011	Inferiores	69,5	57,9
		Superiores	25,2	35,2
2013-2014	Inferiores	57,2	55,1	
	Superiores	35,6	41,3	

Fuente: Elaboración propia con datos del GAP

Atendiendo a las ocupaciones también se ve la diferencia de origen social entre el alumnado de Maestro en Primaria y la media de la ULL (tabla

3.25 y 3.29). Los primeros tienen menos padres empresarios, cuadros altos, cuadros medios y profesionales liberales que los segundos. En 1995-1996 representan un 11,15% frente a 31,96%<sup>55</sup>. Y en 2010-11, en las profesiones de director/gerente, técnicos/profesionales científicos e intelectuales y técnicos/profesionales de apoyo hay menor presencia de padres dedicados a éstas entre el alumnado de Maestro, representan un 11,6 frente a un 16,7%. En cambio, los empleados de tipo contable y administrativo, los trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores de los comercios, los cualificados en la agricultura y en la pesca, los artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras, la construcción, la minería, excepto los operadores de instalaciones y maquinarias, los operadores de instalaciones y maquinarias y montadores y los trabajadores no cualificados suponen un 49,3 frente a un 35,2%.

Tabla 3.29. Ocupaciones de los padres y las madres del alumnado de Magisterio-Especialidad Primaria de la ULL en porcentaje en 2010-2011 y 2012-2013. Grado de Maestro en Primaria 2013-2014. Y media de la ULL en 2010-2011

	2010-2011 PRIMARIA		2012-2013 PRIMARIA		2013-2014 PRIMARIA		2010-2011 Total media ULL	
	Padres	Madres	Padres	Madres	Padres	Madres	Padres	Madres
0	2,9	0,0	2,6	0,0	0,9	0,0	0,1	0,1
1	2,2	0,7	5,1	2,6	4,2	1,9	6,4	2,0
2	5,1	5,8	2,6	0,0	5,0	6,9	6,6	7,0
3	4,3	2,2	2,6	2,6	4,0	4,1	3,7	4,0
4	8,7	8,0	10,2	7,7	9,8	13,6	8,0	10,5
5	10,1	5,8	7,7	5,1	15,2	12,1	10,6	9,7
6	3,6	0,7	0,0	0,0	2,8	0,5	2,3	0,8
7	5,1	0,0	2,6	2,6	4,8	0,2	4,3	0,5
8	2,2	0,0	5,1	2,6	4,1	0,1	2,8	0,2
9	11,6	9,4	15,4	10,2	7,6	6,2	7,2	5,9
10	7,2	4,3	2,6	7,7	12,7	11,0	8,1	6,1
11	13,0	6,5	15,4	10,2	7,1	3,0	12,9	4,7
12	0,0	42,7	0,0	35,9	0,2	25,7	0,2	30,1
13	1,4	0,0	2,6	0,0	1,9	1,7	2,1	1,7
14	7,2	8,0	5,1	7,7	9,4	8,0	7,9	6,3
99	15,2	5,8	18,0	5,1	10,1	4,9	15,2	10,3

Fuente: Elaboración propia con datos del GAP. Nota: En 2010-2011 N=138. En 2010-2013N=39. En 2010-2011 en la ULL N=7.798

0 Ocupaciones militares; 1 Directores y Gerentes; 2 Técnicos y Profesionales científicos e intelectuales; 3 Técnicos y profesionales de apoyo; 4 Empleados de tipo contable y administrativo; 5 Trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores de los comercios; 6 Trabajadores cualificados en la agricultura y en la pesca; 7 Artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras, la construcción, la minería, excepto los operadores de instalaciones y maquinarias; 8 Operadores de instalaciones y maquinarias y montadores; 9 Trabajadores no cualificados; 10 Parados; 11 Jubilados; 12 Amas de casa; 13 Incapacitados para trabajar; 14 Otra situación (rentistas,...); 99 No aplicable

<sup>55</sup> Si añadimos “asalariados cualificados” a las ocupaciones señaladas, la relación entre el alumnado de Maestro en Primaria y de la media de la ULL es de 22,26 frente a 47,95.

### *Mentalidad social*

El alumnado de Magisterio del curso 1994-1995 declara un desconocimiento extremo de la vida universitaria y muestra desinterés por la misma “como si fuera algo ajeno a su paso por la Universidad”. Es un alumnado con una baja o nula participación en el quehacer institucional. Pese al desconocimiento y la desinformación, el alumnado de Magisterio destaca por un tono mayor de crítica negativa sobre el funcionamiento y la gestión del gobierno universitario y particularmente en lo referente al desarrollo de la enseñanza.

Asimismo defiende más que la media las instituciones públicas, tiene mayor conciencia de la desigualdad social, pero sobre todo, de la realidad que circunda a su titulación. De lo que parece deducirse una defensa de sus intereses como grupo bajo una mentalidad de cierre social que se refleja en sus opiniones sobre la necesidad de establecer limitaciones más rígidas en el acceso a la enseñanza superior -claramente marcadas por su perfil-, pero también en la necesidad de reservar su espacio de trabajo. Da escaso valor a la democracia y tiene una preferencia política más conservadora que el resto.

Por tanto, el alumnado parece reconocerse en una concepción tecnocrática de la enseñanza, que “no parece aventurar un futuro esperanzador sobre el sistema educativo del mañana, sobre todo para los grupos sociales subalternos”, es decir, el de hoy.

Se ha podido comprobar también el peso de las distintas socializaciones y culturas de los grupos sociales, de tal forma que nos encontraríamos con distintas percepciones y modos de comportamiento en la vida universitaria, tanto según la ubicación subjetiva en clases sociales como según el género. Las especificidades de las alumnas confirman rasgos propios del estereotipo femenino.

Así en el caso de las alumnas de Magisterio es más acusada la concepción tecnocrática de la enseñanza, tienen menos interés por la política, participan menos -que no quiere decir que tengan menos información- y, aunque tienen una mayor indefinición, se sitúan en posiciones morales y políticas más conservadoras.

### 3.3 Algunas notas sobre la clase social

En la historia del profesorado se constata que en un principio se situaba más cerca de la clase obrera y desde finales de los años ochenta nos encontramos con un profesorado más cercano a las clases acomodadas. Algo también visible en sus reivindicaciones que según la coyuntura hablan de profesionalidad y de alianza con el Estado o de demandas propias de un trabajador y de distanciamiento del Estado.

Dada la complejidad en el análisis teórico de las clases sociales podríamos optar en el análisis empírico, cuantitativo por establecer una lista con decenas de estratos como aparente solución, pero diluye sin duda el análisis de clases pasando por alto el concepto de clases sociales que queda difuminado en variables como ocupación o nivel de estudio, entre otras<sup>56</sup>.

Podríamos optar por restar relevancia a la teoría si no nos sirve para analizar la práctica como hacen cada vez más campos científicos, también la Sociología, como recogíamos en el capítulo uno. Pero erraríamos, toda vez que una de las características casi endémicas de las Ciencias Sociales es precisamente trabajar con fenómenos que no son directamente observables y a veces ni empíricamente demostrables<sup>57</sup>. Intentaremos articular ambos modelos, teórico y práctico, en el análisis del profesorado a sabiendas de que podemos caer al aproximarnos a la ubicación social de un colectivo, en el modelo puesto en cuestión. Y conscientes de que un análisis de clases sociales cualitativo requiere de una complejidad mayor, que excede este trabajo, pero que dista de ser irrealizable.

En el análisis del profesorado, se hace obligado distinguir categorías académicas, niveles educativos donde trabajan, sistema contractual o funcional y grado del mismo, salarios, prestigio, seguridad en el empleo. Pero todo puede convertirse en engañoso y confuso. ¿A qué tendríamos que dar un mayor peso?, ¿al nivel educativo en el que trabajan o a la categoría académica? Es decir, puestos a jugar en este sistema de estratificación, ¿qué lugar ocuparía en esta jerarquía un catedrático de instituto respecto a un titular de universidad?, ¿y un asociado de universidad respecto a un interino de enseñanzas medias? Volvemos al inicio, según las variables que tengamos en cuenta –también en una jerarquía- variará la distribución de las posiciones.

En el caso de Canarias, donde está homologado salarialmente el profesorado de primaria y de secundaria, y no así el de universidad, los sueldos de los primeros –incluso de un recién llegado- son superiores a los de cualquier profesor contratado en la Universidad; su seguridad en el empleo es mayor –presentarse a unas oposiciones para conseguir estabilidad “perpetua” (funcionarización) en el empleo no supone arriesgar el puesto actual, al

---

<sup>56</sup> Sin duda alguna, el propósito de autores como Wright ha sido otro muy distinto: acercarse a lo empírico sin abandonar los principios teóricos marxistas. Uno de los más reconocidos estudiosos de las clases sociales en la actualidad, como es E. O. Wright, se plantea como uno de los objetivos fundamentales explicar pormenorizadamente las variaciones concretas en la estructura de clases, aterrizando en niveles de análisis no sólo macro sino micro. Algo que piensa, puede hacerse sin abandonar el análisis marxista, avanzando en él. Ocurre, sin embargo, que esto no parece haberlo conseguido del todo. Vid. WRIGHT, E. O. (ed.) (1989): *The debate on classes*, London, Verso, p. 274.

En una línea muy distinta, pero que refleja el uso de múltiples estratos en el análisis de la estructura social encontramos los estudios elaborados por Julio Carabaña.

<sup>57</sup> Al respecto es interesante mucha bibliografía, pero resaltamos el artículo de DE PABLO, A. (1986): op.cit.

contrario que en la Universidad-, aunque recientemente haya cambiado; su carrera hacia la estabilidad pasa por menos requisitos –no tienen que hacer tesis doctoral, ni cumplir con un número de publicaciones-; su horario de trabajo es igual (37 horas y media), tiene más horas de docencia, pero a diferencia del profesorado universitario no tiene legislado en su contrato un tiempo de dedicación a la investigación. A favor del profesorado contratado universitario juegan también algunas variables, al menos teóricamente, menor control sobre su permanencia en el centro, mayor disposición para organizar su tiempo de trabajo, mayor libertad de cátedra, en definitiva, mayor autonomía y, también mayor prestigio<sup>58</sup>.

Acabamos de establecer una comparación entre el profesorado de los escalafones más bajos de secundaria y de universidad. ¿Qué ocurre con el funcionariado? Salvo en el caso del salario –una vez que la homologación no se ha llevado a cabo en el profesorado universitario- el orden jerárquico en una estratificación parece más evidente.

¿Y cómo quedaría esta comparación entre el profesorado de primaria y de secundaria? En este caso todas las variables eje –autonomía, prestigio, libertad de cátedra, horarios, salario- juegan a favor del colectivo de secundaria como muestra la interpretación que se deduce de la normativa educativa sobre la libertad de cátedra, al menos en el plano teórico<sup>59</sup>. Elemento éste que nos serviría para perfilar las diferencias entre el profesorado de enseñanza secundaria obligatoria, de primaria y de secundaria postobligatoria.

A priori no parece cuestionable que el profesorado de secundaria está a caballo entre el de primaria y el de universidad –con las salvedades según categorías antes comentadas. Y que su objetivo de mira no es, por tanto, el profesorado de primaria sino el de universidad en sus categorías de mayor rango. En el colectivo de enseñantes pueden distinguirse diversos estratos, siendo los del escalafón más bajo los que padecen “un mayor control sobre el contenido, el tiempo y la organización de su trabajo, no tienen reconocimiento social como creadores (por el contrario, se les adiestra para ser transmisores de una cultura elaborada fuera de su alcance)”<sup>60</sup>.

---

<sup>58</sup> Claro está que, si atendemos a la normativa universitaria todos estos factores –salvo por motivos distintos el prestigio y el menor control sobre su permanencia en el centro- quedan formalmente en entredicho, una vez que la auténtica libertad de cátedra –el resto de los factores son una deducción de éste- sólo la poseerían los titulares de universidad y, por ende, los catedráticos; una situación alejada de la realidad. Salguero recoge que los doctores poseen la libertad de investigación y los titulares la libertad de docencia. SALGUERO, M. (1997): op.cit.

<sup>59</sup> Para profundizar en las diferencias entre la libertad de cátedra entre las diversas categorías y niveles de enseñanza del profesorado; y en el debate sobre la laxitud del concepto vid. Ibídem. Parece claro, como recoge CABRERA que “el principio de libertad de docencia aparece como una justificación irreal que intenta negar la evidencia de su pérdida de posiciones”. CABRERA, B. (1985): *Intelectuales y trabajadores intelectuales...*, op.cit., p. 413.

<sup>60</sup> Ibídem, p. 412.

La diferencia entre el profesorado de distintos niveles es más gradacional –en términos de renta y status- que relacional. Pero no debe deducirse que su situación de clase pueda analizarse y entenderse sin atender a la relación estructurada con otras clases. Aseverar que la diferencia entre el profesorado de distintos niveles es gradacional no implica llevar a cabo un análisis de clases desde una línea de estratificación en el sentido más puramente funcionalista<sup>61</sup>. Más bien se trata de reflejar que siendo una característica del enfoque relacional el poseer intereses antagónicos entre las clases, como se deduce de la definición que diera Ossowski, es esto algo difícil de mantener en el seno de la clase media<sup>62</sup>.

Es innegable que existe hoy una “clase media” con gran peso, tanto como que nos encontramos en una sociedad capitalista caracterizada por el binomio capital/trabajo, lo cual no es óbice, todo lo contrario, es el marco, para estudiar el fenómeno de las clases medias. Sin embargo, los análisis gradacionales de las clases tienden a ocultar la relación de conflicto y de intereses antagónicos entre clases. Como dice Giner<sup>63</sup>:

“...A través de la institucionalización de una parte notable de la movilidad ascendente, la relativa ‘ocupacionalización’ de la clase social, y otros procesos, ha tenido lugar una neutralización de los efectos conflictivos que podría generar la división clasista tripartita (...) Estos tienden a crear un espectro de gradaciones que diluye y hace borrosa, o hasta invisible, la percepción de la clase social como ente antagónico identificable en el conjunto de la sociedad”.

Sin entrar en detalle sobre la delimitación en el debate de status y explotación en las clases medias, entendemos con Thompson<sup>64</sup> que la diferencia de clase y status viene dada porque:

---

<sup>61</sup> Sobre el modelo de estratificación social, funcional y estática puede verse la obra de Parsons directamente, pero también son ilustrativas TEZANOS, F. (1986): “Principales teorías sobre la estratificación social” en DEL CAMPO, S. (comp.): *Tratado de sociología*, Madrid, Taurus.

Y CAÍNZOS, M. (1992): citado en FEITO, R. (1995): *Estructura social contemporánea. Las clases sociales en los países industrializados*, Madrid, Siglo XXI.

<sup>62</sup> OSSOWSKI, S. (1963): *Class Structure in the Social Consciousness*, London, citado en GIDDENS, A. (1991): *La estructura de clases en las sociedades avanzadas*, Madrid, Alianza.

<sup>63</sup> GINER, S. (1987): “Clase, poder y privilegio en la sociedad corporativa”, capítulo III de *Ensayos Civiles*, Barcelona, Península, p. 123.

<sup>64</sup> THOMPSON, E.P. (1963): *The making of the English working class*, Harmondsworth, Middlesex, Penguin, Londres, p. 9. Citado en RUNCIMAN, W. G. (1971): “Clase, ‘status’ y poder” en JACKSON, J. A. – SHILS, E. – ABRAMS, M.: *Estratificación social*, Barcelona, Edt. Península, p. 34.



“...clase se diferencia de *status* en que éste indica un rango y un continuo, mientras aquella connota un grado de unidad y alguna forma de homogeneidad entre sus miembros”.

Lo que lleva a algunos, como Bottomore<sup>65</sup>, a entender la clase media como un continuo de status, entendiéndolo que la expansión de dicha clase supone una gran variedad de situaciones sociales “que forman un *continuum* de posiciones de status más o menos definidas con claridad”. En la delimitación de estas “posiciones” no intervendría la posesión de propiedad, sino un conjunto de factores. Todo lo cual implica hablar de “una jerarquía social como un sistema de estratificación por el status más que un sistema de clase en el que hay un conflicto fundamental de clase”.

Otros, como Poulantzas, han hilado más fino considerando, aparte de las jerarquías y diferenciaciones internas en el debate de clases – particularmente en la nueva pequeña burguesía- donde no todos serían explotados en el mismo grado, la importancia clave de la división entre trabajo manual y trabajo intelectual y entre trabajo productivo y trabajo improductivo<sup>66</sup>.

Se reconoce la importancia de la división entre trabajo manual y trabajo intelectual<sup>67</sup>. Sin embargo, una de las variables más discutidas en su utilización como criterio delimitador de clase es la división entre trabajo productivo y trabajo improductivo. Aunque en ningún caso se estima que ésta fuera una variable determinante a la hora de delimitar las fronteras de clase, encontramos todo un abanico de posiciones que van desde la eliminación o minimización de esta división hasta otorgar una importancia capital o al menos no desestimar esta diferencia en cualquier clasificación de clase. En la primera postura podríamos ubicar a Wright, Miliband, Carabaña, Fernández Enguita, y en la segunda, entre otros, a autores como Poulantzas y Cabrera. El principal argumento de los que optan por conceder menor importancia a esta división reside en considerar que existen múltiples tipos de explotaciones<sup>68</sup>. En cambio

---

<sup>65</sup> BOTTOMORE, T. (1991): *Classes in Modern Society*, London, Harper Collins, pp. 77-78.

<sup>66</sup> POULANTZAS, N. (1977): *Las clases sociales en el capitalismo actual*, Madrid, Siglo XXI, pp. 20, 109 y 251-252.

<sup>67</sup> Obras muy dispares se han encargado de resaltar esta división. Desde SOHN RETHEL, A. (1979): *Trabajo manual y trabajo intelectual. Una revolución en el ámbito de la filosofía marxista. Un primer esbozo para una teoría materialista del conocimiento*, Columbia, El Viejo Topo, que centra su análisis en el paso del capitalismo al socialismo y, por tanto, en términos “ya” un tanto arcaicos; a otros como CABRERA, B. (1985): op.cit. Y CABRERA, B. (1987): “El caso de los intelectuales y trabajadores intelectuales”, *Tempora*, nº.10, en una línea muy distinta y más cercana.

<sup>68</sup> Múltiples explotaciones que varían según los autores. Sea capitalista, mercantil, doméstica, familiar, organizativa, burocrática, fiscal o estatal como defiende FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1995): “El concepto de clase como artilugio reduccionista” en CARABAÑA, J. (ed.): *Desigualdad y clases sociales. Un seminario en torno a Erik O. Wright*, Madrid, Argenteria-Visor, p. 97; sea explotación capitalista, de cualificación, de organización como sostiene

el sostén de la segunda postura radica en marcar “la esencia del modo de producción capitalista y comprender los mecanismos esenciales para su transformación”<sup>69</sup>.

Wright mantiene en su segunda versión, que como resultado de sus investigaciones empíricas, los datos rechazarían la variable trabajo productivo como relevante, no así el trabajo manual. Siendo la mejor forma de analizar las clases acudir a los bienes de capital, control de bienes de organización y posesión de cualificaciones o bienes credenciales<sup>70</sup>. En el concepto de clase distinguía dos dimensiones: las de propiedad (explotación) y las de posesión o control (dominación). Pasa de considerar la dominación incompatible con el énfasis en la explotación a considerarla “una dimensión de las relaciones de clase analíticamente subordinada a la explotación”, dejando atrás su consideración de la autoridad y la cualificación como bienes de producción independientes de la propiedad<sup>71</sup>. El concepto de explotación de Wright en su última versión nos aclara cómo la autoridad y la cualificación no son por sí solas variables de explotación de igual forma que lo sería la propiedad. En la medida que opta por darles un carácter básicamente de privilegio, aumentan los distanciamientos con Enguita, y en ese sentido puede entenderse la crítica de Caínzos, demostrando el alejamiento de esos conceptos de explotación a la definición marxista<sup>72</sup>.

---

WRIGHT, E. O. (1985): *Classes*, London, Verso y WRIGHT, E. O. (ed.) (1989): *The debate on classes*, London, Verso.

<sup>69</sup> CABRERA, B. (1985): op. cit., p. 87. Esta proposición es defendida por el autor en la línea de Marx de que no todo trabajo asalariado es un trabajo productivo (MARX, K. (1971): *El Capital*, Libro 1, Cap.VI, siglo XXI, p.84). Una interesante discusión sobre la diferencia entre trabajo productivo y trabajo improductivo y su significado se halla en el Cap. I “Los trabajadores intelectuales en relación al trabajo productivo y al trabajo improductivo”.

Entre los críticos de la división trabajo productivo – trabajo improductivo en Marx puede verse GIDDENS, A. (1991): op.cit., pp.108-109. Para éste la teoría de Marx no da una explicación satisfactoria de los trabajadores de cuello blanco, dice que tiene una posición ambigua respecto a los trabajadores que desempeñan trabajo improductivo y que carecen de propiedad. Es más, Giddens señala cómo el propio David Ricardo en el que se inspira Marx reconocería la existencia de otros factores que generan valor sin ser el trabajo.

<sup>70</sup> Wright, habla de explotación en el caso de los intereses materiales, como el conjunto de mecanismos que ayudan a explicar tanto la distribución del bienestar económico como la distribución del poder económico. WRIGHT, E. O. (1985): *Classes*, op.cit., pp. 154-157, 182 y 283-284.

<sup>71</sup> WRIGHT, E. O. (1989): “Reflexionando, una vez más, sobre el concepto de estructura de clases”, *Zona Abierta*, n°. 59-60, pp. 37, 58-59, 61 y 65 y ss. Concretamente en las pp. 61 y 65, propone una conceptualización alternativa de las fronteras de clase: la relación de propiedad económica (explotación), es decir, el control sobre *qué* se produce, y la relación de posesión (dominación), es decir, el control sobre *cómo* se produce.

<sup>72</sup> Dice Caínzos que lo que parece hacer Enguita es “tratar de conciliar el multiaxialismo y el explotaciónismo” atendiendo a nuevos criterios. Reproducimos tal cual la crítica de Caínzos, manifestando que no existe:

“ninguna razón convincente para suponer que las posiciones de clase que distingue en el seno de cada mercado y organización estén vinculadas entre sí por relaciones

Otros, como Dahrendorf dan prioridad a la autoridad, llegando ésta a abarcar, redefinir la propiedad<sup>73</sup>. La asociación de la cualificación y la autoridad a bienes que implican explotación no ha estado exenta de críticas<sup>74</sup>. Con la definición de explotación que da Enguita, variables como autoridad y cualificación se consideran “factores de desigualdad y de explotación con una relativa independencia respecto de la propiedad”. Como queda recogido en los criterios intervinientes a la hora de definir las clases, no todos los autores están de acuerdo en el peso independiente de estas variables<sup>75</sup>.

---

de explotación. A menos, claro está, que se equipare ‘explotación’ con cualquier forma de ‘apropiación desigual injusta’, lo cual nos aparta sensatamente del horizonte del explotacionismo marxista, no sólo en su forma tradicional sino también en la versión renovada que Wright adopta. En todo caso, el planteamiento de Fernández Enguita seguiría pecando todavía de un excesivo *monismo*, al soslayar efectos pertinentes de la estructura de clases irreductibles a la apropiación y al no discriminar entre formas de ésta que difieren en cuanto al tipo de interdependencia causal que presuponen”. CAÍNZOS, M. (1995): “El concepto de estructura de clases: inventario de estrategias constructivas y esbozo de una propuesta” en CARABAÑA, J. (ed.): *Desigualdad y clases sociales. Un seminario en torno a Erik O. Wright*, Madrid, Fundación Argentaria – Visor, pp. 74-75.

<sup>73</sup> DAHRENDORF, R. (1979): *Las clases sociales y su conflicto en la sociedad industrial*, Madrid, Rialp, pp. 271-272. De tal forma que afirma que “Clases sociales y conflictos de clase existen en todas partes dentro de aquellas asociaciones en las que se distribuye desigualmente la autoridad según las posiciones sociales”. Visión ésta que ha llevado muchas críticas de múltiples frentes tanto de marxistas como de weberianos. De entre esas críticas cabe resaltar, algunas de Parkin como que no queda claro por qué se ejerce o se disputa la autoridad o que en su análisis las clases quedarían enmarcadas dentro de organizaciones más que de la sociedad. PARKIN, F. (1984): *Marxismo y teoría de clases. Una crítica burguesa*, Madrid, Espasa Calpe, pp. 79-80. Otras de GIDDNES, A. (1991): op.cit., pp. 80-81; que comparte con Parkin la crítica a la eliminación de la posibilidad de una sociedad sin clases en el planteamiento de Dahrendorf. Más allá de otros cuestionamientos como el del simple análisis dicotómico o la pluralidad de clases que podría hallarse. También Poulantzas se distancia de la concepción de Dahrendorf de las clases o grupos sociales como “relaciones de poder” de mando y obediencia, en definitiva, en términos de autoridad, por desdeñar el papel fundamental de la propiedad que no es vista sino como “una de las consecuencias posibles de estas relaciones de poder”.

POULANTZAS, N. (1977): op.cit., p. 165.

<sup>74</sup> Sirvan de ejemplo, los capítulos que integran el libro de WRIGHT (ed.) (1989): MEIKSINS, P.F.: “A Critique of Wright’s theory of contradictory class locations”; CARCHEDI, G.: “Classes and Class Analysis”; BURRIS, V.: “New directions in class analysis”; BECKER, U.: “Class Theory: Still the Axis of Critical Social Scientific Analysis?”; BRENNER, J.: “Work Relations and the Formation of Class Consciousness”. Y otros dos artículos que cabe destacar son: CAÍNZOS, M. (1990): “Explotación, dominación y estructura de clase (Notas críticas sobre Erik Olin Wright y el análisis de clase)”, *Política y Sociedad*, nº. 5. VAN PARIJS, P. (1993): “Una revolución en la teorías de las clases” en CARABAÑA, J. – DE FRANCISCO, A. (comps.): *Teorías contemporáneas de las clases sociales*, Madrid, Pablo Iglesias.

También trasladables a Parkin o al mismo Enguita. FEITO, R. (1995): op.cit., p. 124.

<sup>75</sup> Una cosa es afirmar como hiciera el segundo Wright que los bienes de cualificación son un bien que supone en sí mismo explotación y otra cosa es, como reconoce Wright en su última versión, que este bien no delimite fronteras de clase, y por tanto de explotación, en el sentido

Con esta variedad en los criterios de clase surgen diferentes definiciones de clase social, tantas que Enguita manifiesta que sería muy pretencioso establecer un concepto de clase con el que coincidiera tan solo un puñado de marxistas<sup>76</sup>. Las diferencias básicas las sintetiza Crompton<sup>77</sup>: desde simples descripciones de desigualdad material, o de escalas de status a grupos de status (Weber) o fuerzas sociales potenciales o reales (Marx). Apostamos por entenderlas como grupos que por su distinta ubicación en dicha estructura tienen intereses materiales (objetivos) opuestos y que, como tal, a pesar de su posible heterogeneidad interna, tienen importantes características sociales homogéneas que los diferencian de otras clases. Como afirma Wright en 1989: “... la clase debe entenderse fundamentalmente como un concepto alrededor del problema de intereses materiales antagónicos basados en la explotación”<sup>78</sup>. En una línea weberiana, Wright Mills la define como “...un conjunto de personas que ocupan una posición aproximadamente semejante en lo que concierne a los ingresos, al rango social y al poder político”<sup>79</sup>.

Resultaría absurdo tener que justificar la defensa de Marx de las clases sociales definidas según la estructura de clases y no de variables como ingresos, status, oportunidades educativas, etc. Es decir, parece obvio que en su

---

marxista, sino que sea un elemento que ayude a delimitar estratos o a hablar de movilidad social. Idea ésta que recoge no sólo Wright sino también muchos otros autores, por ejemplo GONZÁLEZ, J. J. (1992): “El debate postmarxista sobre las clases”, *Política y Sociedad*, nº11, p. 39. Wright afirma que no hay explotación porque la renta de una persona cualificada refleje el tiempo tardado en adquirirla sino que para que exista explotación por cualificación, ésta tiene que ser escasa y reflejarse en elevadas rentas –algo que recuerda la formulación distribucional que diera Parijs-. WRIGHT, E.O (1985): op.cit. Si se desea, ver también WRIGHT, E.O. (1989): op.cit., pp. 65-86, donde queda recogida la tercera versión de Wright y los problemas y ventajas de su segunda postura. El segundo Wright descubre la importancia de la explotación frente a la dominación que defendiera en su primera postura. Así da razones de porqué es un error marginar el concepto de explotación y de cómo la dominación en la producción no es algo esencial en la definición de las relaciones de clase. Todo esto puede verse en WRIGHT (1985): op.cit., pp. 108-110 y 117; (1989): op.cit., pp. 6-7.

En el debate en torno al tema de la explotación, predomina el cuestionamiento de si este concepto se define en términos marxistas o no. En esta dirección han ido muchas de las críticas a Wright. Sirva de ejemplo las vertidas por CARCHEDI, G. (1989): op.cit., pp. 110-111.

<sup>76</sup> FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1995): “El concepto de clase...”, op.cit., p. 95.

<sup>77</sup> CROMPTON, R. (1994): *Clase y estratificación. Una introducción a los debates actuales*, Madrid, Tecnos, p. 28. Autora que también ha sido defensora de la importancia de la clase social hoy en día y que resalta como a la desestimación de la clase han contribuido los propios teóricos neomarxistas (p.49). En una línea similar se expresa CABRERA, B (1985): op.cit., pp. 260-261. Otros, como J. González, destacan que las dificultades del debate sobre las clases residen en la dudosa condición de agencia de las mismas y en la dificultad de estudiar las clases desde las claves tradicionales del marxismo. GONZÁLEZ, J.J. (1992): op.cit., p. 27.

<sup>78</sup> WRIGHT, E. O. (ed.) (1989): op.cit, p. 205.

<sup>79</sup> Así entiende LAURIN-FRENETTE, N. (1985): *Las teorías funcionalistas de las clases sociales. Sociología e ideología burguesa*, Madrid, Siglo XXI, pp. 278-279, que puede definirse la clase social según C. W. Mills, una vez que éste no ha dado la suya explícitamente.

planteamiento es la estructura de clase la causa de aquellas desigualdades sociales<sup>80</sup>.

Defendemos en un análisis global de las clases, como hace Gramsci, la no existencia de estratos intelectuales autónomos, sino que estos se hallarían ligados a una clase social<sup>81</sup>. Como para Marx y Weber la clase media es propiamente una clase. Marx era consciente de una clase media en ascenso con escasa identificación con el proletariado<sup>82</sup>.

Entre los que aluden a la clase media como una clase en sí misma hay interpretaciones diferentes, destacando dos importantes: a) por un lado los que las ven como clases específicas pero no fundamentales. Así lo hacen los hermanos Barbara y John Ehrenreich que hablan de una nueva clase que sería la clase profesional directiva, o Gouldner que hace referencia a una “nueva clase” formada por los intelectuales con intereses emancipadores y la *intelligentsia* técnica<sup>83</sup> -el propio Weber cuando habla de clases sociales distingue como una clase específica la *intelligentsia*<sup>84</sup>-; b) para otros, no es demasiado apropiado el concepto de clase media y hablan de nueva pequeña

---

<sup>80</sup> CROMPTON, R. (1994): op.cit., p. 68.

<sup>81</sup> Citado en POULANTZAS, N. (1977): op.cit., p. 234. Poulantzas en distintas ocasiones deja claro este planteamiento en la división de las clases sociales, así por ejemplo afirma que “...sostener que existen ‘grupos sociales’ externos a las clases, pero en la lucha de clases, no tiene estrictamente sentido alguno” POULANTZAS, N. (1977): op.cit., p. 187.

<sup>82</sup> En Weber está claro dónde van las clases medias, tanto en las clases lucrativas, donde las clases medias están formadas por campesinos y artesanos independientes, funcionarios públicos y privados, profesionales liberales y trabajadores con cualidades monopólicas; como en la clase propietaria, estando las clases medias formadas por aquellos que tienen educación y obtienen de ésta sus ingresos; como en la clase social propiamente dicha, que aunque no la llama así, estaría, entiendo, integrada por la pequeña burguesía y por la *intelligentisa* sin propiedad y los expertos profesionales (que pueden tener grandes distancias según los costes de educación).WEBER, M. (1987): *Economía y sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 243-244.

<sup>83</sup> EHRENREICH, B. – EHRENREICH, J. (1979): “The Professional-managerial Class” en WALKER, P. (comp.): *Between Labor and Capital*, Boston, South End Press. Y GOULDNER, A. (1980): *El futuro de los intelectuales y el ascenso de la nueva clase*, Madrid, Alianza, pp. 20 y 71.

<sup>84</sup> WEBER, M. (1987): op.cit., p. 244. Weber habla de cuatro clases: aparte de ésta, se hallaría el proletariado, la pequeña burguesía y los propietarios y privilegiados por educación. No resulta fácil de entender la división que se establece entre *intelligentsia* sin propiedad y expertos profesionales y esas otras clases de propietarios y privilegiados por educación. Más allá de que unos poseen y otros no propiedad, ¿no son los privilegiados por educación también expertos profesionales?

De cualquier forma, lo que queremos destacar es el carácter equívoco que puede presentar la determinación de una clase social específica llamada *intelligentsia*. En este sentido vale la pena recordar a Poulantzas quien, influido por Gramsci, afirma que “No son únicamente los intelectuales, como categoría social, los que realizan trabajo intelectual, o más bien los que se sitúan del lado del trabajo intelectual: los intelectuales como categoría social específica no son sino un producto de la división trabajo intelectual/trabajo manual que los deja atrás con mucho”. POULANTZAS, N. (1977): op.cit., p. 234.

burguesía —es el caso de Poulantzas- donde quedarían ubicados los trabajadores asalariados de cuello blanco (improductivos)<sup>85</sup>; c) podríamos incluir una tercera postura donde ubicar los planteamientos de autores como Carchedi o Wright de posiciones agrupadas no localizadas en una sola clase, posiciones ambiguas, clases contradictorias —aunque Wright abandona pronto esta consideración-. Claro que esta misma precisión deja muchas dudas sobre su presencia aquí, siendo más oportuna su ubicación entre aquellos que hablan de capas o de grupos sociales y no de clases sociales. Wright acaba haciendo gala de la importancia del análisis marxista y de las clases sociales y, por tanto, defiende un interés propio de esta clase, aunque sea el de una posición o situación contradictoria, ambigua, dual, heterogénea. Entre los defensores de la clase media como clase social destaca Cabrera<sup>86</sup>.

En cualquier caso, el desarrollo de la sociedad capitalista, la aparición de diferentes modos de producción que coexisten con el capitalista, el desarrollo económico, el en crisis pero aún presente Estado de bienestar, el crecimiento de la clase media, junto a la multiestratificación actual producto en parte de las necesidades —aunque creadas no por ello menos reales- del intento de legitimación de la sociedad presente, han contribuido a intentar convencernos de la pérdida de sentido del debate de clases en la actualidad. Y ello a través de múltiples formas, inicialmente por el aburguesamiento de la ‘clase trabajadora’ y, con la crisis económica, por la sumisión e individualización de su situación y por el quebrantamiento del mundo sindical. Circunstancia que haría poner en cuestión la existencia de clases sociales por la falta de sentimiento de pertenencia a las mismas. Sin embargo, aunque pueda parecer anacrónico y reduccionista, hoy más que nunca la estructura social no puede entenderse sin el análisis de las clases sociales.

### 3.4 Perspectivas teóricas en el análisis sociológico del profesorado

Los distintos enfoques provenientes de la Sociología de las Profesiones (perspectiva funcionalista y neoweberiana) o de la Sociología del Trabajo

---

<sup>85</sup> POULANTZAS, N. (1977): op.cit., pp. 182-183. El hecho de que Poulantzas distinga tres fracciones de la nueva pequeña burguesía con polarización objetiva proletaria. *Ibidem*, pp. 292-305, plantea a priori una contradicción en su posicionamiento, una vez que, como hemos visto, cuestiona las clasificaciones que ubicaban a los trabajadores de cuello blanco en la burguesía, en el proletariado, en ambas o incluso en la clase media. Si bien dice CABRERA que el hecho de que Poulantzas utilice el criterio de polarización no es para afirmar que estos grupos sociales se aproximen a la burguesía o al proletariado, sino porque “la determinación de clase de estos agentes hay que comprenderla en ‘su relación, en el seno de la división social del trabajo, con la burguesía y la clase obrera’”. CABRERA, B. (1985): op.cit., p. 319.

<sup>86</sup> Cabrera ubica a Wright —el primero- junto a autores como Braverman o Glezerman-Smenov o Löwy en los que ubican a los trabajadores intelectuales en fracciones de clases o clases diferentes, capas o categorías distintas. CABRERA, B. (1985): op.cit., pp. 285-305.

(teorías de la proletarización), especialmente en los años ochenta –punto álgido de los debates sobre la profesionalización del profesorado–, nos sirven como marcos de análisis a la hora de estudiar la situación y la condición social del profesorado. Las diferentes tipologías sobre el debate del profesionalismo se presentan en esquema básico, a modo de ‘tipos ideales’.

El profesorado probablemente haya sido uno de los colectivos de trabajadores más estudiados, siendo el cambio de normativa educativa un momento clave para volver a plantearse su situación profesional. Ahora bien, toda aproximación al perfil de los docentes visto desde la legislación exige un conocimiento previo de los mismos independientemente de lo que marque la jurisprudencia del momento. Destacaremos las principales características de las distintas perspectivas teóricas en el análisis sociológico del profesorado: perspectiva funcionalista, perspectiva neoweberiana y perspectiva neomarxista de la proletarización a un nivel muy elemental, enfatizando el papel del profesor como intelectual en tanto trabajador de la ideología y de la cultura, un modelo distinto de analizar sociológicamente al profesorado.

La Didáctica ha ido absorbiendo cada vez más temas educativos tradicionalmente propios de la Sociología de la Educación, esta situación es aún mayor con el tema del profesorado. Así, no deja de ser curioso que de las revistas dedicadas al profesorado, entre otras, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *Journal of Teacher Education* o *Teaching and Teacher Education*, todas están guiadas por la Didáctica.

Desde esta misma disciplina, Barquín<sup>87</sup> alude a tres formas de estudiar al profesorado: a) enfoque sociológico, incluye los trabajos centrados en características socioprofesionales de los docentes (origen social, género, consideración social, profesionalismo, etc.) y otros que analizarían más teóricamente al profesorado acercándose al tema del estrés docente; b) pensamiento del profesor, divide tres enfoques: la formación del profesorado, los estudios sobre actitudes pedagógicas y estudios sobre interacción docente; y c) enfoque del estrés docente, se abordan los temas de malestar, insatisfacción, ansiedad, profesor “quemado”, etc. que Barquín ubica “A caballo entre la sociología, la teoría de las organizaciones y las patologías del trabajo”.

Llama la atención que se considere que el pensamiento del profesor no es una cuestión sociológica. Además se hacen afirmaciones como que “A pesar de que algunos sociólogos cataloguen despectivamente como semi-profesión la tarea docente, hemos de reconocer su preocupación por la calidad en la enseñanza”. Tras estas aseveraciones se da por supuesto un antagonismo entre ser un semiprofesional y preocuparse por la docencia y se confunde el análisis social de un colectivo con una percepción subjetiva sobre el mismo, o lo que es

---

<sup>87</sup> BARQUÍN RUIZ, J. (1999) en PÉREZ GÓMEZ, A. – BARQUÍN RUIZ, J. – ANGULO RASCO, J. F. (eds.) (1999): *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Madrid, Akal, pp. 399-447. También publicado en *Revista de Educación*, 1995, n.º. 306, pp. 7-65.

peor, se niega la división social del trabajo, la organización del mismo o el sentido de la estructura social. Postura, quizás por el exceso de formación didáctica o por la falta de conciencia social, que a priori también es característica del alumnado al que impartimos docencia al abordar estos debates. Pero parece esencial que distingamos el ser del deber ser.

Desde la Sociología de la Educación, Guerrero<sup>88</sup> entiende que el análisis sociológico del profesorado se puede centrar en dos aspectos básicos: a) en tanto categoría social, su posición en la estructura social, b) como agente educativo, su posición en el sistema educativo.

En la primera se abarcarían aspectos como el debate entre profesionalización vs proletarización, el análisis de clase, el sindicalismo y el profesorado como grupo de estatus: el origen social y la posición social, los motivos de elección profesional, la socialización profesional, la carrera docente, la satisfacción profesional y la feminización docente. Y en el segundo, el rol del docente dentro del centro educativo, su papel en la gestión, en la interacción en la selección del alumnado, etc.

Aquí nos vamos a centrar en el análisis del profesorado como categoría social. En el capítulo anterior vimos cómo queda el profesorado en tanto agente social en los principales aspectos que diseñan las leyes para su quehacer dentro del sistema educativo.

La Sociología de la Educación, como recogimos en el primer capítulo, ha de echar mano de las otras sociologías más afines y ello puede verse en las distintas concepciones que definen la situación social del profesorado, quedando patente la transversalidad de las sociologías y la sociología de la educación en las tipologías que se exponen. Algo similar ocurre con los clásicos y particularmente en esta ocasión con Marx, Weber y Parsons.

### 3.4.1 Perspectiva funcionalista

La perspectiva funcionalista de las profesiones es la teoría clásica de las profesiones, un antecedente para el desarrollo de las teorías posteriores, que tiene como soporte el proceso de profesionalización en EEUU. Acude a la teoría de rasgos y toma como eje una profesión modelo, la medicina, y a partir de ahí se consideran más o menos profesionales a los que se ajustan a su modelo. Partiendo de Parsons, muchos autores han elaborado distintas clasificaciones básicamente coincidentes. Esos rasgos son:

1) Ocupaciones particulares para el desempeño de actividades muy sensibles y altamente valoradas socialmente

---

<sup>88</sup> GUERRERO, A. (2003a): “El profesorado como categoría social y agente educativo: Sociología del profesorado” en FERNÁNDEZ PALOMARES, F. (coord.): *Sociología de la educación*, Madrid, Pearson.



- 2) Vocación y orientación de servicio a la comunidad, se ejerce por un motivo altruista que no por razones de lucro
  - 3) Dedicación exclusiva (frecuentemente como ejercicio liberal)
  - 4) Competencia técnica específica, fundamentada en un cuerpo de conocimientos científicos sistematizados, teórica y empíricamente (formación superior)
  - 5) Neutralidad afectiva en el ejercicio profesional
  - 6) La formación incluye pautas de socialización profesional, lo que redundará en un código deontológico específico
  - 7) Normalmente, la formación es dirigida, controlada y administrada por los propios profesionales
  - 8) Existencia de asociaciones profesionales (colegios) para velar por un adecuado desarrollo y ejercicio de la profesión y para regular el acceso a la misma
  - 9) Altos niveles de autonomía y discrecionalidad en el desempeño de la actividad
- Se protege frente a la clientela, contra el control que pudieran ejercer éstas y los organismos públicos, y se muestra al margen del control del cliente con el que tiene una relación de dominación por su superioridad técnica
- 10) Prestigio social y altas remuneraciones.

Un texto representativo de estas características es el siguiente:

“La ‘ideología’ de la profesión subraya la obligación del médico, de poner el ‘bienestar del paciente’ por encima de sus intereses personales, y considera el ‘comercialismo’ como el enemigo más serio e insidioso con que tiene que enfrentarse. La línea de separación se traza primariamente, en consecuencia, frente al ‘negocio’. El motivo o ánimo de lucro se supone que está absolutamente excluido del mundo médico. Esta actitud se comparte, desde luego, con las otras profesiones, pero está quizá más acentuada en el caso de los médicos que en cualquier otro, excepto acaso, en el sacerdocio”<sup>89</sup>.

Aunque desde esta perspectiva algunos se refieren al profesorado como profesionales, puede hablarse de un consenso sobre la imposibilidad de considerar a los docentes como profesionales en un calibre similar a los médicos o abogados.

De lo que no se duda es de que los enseñantes poseen características propias del profesionalismo. Lo que lleva a la mayoría de autores desde esta perspectiva, a definirlos como semiprofesionales<sup>90</sup>.

---

<sup>89</sup> PARSONS, T. (1966): op.cit., p. 405.

<sup>90</sup> BERG, G. (2001): “To Lead or To Be Led. That Is the Question: From the Uniprofessional to the Multiprofessional School Organisation” en OLDROYD, D. (ed.) (2002): *Leading Schools for Learning*, Slovenia, National Leadership School, Ljubljana, and School of

La semiprofesionalización se aplica a los grupos que sólo alcanzan autonomía profesional en algunas dimensiones. Las características de las semiprofesiones son definidas, por tanto, por no cumplir todos los aspectos que definen a las profesiones, como: carecer de un cuerpo de conocimientos especializado, propio y complejo; una formación más corta; ausencia de criterios restrictivos en el acceso a la profesión; falta de organización profesional monopolista; alta feminización y burocratización y menor autonomía<sup>91</sup>.

En el contexto español, tanto Jiménez como Guerrero, dos de los principales sociólogos analistas del profesorado, destacan dentro de esta perspectiva estructural de análisis la importancia que cobra el debate de la autonomía y del conocimiento del profesorado a la hora de poder definir el carácter profesional de estos colectivos. Nosotros también lo vamos a hacer así, como dijimos.

A modo de ejemplo, hemos visto que la vocación es una de las características de las profesiones desde la perspectiva funcionalista, que supone partir de la autonomía en la elección. Se ha hablado mucho sobre si la enseñanza es algo vocacional o profesional. Y muchas veces hemos oído que la docencia debería ser algo vocacional (un concepto que originalmente encerraba una vinculación religiosa, espiritual como señalara Lerena). Sin embargo, la realidad parece confirmar que mayormente el reclutamiento del profesorado de clase media se explica como una falsa llamada a la vocación ya que esconde la incapacidad real de cursar una carrera superior. Lo que nos llevaría a considerar que el trabajo del profesor tiene mayor correlato con el trabajo que con la vocación profesional<sup>92</sup>.

Por otro lado, en el planteamiento de Parsons no cabe un control profano sobre una profesión dado que se le supone a ésta un conocimiento técnico, específico, científico, de alta cualificación, etc. De ahí que, no podría hablarse de una profesionalización del profesorado por el control “público” que ejercen los consejos escolares<sup>93</sup>, la Administración, etc.

---

Management in Koper. TENORTH, H. E. (1988): “Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones”, *Revista de Educación*, nº. 285.

<sup>91</sup> ETZIONI, A. (1960): *The semi-professions and their organization*, Nueva York, Free Press.

<sup>92</sup> SMYTH, J. (1991): “International Perspectives on Teacher Collegiality: a labour process discussion based on the concept of teachers’ work”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 12, nº. 3, pp. 323-346. Traducción castellana: (1999): “Perspectivas internacionales sobre la colegialidad docente: un enfoque crítico basado en el concepto de ‘trabajo de los docentes’ en PÉREZ GÓMEZ, A. – BARQUÍN RUIZ, J. – ANGULO RASCO, J. F. (eds.): *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Madrid, Akal, pp. 52-77.

<sup>93</sup> KIMBALL, B. (1988): “The Problem of Teacher’s Authority in Light of the Structural Analysis of Professions”, *Educational Theory*, vol. 38, nº 1.

Lo que ha llevado a distintos autores a forzar una definición de profesional<sup>94</sup> entendiendo que uno no deja de ser un profesional aunque esté subordinado socialmente a alguien que no sea de su profesión, porque lo importante es que esa subordinación no sea técnica.

En el apartado de críticas a la perspectiva funcionalista destacar que en el planteamiento de Parsons se parte de una concepción de los profesionales desde una lógica del “deber ser” que no del “ser” en tanto se concibe al grupo profesional, y por tanto a los enseñantes, orientados en sus conductas y compromisos por la socialización profesional, es decir “es su ocupación lo que les da la identidad como agentes sociales, una identidad que tiende a ser unívoca y acorde con el cumplimiento de las funciones que la sociedad les asigna”<sup>95</sup>.

Una identidad profesional que se plantea al margen de las clases sociales. Se parte pues de una visión del conocimiento como neutral, sin historia, como una cultura y unos valores comunes. Y se entiende que el profesorado participa en esa socialización profesional que implicaría asumir unas determinadas visiones del mundo y de su trabajo sin posicionamientos culturales, políticos, sociales ni ideológicos<sup>96</sup>.

Desde una perspectiva crítica se reconoce cómo los gobiernos hacen uso de la profesionalización del profesorado buscando ganar su confianza en toda Reforma Educativa, y se entiende que dicha profesionalización no puede, ni debe aplicarse, básicamente por características de los docentes como su origen social, la feminización o el individualismo del profesorado, además de tener consecuencias discriminatorias como la tendencia a la privatización y el perjuicio a las mujeres en lugar de pujar por alternativas progresistas<sup>97</sup>.

Se aleja al profesorado del radicalismo a través de la socialización y formación que enfatiza una ideología misionera, instando al profesorado a comprometerse con una ideología de respeto y profesionalización mientras se le promete status a cambio de mantener el *statu quo* y de aceptar una posición apolítica en la sociedad<sup>98</sup>.

Coincidiendo con el nuevo espíritu del capitalismo han aparecido las evaluaciones, revisiones e informes que suponen nuevas formas para producir y reproducir la legitimación en las profesiones y cambian las condiciones de

---

<sup>94</sup> Friedson, 1986, citado en GUERRERO, A. (2003a): op.cit., p. 309.

<sup>95</sup> CABRERA, B. - JIMÉNEZ, M. (1994): op.cit., p. 36.

<sup>96</sup> CABRERA, B. - JIMÉNEZ, M. (1991): “Quem sao e que fazem os docentes? Sobre o ‘conhecimento’ sociológico do professorado”, *Educação & Realidade*, nº. 4, p. 193.

<sup>97</sup> BURBULES, N. - DENSMORE, K. (1992a): “Los límites de la profesionalización de la docencia” en *Educación y Sociedad*, nº11, pp. 67-83. BURBULES, N.-DENSMORE, K. (1992b): “La persistencia del profesionalismo: es duro abrirse camino”, *Educación y Sociedad*, nº. 11.

<sup>98</sup> Lo que le lleva a Sullivan a demandar más profesionalismo. SULLIVAN, K. (1997): “The great New Zeland education experiment and the siege of teachers as professionals”, *Oxford Studies in Comparative Education*, Vol. 7, nº. 1.

reproducción de confianza por el poder que se da a los clientes individual y colectivamente. La competencia profesional tiende a ser menos formal y más social, personal e individual, menos controlada por las ocupaciones y asociaciones profesionales y más controlada por los directores y los clientes, menos explícita y descontextualizada por las rutinas de evaluación<sup>99</sup>.

Conceptos como colegialidad, negociación, coordinación o “partnership”<sup>100</sup> adulteran la posibilidad de hablar de profesionalismo entre el profesorado, aunque algunos teóricos no vean tal cuestionamiento.

La menor autonomía del profesorado producto del poder de los padres, dirección de centro o Administración Educativa hacen tambalear los principios del profesionalismo. Desde la perspectiva funcionalista padres y profesores son enemigos naturales<sup>101</sup>.

El cambio de los tiempos no afectaría a la persistencia de la definición de distintas perspectivas de análisis sobre las profesiones. Aunque se requiera, como mantienen algunos, un nuevo sentido profesional, reorientándose los trabajos académicos en un mundo cambiante por el incremento del individualismo y de incertidumbre y por tanto de cambio institucional, o aunque se justifique la reforma del trabajo del profesorado por la tesis de la globalización y aunque aparezcan nuevas formas de desarrollo profesional que hagan cambiar de manera importante la práctica, como expresan Rhodes y Beneicke sobre el coaching, mentoring y los mecanismos de networking<sup>102</sup>.

---

<sup>99</sup> SVENSSON, L. (2002): “The quest for professionalism and the dialectic of individualism and collectivism in work organisations”, *Knowledge, Work and Society*, nº. 1. Y SVENSSON, L. (2003): “Professions, trust, status and audit. Some conceptual remarks and empirical data” comunicación presentada en *The 6<sup>th</sup> conference of the european sociological association. Ageing societies, new sociology*, Murcia, 23/26 september.

Podría decirse que domina el tecnicismo aunque legitimado por la retórica del postfordismo, reformado el primero con la competición y los mecanismos presupuestarios ajustados a los resultados. HODKINSON, P. (1988): “Technicism, Teachers and Teaching Quality in Vocational Education and Training”, *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 50, nº. 2. Y HODKINSON, P. (1997): “Neo-Fordism and Teacher Professionalism”, *Teacher Development*, Vol. 1, nº. 1.

<sup>100</sup> NIXON, J. – MARTÍN, J. – McKKEOWN, P. – RANSON, S. (1997): “Towards a Learning Profession: changing codes of occupational practice within the new management of education”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 18, nº 1. Y NIXON, J. (2003): “Professional Renewal as a Condition of Institutional Change: rethinking academic work”, *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 13, nº. 1.

<sup>101</sup> Waller, 1932, citado en GUERRERO SERÓN, A. (1993): “Presentación. La sociología del profesorado: un breve estado de la cuestión” en FERNÁNDEZ PALOMARES, F. – GRANADOS MARTÍNEZ, A. (coords.): *Sociología de la Educación. Viejas y nuevas cuestiones. Actas de la III Conferencia estatal de Sociología de la educación*, Baeza, Clave.

<sup>102</sup> NIXON, J. (2003): op.cit. MAGUIRE, M. (2000): “The State Regulation of United Kingdom Teacher Education in the Nineteenth Century: the interplay of ‘value’ and ‘sense’”, *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 10, nº. 3. MAGUIRE, M. (2002): “Globalisation, Education Policy and the Teacher”, *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 12, nº. 3. Y RHODES, C. – BENEICKE, S. (2002): “Coaching, Mentoring and

Sin embargo, desde una perspectiva crítica, con esta postura bajo la aparente autonomía hay un mayor control, lo que ha quedado demostrado en distintos países. Las políticas de gobierno están dominadas por el racionalismo técnico que trata al profesorado como técnico para poder ser controlado.

### 3.4.2 Perspectiva neoweberiana

Desde una perspectiva neoweberiana el estudio referente es el trabajo de Larson<sup>103</sup>. En el enfoque neoweberiano cabe resaltar los siguientes puntos:

- a) Una crítica al esquema de rasgos por su escasa sensibilidad con el contexto social concreto y su incapacidad para dar cuenta de las realidades cambiantes.
- b) Se centra en el contenido concreto, social e histórico, de los procesos de profesionalización.

Siendo estas dos características, el gran logro de esta perspectiva: el cuestionamiento de los supuestos neutralistas del enfoque estructural funcionalista y el desarrollo de investigaciones históricas y empíricas sobre diferentes grupos profesionales atendiendo a los contextos conflictivos de trabajo<sup>104</sup>, que supone someter a crítica el esquema de rasgos.

- c) Análisis actual de las profesiones dentro del proceso general de racionalización y burocratización de las sociedades modernas.

El trabajo subordinado, funcionarización y existencia de controles burocráticos y administrativos en grandes corporaciones privadas o públicas. Asalarización y sometimiento institucional (que transforma el carácter de las antiguas profesiones e impide la constitución de otras nuevas).

- d) A pesar de que puedan ser asalariados, ocupan una posición social única diferenciada del resto de los trabajadores.

El análisis neoweberiano no veía un proceso de proletarización en los profesionales ni una lucha entre capital y trabajo, sino la burocratización de las organizaciones sin implicar necesariamente una descualificación técnica. Es más, las semiprofesiones, como las profesiones y a diferencia del proletariado justificarían las reivindicaciones, incluso las salariales, dentro de una lógica de la mejora del servicio<sup>105</sup>.

- e) La ideología del “profesionalismo” y los recursos al “cierre social”.

---

Peer-networking: challenges for the management to teacher professional development in Schools”, *Journal of In-service Education*, Vol. 28, nº. 2.

<sup>103</sup> LARSON, M. S. (1977): *The rise of professionalism*, Berkeley, University of California Press.

<sup>104</sup> CABRERA, B. y JIMÉNEZ, M. (1994): op.cit., pp. 37-38.

<sup>105</sup> MURPHY, R. (1988): “Proletarianization or bureaucratization: the fall of the professional?”, University of Ottawa, Canada, Paper presented at The Swedish Collegium for Advanced Study in the Social Sciences, Uppsala, Sweden March 4-6, p. 33.

La interiorización de la ideología del profesionalismo encierra estrategias de “cierre social” y de movilización de privilegios y recursos para mantener su separación de la sociedad (por ejemplo: credenciales educativas). Es parte esencial de la profesionalización el control del acceso a las titulaciones, así como la autonomía profesional en el ejercicio de sus funciones justificada por un conocimiento superior.

La “ideología del profesionalismo” se sostiene como legitimación negando la importancia de las clases y el conflicto a favor de los logros meritocráticos, teniendo el Estado interés en sostener esa ideología carente de bases materiales de apoyo. Son legitimadas no sólo por la superioridad cognoscitiva sino que: “La organización de los sistemas obligatorios y jerárquicos de educación *pública* añade a la justificación meritocrática de la desigualdad la fuerza de la objetividad institucional”<sup>106</sup>.

Ser un profesional no es tener, según estos autores, *x* características, sino legitimar privilegios y recompensas económicas<sup>107</sup>. El desarrollo de la profesionalización supone unos recursos escasos y unas oportunidades en el mercado, unos privilegios laborales, un status social y un rango burocrático.

La profesión la define Larson como “un conjunto de formas históricas concretas que establecen *vínculos estructurales entre niveles de educación formal relativamente altos y posiciones y/o recompensas en la división social del trabajo relativamente deseables*”<sup>108</sup>.

Como planteó Weber, sobre los estamentos:

“...un conjunto de hombres que, dentro de una asociación reclamen de un modo efectivo: a) una consideración estamental exclusiva, b) un monopolio exclusivo de carácter estamental”

El origen puede ser:

“...un modo de vida estamental propio, y en particular, dentro de lo anterior, por la naturaleza de la profesión”<sup>109</sup>.

Y como dijo Parkin respecto al cierre social:

---

<sup>106</sup> CABRERA, B. (1989): “Comentario” a LARSON, M. (1989): “Acerca de los expertos y los profesionales o la imposibilidad de haberlo dicho todo”, *Revista de Educación*, n.º. extraordinario.

<sup>107</sup> BURBULES, N. - DENSMORE, K. (1992a) y (1992b): op.cit. LARSON, M. S. (1977): op.cit. MAHONY, P. – HEXTALL, I. (2000): *Reconstructing Teaching: standards, performance and accountability*, London, Routledge. Y FINN, C. (2003): “Professionalizing Teachers versus Improving the Profession” en <http://www-hoover.standord.edu/pubaffairs/we/2003/finn09.html>

<sup>108</sup> LARSON, M. S. (1977): op.cit., p. 209.

<sup>109</sup> WEBER, M. (1987): op.cit.

“...el proceso mediante el cual las colectividades sociales buscan ampliar al máximo sus recompensas limitando el acceso a los recursos y oportunidades a un número restringido de candidatos. Ello supone la necesidad de designar ciertos atributos sociales o físicos como bases justificativas de tal exclusión”<sup>110</sup>.

Collins<sup>111</sup> considera que las ocupaciones no llegan a profesiones si no consiguen un “cierre de mercado”. Describe las actividades profesionales principales en términos de ‘cierre de mercado’ y argumenta que en lugar de responder socialmente a dinámicas de mercado, las ocupaciones intentan controlar las condiciones de mercado. Algunas ocupaciones tienen un éxito relativo en esto, otros menos. Aquellas con especial éxito son las que llamamos profesiones.

El hecho de que la burocracia estatal haya absorbido ciertos servicios profesionales implica una subordinación al control estatal y por tanto supone que los profesionales se conviertan en trabajadores asalariados.

No habría autonomía en el profesor por la burocracia y la jerarquización, sobresaliendo el control estatal. Se plantea que la autonomía y el autocontrol son difícilmente alcanzables en grupos ocupacionales como los profesores.

Todo lo cual no excluye que el profesorado interiorice la ideología del profesionalismo y aplique estrategias de cierre social, intentando acceder a una situación de monopolio del saber y de, como dice Larson, poder y privilegio por sus credenciales educativas.

Más que de la aplicación de un cierre social se trataría de un cierre social dual, que diría Parkin, donde se combina los procesos de usurpación (donde el grupo excluido busca hacerse con beneficios propios de los grupos dominantes haciendo uso de los sindicatos, por ejemplo) con ejercicios de exclusión apoyándose en las titulaciones. Características que se consideran propias de las semiprofesiones, que justifican sus demandas de mejora en las titulaciones pero que no pueden establecer un cierre social profesional por carecer de un monopolio legal que daría potestad para controlar a los aspirantes a la profesión<sup>112</sup>.

Los enseñantes serían un grupo representante de esta situación de cierre dual: de usurpación con la Administración Educativa y de exclusión hacia los padres y el alumnado<sup>113</sup>. Lo que lleva a Enguita y a Ortega, entre otros, a

---

<sup>110</sup> PARKIN, F. (1984): op.cit., p. 69.

<sup>111</sup> COLLINS (1975) citado en BALL, S. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Madrid, MEC/Paidós.

<sup>112</sup> PARKIN, F. (1984): op.cit., pp. 109 y 146.

<sup>113</sup> FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): “La condición docente” en *La escuela a examen*, Madrid, Eudema.

considerarlos semiprofesionales en tanto no son profesionales ni clase obrera o porque comparten características de unos y otros, y luchan por resistirse a la clase obrera.

En todo caso, se trataría de unas ocupaciones para algunos en proceso de profesionalización que explicaría el hecho de que el profesorado se moviera entre asociaciones profesionales y sindicatos, y, para otros, directamente en proceso de proletarización.

Entre las limitaciones de esta concepción: la centralidad en categorías como ‘profesión’ y ‘socialización profesional’ minusvalorando otros condicionantes ideológicos o sociales y las acciones de los enseñantes<sup>114</sup>.

### 3.4.3 Perspectiva neomarxista de la proletarización

Las características básicas quedan resumidas en:

- a) unos procesos de racionalización del trabajo intelectual y de división y jerarquización en su interior.
- b) estudios de la tendencia a la descualificación y parcelación del trabajo, otrora intelectual, similarmente a lo ocurrido con la clase obrera tradicional.

El trabajo docente sometido a la lógica racionalizadora fundamentalmente del Estado en condiciones similares en lo que en su día hizo el capital con el trabajo manual, según los análisis históricos de Marx (parcelación, rutinización, pérdida de control y de autonomía). Con una dependencia administrativa y del conocimiento experto.

Se ha quitado al profesorado de su rol de profesional en todos los aspectos del sistema educativo y se ha proletarizado reduciéndose a un rol de dador de clase<sup>115</sup>. Apoyándose en Braverman, ven en la separación entre concepción y ejecución, en la estandarización y rutinización de las tareas, en la reducción de costes necesarios la compra de la fuerza de trabajo y en la intensificación del trabajo un proceso de proletarización<sup>116</sup>. La separación entre la concepción y la ejecución llevan a la devaluación del trabajo y la

---

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992a) y (1992b): op.cit. Y FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001a): “Las profesiones como poder social: el caso del profesorado”, *Revista de Educación*, nº. 235.

<sup>114</sup> CABRERA, B. - JIMÉNEZ, M. (1994): op.cit., pp. 35-38.

<sup>115</sup> GORDON, L. (1992): “Educational Reform in New Zeland: contesting the rol of the teacher”, *Teacher Development*, Vol. 2, nº. 1.

<sup>116</sup> GINSBURG, M. B. – MEYENN, R. – KANNA, I. – MILLER, H. – SPATIG, L. (1988): “El concepto de profesionalismo en el profesorado: comparación de contextos entre Inglaterra y Estados Unidos”, *Revista de Educación*, nº. 285.

GINSBURG, M. B. (1989): “El proceso de trabajo y la acción política de los educadores: un análisis comparado”, *Revista de Educación*, nº. extraordinario.



descualificación del profesorado, alejado de la reflexión, decisión y planificación.

Se intensifica el trabajo con menor tiempo de descanso, se merma la actuación profesional, aumenta la dependencia de expertos externos y se ve reducida la calidad del trabajo docente ya que se favorecen “las *chapuzas* al diversificar las tareas y la responsabilidad”<sup>117</sup>.

- c) Se trabaja como ejemplo particular de lo dicho la aplicación del “modelo tecnocrático” en la enseñanza. Desplazamiento del profesorado desde la racionalidad de fines a la racionalidad de medios y, aún así, en situación de “tutelaje” del conocimiento experto (de psicólogos, pedagogos, inspectores, editoriales, etc.)

Extensión del modelo tecnocrático en educación. Desplazamiento del pensamiento del profesor desde la reflexión y decisión sobre fines y contenidos de la enseñanza a los medios (¿cómo enseñar? Pero no ¿por qué? O ¿para qué?)

Sería la asunción por parte del Estado de la lógica del capital la que daría lugar a la devaluación de las condiciones de trabajo tanto en salarios como en su propia labor docente viendo mermar su autonomía, y con la consiguiente pérdida de control de los enseñantes sobre su trabajo y el acercamiento a la clase obrera<sup>118</sup>.

- d) acercamiento objetivo a la clase obrera, que es el destino final del profesorado
- e) creciente asimilación de la “conciencia de clase”: sindicalismo, acciones reivindicativas, etc.

Es decir, el acercamiento con la clase obrera también se produciría en el incremento de la sindicalización y de formas de movilización similares a las clases trabajadoras, como las huelgas, por parte de los enseñantes. Sin embargo, en el seno mismo del neomarxismo, Lawn y Ozga<sup>119</sup> han resaltado la compatibilidad entre sindicalismo y profesionalismo, como también hiciera la postura neoweberiana y al contrario de lo mantenido por los teóricos funcionalistas.

La profesionalización se entiende como una forma de control sobre una ocupación, que el Estado ha utilizado para asegurarse el beneplácito del colectivo docente y para legitimar los controles burocráticos que aplica y que a la vez, utilizan los propios enseñantes como un arma defensiva contra el empeoramiento de sus condiciones de trabajo, como también ocurriera con los

---

<sup>117</sup> APPLE, M. (1989): *Maestros y textos*, Barcelona, Paidós. APPLE, M. (1997): “Política educativa y programa conservador en Estados Unidos”, *Revista de Educación*, nº. 313.

<sup>118</sup> CABRERA, B. - JIMÉNEZ, M. (1994): op.cit., pp. 38-39. Y JIMÉNEZ, M. (1988): “Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica de la teoría de la proletarianización de los enseñantes”, *Revista de Educación*, nº. 285.

<sup>119</sup> LAWN, M. – OZGA, J. (1981): *Teachers, professionalism and class*, London, Falmer Press. Y LAWN, M. (1987): “What is a teachers job?” en LAWN, M. – GRACE, G. (eds.): *Teachers: the culture and politics of work*, Lewes, Falmer Press.

neoweberianos. Una forma de control bajo el disfraz de “autonomía autorizada”, consiguiéndose una forma de “profesionalismo legitimado”<sup>120</sup>.

Sería del interés de la Administración considerar al docente como profesional y no como trabajador de tal forma que el docente preste menor atención a las nociones de militancia que acompaña a la clase trabajadora.

f) una perspectiva laxa, una interpretación sui generis del concepto de clase obrera de Marx.

Aunque nos encontramos ante una perspectiva denominada neomarxista, encontramos muchos reparos en la concepción marxista de la misma y en concreto en la aplicación al profesorado. Los principales argumentos están en el propio Marx:

“En cuanto maquinaria, el medio de trabajo cobra un modo material de existencia que implica el reemplazo de la fuerza humana por las fuerzas naturales, y de la rutina de origen empírico por la aplicación consciente de las ciencias naturales. En la manufactura, la organización del proceso de trabajo es puramente subjetiva, combinación de obreros parciales; en el sistema de máquinas, la gran industria posee un organismo de producción totalmente objetivo al cual el obrero encuentra como condición de producción material, preexistente a él y acabada. En la cooperación simple, e incluso en la que se ha vuelto específica debido a la división del trabajo, el desplazamiento del trabajador aislado por el obrero socializado sigue siendo más o menos casual. La maquinaria, con algunas excepciones, sólo funciona en manos del trabajo directamente socializado o colectivo. El carácter cooperativo del proceso de trabajo, pues, se convierte ahora en una necesidad técnica dictada por la naturaleza misma del medio de trabajo”<sup>121</sup>.

En el seno de la diferencia entre trabajo productivo y trabajo improductivo es donde Marx desarrolla su teoría sobre la explotación. Y, por tanto al no tener en cuenta los teóricos de la proletarización esto, su análisis se hace en términos de dominación, lo que los acerca a un análisis neoweberiano.

Según analiza Marx, un instrumento esencial en la separación trabajo manual y trabajo intelectual son los medios de trabajo (la tecnología) como poder del capital que se impone. Así, desde ningún punto de vista se puede trasladar automáticamente ese esquema a lo que ocurre en el espacio escolar donde los profesores administran las tecnologías (libros de texto, etc.).

Más críticas a las teorías de la proletarización:

---

<sup>120</sup> LAWN, M. - OZGA, J. (1988): “¿Trabajadores de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores”, *Revista de Educación*, n.º. 285.

<sup>121</sup> MARX, K. (1971): *El Capital*, Sección IV, Siglo XXI, pp. 469-470.

Como hace Derber, cabría diferenciar la proletarización técnica (el control de los modos de ejecución del trabajo) de la ideológica (el control sobre los fines del trabajo), dándose en los profesionales la segunda con la racionalización del trabajo. En cambio, en los trabajadores industriales encontraríamos ambas proletarizaciones<sup>122</sup>.

Además, considera que no se da una resistencia de los profesionales sino una respuesta ‘acomodaticia’ protegiendo sus intereses. Existirían dos posibles reacciones: ‘desensibilización ideológica’, no dando importancia a la pérdida de control, y ‘cooptación ideológica’, redefiniéndose los objetivos para que sean compatibles con los imperantes.

Utilizando esta idea de Derber para el caso del profesorado, se podría decir que tampoco el profesorado, ante la lógica racionalizadora, responde siempre con movilizaciones y proyectos transformadores como se le supone a la clase obrera desde una lógica marxista<sup>123</sup>.

El problema de esta interpretación sobre el análisis sociológico del profesorado es, como sintetizan Cabrera y Jiménez, que se hace un análisis simplista de la relación entre trabajo docente y trabajo manual y se olvidan de las particularidades que caracterizan a la educación en tanto trabajo intelectual, y es que el Estado no puede asimilarse mecánicamente al capital, ni el trabajo educativo al productivo<sup>124</sup>. Además, se olvidan de la especificidad del Estado, donde prima la legitimación ideológica política sobre una función económica.

Aunque, para los teóricos de la proletarización, el hecho de que el profesor tenga algún control sobre la concepción además de la ejecución no parece afectar a la validez de la tesis de la proletarización<sup>125</sup>. En el capítulo de críticas, decir que la descualificación, la pérdida de control sobre el trabajo, los bajos niveles de autonomía y las presiones sobre el profesorado, no necesariamente significan proletarización, lo que no quiere decir que no sean importantes<sup>126</sup>.

Por tanto, el profesorado sigue contando, a pesar de todos los intentos de racionalización de la enseñanza y a pesar de verse excluido de determinadas

---

<sup>122</sup> DERBER, C. – SHWARTZ, W. (1992): “¿Nuevos mandarines o nuevo proletariado?: poder profesional en el trabajo”, REIS, nº. 59. Y DERBER, C. (1982): *Professionals as Workers. Mental Labour in Advanced Capitalism*, Boston, G.K. Hall and Co.

<sup>123</sup> JIMÉNEZ, M. (1986): “Racionalización, control del trabajo y proletarización de los enseñantes”, *Tempora*, nº. 8. Y JIMÉNEZ, M. (1988): “Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica de la teoría de la proletarización de los enseñantes”, *Revista de Educación*, nº. 285.

<sup>124</sup> CABRERA, B. - JIMÉNEZ, M. (1994): op.cit., pp. 35-46, p. 37. JIMÉNEZ JAÉN, M. (2000): *La ley general de educación y el movimiento de enseñantes (1970-1976): Un análisis sociológico*, Universidad de La Laguna, Servicio de Publicaciones, p. 71.

<sup>125</sup> HATCHER, R. (1994): “Market Relationships and the Management of Teachers”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 15, nº. 1.

<sup>126</sup> CARTER, B. (1997): “The Restructuring of Teaching and the Restructuring of Class”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 18, nº. 2.

funciones conceptuales, con una cualificación y un cierto control sobre su trabajo que no puede compararse con el de la clase trabajadora.

En otro orden de cosas, quizás muy a la ligera se ha entendido, como dice Morgenstern<sup>127</sup> como conceptos opuestos profesionalización y proletarización. Estos conceptos no son opuestos sino que pertenecen a concepciones teóricas distintas. El concepto de profesionalización se entiende dentro de la tradición weberiana y está relacionado con el status como forma de estratificación. En cambio el concepto de proletarización, toma como eje en la estratificación a la clase social y a la lucha de clases. Añade la autora que en todo caso lo opuesto a profesionalización sería desprofesionalización y lo opuesto a proletarización sería una situación de clase media o burguesa.

#### 3.4.4 El profesor como intelectual: trabajador de la ideología y de la cultura

La heterogeneidad del colectivo es una de las características a reseñar. Que cuando se habla de los docentes no podemos referirnos a un colectivo homogéneo es uno de los principios fundamentales que deberíamos tener presente. Los mecanismos de control por parte de la Administración no son universalmente efectivos y, por otro lado, los docentes no tienen una concepción uniforme como colectivo. Una clase heterogénea, con divisiones internas. La heterogeneidad que caracteriza a la clase media<sup>128</sup>, marca

---

<sup>127</sup> MORGENSTERN, S. (1989): “‘Comentario’ a GINSBURG, M. (1989): ‘El proceso de trabajo y la acción política de los educadores: un análisis comparado’”, *Revista de Educación*, nº. extraordinario.

<sup>128</sup> Heterogeneidad con la que coinciden casi todos los teóricos de las clases medias. Así, por ejemplo, Bottomore alude a la inclinación de muchos científicos sociales a hablar de ‘clases medias’ en plural. BOTTOMORE, T. (1991): op.cit., pp. 42-43. O J.J. González (1994) donde afirma que la nueva clase media está compuesta de varias fracciones “cuyos intereses pueden ser contradictorios no sólo con respecto a las clases tradicionales, sino también entre sí, por lo que la tarea consiste en identificar esta pluralidad de nuevas clases medias y los conflictos o tensiones a que dan lugar”. GONZÁLEZ, J. J. (1994): “Sobre el declive político de las clases”, *Economía y Sociedad*, nº.11. Según terminología de Poulantzas, el profesorado pertenecería a la nueva pequeña burguesía –que cuenta también con fracciones de clase-, una situación que compartiría con otros empleados aparentemente de categoría inferior. Se refiere a “...empleados de contabilidad, de banco, de publicidad, del *marketing*, de los seguros, del sector comercial en sentido amplio, así como los de la gran mayoría de los funcionarios del Estado, de los agentes de los diversos ‘servicios’ (...), de los agentes de las diversas oficinas (...), y pasantes y oficiales en general,...”. POULANTZAS, N. (1977): op.cit., p. 233.

Sobre la pluralidad y divisiones dentro de la clase media se expresan otros, como J.J. González. GONZÁLEZ, J. J. (1995): “Clases y alineamiento electoral al final del ciclo político” en CARABAÑA, J. (ed.) (1995): *Desigualdad y clases sociales. Un seminario en torno a Erik O. Wright*, Madrid, Argenteria-Visor, p. 13; para quien la clase media está formada por “una diversidad de fracciones o segmentos, cuyos intereses pueden ser contradictorios no sólo con respecto a las clases tradicionales, sino también entre sí, por lo que la tarea consiste en identificar esta pluralidad de nuevas clases medias y los conflictos o

diferencias entre los distintos colectivos del profesorado, lo cual no implica que exista una homogeneidad absoluta en el profesorado, ni siquiera dentro de un mismo nivel. De Wright se desprende que la ubicación del profesorado juega con distintas estratificaciones internas aunque sólo sea según el control que se tenga sobre el trabajo.

Ninguno de los enfoques anteriores explica satisfactoriamente la situación del profesorado y yerran al prejuzgar que la categoría sociológica de estos trabajadores condiciona inexorablemente su actuación política y social<sup>129</sup>. No se ajusta a la realidad en el análisis de las clases sociales considerar que la pertenencia a una clase determine una actitud o conducta social concreta<sup>130</sup> – posición que se ha atribuido al marxismo estructuralista o determinismo estructural-, ni negar la base estructural de las clases, explicándose éstas sólo por los actores sociales<sup>131</sup>. Lo que parece innegable –aunque no siempre dadas las divisiones en categorías varias- es que existe una articulación entre la estructura y la acción o entre lo que algunos denominan dimensión objetiva y dimensión subjetiva, o situación y posición de clase<sup>132</sup>. Como recogen Dubet y Martuccelli, la acción y el sistema no son dos mundos separados<sup>133</sup>.

---

tensiones a que dan lugar”. También para KERBO, H. (1998): *Estratificación social y desigualdad. El conflicto de clases en perspectiva histórica y comparada*, Madrid, McGraw-Hill, p. 14, son muchas las subdivisiones posibles de la clase media. Así define a las clases medias como “aquellas con relativamente pocas propiedades, pero posiciones medias y altas en lo que se refiere a ocupación (trabajo no manual) y autoridad. Se hará distinción más específica entre la clase media alta (directivos de corporaciones menores, médicos, abogados, etc.) y la clase media baja (oficinistas, dependientes, vendedores)”. Para BIRNBAUM, N. (1976): “Las clases sociales en la sociedad industrial” en BIRNBAUM, N. – FOTIA, M. – KOLINSKY, M. – WOLPE, H. – STAVENHAGEN, R. (1976): *Las clases sociales en la sociedad capitalista avanzada*, Barcelona, Península, p. 23, las diferencias entre nuevas élites, nueva clase media y nueva clase obrera son notorias, dadas las diferencias de poder, ingresos y prestigio, además de instrucción.

<sup>129</sup> CABRERA, B. - JIMÉNEZ, M. (1994): op.cit., pp. 35-46.

<sup>130</sup> FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1995): “El concepto de clase...”, op.cit., pp. 95-96.

<sup>131</sup> Uno de los autores que parece destacar esta posición es Parkin para el cual es clave la importancia de la acción en la identificación de las clases, en concreto el cierre social. PARKIN, F. (1971): *Orden político y desigualdades de clase*, Madrid, Debate. Entre las críticas vertidas a este planteamiento de Parkin, cabe destacar las de CROMPTON, R. (1994): op.cit., pp. 123-124.

<sup>132</sup> En la defensa que hacen Brunet y Morell de Bourdieu, éste se hallaría en esta situación.

BRUNET, I. – MORELL, A. (1998): *Clases, educación y trabajo*, Valladolid, Edt. Trotta, p. 64. Lo que cabe extender a Thomsson, entre otros.

Que Weber afirme que la situación de clase no implica directamente una acción social ni una acción de masas no quiere decir que no se pueda producir esta última, ni tampoco implica negar la posibilidad de acción social. Es más, cuando esta última se produce la llama “asociación racional”, se trata de una asociación entre individuos que representa un medio racional para cada uno de ellos que permite “modificar las condiciones de realización de sus posibilidades de vida individuales”. WEBER, M. (1987): op.cit., p. 104. En lo que sí coincide con Marx es en la necesidad de apoyo de los intelectuales procedentes de otras clases, cuando

La mayoría de autores marxistas y no marxistas coinciden con Caínzos<sup>134</sup> en que “la estructura de clase es una matriz de acción con una eficacia específica y, por tanto, operante pero limitada”; o como expresa Labini<sup>135</sup>, la clase social condiciona la manera de pensar y actuar pero no la determina de forma precisa.

Cabrera y Jiménez son los grandes defensores de la posición que considera los intelectuales como trabajadores de la ideología y de la cultura. Las características que definen al profesor como intelectual podemos sintetizarlas en:

a) Intelectuales en tanto trabajadores de la cultura, lo que supone un ineludible ejercicio de autonomía.

Las condiciones devaluadoras de su trabajo no han afectado tanto en términos de control y cualificaciones como ha ocurrido en el ámbito productivo. El profesorado no ha quedado imposibilitado para activar su fuerza de trabajo de manera independiente, ni de la división en especialidades se deduce la plena descualificación y pérdida de competencias, ni queda completamente anulada su autonomía y participación. Y además, una función básica del sistema educativo es la socialización y, por tanto, trabajar a favor de la integración social o del orden social en una sociedad con conflictos de valores, lo que supone también preservar en parte la autonomía del profesorado.

El control sobre el profesorado que adquiere múltiples formas y en ocasiones más intensidad que otras, no lleva a hablar de proletarización porque no se pierde del todo la autonomía, a pesar de todos los intentos de control.

Apple, tras la Segunda Guerra Mundial habla de un “Estado directivo”, que combina la profesionalidad y la administración burocrática, en contra del favoritismo y a favor de la neutralidad. Y que en el caso de los enseñantes suponía que a pesar de estar regulados por la burocracia contarán con “un nivel de autonomía irreducible que se justificaba por su formación y su historial profesional”. En cambio, en los años setenta y siguientes, se produce una desconfianza hacia la escuela pública y hacia los enseñantes que sirve de basa

---

son las clases subalternas, o clases no privilegiadas –por usar su terminología- las que llevan a cabo una acción social.

<sup>133</sup> Los autores parten de la experiencia de los actores para evidenciar “los mecanismos sociales que la estructuran y que preservan sin embargo el espacio de una actividad propia”. DUBET, F. – MARTUCCELLI, D. (2000): *¿En qué sociedad vivimos?*, Buenos Aires, Losada, pp. 74-75.

<sup>134</sup> CAÍNZOS, M. (1989): “Clases, intereses y actores sociales: un debate posmarxista”, *REIS*, 46/89, p. 94.

<sup>135</sup> LABINI, S. (1981): *Ensayo sobre las clases sociales*, Barcelona, Península, p.21. (Edición original 1974).

para legitimar el currículum centralizado<sup>136</sup>. La prescripción del currículum y de los libros de textos y las editoriales no elegidas por el profesorado sino por los distritos, han sido uno de los temas más señalados en la bibliografía sobre el profesorado en Gran Bretaña como elemento mutilador en temas de profesionalismo del profesor<sup>137</sup>.

También otros, por ejemplo, Carlson, han reflejado cómo en el contexto estadounidense, a finales de la década de los ochenta los docentes se convierten en víctimas del sistema educativo público, en tanto que trabajadores oprimidos en las organizaciones burocráticas de las escuelas, donde ejercen un rol de reproducción social.

Una de las líneas de reforma ante esto ha sido mejorar las condiciones de trabajo del profesorado, lo que se asocia con un trato al profesorado como más profesional, a la vez que se critica la estructura burocrática por rígida y por limitar las oportunidades que tiene el profesor de actuar profesionalmente recordando más a los trabajadores semicualificados que a los profesionales.

Sin embargo, algunos destacan que el trabajo reproductivo precisa de un gran control de arriba abajo, que incluye la subordinación burocrática del profesorado. De tal forma que estas reformas se mueven en la paradoja de que el sistema no puede crear unas condiciones más adecuadas para conseguir la excelencia en el profesorado y el estudiantado sin darles más control sobre su proceso de trabajo, pero no hay seguridad de que tanto profesorado como alumnado usaran dicho poder o excelencia de manera que fuera compatible con los intereses del Estado<sup>138</sup>.

Cuanto más ciego esté en su especialidad y en su trabajo particular, será un medio de producción y de introducir ocultamente una determinada naturaleza política. Por ello, el profesionalismo ha sido considerado una forma de controlar al profesorado ideológicamente<sup>139</sup>.

Autores como Woods y otros insisten en que no hay una mayor autonomía ni un mayor poder, sino que esto es pura retórica y que puede el mayor control sobre el profesorado. Mantienen que se da una mayor intensificación del trabajo del docente que hace que se restrinja la profesionalidad y pierda control, viendo el profesor constreñida sus posibilidades alternativas.

Se les da a los enseñantes la agenda para su esfuerzo colaborador en lugar de que ellos la desarrollen por sí mismos. Así, a pesar de la retórica de la

---

<sup>136</sup> APPLE, M. (2002): *Educación "como Dios manda": mercados, niveles, religión y desigualdad*, Paidós, pp. 218-221.

<sup>137</sup> Distintas obras de Apple han destacado el control de las editoriales sobre los enseñantes a través de un proceso de descualificación de éstos, alejándolos de la concepción y centrándolos en la ejecución. Entre otras puede verse APPLE, M. (1989): op.cit.

<sup>138</sup> CARLSON, D. (1987): "Teachers as Political Actors: From Reproductive Theory to the Crisis of Schooling", *Harvard Educational Review*, Vol. 57, nº. 3.

<sup>139</sup> SMYTH, J. (1999): op.cit.

autonomía y mayor poder, en la realidad la demanda de colaboración está fuertemente manipulada controlando el trabajo del profesor. Destacan asimismo la mayor vulnerabilidad de los docentes para desafiar las demandas actuales y ello porque se encuentran en un sistema donde “son juzgados, degradados, con menos poder y reconstruidos a la fuerza”<sup>140</sup>.

Tanto las políticas laboristas como conservadoras en educación mantienen los patrones tradicionales de poder y control con su ciega burocracia. El paradigma de profesionalismo se aplica como ‘racionalidad técnica’, produciéndose la desprofesionalización y la descualificación del profesorado por la imposición de controles centralizados y por el currículum nacionalista<sup>141</sup>. Muchos han aludido, especialmente en el contexto británico, que tanto las reformas de gobiernos conservadores como las del gobierno laborista han intentado erosionar la autonomía del profesorado, usándose el profesionalismo para descualificar y controlar al profesorado, aunque en ocasiones puede usarse por los educadores para adquirir mayor status, recompensas o autonomía<sup>142</sup>.

Se trataría de un arma ineficaz e inapropiada<sup>143</sup> o un arma de doble filo en la consecución de una perspectiva progresista porque aunque puede ser un arma defensiva de los docentes frente al control del Estado, también puede ser y generalmente es así “una estrategia de defensa frente a *cualquier* intento de participación activa desde colectivos u organizaciones sociales ajenas a la ‘profesión’”<sup>144</sup>. Además de ser también un arma de doble filo para los enseñantes en tanto en cuanto puede conseguir que los docentes, guiados por el discurso de la ‘racionalización’ y de la contribución de ésta a la ‘profesionalización’ caigan en una ‘acomodación’ en términos de Derber a la proletarización<sup>145</sup>.

Aunque autores como Braverman intentan acercar las condiciones de los profesionales, administradores y directivos a empleados de otros rangos acudiendo a argumentos como la pérdida de autonomía o de discrecionalidad,

---

<sup>140</sup> WOODS, P. – CARLYLE, D. (2002): “Teachers Identities under Stress: the emotions of separation and renewal”, *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 12, nº. 2. Y WOODS, P. – JEFFREY, B. – TROMAN, G. – BOYLE, M. (1997): *Restructuring Schools, Reconstructing Teachers: responding to changes in the primary school*, Buckingham, Open University Press.

<sup>141</sup> GRAHAM, J. (1998): “From New Right to New Deal: nationalism, globalisation and the regulation of teacher professionalism”, *Journal of In-service-Education*, Vol. 24, nº. 1.

<sup>142</sup> BARTON, L. – BARRETT, E. – WHITTY, G. – MILES S. – FURLONG, J. (1994): “Teacher Education and Teacher Professionalism in England: some emerging issues”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 15, nº. 4. BECK, J. (1999): “Makeover or takeover? The strange death of educational autonomy in neoliberal England”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 20, nº. 2. GINSBURG, M. B. (1989): op.cit.

<sup>143</sup> BURBULES, N. - DENSMORE, K. (1992a) y (1992b): op.cit.

<sup>144</sup> JIMÉNEZ, M. (1988): “Los enseñantes...”, op.cit.

<sup>145</sup> *Ibidem*.



Goldthorpe<sup>146</sup> muestra su distanciamiento con estas posturas. Con todo, no puede hablarse de una proletarización en el profesorado, dada la autonomía que precisa su trabajo.

La realidad demuestra que para determinados colectivos de la clase media, un requisito definitorio es la confianza que el empleador o la organización empleadora otorga cuando es necesario delegar autoridad y cuando se precisa un conocimiento especializado y experto. De ahí la explicación de la necesidad de autonomía, discrecionalidad y también de las recompensas y de un grado de control más débil o difuminado. Lo que en el colectivo docente puede trazar distancias, no sólo por niveles educativos distintos.

b) Una posición contradictoria, irreductibles a los grupos profesionales clásicos y a los trabajadores manuales.

Los enseñantes son irreductibles tanto a los grupos profesionales clásicos como a los trabajadores manuales por: las exigencias contradictorias a que están sometidos, las contradicciones de trabajo en que se insertan y por las relaciones y prácticas sociales que desarrollan y en las que actúan.

Muchos han recogido que desde hace algún tiempo no puede hablarse de trabajadores de la enseñanza porque los mismos trabajadores han preferido hablar de profesionales, lo que no deja de ser un intento de elevación de la autoestima.

El profesorado carece de una organización profesional monopolista, aunque podría pensarse que algunos sindicatos funcionan como tal. En cualquier caso, es responsabilidad de los sindicatos que el profesorado trabaje por sus intereses personales, a los que algunos califican de irresponsables porque bajo la reivindicación de la defensa y calidad de la escuela pública “alientan el despertar de los elementos más corporativos”<sup>147</sup>.

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

En cualquier caso, lo que parece evidente es que el autoposicionamiento de clase de antaño del profesorado, en los albores de la LGE y su sentir como

---

<sup>146</sup> GOLDTHORPE, J. (1993): “Sobre la clase de servicio, su formación y su futuro” en CARABAÑA, J. –DE FRANCISCO, A. (comps.): *Teorías contemporáneas de las clases sociales*, Madrid, Pablo Iglesias, p. 238.

<sup>147</sup> FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (2002a): *¿Es pública la educación pública?*, Barcelona, CissPraxis.

trabajadores de la enseñanza comprometidos con la clase trabajadora y con la mujer han dejado cada vez mayor paso al modelo corporativo<sup>148</sup>. Lo que demostraría, una vez más (como con los neomarxistas y los neoweberianos), la compatibilidad entre sindicalismo y profesionalismo.

Lo dicho sobre el profesorado es extensible al debate sobre la posición contradictoria de las clases medias. Las clases medias tienen un interés material claro, aunque no sea opuesto a otras clases, un interés que se ha definido de contradictorio, ambiguo, dual, heterogéneo, etc. El carácter de este interés hace difícil contraponer sus intereses con otras clases, más allá de la lucha por las credenciales educativas y por la situación en el mercado de trabajo. El hecho de que no halláramos estructuralmente, aunque sí coyunturalmente, un interés antagónico entre esta clase y otra, no implica que tal clase no tenga un interés material objetivo. La clase media tiene un interés material objetivo, aunque algunos le han atribuido intereses coincidentes bien con la burguesía, bien con el proletariado o con una u otra según el caso. Uno de los autores más citados y que representa esta última postura es Dahrendorf<sup>149</sup>.

Para algunos las clases medias estarían más cerca de la clase superior, es el caso de Giddens que enfatiza la división entre trabajo manual y trabajo intelectual para resaltar las diferencias en las condiciones de trabajo y en particular la seguridad en el empleo, las pautas de los salarios (en las oportunidades de promoción, los incrementos anuales, la duración de la semana laboral) y en los beneficios marginales (tales como pensiones, seguros de enfermedad, exenciones de impuestos). Incluso en los márgenes más cercanos que separan a los trabajadores intelectuales de los manuales Giddens alude a las diferencias<sup>150</sup> de las aportaciones de otros neoweberianos como Lockwood, Parkin y el mismo Weber. Así se destaca que juega a favor de los poseedores de cualificación, incluso de los empleados administrativos, unas condiciones de trabajo más cercanas a los gerentes de nivel superior que a los obreros, entre otras cosas por desempeñar un trabajo en la oficina versus el taller, en un entorno limpio, que puede no implicar contacto alguno con los trabajadores manuales, e incluso que puede hacerlos sentir y ser considerados por los trabajadores manuales como del grupo de la dirección.

Como sostiene Weber, las cualificaciones influyen en la capacidad de mercado, destaca cómo éstas permiten beneficios sin ser los ingresos y las perspectivas de sueldo a largo plazo, entre los que destaca la seguridad en el

---

<sup>148</sup> JIMÉNEZ, M. (2000): *La ley general...*, op.cit. CABRERA, B. - JIMÉNEZ, M. (1994): op.cit.

<sup>149</sup> DAHRENDORF, R. (1979): op.cit., p.80. En total le salen ocho categorías en la nueva clase media, meros empleados, expertos y burócratas, si bien entiende que el grueso de esta clase lo forman expertos y burócratas de la Administración Pública y del Comercio. Según la interpretación de Poulantzas, en Dahrendorf los burócratas pertenecerían a la burguesía y los trabajadores de cuello blanco al proletariado. POULANTAS, N. (1977): op.cit., p. 181.

<sup>150</sup> GIDDENS, A. (1991): op.cit., pp. 117, 210-215.

empleo, las posibilidades de promoción o todo un conjunto de beneficios marginales<sup>151</sup>, ventajas materiales y sociales a las que se refiriera Weber con las “expectativas de vida”. Profesionales y expertos, así como directivos, tienen la capacidad de capitalizar sus ingresos, capacidad de convertirse en capitalistas/propietarios; unas trayectorias de carrera que conducen a jerarquías directivas, la opción de autoemplearse, unas rentas basadas en el empleo o en los ingresos, carreras directivas, incrementos salariales ligados a la promoción en las jerarquías, rentas de lealtad... hacen que esta opción exista<sup>152</sup>.

Entre los autores que ubican a las clases medias más cercanas a la burguesía puede destacarse Wright en su segunda versión. El carácter de ambigüedad que movía al segundo Wright con la pertinencia de los bienes de organización y de cualificación hicieron que éste viera dos posibles soluciones a la ubicación de la fuerza de trabajo altamente cualificada: a) asalariados potencialmente explotadores monopolizando un recurso escaso que implicaría posición contradictoria y b) estrato privilegiado de la clase trabajadora que puede reducir la explotación apropiándose de parte del excedente que producen:

“...sin miramientos del tema de si o no los directivos y los profesionales son explotadores, sus intereses de clase son bastante profundos junto a los de la burguesía con lo cual no tiene sentido considerarlos como una clase distinta con tendencias anticapitalistas en absoluto. Ellos pueden ser compañeros junior de la burguesía, pero no parte de una ‘localización de clase contradictoria’ como yo sugiero”<sup>153</sup>.

---

<sup>151</sup> *Ibidem*, p. 117; PARKIN, F. (1971): *op.cit.*, p. 44.

<sup>152</sup> WRIGHT, E. O. (1993): “Reflexionando, una vez más, sobre el concepto de estructura de clases” en CARABAÑA, J. – DE FRANCISCO, A. (comps.): *Teorías contemporáneas de las clases sociales*, Madrid, Pablo Iglesias, pp. 105-106, 118 y 120-121.

Por lo dicho parece lógico que los profesionales y expertos pasen a tener unas ‘trayectorias temporales’ que los sitúan en posiciones contradictorias como clase media. Lo que también implica hablar de ‘posición contradictoria’ o ‘posición objetivamente ambigua’ con altos niveles de heterogeneidad ideológica. Que los directivos tengan una posición contradictoria (ligados a intereses capitalistas, pero excluidos de la clase capitalista). Como en el caso anterior tienen la posibilidad de capitalizar sus ingresos, lo que supone ambigüedad o indeterminación en la definición de la posición de clase, a la vez que implica hablar de intereses de clases distintos. Por otro lado, al referirse a los empleados estatales les otorga una posición dual, que no contradictoria, porque no habría contradicción entre las posiciones directas (dentro de las clases estatales) y las mediatas (dentro de las relaciones capitalistas).

<sup>153</sup> WRIGHT, E.O. (ed.) (1989): *op.cit.*, p. 192. (Vid. También pp. 195-197).

Meiksins es uno de los defensores en su crítica al segundo Wright de la imposibilidad de considerar a la clase media una clase. Para él bien podría coincidir con la clase burguesa o con la trabajadora, pero nunca tendría un proyecto propio. MEIKSINS, P. (1989): “A critique

Como vimos en páginas anteriores, el tercer Wright establece pros y contras de sus modelos anteriores aunque no nos deja demasiado claro cómo podemos definirlo. Sin embargo, la posición contradictoria de los directivos junto a la posición ambigua de los expertos son algunas de sus precisiones, una vez que abandona la explotación de los poseedores de bienes de cualificación sobre los no poseedores, y opta por resaltar el carácter de venta de fuerza de trabajo de los mismos por mucha cualificación que tengan<sup>154</sup>.

Miliband mete en la clase dominante a otra parte sin ser la élite del poder y sin ser los que podríamos denominar pequeños empresarios, es decir, lo que denomina “una gran clase profesional” (donde estarían entre otros abogados, contables, científicos, arquitectos, funcionarios, personal militar de grado medio, catedráticos y administradores en la educación superior o expertos en relaciones públicas)<sup>155</sup>. Para Miliband esto es burguesía, aunque algunos de manera confusa los hayan llamado “clase media o clase media alta”. Como puede verse, Miliband no se complica tanto como Wright (otra cosa es que contribuya a aclarar en igual medida la estructura social). Así afirma que estas mal llamadas clases medias altas pertenecen a la clase dominante “porque sus miembros sí ejercen un gran poder e influencia económica, social, política y cultural, no sólo en la sociedad en general sino también en diversas partes del estado”. De igual modo mete en la pequeña burguesía no sólo a los semiprofesionales ocupados en la supervisión y empleados sea de empresas capitalistas o de la administración, “de bienestar público, de control, coerción y servicios del estado: trabajadores sociales, funcionarios de los gobiernos locales, etc.”. Gouldner, en cierta forma como Miliband, incluye a profesionales y técnicos superiores en la burguesía cultural, en tanto en cuanto, según el autor, poseen conocimientos científicos y técnicos que utilizan como capital. No en vano, Gouldner va más lejos aún que el segundo Wright al afirmar que las cualificaciones profesionales son bienes productivos en su más

---

of Wright’s theory of contradictory class locations” en WRIGHT, E. O. (ed.) (1989): op.cit., p. 204.

La obra *The debate on classes* está dedicada a reflejar fundamentalmente, aparte de la visión de Wright, críticas de todo tipo. Así, por ejemplo, para Brenner es preferible su primera postura en tanto en cuanto, aun sin tener claro cómo los directivos son capaces de apropiarse de parte del excedente por ellos mismos a través del control de la coordinación y planificación de la producción separada de las estructuras capitalistas de propiedad, es mejor el argumento de Wright primero de que los salarios relativamente más elevados de los directivos son un “dividendo de fidelidad” pagado del excedente para asegurarse de que llevan acabo sus funciones de control. BRENNER, J. (1989): “Work relations and the formation of class consciousness” en WRIGHT, E. O. (ed.) (1989): op.cit., p. 186. Apreciaciones que sin duda nos servirán de gran ayuda al analizar al colectivo del profesorado.

<sup>154</sup> Como recoge GONZÁLEZ, J.J. (1992): op.cit., p.34, en el último Wright que conocemos, la ambigüedad y la posición contradictoria son características atribuibles a la clase media.

<sup>155</sup> MILIBAND, R. (1990): “Análisis de clases” en GIDDENS, A.- TURNER, J.: *La teoría social hoy*, Madrid, Alianza Universidad, pp. 424-427.

amplio sentido<sup>156</sup>. Autores como Parkin entienden que los trabajadores intelectuales de niveles intermedios-bajos deben integrarse en la clase dominante porque sus intereses se identificarían con los del capital<sup>157</sup>.

Otros autores consideran que la clase media se distancia de la clase trabajadora. Es el caso de Crompton, para quien la nueva clase media la forman no sólo productores de símbolos sino “comerciantes de necesidades”<sup>158</sup>, lo que dicho así parece tener poca unión con la clase trabajadora. O Poulantzas que se refiere a la imposibilidad de asimilación de la burocratización al despotismo de la fábrica, por mucho que se aproximen las condiciones de trabajo de los asalariados que realizan trabajo intelectual a la clase obrera, con argumentos como impersonalidad de sus funciones, relaciones autoritarias o jerárquicas. En todo caso, la burocratización produciría una división (nuevas delimitaciones internas) entre los agentes subalternos desposeídos del saber, de la autoridad y los agentes intermedios<sup>159</sup>.

Se ha insistido en el acercamiento de la clase media con la inmediata superior. Un cierto margen de autonomía y decisión, unos ingresos muy satisfactorios, una carrera burocrática con aumentos salariales y con mayor responsabilidad y, por tanto, con cambios en la situación social serían características propias de la clase media que harían que ésta tuviera “la agradable sensación de hallarse cerca de los dirigentes, o, por lo menos, más cerca que otros”. Como mantiene Birnbaum<sup>160</sup>:

“Ingresos más elevados (y más regulares), un cierto contacto con las *élites*, una estructura de las carreras que implica un avance progresivo, una cierta participación en el prestigio con una modesta posición social como rentista, distinguen, pues, la nueva clase media de la clase obrera”.

Todo lo dicho no cuestiona su posición contradictoria. Aunque autores como Cabrera y Wright en su primera versión destacan esta consideración. El

---

<sup>156</sup> GOULDNER, A. (1980): op.cit., pp. 34-47.

<sup>157</sup> Esta apreciación la utiliza para el caso del sector privado. En el público la cosa cambia debido a no encontrarse con trabajadores manuales a los que considerar como inferiores. FEITO, R. (1995): op.cit., p.114. Vid. También GOLDTHORPE, J. (1987) p. 305, citado en FEITO, R. (1995): op.cit., p.131.

<sup>158</sup> Para, dice Crompton, “preparar las exigencias de trabajo de la nueva economía de servicios” CROMPTON, R. (1994): op.cit., p. 89. Claro que la autora añade la sustitución de las habilidades técnicas o prácticas por sociales, destacando a terapeutas, expertos en buena condición física o conserjes, como algunos de los que proporcionan tales habilidades.

<sup>159</sup> POULANTZAS, N. (1977): op.cit., p. 262.

<sup>160</sup> BIRNBAUM, N. et al. (1976): “Las clases...”, op.cit., pp. 32-33. Para Birnbaum si bien puede que la situación objetiva de dependencia sea parecida para la clase media y la obrera, la distancia fundamental se produce por factores psicológicos y culturales propios de la situación de la clase media.

primer Wright<sup>161</sup> pondría a los directivos simultáneamente en la clase obrera y la clase capitalista, (en lo ya conocido como posición contradictoria); los profesionales, técnicos, expertos y especialistas acreditados (lo que llama empleados semiautónomos) los coloca simultáneamente entre la pequeña burguesía y la clase obrera. Y, otra posición contradictoria, la de los pequeños empresarios entre la pequeña burguesía y la clase capitalista<sup>162</sup>.

No faltan los que establecen matizaciones. Una posición no contradictoria sino indeterminada, moralmente ambivalente, con un interés neoconservador. Semiasalariados. Semiautónomos. Para Caínzos, el fallo de Wright en el reconocimiento de las ‘clases medias’ viene dado por su no adecuado reconocimiento de las interacciones entre distintas relaciones de producción. Esto le hace, según Caínzos<sup>163</sup>, perder de vista que no se trata de posiciones contradictorias, sino de posiciones “indeterminadas” -en tanto en cuanto dependen enormemente del contexto “los determinantes del nivel de su capacidad apropiativa” y “su estatus de explotación”- y “fragmentadas”.

No deja de ser cuanto menos interesante, sobre todo a la hora de atender al profesorado, hacer uso del análisis de Goldthorpe sobre la que denomina perspectiva liberal en la ubicación de la clase media distinguiéndola en sus intereses de los capitalistas y de los trabajadores y contribuyendo a la estabilidad social, situación ésta tan criticada por Poulantzas. Para Goldthorpe cabría distinguir a los que destacan intereses neoconservadores en estas clases medias y los que como Gouldner resaltarían su carácter moralmente ambivalente. De unos y otros dice, respectivamente que:

“Mientras invocan los ideales de la igualdad y de la preocupación colectiva hacia los menos privilegiados, buscan incansablemente afianzar su propia posición de clase”.

“Es sin duda cierto que persigue sus propias aspiraciones elitistas y que cultiva sus propios intereses de clase, pero también es capaz de percibir y de representar el interés colectivo; y lo que es más, gracias sobre todo a su característica ‘cultura del discurso crítico’. Es potencialmente una fuerza emancipatoria decisiva contra todas las formas de dominación económica y política”<sup>164</sup>.

De la clasificación de clases de Enguita parece deducirse que el profesorado estaría dentro de la clase ‘semi-asalariada’, es decir, aquella que

---

<sup>161</sup> WRIGHT, E. O. (1983): op.cit., p. 91, citado en FEITO, R. (1995): op.cit., p. 93.

<sup>162</sup> Lo que varía según el momento histórico y según el país. En Suecia con un modelo de bienestar las posiciones de clase contradictorias están más cerca de la clase obrera, mientras en EEUU no ocurre así. Puede verse MARTÍNEZ GARCÍA, J.S. (2013): *Estructura social y desigualdad en España*, Madrid, Catarata, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, p. 28.

<sup>163</sup> CAÍNZOS, M. (1995): “El concepto de estructura de clases...”, op.cit., p. 88.

<sup>164</sup> GOLDTHORPE, J. (1993): op.cit., p. 234.

tiene que vender su fuerza de trabajo pero también puede movilizar parcialmente su propio trabajo<sup>165</sup>. Y dentro de la situación contradictoria de los trabajadores semiautónomos, que diría Wright, con cierto grado de control sobre lo que y cómo se produce. Se hace difícil considerar bajo el nombre de “nueva pequeña burguesía” al profesorado como se desprende del análisis de Poulantzas, así como en las categorías que Wright define como contradictorias, porque la pequeña burguesía implica como afirma Enguita: poseer medios suficientes para trabajar autónomamente pero no para comprar el trabajo de otro<sup>166</sup>.

Aunque como acabamos de ver las clases medias tienen una posición contradictoria, lo que se refleja en un interés ambiguo, hay todo un conjunto de aspectos que se inclinan hacia la defensa de una posición desigualitaria en tanto la búsqueda de reproducción social. Entre ellos: el acceso al saber, a un trabajo intelectual o a un empleo manual privilegiado, la autoridad, el dominio sobre otros grupos inferiores, la explotación sobre otros, en algunos casos, o el encontrarse en una situación de menor explotación en otras ocasiones, el hecho de no sentirse explotado si el empleador es el Estado y se desarrolla un trabajo improductivo o sentirse menos explotado que en la empresa privada, un sueldo considerable junto con ser la clase más beneficiada del Estado de bienestar. Todos estos factores otorgan un lugar acomodado a la clase social media en la sociedad capitalista desarrollada. La percepción de que son menos los de arriba y más numerosos los grupos de abajo, o en otros términos, la interiorización de que son pocos los que viven mejor y muchos los que viven peor. Y, sobre todo, su reproducción a través del sistema educativo jugando un papel crucial el discurso del logro educativo y de la meritocracia cara a permanecer en su clase social, de tal forma que se convierte en la clase mejor socializada en estos términos -entre otros aspectos, porque es la única clase que precisa realmente de esta interiorización para permanecer en su clase social de origen, circunstancia que hará valer no sólo en su estancia en el sistema educativo sino en posibles promociones futuras en el mercado de trabajo<sup>167</sup>-. Además, sin

---

<sup>165</sup> FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992b): op.cit., p.59. Vid. también WRIGHT, E. O. (1983): op.cit., p. 79, citado en FEITO, R. (1995): op.cit., p. 90.

<sup>166</sup> FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992b): op.cit., p. 59. Para Enguita esta es la definición de pequeña burguesía en la clasificación de clases en el mercado de fuerza de trabajo, siendo aquí una de las clases principales. En esto parece haber cierto consenso, así, por ejemplo, para Wright la pequeña burguesía estaría formada por aquellos que no son explotadores ni explotados, “que poseen los medios de producción y los trabajan ellos mismos, sin emplear a otros”. WRIGHT, E. O. (1995): “Análisis de clase”, en CARABANA, J. (ed.): *Desigualdad y clases sociales. Un seminario en torno a Erik O. Wright*, Madrid, Argenteria-Visor, p. 29.

<sup>167</sup> En el campo de la Sociología de la Educación, muchos estudios han demostrado cómo el proceso de reproducción social funciona a pesar de la escuela -lo cual no significa que la aceptación de este principio esté exento de contradicciones-. Algunos incluso han manifestando cómo las clases subalternas parecen demostrar una conciencia sobre la realidad del sistema educativo y del lugar que les corresponde en la sociedad renunciando a la posibilidad que les

entrar en contradicción, curiosamente, el carácter meritocrático que hacen valer cara al exterior con el cada vez mayor peso de las redes sociales, también en este grupo<sup>168</sup>.

Todo esto lleva a sostener que es parte del interés objetivo de las clases medias permanecer en su clase social de origen (reproducción social). Algo que, máxime en una sociedad donde parece cobrar cada vez más peso la idea (o ‘el valor’) de ‘todo vale’, supone la no más, si es que alguna vez la hubo, defensa de igualdad de oportunidades y justicia social para todos, sino sólo para su clase social en términos de logro educativo. Son demasiados los que ya tienen que competir entre sí, dentro de la misma clase, para reproducir su situación. En cualquier caso, esta reproducción de clase social, como la de cualquier otra, se hace en una variedad de estratos. Y, en ésta, la lucha es por conseguir un estrato superior a la posición de origen o por permanecer en el de partida y, en el peor de los casos, caer en un estrato inmediatamente inferior. Por otro lado, oficiosamente, la reproducción de clase social media es alentada –quizás porque se trata de algo que una sociedad desarrollada puede y necesita permitirse- desde multitud de políticas<sup>169</sup>.

Se podría afirmar que esta situación tiene lugar independientemente de que le otorguemos a esta clase un carácter conservador como parece deducirse de la clase de servicio de Goldthorpe<sup>170</sup> o una moralidad ambivalente como

---

ofrece el sistema educativo. Es el caso, por ejemplo de BOURDIEU, P. – PASSERON, J.C. (1976): *La reproducción*, Barcelona, Laia.

Más recientemente, informes educativos en España siguen subrayando la importancia del origen sociocultural en el éxito o fracaso educativo, como señalamos en el capítulo dos. Vid.: los informes INCE y del ICEC desde la década de los noventa en el ámbito nacional o canario. INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2010c): op.cit. INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2010a): op.cit. ICEC (2000): op.cit.

Con una metodología de corte etnográfica, PÉREZ SÁNCHEZ, C. N. (1998): *Análisis sociológico...*, op.cit., en su tesis doctoral, acaba demostrando también la deserción del sistema educativo del alumnado de origen subalterno. Sería muy extensa la bibliografía a citar sobre el sinsentido de la escuela para las clases subalternas y, por contra, el desarrollo de la escuela a la medida de las clases medias.

<sup>168</sup> Se podría objetar que ninguna clase social hace ascas a las redes sociales, pero obviamente esto es algo exiguo en las clases subalternas por el propio significado del término. En cambio, cada vez es mayor en las clases medias.

<sup>169</sup> Así, por ejemplo, bajo el objetivo de legitimar la división social entre trabajo manual y trabajo intelectual, la LOGSE pretende lavar la cara a la Formación Profesional, -idea trabajada ya en 1988 por B. CABRERA, que recogimos en el capítulo anterior-. O el Partido Popular se gasta, a las puertas del año 2000, setecientos y pico millones de pesetas en una campaña publicitaria en prensa y televisión para intentar lograr –el se ve, no conseguido aún- objetivo de elevar -ficticiamente- el prestigio de la Formación Profesional. Bajo nuestro punto de mira, esto es un claro ejemplo de propiciar que menos personas de grupos sociales subalternos lleguen a la universidad y, en consecuencia, sea menos gravosa la lucha por los puestos de trabajo intelectuales entre la clase media.

<sup>170</sup> Como se recoge de la interpretación que hace FEITO de Goldthorpe. FEITO, R. (1995): op.cit., p. 136: “...una clase que tratará de preservar para sí y para sus hijos su bienestar



sostiene Gouldner<sup>171</sup>, o una radicalización de izquierdas producto del proceso de proletarización como afirmaría Lacalle<sup>172</sup>.

Es el sistema educativo el aparato de reproducción de la clase media, el acceso al trabajo intelectual no se produce por el lugar que ocupa dicha clase en las relaciones económicas, como harían la burguesía –sea pequeña o no– sino por ‘su funcionalidad política-ideológica’. Las diferencias entre la nueva pequeña burguesía y la clase obrera radican en la ideología de la carrera y promoción, las jerarquías salariales, la competitividad individual y la no solidaridad de la primera<sup>173</sup>. Algunas de estas variables son más discutibles con el llamado aburguesamiento de la clase trabajadora y con la proletarización de la clase media.

Se ha resaltado el carácter individualista de la clase media. Sería propio de la pequeña burguesía tradicional una ideología individualista en términos de ‘sé tu propio jefe’ o un ‘individualismo a marchamartillo’ y de la nueva pequeña burguesía, el individualismo de los intelectuales empleados en términos como ‘competitividad organizativa’ o ‘arribismo’<sup>174</sup>. Por otro lado, Giddens<sup>175</sup> al diferenciar los intereses de clase nos dice que:

“la afirmación de los intereses de clase por parte de la clase obrera choca con el ‘reconocimiento’ de clase típico de la clase media, cuyos miembros tienden a percibir el orden social en términos de nociones individualistas de ‘logros personales’ e ‘iniciativa’, etc.”.

Sobre el proceso de reproducción de la clase media, Goldthorpe, refiriéndose a la clase de servicio afirma que los que ocupan esta clase tienen

---

material. Frente a las ideas de igualdad de la clase obrera, esgrimiría la ideología meritocrática...”.

La clase de servicio que diría Renner se diferenciaría de la clase obrera en que realiza trabajo improductivo y que es conservadora. Y es distinta de la clase dirigente o capitalista, ya que teóricamente éstas no necesitarían ni un proceso de designación ni de promoción burocrática sino sólo su propio poder GOLDTHORPE, J. (1993): op.cit., pp. 237, 241, 242, 254.

<sup>171</sup> GOULDNER, A. (1980): *El futuro...*, op.cit., p. 38, afirma también que “la Nueva Clase es anti-igualitaria en la medida en que busca ventajas gremiales especiales –poder político e ingresos– sobre la base de su posesión de capital cultural”. Especialmente pueden verse los capítulos 6 “Los cambios en la estructura de clases españolas” y 7 “El capitalismo maduro ¿sociedad de clases medias o sociedad de asalariados?”, en concreto las páginas 84-85, 91 y 111.

<sup>172</sup> LACALLE, D. (1990): *Clases sociales y capitalismo*, Madrid, Endemyon.

<sup>173</sup> POULANTZAS, N. (1977): op.cit., pp. 239-240 y 259-260.

<sup>174</sup> CABRERA, B. (1985): op.cit., pp. 346-347.

<sup>175</sup> GIDDENS, A. (1991): op.cit., p. 131.

escasas probabilidades de abandonar estas ocupaciones y que se da en ellas un alto grado de “estabilidad intergeneracional”<sup>176</sup>.

c) Una ocupación ideológica-política.

La clase media, como dijera Cabrera se caracteriza por estar del lado del trabajo intelectual, controlando pues el proceso de trabajo<sup>177</sup>. El criterio ideológico-político que hace difícil de cuadrar el trabajo intelectual en la clase obrera, implica una posición de dominio del trabajo intelectual en los aparatos ideológicos, como recoge Poulantzas<sup>178</sup>.

Los estudios sociológicos del profesorado han de atender a la vinculación con las luchas por la hegemonía que se mantiene en una sociedad clasista y a la posibilidad de que los enseñantes se comprometan críticamente, lo cual es un fenómeno eminentemente político.

El profesorado es un trabajador de la ideología y de la cultura:

“ya que las tareas que tienen que ver con los procesos de socialización exigen la adopción de una determinada posición en el debate social, cultural e ideológico existente y sólo subsidiariamente de un cúmulo de conocimientos (...) son intelectuales situados en el centro de todos

---

<sup>176</sup> GOLDTHORPE, J. (1993): op.cit., pp. 247-249. González al referirse a la clase de servicio de Goldthorpe, destaca como éste no separa propiedad y control, y cómo equivaldría a la clase media de Wright. GONZÁLEZ, J. J. (1992): op.cit., p. 36.

Para otros, sin embargo, la posición de la clase media no es individualista. Aluden a la dificultad en la delimitación de fronteras, de tal forma que se habrían producido cambios en la clase obrera, conllevando la inclusión de los mejor situados de ésta en la clase media, llegando incluso a una convergencia entre la ‘nueva clase media’ y la ‘nueva clase trabajadora’. Una visión distinta de la sociedad que se distanciaría tanto del individualismo radical de la vieja clase media como de la comprensión colectivista de la vieja clase trabajadora. En esta postura, según BOTTOMORE, T. (1991): op.cit., pp. 19, 104 y 124, cabría encasillar los planteamientos de Goldthorpe y Lockwood.

<sup>177</sup> CABRERA, B. (1985): op.cit., pp. 256-365. La clase media se caracteriza en lo que respecta a las relaciones económicas, por ser la clase del excedente (en lo que se diferencia de la clase obrera y de la clase burguesa). Que sea la clase del excedente permite seguir hablando de la división entre trabajo productivo y trabajo improductivo. Para Cabrera: “La extensión social del salario como forma de relación privilegiada del capital con la clase media (...) hace que cada vez sean más patentes similitudes importantes entre el trabajo productivo y el trabajo improductivo, extrañas y difusas en otra época. Ahora bien, las diferencias de carácter estructural permanecen a pesar de todo”. CABRERA, B. (1987): op.cit., pp. 21 y 24.

<sup>178</sup> POULANTZAS, N. (1977): op.cit., pp. 234-236 y 237-239. Dentro del trabajo intelectual cabe todo un conjunto que no tiene nada de científicos, lo importante es que obedezcan a la división entre manual e intelectual. No todos los agentes que realizan un trabajo intelectual “mantienen la misma relación con el trabajo intelectual”, de ahí que algunas fracciones de la nueva pequeña burguesía se aproximen al trabajo manual y a la clase obrera.

los intentos por mantener, consolidar, desarrollar o subvertir las diferentes hegemonías históricas”<sup>179</sup>.

Veamos cuál es esa ideología. 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<sup>180</sup>. 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>181</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<sup>182</sup>.

En Canarias, las elecciones sindicales docentes son muestra de un creciente desinterés por la representación sindical entre el profesorado, dado que la abstención ronda el 40% en 2006 y 2010, siendo mayor que la producida en las elecciones anteriores de 2002, pero nada comparable al último dato de 2014. La participación es del 60,7% en 2006, similar al 62% en 2010, pero se reduce al 37% en 2014 -aparte de un porcentaje no desdeñable de votos blancos, de 206, el 3,6% y nulos-.

Si observamos la evolución de los resultados de los comicios: 1994, 1998, 2002, 2006, 2010 y 2014 gana peso el voto conservador. La aparición de nuevos sindicatos en las elecciones de 1998 y de 2002 supone una división del voto y un retroceso de las opciones progresistas. STEC baja mucho respecto a 1994 donde tuvo el 55% de representación. La escisión de EA en 1998 y el surgimiento de INSUCAN en 2002 dividen el voto. EA-C 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 1997-1998 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 (pasan a 5 en 2006, a 7 en 2010). 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 (ver tabla 3.30).

Recoge Bethencourt que EA “Llegó a ser primera fuerza en las islas occidentales y ahora [en 2010] ha quedado relegada al último puesto en esta

---

<sup>179</sup> CABRERA, B. y JIMÉNEZ, M. (1994): op.cit, p. 42.

<sup>180</sup> GONZÁLEZ BLASCO, P. - GONZÁLEZ ANLEO, J. (1993): *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*, Madrid, Ediciones SM, pp. 54-59.

En el trabajo de PÉREZ-DÍAZ, V. – RODRÍGUEZ, J.C. (2009): *La experiencia de los docentes vista por ellos mismos...*, op.cit., p. 102, se recoge que la mayoría del profesorado (el 80%) no pertenece a ningún sindicato.

<sup>181</sup> ZAMORA, B. (2004b): “Profesionalismo y trabajo docente”, *Tempora*, nº. 7, p. 173.

<sup>182</sup> CABRERA, B. (1989): “Comentario’ a LARSON, M....”, op.cit.

circunscripción”. En la explicación de esta derrota estaría el “radicalismo e hiperpolitización” que les llevó a convocar huelga por la homologación en solitario en 2008, secundada por menos del 3% de los docentes<sup>183</sup>.

También aparece contundentemente INSUCAN con 16 delegados en 2002, recogiendo las voces del tercio de interinos del momento. Sindicato que es definido como corporativo, cuya “fundamental razón de ser es trabajar por la fijeza laboral de los interinos y sustitutos”<sup>184</sup>. Su presencia queda reducida a la mitad, 8 delegados en 2010, lo que quizás puede explicarse, como hace Manuel Marrero, porque el STEC hace suya sus reivindicaciones. “Marrero aseguró que los interinos van a contar con el apoyo de STEC en sus reivindicaciones para congelar el concurso oposición como vía de acceso a la docencia...”, afirmaciones que se hacen en el contexto del auge sindical de INSUCAN en las elecciones de 2002 donde “CCOO y STEC ganan unos comicios sindicales marcados por la “explosión” de los interinos”<sup>185</sup>

Sobre la tendencia hacia el progresismo o conservadurismo del profesorado reproducimos lo dicho por Bethencourt sobre las elecciones de 2006 y sobre las de 2010, respectivamente:

“un ligero retroceso del que podíamos denominar bloque progresista (STEC, CCOO, EA-C y FETE-UGT), que pasaría de 54 a 52 delegados (...) y un ascenso significativo del conservador (ANPE y UCPL) que cobran fuerza creciendo en 10 delegados, de 14 a 24”<sup>186</sup>.

“en el conjunto de Canarias siguen siendo claramente mayoritarios los sindicatos de corte progresista en la enseñanza pública no universitaria, aunque se observa un repunte progresivo del apoyo a opciones conservadoras y, en los últimos comicios, la aglutinación de este voto en ANPE”<sup>187</sup>.

En 2010, STEC es el sindicato con mayor número de delegados, 25, a no mucha distancia de ANPE con 21. Ambos sindicatos aumentan en 6 su presencia respecto a 2006, quitando el puesto a CCOO que pasa a ser la tercera fuerza con 14 delegados (4 menos que en las elecciones anteriores). También disminuyen INSUCAN, EA y UCPL colocándose en 8, 7 y 4 respectivamente (lo que supone un descenso en 2, 3 y 5). Mientras UGT aumenta en 2, pasando de 5 a 7 delegados.

---

<sup>183</sup> BETHENCOURT, E. (2010): “Educación: sindicalismo en tiempo de crisis”, [www.eldigitaldecanarias.com](http://www.eldigitaldecanarias.com), 8.12.2010.

<sup>184</sup> BETHENCOURT, E. (2006): “Elecciones docentes: crece la abstención y el voto conservador”, [www.canariasahora.com](http://www.canariasahora.com), 11.12.2006.

<sup>185</sup> EL DÍA (2002): “CCOO y STEC ganan unos comicios sindicales marcados por la “explosión” de los interinos”, [www.eldia.es](http://www.eldia.es), 5.12.2002.

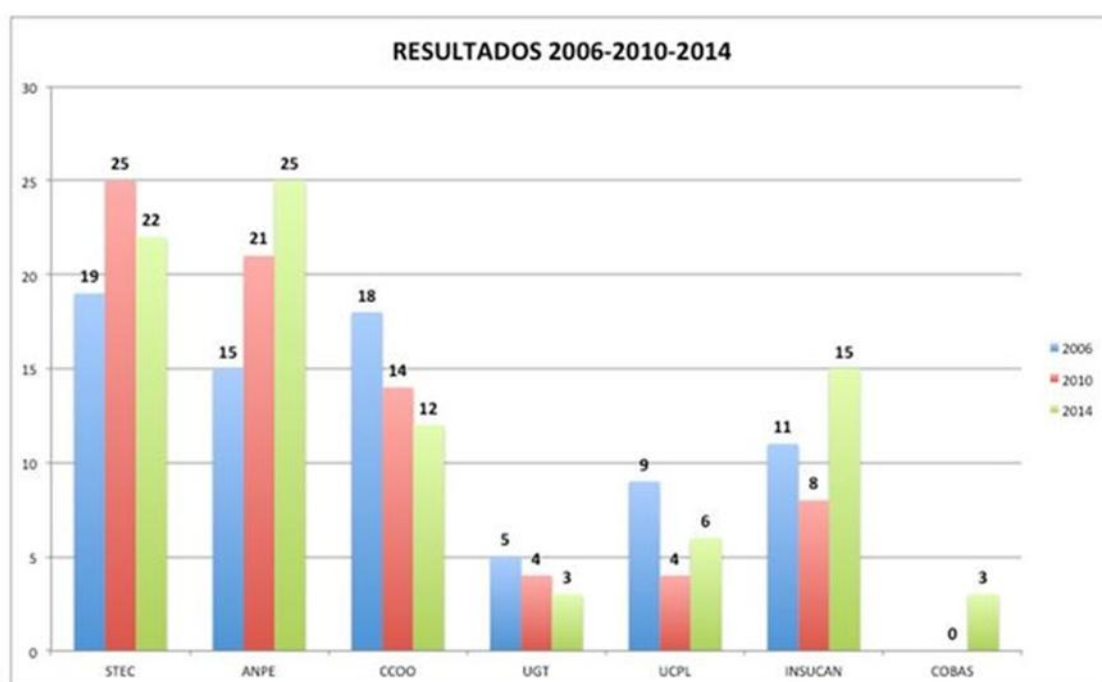
<sup>186</sup> BETHENCOURT, E. (2006): op.cit.

<sup>187</sup> BETHENCOURT, E. (2010): op.cit.

Entre 1998 y 2014 ANPE incrementa sus delegados de 10 a 25. CCOO retrocede de 24 a 12. Un claro indicador de esta nueva tendencia. STEC sufre un varapalo, aunque parece remontar vuelo pasando de 21 a 25 entre 1998 y 2010, deja muy atrás una representación de 55% en 1994, pasando a 22,09% en 2006 y a 29% en 2010.

En 2014 el voto conservador coloca a ANPE por primera vez como fuerza más votada. Aumenta de manera importante la representación de INSUCAN con CSIF. Mientras, pierden presencia STEC con 22 delegados, CCOO con 12 y UGT con 3.

Gráfico 3.1. Evolución en los resultados sindicales. Años 2006, 2010 y 2014



Fuente: E. Bethencourt<sup>188</sup> en [www.eldiario.es](http://www.eldiario.es) 5.12.2014

El profesorado canario se declara de centro-izquierda, como lo hace la población española entre 25 y 65 años con estudios universitarios. En una escala de 0 a 10, de izquierda a derecha, donde 5 es centro, se posicionan en el 4 (el 30,8% se ubica en el centro, en la posición 5 y un 20,2% lo hace en la posición 3). De ahí que se pueda decir que tienen un pensamiento de centro-izquierda.

Su clase social subjetiva como profesor en una escala similar es la media-media (posición 5), donde se ubica el 33% hacia la media-alta, un

<sup>188</sup> BETHENCOURT, E. (2014): “ANPE, primera fuerza sindical en Educación en unos comicios con alta abstención”, [www.eldiario.es/canariasahora/sociedad](http://www.eldiario.es/canariasahora/sociedad), 5.12.2014.

24,5% en la posición 7<sup>189</sup>. Y católico o cristiano, el 75%, como la población española mayor de 18 años y en mayor medida que la población con estudios universitarios<sup>190</sup>.

Tabla 3.30. Delegados representantes sindicales del profesorado en Canarias 1998-2014.

	STEC-IC	ANPE	CCOO	INSUCAN	EA-C	UGT	UCPL	
2014				INSUCAN CSIF	COBAS		UCPS SEPCA	
	22	25	12	15	3	3	6	Canarias
	7	16	5	7	0	3	3	S/C Tenerife
	15	9	7	8	3	0	3	Las Palmas
2010	25	21	14	8	7	7	4	Canarias
	8	16	6	4	3	4	0	S/C Tenerife
	17	5	8	4	4	3	4	Las Palmas
2006	19	15	18	10	10	5	9	Canarias
	6	13	6	5	5	3	3	S/C Tenerife
	13	2	12	5	5	2	6	Las Palmas
2002	19	8	19	16	12	4	6	Canarias
1998	21	10	24	-	11	9		Canarias

Fuente: Elaboración propia con datos de las páginas web de los sindicatos

Nota. En 2014: EA no se presenta, una parte de ésta va en Cobas. UCPL lo hace bajo las siglas UCPS-SEPCA. INSUCAN lo hace junto con CSIF.

Lo dicho sobre el profesorado canario es trasladable al conjunto del profesorado español. El profesorado es un colectivo más de izquierda, además de menos creyente y más feliz que el conjunto de la población española. A esta deducción se llega tras analizar 33 barómetros de 2012, 2013 y 2014 del CIS; un total de 11 por año –en agosto no se realizaron- aplicados a una muestra de 81.700.

Tabla 3.31. Medias en escala ordinal (0-10) de valoración al Ministro de Educación (Wert), de felicidad y de ideología y comparación de medias (prueba T para muestras independientes).

	PROFESORES	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	= varianzas	Prueba T
WERT	0 NO son profesores	13989	<b>1,75</b>	2,353	,020	0,010	0,057
	1 SÍ son profesores	857	<b>1,59</b>	2,248	,077		
FELICIDAD	0 NO son profesores	22773	<b>7,16</b>	1,838	,012	0,000	0,000
	1 SÍ son profesores	1054	<b>7,50</b>	1,457	,045		
IDEOLOGÍA	0 NO son profesores	57253	<b>4,65</b>	1,872	,008	0,000	0,000
	1 SÍ son profesores	2667	<b>4,21</b>	1,914	,037		

Fuente: Elaboración de Leopoldo Cabrera con datos de los barómetros de opinión del CIS de los años 2012, 2013 y 2014 (total de barómetros analizados 33, 11 por año; población total diseñada en barómetros 2.500 x 33 = 82.500 encuestas previstas y 81.700 realizadas e investigadas).

Nota 1: La valoración de políticos tiene 12 barómetros (4 por año), de felicidad tenemos información de 10 barómetros (diciembre 2012; junio 2013; marzo 2014; mayo, junio, julio, septiembre, octubre, noviembre y diciembre de 2014) y de ideología de 33 barómetros (aunque no todos los entrevistados contestan).

Nota 2: los valores de referencia de las escalas de ideología (0=izquierda; 5=centro; 10=derecha); felicidad (0=nada feliz; 10=totalmente feliz); valora ministro (0=muy mal 5=regular 10=muy bien).

<sup>189</sup> CABRERA, B. et al. (2011): *La compleja...*, op.cit., p. 266. En la ideología, un 13,3 % se coloca en la posición 2 y un 12,5% en la 4. En la clase social subjetiva, un 17,6% se ubica en la posición 6 y un 14,2% en la 8.

<sup>190</sup> *Ibidem*, pp. 44-45. En los datos de población general se ha acudido al CIS, 2010, barómetro de enero.

Aunque responden a cuestiones distintas, recogemos en una única tabla (ver tablas 3.31 y 3.32) la valoración sobre el Ministro de Educación (Wert), la ideología y la percepción sobre la felicidad. Contrastamos la valoración de la sociedad respecto a estas cuestiones con la dada por el profesorado sobre estos temas, una vez desagregamos al colectivo del profesorado -y dentro de éste por niveles educativos- del resto de entrevistados de la población española por el CIS.

Tabla 3.32. Medias en escala ordinal (0-10) de valoración al Ministro de Educación (Wert), de felicidad y de ideología.

PROFESORES		WERT valora Ministro Educación escala 0- 10	FELICIDAD Escala de felicidad personal (0-10)	IDEOLOGÍA Escala de autoubicación ideológica (1-10)
NO SON profesores	Media	1,75	7,17	4,65
	N	14221	23450	58272
	Desv. típ.	2,352	1,841	1,873
Profesores de Infantil y Primaria	Media	1,38	7,57	4,39
	N	280	395	799
	Desv. típ.	2,188	1,447	1,934
Profesores de Secundaria	Media	1,31	7,59	4,00
	N	227	350	695
	Desv. típ.	1,949	1,451	1,801
Profesores de FP	Media	1,91	7,04	4,15
	N	164	89	567
	Desv. típ.	2,309	1,492	1,921
Profesores de Universidad	Media	1,88	7,57	3,94
	N	93	103	277
	Desv. típ.	2,540	1,362	1,817
Profesores Educación Especial	Media	2,89	7,14	5,11
	N	55	29	179
	Desv. típ.	2,699	1,552	2,063
Otros Profesores	Media	,84	7,27	3,99
	N	38	88	150
	Desv. típ.	1,701	1,483	1,909
Total	Media	1,74	7,18	4,63
	N	15078	24504	60939
	Desv. típ.	2,347	1,827	1,877

Fuente: Elaboración de Leopoldo Cabrera con datos de los barómetros de opinión del CIS de los años 2012, 2013 y 2014 (total de barómetros analizados 33, 11 por año; población total diseñada en barómetros 2.500 x 33 = 82.500 encuestas previstas y 81.700 realizadas e investigadas).

Nota 1: La valoración de políticos tiene 12 barómetros (4 por año), de felicidad tenemos información de 10 barómetros (dic.2012; junio 2013; marzo 2014; mayo, junio, julio, sept., oct. Nov. Y dic. De 2014) y de ideología de 33 barómetros (aunque no todos los entrevistados contestan).

Nota 2: los valores de referencia de las escalas de ideología (izquierda; 5=centro; 10=derecha); felicidad (0=nada feliz; 10=totalmente feliz); valora ministro (0=muy mal 5=regular 10=muy bien).

Nota 3: comparación de medias con ANOVAs dan significación estadística de variabilidad de medias entre los grupos en cada variable contemplada.

Respecto a la ideología, aunque profesores y no profesores se declaran de centro-izquierda, la comparación de medias entre ambos da valores significativamente distintos, los profesores algo más de izquierdas (4,21) que los no profesores (4,61) (ver tabla 3.31 y gráfico de barras de error simple 3.2 y

3.3). Si desagregamos el grupo de profesores, vemos en el gráfico de barras de error simple que todos los profesores, salvo los de educación especial, se posicionan significativamente más a la izquierda de la población, mientras que los de Educación Especial (EE) los hacen significativamente algo más a la derecha (5,11 centro-centro-derecha).

Gráfico 3.2. Ideología profesorado y sociedad

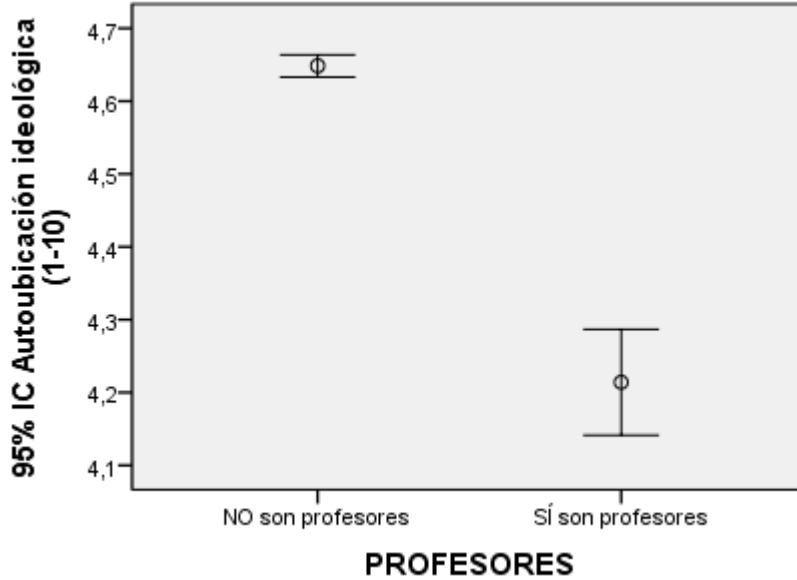
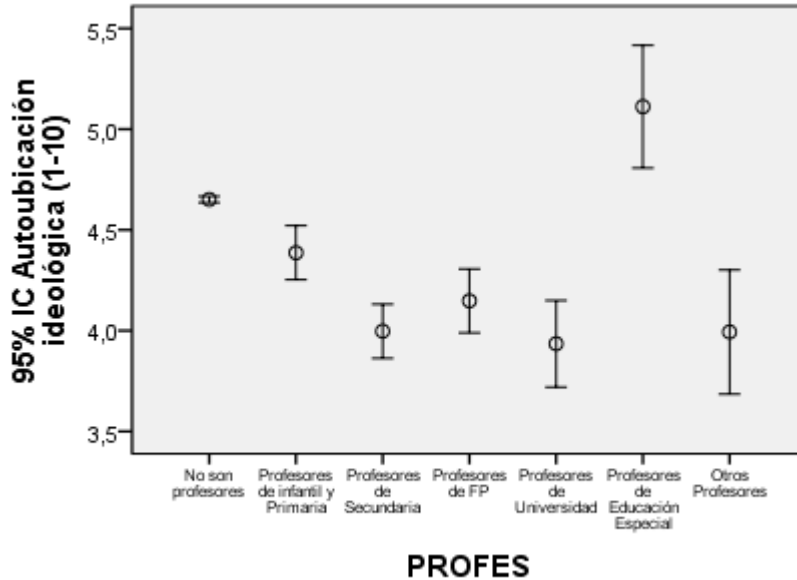


Gráfico 3.3. Ideología profesorado por niveles educativos





La religión es otro elemento que separa al profesorado del resto de la población española. Los profesores son significativamente menos religiosos (católicos y creyentes) que el resto de la población española investigada por el CIS y menos aún son los profesores universitarios (grupo en el que 1 de cada 2 se declara ateo o no creyente) (ver tablas 3.33 y 3.34)<sup>191</sup>.

Tabla 3.33. Religiosidad del profesorado y de la población

			RELIGIOSIDAD				Total
			Católico/a	Creyente de otra religión	No creyente	4 Ateo/a	
PROFES	NO son profesores	Recuento	55351	1743	11671	6739	75504
		%	73,3%	2,3%	15,5%	8,9%	100,0%
PROFES	SÍ son profesores	Recuento	1811	41	724	467	3043
		%	59,5%	1,3%	23,8%	15,3%	100,0%
Total		Recuento	57162	1784	12395	7206	78547
		%	72,8%	2,3%	15,8%	9,2%	100,0%

NOTA: La prueba  $\chi^2$  da sig. .000

Tabla 3.34. Religiosidad según nivel educativo del profesorado. Tabla de contingencia

			RELIGIOSIDAD				Total
			1 Católico/a	2 Creyente de otra religión	3 No creyente	4 Ateo/a	
	<b>No son profesores</b>	Recuento	56409	1783	11894	6872	76958
		%	73,3%	2,3%	15,5%	8,9%	100,0%
PROFESORES	Infantil y Primaria	Recuento	637	10	196	122	965
		%	66,0%	1,0%	20,3%	12,6%	100,0%
	Secundaria	Recuento	421	11	215	135	782
		%	53,8%	1,4%	27,5%	17,3%	100,0%
	FP	Recuento	367	11	153	97	628
		%	58,4%	1,8%	24,4%	15,4%	100,0%
	Universidad	Recuento	146	5	76	61	288
		%	50,7%	1,7%	26,4%	21,2%	100,0%
	Educación Especial	Recuento	139	0	33	27	199
		%	69,8%	0,0%	16,6%	13,6%	100,0%
8 Otros Profesores	Recuento	101	4	51	25	181	
	%	55,8%	2,2%	28,2%	13,8%	100,0%	
Total		Recuento	58220	1824	12618	7339	80001
		%	72,8%	2,3%	15,8%	9,2%	100,0%

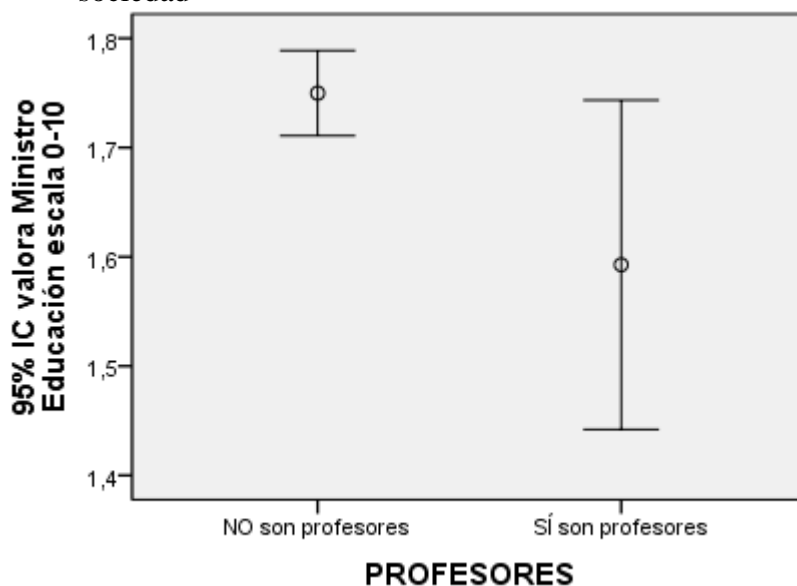
NOTA: La prueba  $\chi^2$  da sig. .000

En la valoración del Ministro Wert la comparación de medias entre profesores y no profesores da valores iguales en las medias de valoración: unos

<sup>191</sup> Otros estudios muestran coincidencia en el menor carácter religioso del profesorado frente a la sociedad. Sirva de ejemplo el trabajo hecho con el profesorado de Madrid de PÉREZ-DÍAZ, V. – RODRÍGUEZ, J.C. (2009): op.cit., p. 103. En este trabajo el 64% del profesorado es creyente, frente al 75% de la población adulta española y el 86% de los padres.

y otros les valoran muy bajo con medias de 1,75 y 1,59, respectivamente (ver tabla 3.31 y gráfico 3.4 de barras de error simple). Sin embargo, si desagregamos el profesorado por subgrupos observamos que el profesorado de educación especial modifica al alza la valoración al Ministro y el subgrupo de otros profesores a la baja de forma significativa (ver gráfico 3.5 de barras de error simple).

Gráfico 3.4. Valoración de Wert del profesorado y de la sociedad



Las diferencias entre el profesorado con el conjunto de la población española la observamos también con la felicidad, donde la comparación de medias entre profesores y no profesores da valores significativamente distintos. Aunque profesores y no profesores se declaran felices, los primeros son algo más felices (7,50) que los segundos (7,16) (ver tabla 3.31 y gráfico de barras de error simple). Si desagregamos el grupo de profesores, vemos en el gráfico de barras de error simple que el profesorado de infantil y primaria, el de secundaria y el universitario son los que generan esta diferencia positiva de felicidad, ya que el profesorado de FP, educación especial y el subgrupo de otros profesores se sitúa en la misma media que el resto de la población.

Gráfico 3.5. Valoración de Wert del profesorado por niveles educativos

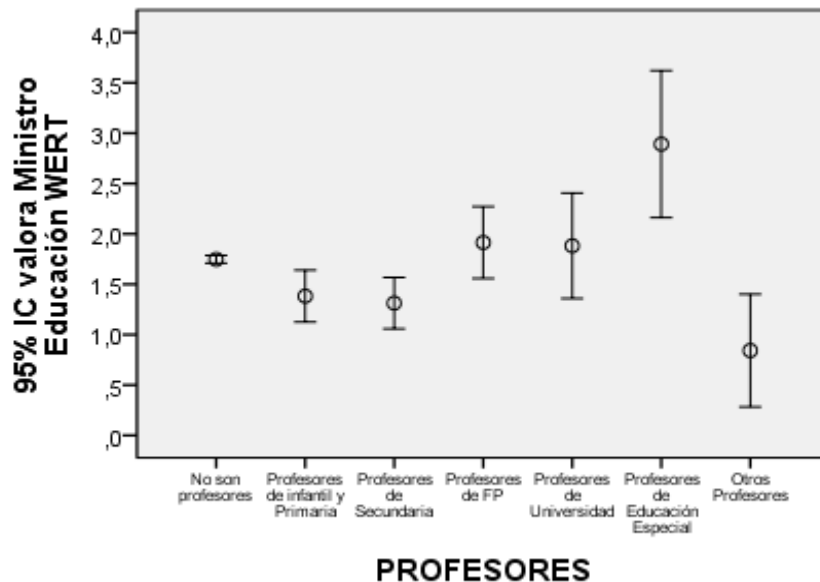


Gráfico 3.6. Felicidad del profesorado y de la sociedad

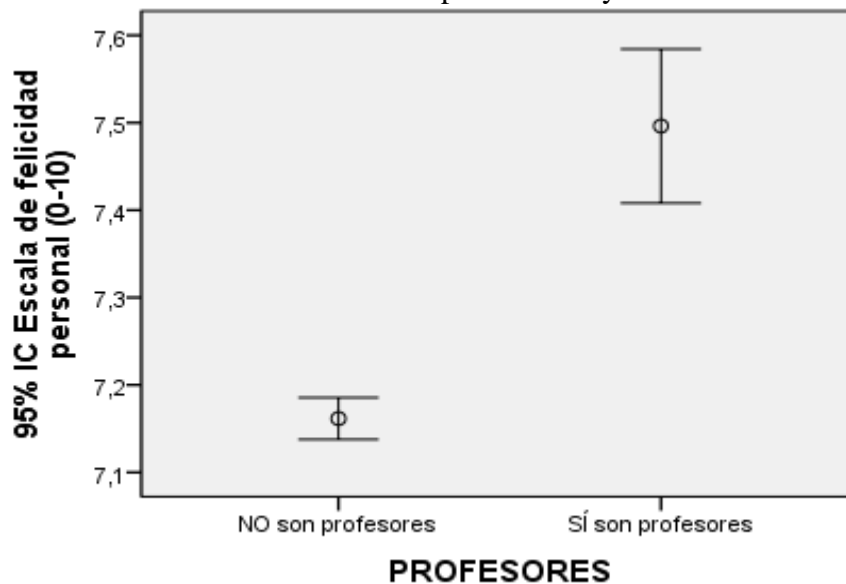
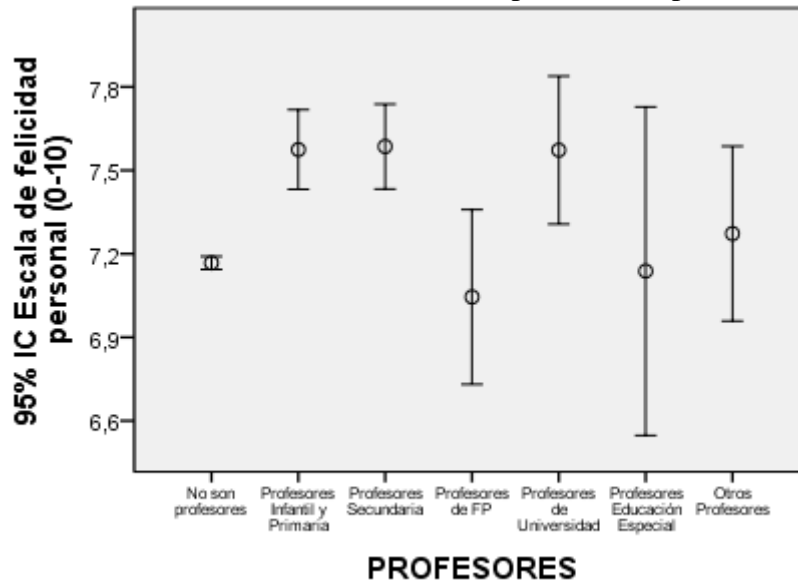


Gráfico 3.7. Felicidad del profesorado por niveles educativos



En definitiva, ser menos creyente parece coherente con tener una posición de centro-izquierda. En cualquier caso, declararse de centro-izquierda probablemente no sea más que un acercamiento al PSOE o al ala menos conservadora del PP. Lo dicho hay que conciliarlo con el voto cada vez más conservador en las elecciones docentes, con su posición profesionalista y con su opinión sobre la igualdad de oportunidades que veremos, con mayor detalle en el capítulo nueve.

## SEGUNDA PARTE

### CONDICIONES DE TRABAJO



## Introducción

En la segunda parte analizaremos las condiciones de trabajo del profesorado con el objeto de establecer posibles relaciones de éstas con el interés y el compromiso con la consecución de la igualdad de oportunidades. Queremos saber si las condiciones estructurales de su trabajo, las valoraciones hechas por el profesorado y las realizadas por la opinión pública y por expertos en educación influyen, condicionan o al menos contribuyen a explicar el trabajo por la igualdad de oportunidades.

La funcionarización y la carrera docente, la remuneración docente, la formación, el prestigio social y el tiempo y espacio escolar dan nombre a los cinco capítulos que desarrollamos en las siguientes páginas. Seguimos así los indicadores que como muestra EURYDICE suelen tenerse en cuenta para valorar la calidad de las condiciones laborales de los docentes: la seguridad laboral, el estatus profesional, los salarios, la organización del horario laboral, las tareas a realizar y la formación permanente<sup>1</sup>.

Nos planteamos cómo pueden afectar distintas políticas educativas actuales al interés de los docentes por acabar con la desigualdad educativa como el modelo funcionarial-interino en el acceso a la función docente frente a uno contractual; la escasez de incentivo salarial y un mayor salario sin estar sujeto a ninguna condición frente a un modelo según resultados educativos; la formación recibida, tanto inicial como permanente; la valoración sobre el reconocimiento social al que tanta importancia otorga el profesorado; el empeoramiento de las condiciones laborales de los enseñantes en el número de horas y en la ratio alumno/profesor; y que el alumnado reciba más horas de clase o que la ratio alumno/profesor sea menor frente a otros países y en su variación entre Comunidades Autónomas.

Si la revista destinada a los funcionarios, MUFACE (Mutualidad General de Funcionarios Civiles del Estado)<sup>2</sup>, tuviera calado en su mentalidad, se generaría una imagen determinada de las condiciones de trabajo de los docentes y de su reconocimiento social que podría sintetizarse en el siguiente discurso: A) los culpables de los males del sistema educativo son la familia, el alumnado y la Administración Educativa (núms. 202, 207 y 214). B) La formación no funciona bien y esto ocupa un lugar importante dado el espacio que se le dedica, pero tampoco se sabe cómo enfocarla: si hacia deficiencias específicas del alumnado, pero a cuáles: déficit de atención (núm. 203), aminorar la violencia (núm. 207) o en aspectos que se dice, antes no existían: alumnado disruptivo, desmotivado, además del acoso escolar o el

---

<sup>1</sup> EURYDICE (2003): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe III: Condiciones laborales y salario*, <http://www.eurydice.org>, p. 165.

<sup>2</sup> Se revisan los números publicados del año 2005 al 2009. Hasta diciembre de 2009 la revista llega a casa de los funcionarios.

ciberbullying; si simplemente es una variable descriptiva a conocer (núms. 197, 206 y 214); o una promesa de mejora de la Administración (núm. 200). En cualquier caso, se alude a un cambio de formación sobre todo en competencia emocional, porque su rol no es transmitir contenidos, ahora debe saber cómo interactúan los grupos o identificar las características que diferencian a los adolescentes (núm. 215). C) Menos espacio en los números revisados se dedica al acceso a la profesión, el tema a tratar es el Estatuto de la Función Docente (núm. 197) y el debate sobre el salario es prácticamente inexistente. Sí que tienen más presencia, sin embargo, las referencias a la precariedad laboral, a los recursos limitados, a la falta de personal de apoyo y de plantilla y a la saturación de aulas. Así como a la asunción de nuevas funciones por parte del profesorado, una vez que las familias se desentienden de ellas. La falta de autoridad, respeto, responsabilidad y disciplina acaba aterrizando en estrés, ansiedad, en la escasa valoración social y en la necesidad de dignificar el trabajo del profesorado (núms. 199, 200 y 207). Dice el autor de todos los artículos dedicados a educación en la revista, Daniel Vila, que habría un “presión externa que cuestiona su profesionalidad empeorando su consideración social” (núm. 199).

Tras analizar las condiciones laborales del profesorado y su mentalidad, lo recogido en la revista sobre los funcionarios diríase ha tenido efecto, aunque el tema de la violencia no es señalado como problema entre el profesorado<sup>3</sup>. Como vamos a ver, la igualdad de oportunidades no está en su hoja de ruta.

En los cinco capítulos que integran esta parte, las condiciones de trabajo del profesorado en España se comparan con el resto de países europeos y de la OCDE y del profesorado en Canarias en relación al resto de Comunidades Autónomas (CCAA). Comprobaremos que, en el contexto internacional, las condiciones laborales 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.

Algunos estudios en España se han planteado por qué el profesorado sigue manifestando que su trabajo tiene una baja estima social cuando la población señala lo contrario, al menos en preguntas directas sobre tal cuestión. Los datos disponibles reflejan que el prestigio social del profesorado en España sigue siendo medio-alto, aunque la sociedad parece que comienza a entender

---

<sup>3</sup> CABRERA, B. et al. (2011): *La compleja e inacabada constitución de grupos profesionales: origen social, condiciones de vida, prácticas y mentalidades sociales y laborales del profesorado no universitario en Canarias*, <https://ddv.ull.es/users/bbaezfe/public/Informe%20Tecnico%20Completo%20PI%202007-006.pdf>



que empeora, quizás porque la queja del profesorado ha calado y ha hecho mella en la opinión pública tal y como señala Fernández Enguita<sup>4</sup>.

Los medios de comunicación, especialmente la prensa escrita será otro elemento de información, ocupando un lugar destacado en las manifestaciones del profesorado y de la opinión pública en las condiciones laborales y en torno a las demandas laborales de los docentes.

En Canarias, las demandas laborales con más peso desde la universalización del sistema educativo de los docentes antes de la crisis económica hacen referencia a la jornada laboral (la defensa de la jornada continua –en infantil y primaria- y el rechazo a la hora de tutoría de tarde –en secundaria-) y a la homologación salarial, en los tres niveles educativos. Dichas reivindicaciones serán analizadas para ver la repercusión que tienen para el alumnado. Podría decirse que como en cualquier colectivo de trabajadores se trata de un interés más gremial que general. Lo que no sorprendería si no fuera porque en la defensa de sus intereses aparece un disentimiento entre los principales miembros de la comunidad educativa: profesores, padres y administración educativa, y porque puede verse cuestionado el principio de democratización del sistema educativo y el propio carácter profesional aunque éste sirva de argumento para situaciones contrarias.

Unas demandas laborales que la Administración Educativa concedió al profesorado en la década de los noventa del siglo XX y que una década después fueron debatidas de manera recurrente siendo vistas por la Administración Educativa como concesiones erróneas para la democratización del sistema educativo, que no debieron tener lugar. El resurgimiento del debate sobre el tiempo escolar reaviva el choque de intereses y la vuelta a la aplicación de la homologación salarial no consigue consolidarse cuando los nuevos tiempos hablan de recortes en educación y de una nueva cultura del incentivo donde prima la evaluación diferencial del profesorado.

Los tiempos actuales nos colocan en otro escenario en las demandas del profesorado, los recortes educativos pasan a un primer plano. Claro que una vez más tendríamos que analizar si esto se hace bajo la defensa de democratización del sistema educativo en crisis o si la baza de esas reivindicaciones vuelve a ser un sentido más gremial una vez que empeoran las condiciones de trabajo: más funciones, más horas, con una ratio mayor, con una autonomía y autoridad en solfa, etc.

La formación inicial adquirida por los maestros y los profesores de secundaria en los planes de estudio analizando su evolución en el tiempo y las funciones que le han sido otorgadas, haciendo especial alusión a la Universidad de La Laguna (ULL), serán objeto de estudio con la finalidad de conocer los puntos de encuentro o de desencuentro con las funciones que les exige la

---

<sup>4</sup> FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2006): “Pero...¿qué ‘quedrán’? El estatus del profesorado y el tópico del reconocimiento”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 353, enero, p. 82.

legislación educativa. Interesante en este sentido es reconocer cómo una demanda de un profesorado con una base de formación más generalista y de mayor transversalidad en la enseñanza universitaria se contradice con un modelo de formación caracterizado por la especialización. O como esa misma demanda de generalismo coincide con la tendencia a la eliminación en los planes de formación de asignaturas sociales e históricas a la vez que ganan peso aquellas áreas que tienen como centro al individuo. El objetivo es ver qué formación ha recibido el profesorado en Canarias y cómo ha variado la preocupación institucional por trabajar los temas que nos preocupan de conocimiento sobre la interconexión entre las culturas sociales y las culturas escolares y donde el tema de la igualdad de oportunidades sea un elemento fundamental, colateral o insignificante. La creatividad y la formación emocional pueden frente al conocimiento riguroso. Con lo cual, encontrar un profesorado intelectualmente comprometido con la democratización de la educación será hartamente difícil.

## CAPÍTULO 4. FUNCIONARIZACIÓN

### 4.1 Funcionarización y carrera docente

España destaca por ser el cuarto o quinto país con menor autonomía por centro de la OCDE y, por tanto, con menor poder del director tanto en cuestiones contractuales laborales del profesorado como en decisiones de política educativa presupuestaria y curricular<sup>1</sup>.

Por tanto, podría hablarse de un carácter privilegiado del profesorado dada la menor autonomía del director en la toma de decisiones sobre la continuidad laboral del enseñante, si bien es algo que puede verse mermado con la aplicación de la LOMCE. Un carácter privilegiado visible si lo comparamos con la media de la OCDE en otros aspectos donde existe mayor poder por parte del director del centro como Finlandia, por ejemplo.

En los distintos países varía el grado de autonomía en la toma de decisiones en las escuelas en áreas como contratar o designar profesorado. En todos los países casi todo el profesorado trabaja en escuelas donde tienen una responsabilidad importante en políticas sobre el alumnado como establecer las políticas disciplinarias del alumnado o participar en los procesos y en las elecciones del material de aprendizaje a usar. Pero, en cambio, menos del 40% del profesorado de la OCDE está en centros donde la escuela tiene poder para tomar decisiones sobre temas salariales del profesorado (el 5% en España).

El 74,7% del profesorado trabaja en centros donde los directores dicen tener una autonomía importante para contratar o designar profesorado<sup>2</sup>, en cambio, en otros países no llega al tercio del profesorado, es el caso de España (27%) junto con Francia (31%), México (31%), Chipre (25%), Japón (18%) y Malasia (7%). Y si se trata de poder despedir o suspender al profesorado, la autoridad a nivel de la escuela que es del 68,4% en la media de la OCDE, también disminuye en España (26%), Corea (33%), México (29%), Chipre (24%), Japón (17%), Francia (16%) y Malasia (6%). En el caso español queda reducido a los centros privados.

Finlandia se distancia de España en la mayor autonomía del director, el mayor poder del centro para contratar o designar profesorado (79% frente a 27%) o en echar o suspender de empleo al profesorado (54% frente a 26%). Y tiene más autonomía incluso que la media de la OCDE para tomar decisiones

---

<sup>1</sup> Hay coincidencia en políticas disciplinares y en la elección de material escolar entre España y la media de la OCDE. Pero sobresalen las diferencias en los otros aspectos medidos: 5 frente a 8 en toma de decisiones sobre presupuesto o en aprobar la admisión del alumnado, 4 frente a 8 en política de evaluación del alumnado o en decidir en qué curso ofrecer el currículum y en 3 frente a 6 en determinar el contenido del curso (ver tabla 4.1).

<sup>2</sup> OECD (2014a): *TALIS 2013*, op. cit., pp. 49-50. La autonomía varía por países y porque las tareas que se asumen se hacen a nivel de centro o en un nivel superior. En República Checa, Estonia, Holanda, República Eslovaquia e Inglaterra casi todo el profesorado trabaja en escuelas donde todas las tareas son decididas a nivel escolar.

sobre presupuesto escolar y sobre temas curriculares, como puede verse en tabla 4.1.

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. El profesorado es funcionario en la mitad de los países europeos, pero sólo en España, Francia, Portugal, Grecia y Suiza se trata de un nombramiento vitalicio<sup>3</sup>.

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>4</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<sup>5</sup>. 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<sup>6</sup>.

La política que se propone desde la OCDE para evitar los problemas del modelo de empleo basado en la carrera pasa, 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. 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

---

<sup>3</sup> <http://elpais.com> 3.8.2011.

La tendencia europea en el mercado del trabajo y en el sistema educativo hacia la movilidad laboral previsiblemente también llegue al profesorado. En este estado, la búsqueda de un mejor status representado por un trabajo a tiempo completo, en una posición estable y en una misma escuela tiende a desaparecer. Lo que lleva al francés Boudesseul a plantearse el sinsentido de la necesidad de privatizar propuesto por las políticas neoliberales en un mercado hasta ahora protegido cuando las carreras se convierten en precarias e inestables. BOUDESSEUL, G. (2003): "Teachers and vulnerability on the labour market: experience against status", *The 6<sup>th</sup> conference of the european sociological association. Ageing societies, new sociology*, Murcia, 23/26 september

<sup>4</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. PEDRÓ, F. (2006): op.cit., p. 252.

<sup>5</sup> FERNÁNDEZ ENGUIITA, M. (2006): "Pero...¿qué 'quedrán'?...", op.cit., pp. 62-63.

<sup>6</sup> OCDE (2004): *La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes*, <http://www.oecd.org/rights>, p. 5.

funciones a desarrollar por los docentes, el problema es el exceso de carga laboral que recae sobre el trabajador<sup>7</sup>.

Tabla 4.1. Profesorado en centros con gran responsabilidad de la dirección en las escuelas, a nivel de centro, en las siguientes tareas, en porcentajes

	ESPAÑA	OCDE	FINLANDIA	Países con menos autonomía que España
a) Contratar o designar profesorado	26,8	74,7	79,5	Chipre 24,9 Japón 18,0 Malasia 7,1
b) Echar o suspender de empleo al profesorado	25,8	68,4	54,2	Chipre 23,8 Japón 17,4 Francia 16,2 Malasia 6,5
c) Establecer el salario inicial y la escala salarial	5,0	35,9	24,4	Canadá (Alberta) 3,9 Croacia 2,9 Francia 1,2 Malasia 0,0
d) Determinar el incremento del salario del profesorado	5,5	37,1	29,0	Canadá (Alberta) 5,0 Bélgica (Flanders) 4,1 Croacia 2,0 Francia 1,8
e) Decidir sobre el presupuesto en la escuela	54,7	82,5	95,7	Rumanía 44,3 Malasia 40,1
f) Establecer sobre política disciplinar y procedimiento	93,4	95,8	97,8	Noruega 92,9 Emiratos Árabes 67,6 Malasia 64,7
g) Establecer políticas de evaluación del alumnado incluyendo evaluación nacional/regional	37,1	79,1	74,6	Malasia 20,7
h) Aprobar admisión de alumnado a la escuela	53,3	81,2	84,8	Japón 45,9 Chipre 32,4 Malasia 27,8
i) Elegir el material de aprendizaje	98,2	94,0	99,4	Bulgaria y Serbia 97,7 Chile 96,8 Brasil 95,8 Rumanía 94,3 Israel 93,8 México 93,4 Croacia 89,8 Malasia 88,4 Emiratos Árabes 61,6 Chipre 60,1 Japón 43,4
j) Determinar el contenido de curso incluido el currículum nacional/regional	32,5	64,6	75,9	México 22,8 Francia 21,8 Malasia 10,5
k) Decidir en qué curso ofrecerlo	39,0	78,0	89,9	México 36,5 Chipre 29,7 Croacia 18,7

Fuente: Elaboración propia con datos de Ortega (2014a): *TALIS 2013*, tabla 2.24, p. 293.

Nota: Hemos añadido Finlandia como contraste dados sus buenos resultados educativos y sus efectos en políticas educativas sobre profesorado

<sup>7</sup> *Ibidem.* Y EURYDICE (2003): *La profesión docente en Europa...*, op.cit., pp. 166 y 169.

Lo dicho no hace bueno el modelo contractual frente al funcional. Partimos de la premisa que todo el mundo debería tener un trabajo estable, lo que no significa permanecer en el mismo hágase lo que se haga. 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 (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”<sup>8</sup>.

Hace años que se está discutiendo un nuevo estatuto del docente en España<sup>9</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>10</sup> dividida en ocho tiempos, cada

---

<sup>8</sup> FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2006): “Pero...¿qué ‘quedrán’?...”, op.cit., p. 64.

<sup>9</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>10</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, M. (1994): *El sindicalismo en la enseñanza en el estado español desde la LGE*, Tesis doctoral, Universidad de La Laguna, pp. 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 Canaria) 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

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.

Como vimos en el capítulo dos 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, premiadas 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”<sup>11</sup>. Todos estos elementos están presentes en la LOMCE y en el borrador del Nuevo Estatuto de la Función Docente. En estos aspectos, 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<sup>12</sup>, 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

---

para acumular puntos para el Concurso de Traslados (STEC (1989): *Documentos IV Congreso Confederal*, Ponencia nº. 2: “Acción Sindical”, pp. 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.

<sup>11</sup> LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, op.cit., p. 45204.

<sup>12</sup> PEDRÓ, F. – PUIG, I. (1999): “La profesión docente” en *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*, Barcelona, Paidós, p. 327.

de centros, naturaleza del alumnado, responsabilidad docente, etc.)<sup>13</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<sup>14</sup> es la reclamación creciente por parte de los docentes de un sistema profesional, basado en la dedicación y el esfuerzo con repercusiones económicas.

En España no se ha puesto en duda el modelo funcionarial en el ámbito docente, aunque quizás la crisis económica de persistir a largo plazo o la modificación de la Constitución estableciendo un límite de gasto público sobre el producto interior bruto y de déficit puedan hacerlo entrar en crisis. En cualquier caso, ya lo está en la práctica. El cuestionamiento de la educación pública no sólo viene de la actual política educativa, de modernización conservadora explicada por Apple<sup>15</sup>, sino desde dentro de la institución, a través de sus principales agentes, el profesorado, cuando hace de un trabajo público una profesión liberal con los beneplácitos de la seguridad laboral y salarial.

Este en parte ha sido el gran error del modelo funcionarial que a la larga ha significado tirarse piedras sobre su propio tejado por la tan sentida desvalorización social que genera en la sociedad tropezar con un profesorado pasota, caradura, etc. –como algunos consideran– y por el agravio comparativo con el profesor cumplidor. El carácter gremialista vía poder sindical le ha jugado una mala pasada a los docentes con este modelo llevado a sus últimas consecuencias: ¡los intocables!, ¡los privilegiados!

No cuestionar el modelo funcionarial como ocurre en España no es óbice para no intentar contar con los mejores profesionales. Esto que podría parecer normal, deja de serlo cuando se defiende a toda costa los interinos<sup>16</sup> frente a los mejores expedientes o a las mejores calificaciones en el proceso de oposición. Optimizar el proceso de oposición, vía exigencia de compromiso con la justicia social e interés educativo social y no sólo por ser un trabajo fijo clama a gritos tenerse en cuenta si quiere hacerse realmente algo por mejorar el

---

<sup>13</sup> 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>, pp. 63-64. 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.

<sup>14</sup> MARCHESI, A. – PÉREZ, E. (2004): *La situación profesional de los docentes*, Madrid, CIE-FUHEM/ IDEA. <http://www.fuhem.es>

<sup>15</sup> APPLE, M. (2002): op.cit.

<sup>16</sup> 2 de cada 10 docentes en Canarias son interinos (el 20.7%). Una de las más elevadas del país, sólo superada por Cantabria 28,3% y Baleares 27,2%. Puede verse EL DÍA (2014a): “Canarias, tercera región con mayor interinidad del profesorado”, <http://eldia.es/canarias/2014-10-07/2-Canarias-tercera-region-mayor-interinidad-profesorado.html>. Son declaraciones del sindicato STES.



sistema educativo. Lo cual debería empezar contando con los mejores expedientes desde la entrada en la universidad en los estudios que preparan para ejercer la docencia. Pero si en la formación chocamos con la burocracia institucional, aquí se hace con los sindicatos y por ende con un interés más gremial que social.

#### 4.2 La opinión del profesorado. Funcionarización versus contratación

El 55,4% del profesorado en Canarias está de acuerdo o muy de acuerdo con que en el acceso al trabajo tengan prioridad los aprobados sin plaza frente a los interinos/sustitutos. No ven justo el acceso a funcionario por concurso oposición el 45,7%, sin embargo un porcentaje similar, el 46,4%, no está de acuerdo con que los funcionarios den cuenta de su trabajo y que puedan ser sancionados<sup>17</sup>.

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

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

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

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

---

<sup>17</sup> CABRERA, B. et al. (2011): *La compleja...*, op.cit., p. 261.

En otros estudios, el profesorado aboga por la autonomía de los centros públicos en la contratación del profesorado. Así lo expresa el 64% del profesorado en VALLE, J. – MANSO, J. (dirs.) (2014): *La voz del profesorado: Acceso a la profesión docente e inserción en el puesto de trabajo*, Consejo General de los Ilustres Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y Ciencias, <https://www.cdilmadrid.org/cdlcdl/contenidos/biblioteca/voz-profesorado.pdf>, p. 41.

*cumplan, no cumplan... entonces, hay algo que falla, en un sistema de tanta gente.*

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

El reclutamiento de los docentes, más centrado en las recompensas extrínsecas que en su propio convencimiento o interés en la enseñanza, no contribuye a la mejora del sistema educativo<sup>18</sup>, como apuntábamos, porque la estabilidad puede convertirse en un fin en sí mismo, alejado del conocimiento que se necesita de la sociedad para llegar a las jóvenes generaciones. La pertinencia de la carrera profesional queda patente en otras investigaciones sobre profesorado, dado que de tres medidas para desempeñar mejor su profesión ésta es una de las señaladas<sup>19</sup>.

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

*Y que nos den un parte médico, pero dentro de eso si yo estuviera en parte en el Gobierno, en Sanidad, donde fuera, yo sí que tendría una prescripción para cuándo se puede ir a trabajar, con qué enfermedad (...) Porque claro a veces la cuestión está “¡Ay, es que tengo un pequeño mareo de vértigo!” (...) una contractura muscular y tal. O un poco de sinusitis porque tal, hay gente que va a trabajar con todo, con esto y con lo otro, con una serie de problemas por decir ¡oye no, pues*

---

<sup>18</sup> ZAMORA, B. (2007): “El profesorado de educación infantil, primaria y secundaria en Canarias. Un colectivo privilegiado en el marco español”, *Tempora*, nº. 10, p. 23.

<sup>19</sup> Ésta es señalada por el 24%. Sin contar el salario, las más demandadas son tener más tiempo libre para preparar las clases y atender al alumnado (37%) y tener más influencia en decisiones escolares (20%). PÉREZ-DÍAZ, V. – RODRÍGUEZ, J.C. (2009): op.cit., p. 32.

*no falto porque estoy sobrecargando a los compañeros que me están cubriendo! (...) Pues si te quedaste en cama, sabes que tu compañera es la que te estará cubriendo y yo no lo voy a hacerlo de caradura, ¿no? (GDTSurP, p. 13).*

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

c) Efectos negativos en el alumnado. La situación llega más lejos por el perjuicio que supone para el alumnado contar con que una parte del profesorado es incumplidor:

*Hay maestros que lo que hacen es perjudicar, aburridos, sosos, algunos están volados...; sus alumnos no aprenden nada. Somos funcionarios y viva la pepa. Los alumnos no se van porque son pequeños, pero es para irse; pero en medias se van. Los alumnos no aprenden nada durante un curso y eso se tiene que acabar (por incumplimiento del profesor). En un centro privado eso no pasa; tenemos gente loca, con problemas muy grandes, como cholas, a cargo de 25 niños ¿cómo se permite eso? (GDF, p.2).*

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

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

d) Fallos en el acceso a la docencia. Cuando los funcionarios pueden tomar decisiones sobre la pertinencia de la permanencia de un profesor en el centro, como ocurre con los funcionarios en prácticas el primer año después de

superar las oposiciones, no lo hacen ya sea porque se vive como una cuestión burocrática más, ya sea porque se hace difícil tomar una decisión desfavorable:

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

Al respecto es interesante la apreciación de Esteve<sup>20</sup> sobre el periodo de prácticas del profesorado de secundaria el primer año una vez obtenida una plaza. Esteve recoge cómo formalmente la ley alude a dicho periodo de prácticas, pero en la realidad la situación es muy distinta: “en la mayoría de los centros, apenas se pasa de la formalidad de nombrar un tutor nominal (generalmente el director del Departamento) que a fin de curso copia un informe estereotipado del disco duro de su ordenador, al que se limita a cambiarle el nombre...”. Pero además, también contradice la ley el hecho de que se deje al profesorado novel los peores horarios, materias y grupos dado la utilización de la antigüedad como criterio de asignación: “los novatos se estrenan con los grupos más difíciles, con los alumnos más conflictivos, con las materias que nadie quiere (frecuentemente con varias materias distintas) y con los horarios más descompensados”.

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

---

<sup>20</sup> ESTEVE, J. M. (2009a): “Políticas de formación inicial y continua (maestros y secundaria). Crítica y propuestas”, en PUELLES, M. (coord.): *Profesión y vocación docente. Presente y futuro*, Madrid, Biblioteca Nueva, p. 143.

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

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

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

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

#### 4.3 Qué dicen de ellos. Vocación ¿versus funcionarización?

Respecto a otras consideraciones sobre la ocupación docente hay mucho más convergencia en la valoración del profesorado entre los distintos niveles. Así, respecto a la vocación, entre el 86% y el 92% considera que es muy o bastante necesaria en el trabajo de profesor (ver tabla del capítulo seis 6.8). Entre el profesorado, 8 de cada 10 afirman haberse dedicado a su trabajo por vocación, como recogeremos en el capítulo siete.

En el trabajo de Pérez-Díaz y Rodríguez se destaca que la opinión pública mantiene que el profesorado tiene vocación con una nota de 6,9 para los maestros y de 6,5 para el profesorado de secundaria. Si bien se considera que una selección mayor del alumnado que estudia para profesor mejoraría el

prestigio del profesorado y por ende la calidad del sistema educativo. Llega incluso a proponerse que el acceso a la carrera de Maestro sea tan exigente como el acceso a Medicina<sup>21</sup>.

Para cada nivel de profesorado considerado, la opinión pública y el profesorado coinciden en un 85% o 90% en que la profesión docente permite, mucho o bastante, el desarrollo y la creatividad personal; que la profesión requiere, mucho o bastante, asumir responsabilidades y que exige una fuerte vocación (tablas 4.2 y 4.3).

Tabla 4.2 La ocupación de profesor exige tener una fuerte vocación

CIS barómetro febrero 2013: P11f, P12f, P13f, P14f y P15f			Mucho	Bastante	Poco	Nada	Total
<b>PROFESORADO DE INFANTIL</b>							
Profesión	son profesores	Recuento	64	26	2	1	93
		% profesión entrevistados	68,8%	28,0%	2,2%	1,1%	100,0%
Entrevistados	no son profesores	Recuento	1212	979	110	17	2318
		% profesión entrevistados	52,3%	42,2%	4,7%	0,7%	100,0%
Total		Recuento	1276	1005	112	18	2411
		% profesión entrevistados	52,9%	41,7%	4,6%	0,7%	100,0%
<b>PROFESORADO DE PRIMARIA</b>							
Profesión	son profesores	Recuento	61	27	4	1	93
		% profesión entrevistados	65,6%	29,0%	4,3%	1,1%	100,0%
Entrevistados	no son profesores	Recuento	1167	1031	106	12	2316
		% profesión entrevistados	50,4%	44,5%	4,6%	0,5%	100,0%
Total		Recuento	1228	1058	110	13	2409
		% profesión entrevistados	51,0%	43,9%	4,6%	0,5%	100,0%
<b>PROFESORADO DE SECUNDARIA</b>							
Profesión	son profesores	Recuento	52	35	5	1	93
		% profesión entrevistados	55,9%	37,6%	5,4%	1,1%	100,0%
Entrevistados	no son profesores	Recuento	1091	1083	123	15	2312
		% profesión entrevistados	47,2%	46,8%	5,3%	0,6%	100,0%
Total		Recuento	1143	1118	128	16	2405
		% profesión entrevistados	47,5%	46,5%	5,3%	0,7%	100,0%
<b>PROFESORADO DE FP</b>							
Profesión	son profesores	Recuento	49	36	5	2	92
		% profesión entrevistados	53,3%	39,1%	5,4%	2,2%	100,0%
Entrevistados	no son profesores	Recuento	939	1118	184	15	2256
		% profesión entrevistados	41,6%	49,6%	8,2%	0,7%	100,0%
Total		Recuento	988	1154	189	17	2348
		% profesión entrevistados	42,1%	49,1%	8,0%	0,7%	100,0%
<b>PROFESORADO DE UNIVERSIDAD</b>							
Profesión	son profesores	Recuento	44	34	10	4	92
		% profesión entrevistados	47,8%	37,0%	10,9%	4,3%	100,0%
Entrevistados	no son profesores	Recuento	1046	1010	200	31	2287
		% profesión entrevistados	45,7%	44,2%	8,7%	1,4%	100,0%
Total		Recuento	1090	1044	210	35	2379
		% profesión entrevistados	45,8%	43,9%	8,8%	1,5%	100,0%

ZAMORA FORTUNY, B. – CABRERA, L. (2015): “La sociedad y el profesorado. Imágenes y opiniones sociales sobre el profesorado”, RASE, vol. 8, nº. 1.

<sup>21</sup> PÉREZ-DÍAZ, V. Y RODRÍGUEZ, J.C. (2013): “Educación y prestigio docente en España...”, op.cit., p. 81.

Tabla 4.3 La ocupación de profesor requiere asumir responsabilidades

CIS barómetro febrero 2013: P11e, P12e, P13e, P14e y P15e			Mucho	Bastante	Poco	Nada	Total
<b>PROFESORADO DE INFANTIL</b>							
Profesión	son profesores	Recuento	61	30	1	0	92
		% profesión entrevistados	66,3%	32,6%	1,1%	0,0%	100,0%
Entrevistados	no son profesores	Recuento	1095	1109	109	6	2319
		% profesión entrevistados	47,2%	47,8%	4,7%	0,3%	100,0%
Total		Recuento	1156	1139	110	6	2411
		% profesión entrevistados	47,9%	47,2%	4,6%	0,2%	100,0%
<b>PROFESORADO DE PRIMARIA</b>							
Profesión	son profesores	Recuento	59	31	2	0	92
		% profesión entrevistados	64,1%	33,7%	2,2%	0,0%	100,0%
Entrevistados	no son profesores	Recuento	1031	1181	98	4	2314
		% profesión entrevistados	44,6%	51,0%	4,2%	0,2%	100,0%
Total		Recuento	1090	1212	100	4	2406
		% profesión entrevistados	45,3%	50,4%	4,2%	0,2%	100,0%
<b>PROFESORADO DE SECUNDARIA</b>							
Profesión	son profesores	Recuento	58	32	2	0	92
		% profesión entrevistados	63,0%	34,8%	2,2%	0,0%	100,0%
Entrevistados	no son profesores	Recuento	955	1196	147	6	2304
		% profesión entrevistados	41,4%	51,9%	6,4%	0,3%	100,0%
Total		Recuento	1013	1228	149	6	2396
		% profesión entrevistados	42,3%	51,3%	6,2%	0,3%	100,0%
<b>PROFESORADO DE FP</b>							
Profesión	son profesores	Recuento	51	36	4	1	92
		% profesión entrevistados	55,4%	39,1%	4,3%	1,1%	100,0%
Entrevistados	no son profesores	Recuento	806	1212	208	17	2243
		% profesión entrevistados	35,9%	54,0%	9,3%	0,8%	100,0%
Total		Recuento	857	1248	212	18	2335
		% profesión entrevistados	36,7%	53,4%	9,1%	0,8%	100,0%
<b>PROFESORADO DE UNIVERSIDAD</b>							
Profesión	son profesores	Recuento	42	34	13	2	91
		% profesión entrevistados	46,2%	37,4%	14,3%	2,2%	100,0%
Entrevistados	no son profesores	Recuento	946	1074	225	50	2295
		% profesión entrevistados	41,2%	46,8%	9,8%	2,2%	100,0%
Total		Recuento	988	1108	238	52	2386
		% profesión entrevistados	41,4%	46,4%	10,0%	2,2%	100,0%

ZAMORA FORTUNY, B. – CABRERA, L. (2015): "La sociedad y el profesorado. Imágenes y opiniones sociales sobre el profesorado", RASE, vol. 8, nº. 1.

Se ha podido demostrar que prácticamente el conjunto del profesorado (96,3%) considera que para realizar un buen trabajo tiene bastante o mucha importancia la vocación y el sentido individual de la responsabilidad. Si bien ello no quita para que tengan un sentimiento de pérdida de autoridad –en lo que coincide la opinión pública- que llevaría a un empeoramiento de su trabajo viendo mermada la autonomía sobre todo con los padres de clase media o con los que tienen un nivel educativo mayor, que potencialmente podrían cuestionar el quehacer de los docentes<sup>22</sup>.

<sup>22</sup> ZAMORA FORTUNY, B. (2011): "Voces y miradas del y sobre el profesorado, RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación", vol. 4, nº. 3, [www.ase.es/rase](http://www.ase.es/rase), p. 363. MARTÍNEZ, J.I. (2013): "Cuando la percepción no se corresponde con la realidad: El prestigio de la profesión docente", en ESTEBAN VILLAR, M. (coord.): *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad*, Informe, Fundación Botín y Fundación europea sociedad y educación, p. 117.

El acceso a la profesión también ha sido criticado por los expertos. En nuestra investigación distintos expertos en educación y algunos profesores en los grupos de discusión destacan la necesidad de generar profesorado excelente proponiendo elevar la nota de corte y valorar otras cuestiones como el interés por la docencia<sup>23</sup>.

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

La selección del futuro profesorado, a través de un título y una oposición es criticada por algunos expertos como Luis Balbuena o Gimeno Sacristán, a diferencia de lo que ocurre en otros países como Finlandia, donde se insiste en la mayor implicación del profesorado. Sobre el acceso a aspirante a profesor, José L. García Garrido<sup>24</sup> dice que debe seleccionarse a un profesorado con interés por la docencia, con un alto rendimiento, con autoexigencia personal y vocación por temas sociales.

Más allá del escaqueo laboral que según Fernández Enguita se estaría produciendo en el sistema educativo con el consecuente fraude en la educación:

“Encubrimiento del trabajo mal hecho, admisión de ausencias injustificadas, laxitud en el cumplimiento de horarios y tareas, suspensión de las actividades lectivas con motivos variopintos, fuga de las actividades no lectivas, evitación de las responsabilidades de gestión, exageración de las patologías profesionales...”<sup>25</sup>.

---

<sup>23</sup> ZAMORA FORTUNY, B. (2011): “Voces...”, op.cit., p. 355.

<sup>24</sup> José Luis García Garrido es catedrático emérito de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

<sup>25</sup> FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2009a): “Impresiones, reflexiones y opiniones sobre la política, la sociedad, la educación y la universidad, de un observador más perplejo que enfadado, con algo de activismo virtual”, *Cuaderno de campo*, 30 de junio de 2009, <http://enguita.blogspot.com>, p.127.



## CAPÍTULO 5. REMUNERACIÓN SALARIAL

### 5.1 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 rural ganaba “cuatro perras”, pero a la vez era reconocido como una de las grandes figuras de mayor prestigio de la comunidad. 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 salario mínimo o del máximo, que sus homólogos españoles<sup>1</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<sup>2</sup>. La autonomía con la que cuentan y la conciencia de ser un actor social con gran peso hacen que tengan interés por ser profesores<sup>3</sup>.

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.

A pesar de la parte numérica del salario que potencialmente permitiría establecer comparaciones sencillas sobre la posición salarial del profesorado de distintos lugares, entre los propios docentes, en relación a la media de la población, o a los titulados del mismo nivel o de trabajadores de la Administración Pública de similar categoría..., existe discrepancia entre los estudiosos del tema<sup>4</sup>.

Como veremos, el profesorado no tiene una opinión muy positiva sobre la remuneración. Sin embargo, en el marco de la OCDE, nuestro país destaca

---

<sup>1</sup> EURIDYCE (2003): op.cit., p. 87. Finlandia tiene otras peculiaridades. Es el país con mejores resultados del Informe Pisa tanto en 2003 como en 2006 y está entre los primeros en 2009 y 2012.

<sup>2</sup> INCE (1999): *Indicadores de la OCDE*. Capítulo 3 “Remuneraciones del profesorado”, <http://www.ince.mec.es/ind-ocde/cap3-3p20.htm>

<sup>3</sup> CARBAJOSA, A. (2007): “El país de los maestros”, *El País*, 14.2.2007.

<sup>4</sup> Algunos denuncian la escasez del sueldo del profesorado en determinados países, particularmente en EEUU y en Suramérica, lo que les llevaría a abandonar la profesión (pueden verse distintos trabajos citados en ZEICHNER, K. (2010): *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*, Madrid, Morata, p. 33). Sin embargo, Enguita cita algunos de este calado, pero también otros que demostrarían una buena posición salarial del profesorado en comparación con otros empleados de la Administración y con otros profesionales y también en relación al salario por hora trabajada. FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2009b): “Más por más. Para un juego cooperativo entre la sociedad y el profesorado”, *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 49, pp. 64-66.

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 (ver tabla 5.1). 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 llegamos tras comparar los sueldos de los docentes, de la educación pública de los países de la OCDE en 2000, 2006 y 2012<sup>5</sup>. La situación de mejora salarial en España es visible en cualquier etapa de la profesión teniendo los momentos más álgidos, donde el distanciamiento de la media es mayor, al inicio de su vida profesional<sup>6</sup>.

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>7</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 comparativamente 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)<sup>8</sup>.

---

<sup>5</sup> Para ello se tiene 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).

<sup>6</sup> KIM, E. (2006): op.cit., p. 150. PEDRÓ, F. (2006): op.cit., p. 258.

<sup>7</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): op.cit., p. 171.

Si comparamos los salarios entre los años 2000 y 2012, lo normal es un incremento salarial en la mayoría de los países, con la excepción de Francia, Grecia y Japón donde bajan un 10%. En otros, en cambio, crece por lo menos un 50%, es el caso de República Checa, Estonia y Turquía. Sin embargo, entre 2005 y 2012 sólo algo más de la mitad de los países tuvieron incremento salarial y en cualquier caso, creció menos en este periodo que entre 2000 y 2005, salvo algunas excepciones como la comunidad Francesa de Bélgica, Dinamarca, Estonia, Israel, México y Nueva Zelanda. Los salarios bajaron en Grecia y Hungría en un 20% desde 2005. Y de manera más acusada entre 2008 y 2012. El reflejo de la crisis es notorio en los salarios del profesorado en 2008, congelándose o recortándose entre 2008 y 2012. En estos últimos 4 años en España, Inglaterra, Estonia y Scotland los salarios cayeron por lo menos un 5%, un 10% en República Checa.

<sup>8</sup> 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.

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. *Ibidem*, pp. 169-172.

La situación privilegiada del profesorado español permanece con el paso de los años. En 2012, en el promedio de la OCDE, el profesorado de infantil gana el 80% del salario de los trabajadores con educación terciaria que está a tiempo completo entre 25 y 64 años. El de primaria el 85%, el de secundaria básica el 88% y el de secundaria superior el 92%. En España, el profesorado de secundaria básica es el que más gana en esta relación después de Corea<sup>9</sup>. Los salarios del profesorado en general son más altos en España, en Corea, Luxemburgo y Portugal, donde el salario del profesorado son de al menos un 20% superior a los trabajadores de similar titulación.

Cuando se compara el salario del profesorado con la población con estudios terciarios desagregado por edad, vemos que los salarios del profesorado son mayores entre los adultos más jóvenes (25-24 años) que entre los mayores. Lo que, como dice la OCDE, muestra el atractivo de entrar en la profesión de la enseñanza; sin embargo, el decrecimiento con la edad indicaría que los salarios de otros profesionales con una educación similar son más atractivos con los años, lo que llevaría en algunos países donde escasea el profesorado con experiencia a implementar políticas para hacer atractiva la profesión incrementando el salario de inicio, siendo Francia un ejemplo al pagar en 2010 y 2011 más al profesorado recién incorporado<sup>10</sup>.

España es el quinto país en 2012 donde el salario del profesorado de secundaria elemental con el que se empieza a trabajar y con la mínima formación es el más alto de la OCDE -por encima de 40.000 USD convertibles a PPPs-, manteniendo posiciones también buenas en los otros niveles (ver tabla 5.1). En la OCDE los salarios del profesorado de secundaria básica con 10 y 15 años de servicio son, respectivamente, un 24% y un 35% más altos en promedio, que los salarios al empezar a trabajar. Los salarios más altos se

---

<sup>9</sup> Le siguen, por encima de la media de la OCDE Luxemburgo, Portugal, Turquía, Nueva Zelanda, Canadá, Finlandia, Alemania, Inglaterra, Australia, Grecia y Dinamarca. En 12 de 32 países el profesorado de educación secundaria superior gana tanto o más que los trabajadores con educación terciaria. Los salarios más bajos en comparación con otros profesionales de similar titulación se dan en República Checa y Hungría en infantil y en República Eslovaquia en todos los niveles donde el profesorado gana menos del 50% del resto de trabajadores de similar titulación.

OECD (2014b): op.cit., pp. 454, 464. La OCDE incluye en el salario las bonificaciones y complementos, después de 15 años de servicio y con una mínima formación. En la mayoría de los países los salarios del profesorado se incrementan con el nivel educativo enseñado.

<sup>10</sup> *Ibidem*, pp. 460-463. Los incentivos fiscales débiles hacen difícil retener al profesorado cuando alcanza el tope de su ganancia. A menudo se mantiene que las organizaciones en las que hay escasas diferencias salariales entre los empleados obtienen más confianza, fluye la información más libremente y hay mayor colegialidad entre los colegas trabajadores. Además, se deduce de PISA 2012 que los países con resultados altos priorizan los salarios más altos para el profesorado. Los países y economías con una renta per cápita mayor de 20.000 USD incluidos los países que pagan más al profesorado, tiende a irles mejor en matemáticas. *Ibidem*, pp. 457-458.

alcanzan a los 24 años de servicio, donde son un 61% más altos en promedio. En España, Hungría, Israel, Italia y Corea el tope salarial se adquiere tras 35 años de servicio<sup>11</sup>.

Destacar que a pesar de las distintas circunstancias acaecidas en cada país, la diferencia salarial del profesorado español y de la OCDE a través de los años se mantiene prácticamente igual tanto al inicio como al final de su carrera, una diferencia a favor del profesorado español que es del 23% al inicio de su trayectoria laboral y de 9% al tope de ésta.

La variación salarial en los últimos doce años da mayor información sobre el aumento o disminución salarial por países. Como puede verse en la tabla 5.1, España destaca por tener los salarios iniciales muy altos en cualquier nivel educativo y en cualquiera de los periodos analizados –entre los primeros ocho en primaria, los primeros cinco en secundaria inferior y los primeros seis en secundaria superior-. Igualmente España en cualquier nivel educativo mantiene buenas posiciones entre los docentes con 15 años de trabajo y en el máximo de su vida laboral, generalmente en el tercio de los salarios más altos y en el peor de los casos en la primera mitad de los países en mejores posiciones.

Si observamos su poder de compra medido por su salario con 15 años de trabajo respecto al PIB vemos como en el año 2000 y en 2006 –en 2012 no está disponible el dato- su poder de compra es de las mejores de la OCDE, siempre en el primer tercio de los países con mejor rentabilidad y en muchas ocasiones en el primer quintil.

Viendo la evolución en el crecimiento entre 2000 y 2006 y entre 2006 y 2012 en el nivel inicial salarial, y luego en el nivel más alto, lo primero que destaca es que en los dos últimos seis años el crecimiento salarial ha sido bastante inferior al producido en los seis años anteriores en cualquier nivel educativo y país analizado.

Más pormenorizadamente, Finlandia, que partía de uno de los salarios más bajos en el año 2000, ha sido uno de los países donde más ha crecido en el año 2006 tanto en los niveles educativos de primaria como de secundaria y en el salario inicial y en el más alto; y en 2006 en el salario inicial. No así en el salario con mayores años de trabajo, probablemente por el alto crecimiento anterior. Mientras, España destaca con un crecimiento mayor que la media de la OCDE y que países como Corea entre 2000 y 2012, lo que es extensible también a un crecimiento superior a Finlandia en el salario máximo entre 2006 y 2012<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> En cambio, en Australia, Dinamarca, Estonia, Nueva Zelanda y Scotland el salario más alto se alcanza entre los 6 y los 9 años. En Grecia a los 45 años. *Ibíd.*, pp. 458-459.

<sup>12</sup> Con todo, algunas noticias aluden a la pérdida de salario en España. Así en: <http://www.educaweb.com/noticia/2014/10/13/salario-docentes-se-reduce-14-5-anos8463> “El salario de los docentes se reduce un 14% en 5 años”, se afirma que entre 2009 y 2014 España es uno de los países de Europa con mayor recorte en el sueldo del profesorado de primaria y

Tras analizar la evolución entre el salario mínimo y el salario máximo en 2000, 2006 y 2012, España se mantiene más o menos similar, con un crecimiento del 50% en los dos primeros años y de un 40% en el último. Finlandia da más vaivenes, siendo entre un 40 y 50% en 2000 según nivel educativo, de un 60% o 70% en 2006 y de un 30% en 2012. En Corea del Sur, el otro país con buenos resultados educativos la situación de crecimiento salarial se dispara estando cercana a un 170% en los dos primeros años y a 180% en el último. Y en la OCDE es de un 70% los dos primeros años y de un 60% el último.

Es decir, en la media de la OCDE, en España y en Finlandia en 2012 se ralentiza el crecimiento salarial y crece en Corea. En Finlandia, entre 2000 y 2006 se produce un aumento en el crecimiento, probablemente debido al intento de premiar al profesorado a lo largo de su trayectoria laboral; en cualquier caso, se trata de una tendencia que se ve truncada en el 2012. En España la incentivación docente, así entendida, está por debajo de la media de la OCDE.

Por otro lado, 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)<sup>13</sup>.

A partir de aquí, como recoge Pedró, sabiendo cuál es el salario superior en España en cualquier nivel educativo 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<sup>14</sup>.

---

secundaria, junto Grecia, Irlanda, Rumanía y Eslovenia; habiendo descendido el sueldo en primaria un 13,2% y un 14,7% en secundaria.

<sup>13</sup> Para Enguita, aunque los datos oficiales colocan a España como el cuarto país de la OCDE que da más horas de clase en educación obligatoria, da otras lecturas distintas colocando a España entre el noveno o décimo puesto sólo con más horas que Noruega y Dinamarca de los países que comparten diez años de enseñanza obligatoria. Para Enguita, la situación de España sólo puede compararse con 6 países que dan 10 años de educación obligatoria. Dos países dan 11 años y diecinueve 9 años, seis dan 8 años. El autor resta el recreo en España para ubicarla en esa posición. FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2014a): “En el reino de la gran bola”, *Cuaderno de Campo*, 15.5.2014.

<sup>14</sup> El promedio salarial en la OCDE por hora de trabajo con 15 años de experiencia en USD es de 50 para el profesorado de primaria y de 59 para el de secundaria elemental y de 68 para el de secundaria superior. Con variaciones importantes. En algunos es de menos de 30 USD. Y en otros es de 90 USD o más. En este último caso está Bélgica, Dinamarca, Japón y Corea en secundaria superior. Y Alemania y Holanda en secundaria básica y en superior. Y excede los 120 USD en Luxemburgo en todos los niveles. Como el profesor de secundaria dedica menos horas a la enseñanza, gana más por hora. PEDRÓ, F. (2006): op.cit., p. 459.

Tabla 5.1. Salarios del profesorado en escuelas públicas. Años 2000, 2006 y 2012

		PRIMARIA				SECUNDARIA INFERIOR				SECUNDARIA SUPERIOR				
		Inicial	15 años	Máx.	S/PIB	Inicial	15 años	Máx.	S/PIB	Inicial	15 años	Máx.	S/PIB	
2000	España	25029	29261	37238	1,52	27046	31616	39804	1,65	29081	33985	42521	1,77	
	Finland	18489	25183	26140	1,03	20720	28690	30124	1,18	21517	30124	31878	1,23	
	Corea	26300	43952	69818	2,49	26148	43800	69666	2,48	26148	43800	69666	2,48	
	OCDE	21469	29407	36145	1,32	22727	31221	38674	1,35	23808	33582	41366	1,45	
	>sal OCDE	Suiza	Suiza	Corea	Corea	Suiza	Suiza	Corea	Corea	Suiza	Suiza	Suiza	Corea	
	<sal OCDE	Hungría	RChe	Hungr	RChe	RChe	RChe	Hungr	RChe	Hungr	Hungr	Hungr	RChe	
		6086	9339	11805	0,65	7043	9339	11805	0,65	7375	10896	14562	0,80	
	Países OCDE Salario > España		14	13		6 más 2 iguales		14	12	4	4: Bélgica Fr Alemania Suiza	13	10	3 más 1 igual
		7: Australia Dinamarca Alemania P. Bajos Suiza US				5: Dinamarca Alemania P. Bajos Suiza US								
	2006	España	33024	38483	47695	1,31	37153	43171	52691	1,47	37957	44146	53782	1,50
Finland		27708	35798	45164	1,09	30793	38269	48192	1,17	30962	42440	53867	1,30	
Corea		30528	52666	84263	2,29	30405	52543	84139	2,28	30405	52543	84139	2,28	
OCDE		27828	37832	46290	1,22	30047	40682	49778	1,26	31110	43360	52369	1,34	
UE-19		28536	38217	46752	1,16	30545	40465	49180	1,21	31706	43873	53139	1,31	
>sal OCDE		Luxe.	Luxe.	Luxe.	Corea	Luxe.	Luxe.	Luxe.	Corea	Luxe.	Luxe.	Luxe.	Corea	
<sal OCDE		Estonia	Eston.	Eston.	Eston.	Estonia	Eston.	Eston.	Eston.	Estoni	Eston.	Eston.	Eston.	
		9473	10047	13922	0,52	9473	10047	13922	0,52	a 9473	10047	13922	0,52	
Países OCDE Salario > España			14	8	9+1=	3: Alemania Luxemburgo Suiza	9	7	6	2: Luxemburgo Suiza	11	11	8	
		5: Dinamarca Alemania Luxe. Suiza US												
2012	España	36268	41862	51341		39726	45783	55989		40767	47026	57580		
	Finland	32148	39445	41811		34720	42601	45157		36817	45986	48745		
	Corea	28591	50145	79631		28485	50040	79526		28485	50040	79526		
	OCDE	29411	39024	46909		30735	40570	48938		32255	42861	51658		
	EU21	29417	39160	45761		30915	41174	48198		32243	43564	51212		
	>sal OCDE	Luxb	Luxb	Luxb		Luxb	Luxb	Luxb		Luxb	Luxb	Luxb		
	<sal OCDE	R. Eslv	R. Eslv	R. Eslv		R. Eslv	Eston.	R. Eslv		R. Eslv	Eston.	R. Eslv		
		10644	13365	14411		10644	12525	14411		10644	12525	14411		
	Países OCDE Salario > España	8	13	12		4	12	12		6	13	12		

Fuente: Elaboración propia con datos de tabla D6.1. OECD (2002); tabla D3.1de OECD (2008) y tabla D3.1. OECD (2014b): *Education at a Glance: Education at a Glance*

Nota: Son sueldos con la mínima formación dados en USD (dólares US) equivalentes usando PPP. Los datos de las columnas recogen el sueldo inicial, el sueldo tras 15 años de servicio, el sueldo máximo y la relación del salario con el PIB tras 15 años. Aunque Luxemburgo destaca con los sueldos más altos en todos los niveles educativos con cualquier nivel de experiencia, la relación del salario con el PIB tras 15 años de servicio no es de las más altas. En 2006 educación primaria, tiene una ratio de 0,89, sólo seis países tienen una ratio inferior a ésta. En secundaria inferior y superior es de 1,16, hay trece y doce países, respectivamente, con una ratio inferior. La relación del salario con el PIB tras 15 años no está disponible en el último informe. Nota: Entre el profesorado de infantil en 2012 el salario es igual al de primaria en España y Luxemburgo es también el país con el salario más elevado de la OCDE. En los otros países la tónica es ganar menos que sus colegas de primaria.

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. Canarias es una de las pocas Comunidades Autónomas donde el profesorado no universitario está homologado, como vamos a ver en el apartado 5.2 ésta ha sido una de sus principales reivindicaciones, lo que supone hablar de sueldos superiores al de sus compañeros de otras comunidades (ver tabla 5.2).

No hay acuerdo sobre la posición salarial del profesorado canario respecto a sus colegas de otras CCAA. Mientras para los sindicatos los salarios del profesorado son más elevados en otras CCAA como Cataluña, Navarra y País Vasco, y posteriormente en Baleares y Murcia; para el Presidente del Gobierno Autónomo, Paulino Rivero, el profesorado canario es el tercer mejor pagado de España y el primero si hablamos de las Islas Menores. Por tanto desde la Consejería de Educación el análisis de los salarios del profesorado los coloca en óptimas condiciones<sup>15</sup>.

En distintos estudios se recoge la misma tónica: el profesorado en Canarias respecto a sus colegas de otras CCAA destaca por tener unos altos sueldos iniciales, una situación que va empeorando con el paso de los años hasta alcanzar los sueldos más bajos. En el año 2000 el profesorado de Canarias y del País Vasco es el mejor pagado hasta los 25 años de servicio, no así a partir de los 30 años, periodo en el que los salarios en Canarias son los más bajos de toda España<sup>16</sup>. Un estudio del sindicato INSUCAN con datos del año 2008 destaca los altos sueldos iniciales del profesorado canario, superiores a la mayoría de sus homólogos con la excepción de Baleares, Ceuta-Melilla, País Vasco y Navarra. A más años de servicio, se incorporan otras CCAA con mayores ventajas salariales (con 12 años: Asturias, Castilla-La Mancha y Cataluña; con 18 años: son 14 las CCAA donde el profesorado supera en sueldo al canario; y al llegar a los 25 años, el salario más reducido es el de Canarias)<sup>17</sup>.

Si diferenciamos entre islas, con 18 años de servicio, en las islas capitalinas los salarios brutos de los maestros canarios son los más bajos de España, todo lo contrario a lo que ocurre en las islas no capitalinas, donde sólo Ceuta y Melilla tendrían salarios superiores. Ahora bien, si se hubiese firmado el preacuerdo con la Consejería de Educación, rechazado en referéndum, las islas canarias capitalinas tendrían unos sueldos elevados con 18 años de servicio, colocándose detrás de Ceuta-Melilla, Baleares, Navarra y País Vasco<sup>18</sup>.

Años antes, en 2005, el sindicato STEs de Castilla y León se refería a Euskadi, Navarra, Baleares, Cataluña, La Rioja y Canarias como el “grupo de los privilegiados” en cuanto salario del profesorado<sup>19</sup>. El mismo sindicato recoge que, incluso sin incluir el complemento de residencia en Canarias, Baleares y Ceuta y Melilla: los sueldos de los maestros canarios son los

---

<sup>15</sup> *La Provincia*, 29.3.2008:5; *La Gaceta*, 29.3.2008:19; *Canarias7*, 29.3.2008:60; *El Día*, 18.6.2008.

<sup>16</sup> CABRERA, J.M. – AFONSO, J. M. (2002): *El sistema educativo en Canarias. Una perspectiva socioeconómica*, Las Palmas, Consejo Económico y Social de Canarias.

<sup>17</sup> *El Día*, [www.eldia.es](http://www.eldia.es), 11.1.2009.

<sup>18</sup> INSUCAN (2010): “Retribuciones 2009 en todas las CCAA. Maestros”, <http://www.insucan.es>

<sup>19</sup> STEs-Intersindical (2005): “Estudio comparado de las retribuciones del personal docente por Comunidades Autónomas” <http://www.stecyl.es/retribuciones>

segundos más altos en el primer año de trabajo, después del País Vasco; el tercero más alto con 6 años de servicio (después de Euskadi y Baleares), el quinto con 12 años de servicio, el octavo con 18 años y el más bajo a partir de los 24 años de servicio. Una tendencia que se repite prácticamente en el profesorado de secundaria con mejores posiciones en el primer periodo de años de servicio (pasando de la tercera posición, a la quinta y a la sexta posición) y colocándose a la cola de los salarios españoles a partir de los 18 años de experiencia (la cuarta CA con los sueldos más bajos), siendo la CA con los peores salarios a partir de los 24 años de servicio<sup>20</sup>.

Tabla 5.2. Sueldo mensual del profesorado en España en centros públicos, en pesetas, sin contar complemento de residencia. Año 2000.

	Sueldo inicial		Sueldo tras 15 años de experiencia		Sueldo tras 30 años de experiencia	
	Primaria	Secundaria	Primaria	Secundaria	Primaria	Secundaria
Media española*	257.667	297.532	303.614	349.869	359.762	412.008
Diferencia Canarias con media española	42.505	37.377	21.400	16.195	-9.983	-15.189
Salario más alto	Canarias 300.249	Canarias 334.909	P Vasco 340.948	P Vasco 386.338	Asturias 373.459	Navarra 429.404
2º Salario más alto	P Vasco 292.507	P 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
2º 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, J. – AFONSO, J.M. (2002): op.cit., pp.67-68.

\* No tenemos datos de Navarra del sueldo inicial ni del sueldo 15 años más tarde, sí con más de 30 años de experiencia<sup>21</sup>.

<sup>20</sup> Pueden verse otros datos más recientes referidos a 2008 donde se comparan las retribuciones por comunidades en CSI-F de Madrid (<http://www.csi-csif.es/madrid/modules>).

<sup>21</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 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).



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.

Más allá de esto, la diferencia salarial se mantiene en cada CA. Ocurre así en el País Vasco (2.119 euros) y Navarra, que son las CCAA con los mayores sueldos de la población y del profesorado. En Canarias, donde la población cuenta con los sueldos más bajos del país (1.584 euros), se da la mayor diferencia salarial entre el conjunto de la población y el profesorado probablemente por la presión de los sindicatos en educación en las islas.

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.

---

En los últimos años, ya metidos en la crisis económica, la demanda por la homologación salarial se hace en términos de sexenios por formación docentes y complemento por función tutorial con el resto de colegas del Estado. Puede verse <http://eldiariodefuerterventura.com/index.php/sociedad/5578-canarias-tiene-entre-2-400-y-6-500-docentes-menos-que-otras-cca-segun-ccoo> “Canarias tiene entre 2.400 y 6.500 docentes menos que otras CCAA, según CCOO”.

El recorte salarial se une al empeoramiento de las condiciones de trabajo del profesorado como empleado público. Lejos queda la demanda de homologación salarial, aunque en plena crisis la propaganda electoral previa a las elecciones sindicales volvieran a recogerla entre sus objetivos. En cualquier caso, como hemos visto, los nuevos tiempos no dan para una homologación salarial sino para una demanda de cobro de sexenios y de horas de tutorías, medidas de las que se estarían beneficiando otras Comunidades Autónomas. El hecho de que en Canarias no se cobren los sexenios explicaría que con 25 años de experiencia sea el peor pagado. Puede verse HERNÁNDEZ, B. (2012): “El Gobierno canario recortará la paga extra de Navidad a sus trabajadores”, *El Día*, 26.4.2012. Así como EL DÍA (2014c): “El profesorado recupera sus demandas salariales”, 27.9.2014. Pasadas las elecciones se vuelve al silencio en esta reivindicación. O M.G. (2015): “Los docentes canarios dejan de cobrar hasta 580 euros al mes”, [www.eldia.es](http://www.eldia.es), 16.3.2015.

Recordemos que en Canarias, en 2007, hubo preacuerdo entre Consejería de Educación y seis sindicatos para aplicar sexenios, pero no fue apoyado por el profesorado en referéndum que prefirió la homologación salarial; pero en la actualidad los tiempos son otros, los sexenios como complemento por antigüedad son ahora demandados, una vez que pierde terreno la homologación. Navarra y el País Vasco son las comunidades que no cuentan con sexenios, pero sí con una medida similar, los grados.

Los canarios ganan menos que la media española en cualquier nivel de estudios, salvo los diplomados<sup>22</sup>.

Decíamos párrafos atrás que el salario del profesorado español es de un 20% superior a los trabajadores de similar titulación con datos de 2012. La crisis económica puede ayudar a explicar que una década antes la situación fuera muy distinta cuando 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 5.3. 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 a comienzos del siglo XXI, 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 5.3. En la media española sería de 10,4% y 27,2% respectivamente<sup>23</sup>. Unas diferencias salariales que sin duda han aumentado en los últimos años producto de la crisis económica y de la reforma laboral.

Por tanto, el profesorado en Canarias goza de una posición económica mucho mejor que la media de la población canaria en comparación a sus homólogos españoles.

---

<sup>22</sup> Esta tónica que se ajusta perfectamente a los varones, 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.

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): *Encuesta de Estructura Salarial*, [www.ine.es](http://www.ine.es)

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.

<sup>23</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, M. (2006): op.cit., p. 81.

TABLA 5.3. 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, J.-AFONSO, J.M. (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.

Distintos investigadores han propuesto que la compensación salarial se una con la evaluación, acabando con el esquema salarial único. En Suecia, por ejemplo, el gobierno federal establece un mínimo de comienzo salarial y deja las decisiones sobre el salario individual del profesor para ser negociado anualmente entre el director y el profesor<sup>24</sup>. Sin llegar tan lejos, muchos investigadores han señalado como problemas del modelo salarial que: a) un salario único no atrae a los mejores profesores; b) con un salario único tampoco acuden los docentes a las escuelas peores, no habría incentivo para enseñar en las escuelas con alumnado desaventajado, en escuelas remotas o en localidades peligrosas, con lo que se producirían además muchas vacantes en esas zonas aparte de contar con un profesorado inestable por su gran movilidad geográfica; c) con un salario único se penaliza al profesorado eficaz y se premia al ineficaz. Lo que puede ser un factor más de por qué el alumnado mejor no entra en la carrera de magisterio.

Por ello distintos informes de la OCDE que analizan al profesorado mantienen que los países tendrían que hacer una transición del modelo de salario único a otro sistema que adecuadamente evalúe y premie a los profesores que desarrollen una enseñanza eficaz. Incluso, aunque se reconoce que ha generado controversias y dificultad en la aplicación, se ha llegado a proponer una asociación entre el salario y los resultados educativos. Entre los argumentos detractores de ese modelo: afectan negativamente a la colaboración entre los docentes, va en contra de la motivación intrínseca para focalizarse en las habilidades específicas de los testados, o los profesores optan por hacer menos cuando no ven su esfuerzo garantizado; y de otro calibre: la dificultad para evaluar por contar con escasos recursos, la escasez de formación de los evaluadores, la baja calidad de los resultados del alumnado, la pobreza del diseño o la baja financiación<sup>25</sup>.

En cualquier caso, el colectivo docente dejaría de preocuparse por intentar sacar lo mejor de su profesión si no viera compensado su trabajo y

<sup>24</sup> OCDE (2009): *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2009. Informe español*, Madrid, Ministerio de Educación, p. 18.

<sup>25</sup> *Ibidem*, p. 20.

constatase que sin hacer nada o lo mínimo su compensación sería la misma. Más allá del altruismo, por definición, excepcional, no cabría otra cosa. Y en un panorama económico y social como el actual, donde escasean los recursos también humanos, es previsible que aumente el pasotismo y las demandas de jerarquía. Este debate, como todos, necesita contextualizarse. Lejos queda la demanda de un salario único y de evitar una carrera docente como políticas reivindicativas de izquierda en aras de un compromiso con los intereses de los peor parados en el sistema educativo, que evitaran la división, la jerarquía y por tanto acercamiento al poder educativo de unos profesionales.

Cuando se alude a la baja salarial del profesorado español tiene que hacerse con las matizaciones expuestas, que no coinciden con el discurso común de poco salario comparativo con otros países y colectivos que expresa el profesorado, los sindicatos de profesores y algunos medios de comunicación.

El salario no es una variable significativa en el compromiso del profesorado ni en resultados educativos mejores ni más igualitarios si no va parejo a incentivos ajustados a esta finalidad con el procedimiento necesario en objetivos, metodología, evaluación, etc.

Veamos a continuación cómo ha sido la reivindicación salarial, una de las más importantes demandas laborales del profesorado en Canarias en su equiparación con el resto de funcionarios de similar titulación.

## 5.2. La homologación del profesorado no universitario en Canarias

En este apartado tratamos el tema de la homologación del profesorado no universitario en Canarias. Contextualizaremos esta reivindicación mostrando qué es, cuándo y dónde surge y en qué condiciones. En un segundo momento abordaremos cuáles son las nuevas circunstancias que llevan al resurgir de la demanda de la homologación y cuál es el nuevo contexto político, social, económico en el que se produce que provoca el ocaso de la homologación. Cambios contextuales que hacen que la Administración Educativa no ceda ante la demanda de subida salarial lineal que hacen los docentes. La nueva cultura de evaluación institucional ha calado de lleno en la mentalidad de la Administración Educativa que no está dispuesta a realizar una subida salarial sin condiciones. Todo ello ante una opinión pública que reacciona negativamente ante la demanda salarial de los docentes. Reflejaremos las distintas perspectivas de la comunidad educativa y de la sociedad en general que se han recogido a través de la prensa. A la opinión pública le cuesta entender, máxime en momentos de crisis económica, una subida salarial para un colectivo que, entiende, goza de grandes ventajas en vacaciones, sueldos, horas de trabajo, etc. La nueva cultura evaluativa y los problemas que generan a los padres las huelgas de los docentes son algunas de

las claves que nos permitirán entender por qué la sociedad no cuestiona los sueldos de otros colectivos como hace con los docentes.

### 5.2.1 Contextualización

El profesorado consigue la homologación a principios de la década de los noventa del siglo XX recogida en la Ley 4/1991 de 29 de abril sobre las retribuciones de los funcionarios docentes del Gobierno de Canarias<sup>26</sup> que recoge en el artículo 1 que:

“La presente Ley tiene por objeto homologar, en un plazo de cinco años, las retribuciones de los funcionarios docentes que prestan servicios en la Comunidad Autónoma, con las que actualmente correspondan a los puestos base de la Administración, de acuerdo con lo establecido en el Decreto 259/1989 del Gobierno de Canarias”<sup>27</sup>.

Una subida salarial homogénea entre el profesorado desde el primer año de experiencia que no se ha logrado en la mayoría de las Comunidades Autónomas (CCAA). Motivo que lleva a que los docentes que ejercen en el Archipiélago destaquen en las primeras posiciones con salarios más elevados cuanto menor experiencia tienen, mientras cuentan con los salarios más bajos tras veinticuatro años de servicio. Una situación muy distinta a la que se desarrolla en las otras CCAA donde los sexenios suponen un crecimiento salarial a lo largo de la carrera docente<sup>28</sup>.

Tras tres años de lucha, se presenta en el Parlamento de Canarias la Ley de Iniciativa Popular sobre la Homologación que avalan 17.000 firmas, siendo aceptada por el Gobierno de Canarias. Se logra la subida salarial con efectos de 1 de enero de 1991 a través de un complemento específico en concepto de homologación con el funcionario canario que supone un incremento de 60.000 pesetas mensuales.

Una demanda que se consigue no sin discrepancias entre los mismos sindicatos. Uno de los sindicatos más combativos fue el mayoritario en esos momentos, el STEC (Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza en Canarias),

---

<sup>26</sup> BOC (1991): “Ley 4/1991, de 29 de abril, de homologación de retribuciones de los funcionarios docentes que prestan servicios en la Comunidad Autónoma de Canarias”, n.º. 57, 2 de mayo de 1991.

<sup>27</sup> URIARTE DOMÍNGUEZ, S. (2008): “Repercusión social de un conflicto”, *Canarias*7, 28.3.2008:18.

<sup>28</sup> Respecto a otros países el profesorado español cuenta con menos incentivos económicos que sus colegas europeos y de la OCDE a lo largo de su carrera docente. España destaca en el espacio de la OCDE con un sueldo superior del profesorado en cualquier nivel de experiencia, cuenta con un salario inicial del profesorado bastante atractivo, una situación que en relación a sus homólogos europeos empeora con los años de experiencia y que se recupera al final de la vida profesional.

que fue acusado por otros de sindicato corporativo por defender sólo los intereses del profesorado.

El reconocimiento de la homologación para los docentes no fue un proceso sencillo. Entre los avatares, la discusión sobre si se trataba de una demanda a defender en el Archipiélago o en el Estado. Cuando no se consigue los resultados esperados en Madrid, persiste la demanda en las Islas.

El Gobierno de Canarias, inicialmente, exige contrapartidas a cambio de la homologación. Entre ellas: acudir a cursos de formación o atender la recuperación del alumnado fuera de la jornada laboral. Pero los docentes las rechazan aceptando sólo, previo acuerdo en la Mesa Sectorial de Educación, la formación permanente, y mantienen que la atención individualizada y la recuperación del alumnado que lo precise se hará siempre en horario lectivo<sup>29</sup>.

Hay un elemento fundamental para entender por qué los sindicatos fueron oídos con éxito en su reivindicación en esos momentos y es el hecho de que la Consejería de Educación era partidaria de mejorar las condiciones sociolaborales de los docentes, como se deduce de las declaraciones del Consejero de Educación destacando tras la conclusión del acuerdo no sólo el buen talante del profesorado en la negociación, sino la asociación entre homologación y calidad de la educación:

“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”<sup>30</sup>.

La homologación salarial con el resto de funcionarios de similar categoría del Gobierno Autónomo de Canarias conseguida en 1991 vuelve a reivindicarse a mediados de la primera década del siglo XXI. Una década más tarde de la aprobación de la homologación salarial, el profesorado vuelve a demandarla porque entiende que la mayor remuneración del resto de los funcionarios de la administración pública no ha ido pareja a la suya, produciéndose nuevamente una pérdida económica en términos comparativos. Pero ahora las condiciones políticas, sociales y económicas son otras.

A una nueva concepción de la educación y a una nueva cultura evaluativa se suma una política educativa en el Archipiélago con distintos actores sociales y la crisis económica que se ceba en el recorte presupuestario en lo público, especialmente en sanidad y educación<sup>31</sup>.

---

<sup>29</sup> STEC (1991): *Escuela Canaria*, abril.

<sup>30</sup> Declaraciones del 18.3.1991, citado en STEC (1991): op.cit., p. 6.

<sup>31</sup> Un contexto de homologación al que con pésimos resultados empiezan a apuntarse distintos colectivos: el profesorado universitario en 2004, el profesorado no universitario de centros privados concertados, también en sanidad, etc. Los centros privados piden su homologación

Los nuevos tiempos en política educativa hacen prácticamente imposible el logro de estas medidas entendidas como una subida salarial lineal sin contrapartidas. La era de la evaluación institucional implica diferenciación, jerarquía, separar excelentes de mediocres y por tanto una política de incentivos a cambio de algo y una carrera docente. Tanto ha calado la mentalidad de la evaluación de la educación, que cada vez se discute menos sobre su pertinencia. Parece haber un acuerdo en que los mejores sean recompensados como incentivo que repercuta en la mejora de la educación. Pero la discusión sobre por qué evaluar sólo la educación y no otros organismos o instituciones públicas y sobre todo, qué indicadores utilizar, cómo medir la calidad, qué concepto de excelencia y de calidad mantener no permite un acuerdo tan fácilmente, máxime cuando implica concepciones educativas distintas. Y, por otro lado, el modelo de evaluación imperante, no guarda una relación muy cercana con unas mejoras en el proceso de enseñanza que implicaría un aprovechamiento óptimo en todo el alumnado y no meramente entre los excelentes, de tener alguna repercusión. Y, más difícil todavía, asociar una subida salarial a un mejor rendimiento del alumnado podría tener connotaciones perversas en tanto es el profesorado quien tiene la potestad de calificar. En otro orden de cosas, supeditando salario a rendimiento se parte de la idea de que el docente tiene toda la responsabilidad en el resultado académico del discente, lavándose las manos la Administración Educativa.

Como vemos, mucho cabe discutir sobre la diferenciación salarial, pero los nuevos tiempos reflejan la dificultad para lograr un incremento económico homogéneo para todo el colectivo docente, 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.

### 5.2.2 El rechazo a una nueva propuesta de la Administración diferenciadora que divide al profesorado

---

salarial con los centros públicos, dado que cobran un 10% menos (*El Día*, 29.01.2009:26). Cuando el profesorado universitario reivindica la homologación salarial el contexto social y político ya es otro. A pesar de que un asociado tipo 3 con 10 o más años de trabajo contaba con un salario inferior a un profesor de instituto recién incorporado, el profesorado universitario no logra la homologación salarial sino una serie de complementos retributivos sujetos a evaluación.

Las 60.000 pesetas del complemento específico quedan desfasadas, pero la demanda de actualización económica que comienza a desarrollar el profesorado en el curso académico 2006-2007, sigue sin conseguirse, quedando paralizada con la crisis económica.

Profesorado y Administración Educativa se amparan en interpretaciones distintas de la Ley 4/1991 de 29 de abril sobre las retribuciones de los funcionarios docentes del Gobierno de Canarias. Para la Administración Educativa el acuerdo por la homologación se cumpliría en 1995 tras el pago en cinco anualidades de 72 millones de pesetas. Se daba por cerrado así un “derecho subjetivo” con la subida salarial de entonces. Para el profesorado, en cambio, lo que se conseguía con esa ley era el reconocimiento al derecho de la homologación sin caducidad en el tiempo<sup>32</sup>. Una división de opiniones entre Administración y sindicatos que los lleva a los tribunales en la discusión por la homologación recogida en la ley de 4/1991 de homologación.

Ante las presiones del profesorado, la Consejería de Educación hace una propuesta de subida salarial que cuenta inicialmente con el preacuerdo de seis sindicatos y que entre otros aspectos pasa por incluir sexenios. Pero en referéndum el 80% del profesorado decide rechazar el preacuerdo<sup>33</sup>. El Comité de Huelga integrado por cuatro sindicatos: Enseñantes Asamblearios de Canarias (EA-Canarias), Federación de Trabajadores de la Enseñanza- Unión General de trabajadores (FETE-UGT), STEC-IC y UCPL exige la homologación salarial con los funcionarios canarios de la misma categoría y titulación sin contrapartidas, lo que hacen con más fuerza tras el resultado del referéndum.

La Consejería había negociado y dotado de presupuesto un preacuerdo con mejoras retributivas sobre todo “para aquellos con una carrera profesional larga”, entendiendo los sexenios como la fórmula para recompensar económicamente a aquéllos con mayor dedicación y esfuerzo. Pero rechaza y se niega a negociar la homologación<sup>34</sup>.

A partir del preacuerdo no aceptado por el profesorado en referéndum, la Consejera de Educación no está dispuesta a ceder a pesar del número importante de huelgas y de incumplimiento de determinadas regulaciones educativas por parte del profesorado. Ante la negativa de la Administración a convocar la mesa de negociación, tienen que intermediar para impulsar el diálogo entre sindicatos y Gobierno Autónomo la presidenta de Coalición Canaria<sup>35</sup> y tiene que mediar el Servicio de Mediación y Arbitraje de Canarias (SEMAC) en el intento de conseguir una conciliación. Pero la Consejera de Educación no cede ni un ápice y ante el entendido derecho del profesorado

---

<sup>32</sup> Puede verse: *La Gaceta*, 19.4.2007:8; *La Provincia*, 10.2.2008:2; *Canarias7*, 20.2.2008:32; *Canarias7*, 30.6.2009:39.

<sup>33</sup> *La Provincia*, 9.2.2008; *La Gaceta*, 31.1.2008.

<sup>34</sup> *La Opinión*, 19.3.2009:25; *La Provincia*, 19.3.2009:4.

<sup>35</sup> *El Día*, 4.3.2009:20; *Canarias7*, 4.3.2009:46; *La Opinión*, 6.3.2009:42.



llega a afirmar que “los derechos no se negocian”<sup>36</sup>. Cinco de los seis sindicatos firmantes del preacuerdo: Comisiones Obreras (CCOO), Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSI-CSIF), Interinos y Sustitutos de Canarias (INSUCAN), Organización Canaria de Empleados y Servicios Públicos (OCESP) y Sindicatos de Empleados Públicos de Canarias (SEPCA), es decir, menos ANPE, vuelven a abrir la negociación con la Consejería con la intención de llegar a otro acuerdo, en otra línea al que fuera rechazado por el profesorado en referéndum, pero que permita contar con la oferta de 232 millones de euros que hiciera la Consejería de Educación inicialmente<sup>37</sup>. Cuando acaba el curso académico 2007/2008 sin acuerdo, FETE-UGT y STEC denuncian la falta de voluntad política a negociar. Para CCOO el sentir es otro, considera que el preacuerdo que fue rechazado en referéndum por el profesorado en enero de 2008 era una buena oferta adaptada a los nuevos tiempos, lo que parece demostrar la aceptación de la nueva mentalidad educativa y social en algún sector del profesorado y más aún en sus representantes sindicales. En palabras del sindicato CCOO: era “la mejor oferta en el contexto económico”, implicaba una mejora sustancial para un sector del profesorado, incluso superior a la demandada en los últimos cuatro años, mientras que “no suponían ningún sobre esfuerzo” los requisitos demandados por el Gobierno.

Los tres cursos de presión pidiendo la homologación se han encontrado con el rechazo de la Consejería de Educación. La firmeza de la Consejería de Educación en sus propósitos<sup>38</sup>, junto a la división entre los sindicatos<sup>39</sup>, la

---

<sup>36</sup> *La Opinión*, 18.3.2009:33; *Diario de Avisos*, 17.3.2009:28.

<sup>37</sup> *La Gaceta*, 2.4.2008:20.

<sup>38</sup> Para la Consejera de Educación el brazo estuvo claro que no se iba a torcer con este tema porque bajo su visión la ley de homologación de 4/1991 se había cumplido. (*La Opinión*, 5.5.2009:22; 28.5.2009:22; 29.5.2009:34; *Diario de Avisos*, 29.5.2009:28). Cuando la Consejería de Educación no atiende a la negociación con los sindicatos de profesorado al no convocar la mesa de negociación, los docentes piden en el Parlamento que se les atienda (*Diario de Avisos*, 29.1.2009:27), planteándose la Junta de Personal llevar a la Consejería a los Tribunales dada su negativa a reunir la mesa sectorial (*La Opinión*, 10.2.2009:34; *Canarias7*, 10.2.2009:36). Otros sindicatos se fueron sumando a llevar al Gobierno de Canarias a los tribunales por el mismo tema, como UGT (*La Opinión*, 18.2.2009:18) y UCPL, lo cual es motivo también de división sindical (*La Opinión*, 20.3.2009:21; *Diario de Avisos*, 20.3.2009:28; *La Provincia*, 20.3.2009:5; *El Día*, 22.3.2009:29). Llevar la demanda de la homologación a los tribunales implicaría, según UGT, un incremento en las cantidades a abonar porque se reclamaría a la Consejería de Educación lo no pagado desde 1995 (*La Provincia*, 29.3.2008:5), para la Consejera de Educación esta es la vía a seguir (*El Día*, 10.6.2008; *Canarias7*, 10.6.2008:51). La cantidad endeudada según los sindicatos sería de unos 400 euros al mes por profesor desde 1995 -404 por maestro y 440 por catedrático- (*Canarias7*, 30.6.2009:39). La partida económica necesaria, siguiendo lo aplicado en 1991, supondría unos 140 millones de euros anuales, algo más del doble de lo que le cuesta a Canarias mantener la televisión autonómica (*La Provincia*, 4.6.2008:28).

<sup>39</sup> La división de opiniones también se produce entre los cuatro sindicatos del Comité de Huelga (EA-Canarias, STEC-IU, FETE-UGT y UCPL). Los tres últimos se plantean otras

llegada de la crisis económica<sup>40</sup>, una opinión pública cada vez más distante de la demanda salarial de un colectivo que es considerado privilegiado socialmente y unos padres molestos con las movilizaciones de los docentes por el perjuicio que les causa a ellos y a sus hijos<sup>41</sup> hacen que el profesorado comience a ceder en sus actuaciones. Es así, probablemente, como puede entenderse que la homologación se inserte bajo el movimiento Otra Educación Pública es Posible<sup>42</sup>, que defiende otras reivindicaciones como el rechazo a la reforma de Formación Profesional. Además, conscientes de la lejanía de la homologación como reivindicación y de la necesidad de aunar esfuerzos con el resto de la comunidad educativa, los sindicatos que integraban el Comité por la Educación Pública y la Homologación Docente: STEC-IU, UCPL y FETE-UGT desconvocan las medidas de “trabajo a reglamento” que suponían la suspensión de las actividades extraescolares<sup>43</sup>.

---

estrategias de lucha, pero EA opta en solitario por presionar con las huelgas (*El Día*, 4.11.2008; *Diario de Avisos*, 10.3.2009:30). Mientras, disminuye el eco que se hace de la homologación en los medios, tanto en el tamaño como en el espacio de las noticias (*El Día*, 3.3.2009:20).

Como era previsible, la convocatoria en solitario de la huelga por EA -aunque contara con el apoyo de 24 asociaciones de la Plataforma en Defensa de una Enseñanza Pública, Digna y de Calidad (*Canarias7*, 13.3.2009:55) y de Izquierda Unida Canaria (*La Opinión*, 15.3.2009:49; *Diario de Avisos*, 17.3.2009:28)- tiene más que un escaso resultado: un 2,36% del profesorado según la Consejería y entre un 5 y un 6% según EA-Canarias (*La Opinión*, 18.3.2009:33).

<sup>40</sup> Los sindicatos están dispuestos a trasladar en el tiempo la demanda por la homologación fundamentalmente por la crisis económica (*Canarias7*, 4.3.2009:46) optando más por unirse con el resto de la comunidad educativa en otras demandas educativas; aunque otros continúan con las presiones más directas, como ocurre con CCOO y con EA (*El Día*, 13.6.2009:16; *Canarias7*, 30.6.2009:39). Si bien a medida que se agrava la crisis económica, incluso en el supuesto de conseguir la homologación a través de una sentencia judicial, están dispuestos a llegar a acuerdos sobre plazos en el abono de los de 133 millones de euros que tendría que pagar educación al profesorado, según CCOO (*El Día*, 27.1.2010).

<sup>41</sup> Ante la presión frente a la Consejería de Educación, los sindicatos llaman al profesorado a no cumplir con actividades complementarias, no participar en cursos de formación, no realizar la recogida temprana ni las actividades de refuerzo de tarde. El sindicato INSUCAN (de interinos y sustitutos) rechaza este boicot por entender que únicamente beneficia a la privatización de unos servicios que el profesorado presta voluntariamente a cambio de retribuciones económicas (*La Gaceta*, 9.9.2008:16). Mientras, los cuatro sindicatos del Comité de Huelga señalan que 9 de cada 10 profesores rechazan sumarse a las dos últimas actividades consideradas “medidas de calidad” (*El Día*, 10.10.2008).

<sup>42</sup> Desde este movimiento que aglutina no sólo a profesorado, sino a padres, alumnado y asociaciones de vecinos, se denuncia que desde la Administración se ningunea al profesorado con el tema de la homologación y que el desencuentro con la Administración cada vez es mayor dada la política de recorte de la misma: en derechos y en recursos con “despóticas y arrogantes maneras” (*Canarias7*, 26.6.2009:60).

<sup>43</sup> *Canarias7*, 13.6.2009:48; *Diario de Avisos*, 13.6.2009:28.

### 5.2.3. Incomprensión de la opinión pública. Los salarios y la estabilidad: dos caras de la misma moneda ausentes en la sociedad que hacen difícil el respaldo social de la homologación

Se han escrito muchos artículos de prensa sobre la homologación del profesorado en Canarias. El largo periodo de tiempo que duró el pulso entre Consejería de Educación y sindicatos de profesores tiene una traducción en el número de artículos y noticias publicadas en la prensa canaria.

En las fases de mayor enrocamiento en la negociación distintos sectores externos a los negociantes dentro del campo educativo piden a la Consejería de Educación que dé algún paso adelante. Así lo pide el Consejo Escolar de Canarias y la Confederación de APAs de Canarias (Confapacanarias) y lo comparten los docentes y algunos artículos de opinión. Incluso los representantes del alumnado llegan a proponer un mediador para salir del conflicto<sup>44</sup>.

Pero la sociedad y los padres del alumnado no siempre han entendido las reivindicaciones ni los modos de hacerlas visibles del profesorado. Han criticado que la Administración Educativa se ponga del lado del profesorado, que consigue lo que se propone no tanto en una mesa de negociación, como a base de huelgas. Lo que habría ocurrido con la jornada continua, con mejoras horarias y con la homologación<sup>45</sup>.

La cerrazón de la Consejería de la Educación, la nueva cultura evaluativa, la división sindical, la crisis económica como telón de fondo, la falta de compromiso público del profesorado con la mejora de los problemas educativos, que es utilizada como medida de presión por la homologación, se vuelven en contra del profesorado, sobre todo cuando se vierte a la opinión pública dos de las condiciones laborales propias de los docentes y de las que carece la mayoría de la población: salario y estabilidad.

Los salarios de los docentes se airean en los medios de comunicación, lo que no ayuda a la comprensión ciudadana por la reivindicación docente, máxime cuando no se comparan con el colectivo con el que se pretenden homologar.

En la última década la política de la Consejería de Educación es otra. Hace años que considera que el gran esfuerzo económico que hizo en educación en Canarias en la década de los noventa, llegando a alcanzar el porcentaje del PIB dedicado a educación más alto de España y uno de los más altos de la OCDE, no revirtió en los resultados académicos ni en el abandono escolar, pero sí en el capítulo 1, dedicado a gastos de personal<sup>46</sup>. Lo cual puede

---

<sup>44</sup> *Canarias7*, 30.3.2008:6; *La Provincia*, 2.4.2008:4; *La Opinión*, 21.5.2008:23; *La Provincia*, 21.5.2008:23; *Canarias7*, 3.6.2008:32.

<sup>45</sup> *Diario de Las Palmas*, 7.07.1999.

<sup>46</sup> GOBIERNO DE CANARIAS (2005): *Diagnóstico de la Educación no Universitaria en Canarias*, S/C de Tenerife, Consejería de Educación, Cultura y Deportes.

ayudar a entender la cerrazón de la Consejería de la Educación ante la demanda de la homologación salarial.

Otros aspectos recogidos en la prensa no contribuyen a entender la demanda de homologación, por ejemplo, el deterioro de la calidad del sistema educativo, el incremento del fracaso escolar y la escasa participación y compromiso del profesorado con el sistema educativo<sup>47</sup>. Aun considerando legítimas las demandas del profesorado de homologación salarial y jornada continua, se destaca que han ido en su propio beneficio, sin aportar nada al sistema educativo, de lo que se responsabiliza no al profesorado sino al Gobierno Autónomo “que de nuevo tiene ante sí el dilema de actuar con responsabilidad o salir del paso, como lo ha hecho en otras ocasiones con el resultado que tenemos a la vista”.

Entre los que hacen opinión parece haber calado la subida salarial condicionada. Se publican artículos de opinión destacando que para que la subida salarial no sea un fraude para los ciudadanos tiene que vincularse a la mejora educativa:

“Socialmente no es sostenible que se pretenda preservar la reclamación salarial sólo como una deuda de la Administración con los profesores, no vinculable al aumento de la productividad de los profesionales en términos que mejoren el sistema educativo y contribuyan a reducir los alarmantes índices de fracaso escolar. La sociedad tiene derecho a reclamar a los enseñantes que sus mejoras laborales, que ya dieron un paso de gigante con la homologación retributiva que ahora quieren completar y el sistema de jornada lectiva continua, tengan una traducción efectiva en la calidad educativa”<sup>48</sup>.

Unos artículos de opinión que parecen influir en la opinión pública. Así cuando un medio de comunicación, el periódico de mayor tirada de la Provincia de Las Palmas: *La Provincia*, abre un espacio para comentarios tras el título de una noticia que reza “Los profesores anuncian una semana de lucha a favor de la homologación”<sup>49</sup> en un día se publican casi un centenar de opiniones, de las cuales un 64% eran críticas con el profesorado y un 36% se manifestaban a favor de su lucha. No podemos saber quiénes están detrás de los mismos a ciencia cierta y, por tanto, si quiénes se manifiestan a favor de la causa del profesorado son docentes y quiénes los critican no lo son, pero en cualquier caso esa parece ser la tendencia.

Desde el desentendimiento con la reivindicación se denuncia su privilegio salarial y vacacional y la escasa responsabilidad con lo público, lo que lleva a destacar su escaso compromiso con acabar con el fracaso escolar y

---

<sup>47</sup> URIARTE DOMÍNGUEZ, S. (2008): op.cit. Ver también *Canarias7*, 8.4.2008:20.

<sup>48</sup> CÁRDENAS, T. (2008): “Guerra en las aulas, niños rehenes”, *La Provincia*, 9.2.2008.

<sup>49</sup> *La Provincia*, 9.2.2008, <http://www.laprovincia.es>

con el carácter de custodia del sistema educativo llegando a manifestar que la actuación docente parece sugerir la defensa de la privatización de la educación. Desde la insistencia en el exceso de vacaciones y salarios se llega a considerar que si la equiparación salarial se quiere hacer con los funcionarios, que también se igualen en el periodo vacacional, que trabajen más ajustándose al horario de los funcionarios. Incluso algunos sugieren que cobren según resultados siendo examinados por inspectores. Se resalta, probablemente desde los padres, la necesidad de custodia del alumnado en el sistema educativo y el perjuicio de tantas huelgas para sus hijos. Desde este espíritu se considera que la huelga va en contra de los ciudadanos y se critica al profesorado por carecer de formación y por su desvergüenza y su carácter vividor. Todo un conjunto de descalificaciones por pensar más en el dinero que en el fracaso escolar y que anima a que sean evaluados otorgando incentivos a los mejores o cobrando según productividad. Algunos incluso creen que debería quitárseles el estatuto de funcionarios.

Para el profesorado y sus defensores, en cambio, lo que queda es hacer valer en un contexto desfavorable el derecho a la huelga, destacando las duras condiciones de trabajo y la cantidad de trabajo que se lleva al hogar, señalando que cobran menos de lo que se cree. El anonimato permite criticar a alumnado, padres y Administración Educativa por ignorar su trabajo, porque la educación no está para custodiar al alumnado, porque el sistema educativo no es una guardería. A la vez que resaltan como causa del fracaso escolar no su trabajo sino que responsabilizan al alumno y a sus padres.

La posición aparentemente mayoritaria de la opinión pública se convierte en un campo de cultivo, sin duda, para fortalecer los argumentos de la Administración Educativa, que echa balones fuera:

a) Con la crisis económica, en el segundo trimestre de 2007 ya se acude a la importante partida presupuestaria que tendría que sacarse de algún lado con el perjuicio que supondría para la sociedad. En esta línea se alude por ejemplo a la subida del impuesto sobre la gasolina que tuvo que hacerse en 1991 para afrontar la homologación<sup>50</sup>. Se manifiesta que dicho aumento colocó a los docentes canarios como los mejor pagados del Estado.

b) Se reflejan las nuevas características de los nuevos tiempos. En palabras del Viceconsejero, Fernando Hernández Guarch: “la discusión actual sobre un modelo retributivo debe cambiar paralelamente al de las nuevas normas del Estatuto de la Función Pública y de la Función Docente que, como normas básicas del Estado, han de dibujar un nuevo marco retributivo de aplicación en Canarias. Significa, igualmente, un tiempo de espera para concretar nuevas mejoras salariales”<sup>51</sup>. O se dice que no es el momento para

---

<sup>50</sup> *La Gaceta*, 19.4.2007:8.

<sup>51</sup> *Ibíd.*

afrontar la homologación por estar al final de la legislatura o por otros aspectos.

c) La referencia a la dejación de los sindicatos de profesores por demandar mayores salarios y no mejor calidad es un arma utilizada por la Administración Educativa a lo largo del periodo de lucha por la homologación en esta segunda etapa. Sirva de ejemplo las declaraciones del Consejero de Gobierno lamentando que “lejos del objetivo de la mejora de la calidad educativa, los sindicatos se limiten a solicitar un incremento salarial sin ninguna contrapartida”<sup>52</sup>.

d) Además, las diferencias entre el trabajo del funcionario y del profesorado es otro de los elementos esgrimidos desde la Administración Educativa para denegar el derecho a la homologación salarial del profesorado. El propio presidente del Gobierno Autóctono, Paulino Rivero, enuncia que: “No vamos a aceptar incrementos salariales sin contrapartida”, entre otras cosas porque “la homologación no tiene razón de ser” porque “no es razonable que un docente se quiera equiparar con un funcionario que tiene otros cometidos” para añadir que sí que ve razonable que la equiparación se hiciera con otros docentes de otras Comunidades Autónomas<sup>53</sup>.

En este nuevo contexto la Consejería de Educación que preside Milagros Luis no está por ceder insistiendo en el carácter innegociable de la homologación tanto jurídica como económicamente<sup>54</sup> por lo que asevera que no habrá mesa de negociación ni debate.

La imagen social ha sido siempre una preocupación propia de los docentes y una baza en manos de la Administración Educativa. En el caso de la homologación, el profesorado ha denunciado la nefasta imagen social que se le ha dado en los medios de comunicación, responsabilizando a la Administración Educativa<sup>55</sup>.

Los docentes se sienten maltratados por la Administración Educativa. Desde los sindicatos se estima que la Consejera de Educación los ataca de manera continua, mientras empeoran sus condiciones de trabajo. Para los sindicatos, en un contexto de enfrentamiento, se considera que la Administración Educativa los “avasalla” no sólo por no otorgarles la homologación, sino por proponer “medidas de calidad” (acogida temprana y refuerzo educativo de tarde)<sup>56</sup>.

El encrespamiento entre sindicatos de profesores y Administración Educativa y la mala imagen que se da del profesorado en los medios de comunicación a la luz de estas movilizaciones, subrayando su preocupación económica por encima de la calidad de la educación, lleva a algunos sindicatos

---

<sup>52</sup> *Canarias7*, 20.2.2008:32.

<sup>53</sup> *La Provincia*, 28.3.2008:26.

<sup>54</sup> *El Día*, 7.6.2008.

<sup>55</sup> *La Opinión*, 18.2.2009:42.

<sup>56</sup> Declaraciones de EA-Canarias en *La Opinión*, 24.1.2009:26.

de profesores a contraatacar criticando la entrada del capital privado en el sistema educativo con el consecuente “desmantelamiento de la escuela pública”<sup>57</sup>.

Pero la perspectiva de los medios de comunicación ya está clara. A modo de ejemplo:

“Es posible que este Plan Canario de Formación Profesional llegue a buen puerto y obtenga los buenos resultados esperados por el Ejecutivo, pero si fuera así, seguro que el profesorado encuentra algún otro motivo para salir a la calle. Como firme candidato a ser motivo de movilización se encuentran las listas de sustituciones, que no se abrirán hasta 2011, dejando fuera a opositores que hayan aprobado durante los últimos cursos”<sup>58</sup>.

Así, la prensa, cuando se inicia el curso 2009/2010 resume la última década del sistema educativo en dos conceptos: las movilizaciones del profesorado y las reformas educativas. Si bien se reconoce todo otro conjunto de problemas, como el incremento de los inmigrantes, la violencia escolar, nuevas medidas complementarias, los malos resultados educativos según las evaluaciones internacionales, problemas a los que han hecho sombra los primeros. Una homologación salarial que implicó 15 jornadas de paro y que acabó dividiendo a las organizaciones sindicales a las que se suman las movilizaciones del profesorado de secundaria en contra de la tutoría de tarde que el Gobierno Canario pretendió hicieran los docentes son las reivindicaciones que han dejado en segundo lugar a las demás<sup>59</sup>.

Para el secretario general de CCOO “recuperar la imagen del profesorado y el sistema educativo público llevará años”<sup>60</sup>.

#### 5.2.4 El ocaso de la homologación salarial

Tres cursos académicos de conflicto no pueden tener el mismo peso en los medios. El año 2009, a diferencia de los años anteriores, abundan más las noticias cortas, que cogen entre 1/8 y 1/16 parte de una página y no una página entera, salvo excepciones. Asimismo las páginas donde se trata el tema suelen empezar después de la página 20.

---

<sup>57</sup> EA-Canarias en *Diario de Avisos*, 24.1.2009:20. El sindicato que opta por unas luchas más radicales a través de las huelgas y que se queda solo frente al resto, EA-Canarias (*El Día*, 11.2.2009:27), es el más crítico con la política educativa del Gobierno. Entre otras cosas, denuncia la mayor capacidad sancionadora que la Administración está dando a los directores de los centros (*Diario de Avisos*, 24.1.2009:20).

<sup>58</sup> Artículo “A fondo: retos y debilidades que marcarán nueve meses de clase”, *La Opinión* 6.9.2009:27.

<sup>59</sup> *La Opinión*, 27.11.2009:46.

<sup>60</sup> *El Día*, 30.6.2009:20.

La disolución de los sindicatos que resistieron en el Comité de Huelga se produce en octubre de 2008, desmarcándose el sindicato EA-Canarias de STEC-IU, FETE-UGT y UCPL (Unión Canaria de Profesores Licenciados). Estos últimos desconvocan los paros anunciados tras consultar a los centros<sup>61</sup>.

La presencia de sólo 50 personas en la concentración del 17 de marzo de 2009 ante la Presidencia de Gobierno para exigir la homologación da muestras del cansancio vivido entre el profesorado por una demanda larga y con escasos resultados. Lo que se explica desde los sindicatos por su desunión, por la crisis económica y por el carácter inmune de la Consejería de Educación<sup>62</sup>.

Distintos artículos de prensa interpretan que los descuentos económicos por las huelgas hacen mella en algunos, aunque pocos, profesores. Pero sería la crisis económica la que estaría llevando a la mayoría del profesorado a recular en sus manifestaciones ante una reivindicación económica que se convierte cada vez en más incomprensible por la sociedad canaria. Así se expresa Enrique Bethencourt:

“A los ciudadanos y ciudadanas de la Canarias de los 230.000 parados, camino de los 250.000 en fechas más que próximas, resulta muy difícil explicarles esta huelga para solicitar un incremento mensual de 400 euros por parte de trabajadores y trabajadoras que, además, mayoritariamente tienen estabilidad laboral para toda la vida. Por eso, la movilización no despertó la menor simpatía...”<sup>63</sup>.

De tal forma que, cuando la Consejería de Educación convoca una mesa de negociación tras casi un año sin negociación<sup>64</sup>, la homologación no es ya la prioridad en las reivindicaciones. El pesimismo ante una buena resolución de la principal reivindicación de los últimos años se nota entre los distintos sindicatos.

CCOO espera la resolución de los tribunales tras interponer cuatro reclamaciones en los mismos, y UGT reconoce la dificultad del momento y por eso está dispuesto a hablar de plazos, pero también acude a la vía jurídica. Es EA-Canarias y UCPL los que mantienen una posición más firme, negándose a aceptar “propuestas que suplan la homologación”. E INSUCAN (Interinos y Sustitutos de Canarias) traslada la negociación para después de la crisis

---

<sup>61</sup> *El Día*, 18.3.2009:21.

<sup>62</sup> Declaraciones de Ramón Morales en Diario de Avisos, miembro del comité por la Educación Pública. *Diario de Avisos*, 18.3.2009:28.

<sup>63</sup> BETHENCOURT, E. (2009): “Enseñanza: huelga sin huelguistas”, *Canarias7*, 28.3.2009:16.

<sup>64</sup> *El Día*, 7.4.2009:19.



económica, aunque sea en términos de la oferta inicial que hiciera la consejería de Educación y que rechazara el profesorado inicialmente<sup>65</sup>.

La nueva cultura evaluativa parece calar, aunque sea por la fuerza de los acontecimientos, entre los sindicatos. Tras tres cursos de reivindicación de la homologación INSUCAN también está de acuerdo con que el preacuerdo “hubiera mejorado sustancialmente los emolumentos de los docentes canarios hasta situarlos por encima de la media nacional”. Se habrían perdido 7.000 euros como complemento de sexenio para los siguientes tres años<sup>66</sup>.

Para CCOO, el hecho de que STEC, EA-Canarias, UCPL y FETE-UGT promovieran el “no” al referéndum del preacuerdo que el resto de organizaciones sindicales habían firmado con la Consejería en febrero de 2008, ha supuesto, dos años más tarde una pérdida entre 735 y 7.500 euros para el profesorado según los años de servicio. Asimismo, los sindicatos firmantes del preacuerdo tienen claro que tras la salida de la crisis económica en la que nos encontramos, la única vía posible de mejora retributiva del profesorado pasa por los mismos términos que propusiera la Consejería de Educación a principios de 2008<sup>67</sup>.

El año 2009 acaba pendiente de la resolución judicial, con unos sindicatos pidiendo negociar el preacuerdo del 2007, donde la Consejería de Educación ofrecía incremento económico según objetivos, mejorando las tasas de abandono escolar, con una partida económica de 80 millones de euros. El profesorado rechazó en referéndum esta medida, iniciándose así una división entre los sindicatos que firmaron dicho preacuerdo y los que optaron por presionar por una homologación sin contrapartidas.

En las puertas del 2010 algunos sindicatos piden rescatar el preacuerdo del 2007, pero los nuevos tiempos, de crisis económica, y de discusión del Estatuto de la Función Docente probablemente sean el motivo que lleva a la Consejera de Educación a manifestar que hoy ni la homologación ni las retribuciones por objetivos son aspectos negociables<sup>68</sup>. Y eso que aún habría que esperar al 12/5/2010 para que el presidente de gobierno se planteara reducir el sueldo de los trabajadores públicos entre un 5% y un 7,5% y congelarlo posteriormente.

La llegada de la crisis económica paralizó cualquier demanda salarial hasta la fecha. Algunas voces suenan ya iniciado el 2015 desde CCOO aludiendo a la homologación salarial con los docentes del resto del Estado en abono de sexenios o de complemento por función tutorial<sup>69</sup>.

---

<sup>65</sup> *El Día*, 30.6.2009:20; *La Opinión*, 19.9.2009:22; *El Día*, 7.4.2009:19.

<sup>66</sup> *El Día*, 11.1.2009; *La Opinión*, 9.1.2009.

<sup>67</sup> *El Día*, 2.2.2010.

<sup>68</sup> *Diario de Avisos*, 17.11.2009:27.

<sup>69</sup> El Ilustrador “Canarias tiene entre 2.400 y 6.500 docentes menos que otras comunidades con los mismos alumnos” [www.elilustrador.es](http://www.elilustrador.es) 7.10.2014

### 5.3 La opinión del profesorado

La llegada de la crisis económica hace recular a los sindicatos, que posponen la demanda de la homologación. Pero más allá de esto, el profesorado empieza a asumir las demandas de informes internacionales que cada vez con más fuerza aluden a la necesidad de una diferencia salarial. La discusión se complica cuando se aterriza en cómo y según qué criterio establecer diferencias salariales, la calidad educativa es el más señalado<sup>70</sup>. Trabajo del profesorado, interés, mejora pueden ser aspectos a tener en cuenta, y ¿los resultados educativos? La respuesta es cuanto menos difícil, máxime cuando si bien se sabe que el profesorado tiene mucho que hacer en los resultados educativos, hay otra parte que no se reduce meramente a la intencionalidad de mejora docente.

En el profesorado en Canarias, la satisfacción con el salario está muy repartida entre los altamente satisfechos (4 de 10), los neutrales (3 de 10) y los que se sienten a disgusto (3 de 10). De ahí que el 55,4% de los docentes no se considere bien pagado, mientras el 44,6% sí. Es curioso que independientemente de los años de antigüedad en los centros el profesorado tiene un alto o muy alto grado de satisfacción con el salario, sobre todo entre los que llevan menos y más tiempo de servicio, con menos de 5 años de antigüedad (40,8%) y con más de 30 años (40,3%). La valoración positiva del sueldo de los docentes con más de 30 años de servicio choca con el hecho de que sea Canarias la primera Comunidad Autónoma (CA) en primaria y la segunda en secundaria con los sueldos más bajos del profesorado con esos años de servicio<sup>71</sup>.

Habría que darle más importancia a la vocación, de tal forma que el salario no pudiera ser la causa de la elección profesional. Pero ello no tiene que suponer una diferencia salarial según el trabajo del profesorado ni según el resultado del alumnado.

Algunos de nuestros informantes, en los grupos de discusión, consideran que los docentes que no se implican, que ‘simplemente’ realizan su trabajo cumpliendo su horario, son profesores sin vocación, personas que entraron a esta profesión por el sueldo y que no están en la enseñanza porque les guste. Aunque se sostiene que el profesorado que no cumple es una

---

<sup>70</sup> Mucho se ha discutido sobre cómo medir la calidad educativa. Sirva de ejemplo la bibliografía crítica sobre evaluación institucional, particularmente sobre la evaluación del profesorado que trata de medir la excelencia generando diferencias salariales, obedeciendo a criterios más que discutibles de calidad, como ha ocurrido en la universidad. Es ilustrativo al respecto CABRERA, B. – BÁEZ, B. (2003b): *Profesores por omisión. Reforma, burocracia, lealtad y vocación en la docencia universitaria*, S/C de Tenerife: Resma.

<sup>71</sup> ZAMORA, B. (2007): “El profesorado de educación infantil, primaria y secundaria en Canarias. Un colectivo privilegiado en el marco español”, *Tempora*, nº. 10, p. 30.

minoría, se destaca la importancia de involucrarse, sugiriéndose la necesidad de aplicar mecanismos que detecten la disposición inicial, porque no todas las personas valen para maestro –se ve necesario combinar vocación con determinados rasgos del carácter-. El profesorado que sólo está por el dinero requiere una inspección real, porque la falta de vocación produce desmotivación, cansancio, se queman más y repercute negativamente en el alumnado y en la calidad de la enseñanza (GDTS, pp. 22-23).

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

#### 5.4 Qué piensa la sociedad sobre el salario del profesorado

El prestigio podría estar también ligado a la percepción salarial que tienen los entrevistados de las diferentes profesiones, concretamente con las del profesorado. En general, alrededor del 40% cree que el profesorado de enseñanza no universitaria está bien pagado (mucho 5% y bastante el 35%), mientras otro porcentaje similar piensa justo lo contrario y el resto no se pronuncia. No es el caso del profesorado universitario dado que un 63% de la sociedad percibe y declara están bien pagados, 23% mucho y 40% bastante (ver tabla 6.8 del capítulo seis).

El desconcierto en la opinión pública sobre el salario del profesorado también se percibe en otros estudios cuando se pregunta si el profesorado ve su trabajo fundamentalmente como un modo de ganar dinero. De nuevo la opinión aparece dividida por la mitad, aunque sí que creen que las vacaciones y el horario influyen en dedicarse a la profesión<sup>72</sup>.

---

<sup>72</sup> PÉREZ-DÍAZ, V. y RODRÍGUEZ, J.C. (2013): “Educación y prestigio docente...”, op.cit., p. 64.

Tabla 5.4 La ocupación de profesor está bien pagada

CIS barómetro febrero 2013: P11a, P12a, P13a, P14a y P15a			Mucho	Bastante	Poco	Nada	Total
<b>PROFESORADO DE INFANTIL</b>							
Profesión	son profesores	Recuento	0	34	45	11	90
		% profesión entrevistados	0,0%	37,8%	50,0%	12,2%	100,0%
Entrevistados	no son profesores	Recuento	126	794	807	101	1828
		% profesión entrevistados	6,9%	43,4%	44,1%	5,5%	100,0%
Total		Recuento	126	828	852	112	1918
		% profesión entrevistados	6,6%	43,2%	44,4%	5,8%	100,0%
<b>PROFESORADO DE PRIMARIA</b>							
Profesión	son profesores	Recuento	1	31	51	7	90
		% profesión entrevistados	1,1%	34,4%	56,7%	7,8%	100,0%
Entrevistados	no son profesores	Recuento	124	852	786	92	1854
		% profesión entrevistados	6,7%	46,0%	42,4%	5,0%	100,0%
Total		Recuento	125	883	837	99	1944
		% profesión entrevistados	6,4%	45,4%	43,1%	5,1%	100,0%
<b>PROFESORADO DE SECUNDARIA</b>							
Profesión	son profesores	Recuento	3	33	45	6	87
		% profesión entrevistados	3,4%	37,9%	51,7%	6,9%	100,0%
Entrevistados	no son profesores	Recuento	154	915	695	81	1845
		% profesión entrevistados	8,3%	49,6%	37,7%	4,4%	100,0%
Total		Recuento	157	948	740	87	1932
		% profesión entrevistados	8,1%	49,1%	38,3%	4,5%	100,0%
<b>PROFESORADO DE FP</b>							
Profesión	son profesores	Recuento	1	35	43	2	81
		% profesión entrevistados	1,2%	43,2%	53,1%	2,5%	100,0%
Entrevistados	no son profesores	Recuento	148	820	616	66	1650
		% profesión entrevistados	9,0%	49,7%	37,3%	4,0%	100,0%
Total		Recuento	149	855	659	68	1731
		% profesión entrevistados	8,6%	49,4%	38,1%	3,9%	100,0%
<b>PROFESORADO DE UNIVERSIDAD</b>							
Profesión	son profesores	Recuento	19	46	20	3	88
		% profesión entrevistados	21,6%	52,3%	22,7%	3,4%	100,0%
Entrevistados	no son profesores	Recuento	557	944	302	39	1842
		% profesión entrevistados	30,2%	51,2%	16,4%	2,1%	100,0%
Total		Recuento	576	990	322	42	1930
		% profesión entrevistados	29,8%	51,3%	16,7%	2,2%	100,0%

ZAMORA FORTUNY, B. – CABRERA, L. (2015): "La sociedad y el profesorado. Imágenes y opiniones sociales sobre el profesorado", RASE, vol. 8, nº. 1.

Si comparamos la opinión de la sociedad sobre el salario del profesorado con la emitida por estos últimos encontramos una relativa coincidencia en el caso de los docentes universitarios. La opinión pública y el profesorado creen que los docentes universitarios están bien pagados. Sólo el 18% de la sociedad y el 26% del profesorado no lo consideran así.

La situación es bien distinta entre el profesorado no universitario. El profesorado –siempre hablando de la muestra obtenida desde el CIS- cree que su sueldo debería ser mayor. Comparando esta opinión con la dada por la sociedad, los docentes manifiestan que su trabajo no está suficientemente remunerado, de manera notoria frente a los encuestados no docentes.

Así, su consideración de mal pagado, respecto al resto del grupo de entrevistados que no son profesores, sube del 50% al 60% en el profesorado de infantil, del 47% al 65% en el de primaria, del 42% al 59% en el de secundaria y del 41% al 56% en el de FP (tabla 5.4).

Por tanto, a la consideración general que se divide en dos entre quienes creen que los profesores están bien pagados frente a la otra mitad de entrevistados que considera lo contrario, encontramos que dentro del profesorado la percepción se inclina a la consideración genérica de sentir que el profesorado no universitario está mal pagado, de ahí que sea más comprensible la percepción de desprestigio social y de baja consideración y estima de la sociedad que percibe el profesorado si se toma como criterio de prestigio el salario.

Como vimos, la mentalidad del profesorado recoge esa división de opiniones entre la percepción del salario<sup>73</sup>, decíamos que la satisfacción con el salario está muy repartida entre los altamente satisfechos (4 de 10), los neutrales (3 de 10) y los que se sienten a disgusto (3 de 10); de tal forma que el 55,4% de los docentes no se considera bien pagado y el 44,6% sí.

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

Curiosamente el profesorado de la privada está bastante más satisfecho que el profesorado de la pública en todos los aspectos evaluados -condiciones de trabajo y autonomía incluidos-, salvo en el salario, aunque no con diferencias significativas. Lo que uno de nuestros informantes, Pedro Hernández<sup>74</sup> explicaría –a nuestro entender no con mucho éxito- porque el profesorado de la educación pública se siente anónimo en su trabajo y sin motivación ni vocación dada la “anemia ideológico-social y de la escuela”.

---

<sup>73</sup> ZAMORA FORTUNY, B. (2011): “Voces y miradas del y sobre el profesorado”, RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación”, vol. 4, nº. 3, [www.ase.es/rase](http://www.ase.es/rase), p. 347.

<sup>74</sup> Pedro Hernández Hernández es catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de La Laguna.

En términos de comparación internacional el salario y el horario de trabajo son algunas de las características que señalan los expertos como indicadores de buenas condiciones de trabajo (Fernández Enguita, Gimeno Sacristán<sup>75</sup> y Julio Carabaña). Tener unos salarios altos –lo que le ocurre al profesorado en Canarias con menos años de servicio en relación a sus homólogos españoles- y poca dedicación, son condiciones laborales propias del profesorado de secundaria, según recoge Gimeno Sacristán, con lo cual difícilmente se puede contribuir a través del compromiso de los docentes a un sistema educativo mejor.

Cada vez más parece haber cierto acuerdo en la defensa de una carrera docente visible en la defensa de un salario distinto según implicación y dedicación docente, sobre todo premiando al profesorado que trabaja más y mejor (J.E. Jiménez<sup>76</sup>, L. Balbuena<sup>77</sup> y otros). Incluso en que se incentive a los equipos directivos según resultados sociales y educativos (M. Alduán<sup>78</sup>). Cuando se habla de la necesidad de imponer sanciones al profesorado incumplidor, los expertos proponen ajustar cumplimiento de objetivos a salarios (G. Marrero<sup>79</sup>).

Para algunos expertos, la Administración Educativa estaría maltratando al profesorado en demandas como la homologación (Manolo Ledesma<sup>80</sup>), culpabilizándolo (Amador Guarro<sup>81</sup>) y siendo una víctima de las políticas educativas que empeoran sus condiciones de trabajo (Manuel Marrero<sup>82</sup>). Sin embargo, otras voces achacan responsabilidad al profesorado. Porque la Administración habría centrado gran parte de su esfuerzo en el profesorado, lo que no ha habría repercutido en una mejora de la enseñanza (Gonzalo Marrero). La funcionarización del profesorado blindo al colectivo frente a medidas propuestas de la Administración. Intocables aunque no cumplan. Los

---

<sup>75</sup> José Gimeno Sacristán es catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia.

<sup>76</sup> Juan Eugenio Jiménez González es catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de La Laguna.

<sup>77</sup> Luis Balbuena Castellano es profesor de enseñanza secundaria. Fue el primer Consejero de Educación de un Gobierno de Canarias, elegido democráticamente (1983- 1987).

<sup>78</sup> Marino Alduán Guerra es profesor de Sociología de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Fue viceconsejero de Educación y Cultura del Gobierno de Canarias.

<sup>79</sup> Gonzalo Marrero Rodríguez es catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Fue viceconsejero de Educación y Cultura del Gobierno de Canarias.

<sup>80</sup> Manuel Ledesma Reyes es profesor titular de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de La Laguna.

<sup>81</sup> Amador Guarro Pallás es catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de La Laguna.

<sup>82</sup> Manuel Marrero es maestro de educación primaria. Tuvo una destacada actividad en los movimientos de renovación pedagógica y en la constitución y desarrollo del sindicalismo democrático en la enseñanza y, en particular, en la dirección del STEC.

centros están patrimonializados por los docentes (José Sarabia<sup>83</sup>). Ante esto M. Fernández Enguita defiende un sistema de incentivos y de sanciones al profesorado según su cumplimiento.

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

---

<sup>83</sup> José Sarabia es profesor de enseñanza secundaria y, en los últimos años, director del Instituto de Evaluación y Calidad de Canarias.

## CAPÍTULO 6. FORMACIÓN

### 6.1 La formación del profesorado inicial y permanente

La formación del profesorado es uno de los elementos que puede ayudar a entender lo que acontece en los centros educativos y en la enseñanza-aprendizaje dentro del aula. Aunque como hemos visto, particularmente en el capítulo cuatro, es importante el modelo de reclutamiento del alumnado, su interés, vocación, grado de compromiso, nota de entrada, etc.; y en ello radica la clave del éxito de los países con mejores resultados educativos. Pero aparte de una rígida selección del alumnado que quiere ser profesor, se requiere una buena formación en las habilidades básicas necesarias para ser docente (en conocimientos de lectura y matemáticas, pero también en capacidad comunicativa y motivación), que debe mostrar antes de comenzar sus estudios.

Mantiene TALIS que no hay consistencia en los estudios sobre el impacto de la formación del profesorado y de su experiencia en los resultados del alumnado. Otros estudios establecen relación entre la formación inicial o el proceso de obtención del título de profesor y la eficacia de la enseñanza<sup>1</sup>, manteniendo que la calidad, más que la duración, del componente práctico en los programas de formación del profesorado puede tener un impacto positivo en los resultados del profesorado seleccionado antes de ejercer, en aspectos como su percepción sobre la preparación, su eficacia y sus planes de carrera.

Hay unanimidad sobre el mal funcionamiento<sup>2</sup> y se han analizado propuestas de cambio en la bibliografía al uso, pero: la reforma de los planes de estudio son lentas, y cuando son más rápidas no cambian lo fundamental; una formación crítica que otorgue al profesorado capacidad realmente de construir, decidir, valorar, entender el funcionamiento del sistema educativo y

---

<sup>1</sup> OECD (2014a): *TALIS 2013*, op.cit., p. 35. En esta obra se recogen, entre los que no establecen relación: Buddin and Zamarro 2009, Croninger et al 2007, Harris and Sass 2011, Larsen 2010. Y entre los segundos Clotfelter, Ladd and Vigdor 2007 y 2010, Darling-Hammond et al. 2005, Monk 1994 y Ronfeldt and Reininger 2012.

<sup>2</sup> Sobre las carencias formativas son muchos los trabajos a citar, pueden verse, entre otros: BORMAN et al. (2009): “Teacher preparation programs” y SUTTON, R. – HARPER, E. (2009): “Teachers’ emotion regulation”, ambos en SAHA, L. and DWORKIN, G. (eds.): *International handbook of research on teachers and teaching*, Houston, Springer. ZEICHNER, K. (2010): op.cit.

Y en el libro de PUELLES, M. (coord): *Profesión y vocación docente. Presente y futuro*, Madrid, Biblioteca Nueva, pueden verse los artículos de: DARDER, P. (2009): “La función indispensable de las emociones en la formación personal y en la educación”; de ESCUDERO, J. M. (2009b): “Formación en los centros y comunidades docentes de aprendizaje: teoría y práctica” y de ESTEVE, J. M. (2009a): “Políticas de formación...”, op.cit.

Como concluye Imbernón en uno de sus últimos artículos en castellano: “Otra formación del profesorado es posible”. IMBERNÓN, F. (2010): “La formación del profesorado y el desarrollo del currículum”, en GIMENO SACRISTÁN, J. (comp.): *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Madrid, Morata, p. 602.



por ende, que le permita actuar en consecuencia no ha sido el objetivo fundamental de ningún plan de estudio, aunque se recoja formalmente en los planes de estudio; aunque haya desaparecido el término de Escuela Normal de Magisterio, sigue buscando la normalidad, fundamentalmente porque la fuerza de unos departamentos sobre otros, el amiguismo o cercanía institucional entre ciertos campos científicos y su lejanía con otros y en última instancia el diseño de los planes de estudio, por mucho que tome cauces distintos, sigue otorgando mayor peso a unos campos científicos frente a otros y, por tanto, obedece a un modelo de aprendizaje y a una concepción de lo educativo. E incluso, cuando entran en juego con mayor presencia disciplinas más críticas que podrían generar una formación más completa sobre cómo poder trabajar en el sistema educativo y sobre las consecuencias de trabajar de una determinada manera, su escasa presencia en el cómputo de créditos globales hacen que sea sospechosa, poco creíble o directamente subjetiva, cuando no es el propio profesorado el que banaliza el conocimiento.

Propuestas de cambio, como en principio podrían deducirse del modelo Bolonia se quedan en agua de borraja: el profesorado siguiendo la corriente del río entra en un proceso de evaluación continua atendiendo a un conjunto de competencias, siendo la mayor competencia atinar en la suma de estadillos de puntos de un conjunto de tareas que no puede evaluar con la calma que requiere, lo que hace que aflore la perversión del modelo: puntuar por papel recibido o simplemente por subir al portal la tarea requerida –una parte del profesorado reconoce no corregirlo: ¡ya es válido por subirlo al portal!, ¡cómo si sólo por acudir a Belén fuéramos buenos!-. Cuando el número de alumnos no se reduce y se pide un porcentaje de aprobados el resultado no puede ser una mejora significativa, sino una bajada de listón. Eso sí, la formación sigue siendo importante para todos<sup>3</sup>.

La perversión de la burocracia educativa y la dificultad administrativa de gestionar el sistema educativo en sus distintos niveles, desde la formación de los futuros profesionales según las necesidades del sistema educativo, dado el alto poder del modelo universitario y de su desvinculación con las Consejerías Educativas, hace más que difícil conseguir una formación adecuada. Como vamos a ver en este capítulo, algunos han sido los cambios de planes de estudio en los últimos años, más en la formación inicial del

---

<sup>3</sup> Aunque algunos entienden que ésta debe ser una formación emocional, humana que cobra cada vez más fuerza. Como destaca Freund: “Teaching is also a form of emotional work, where teachers are expected to manage their own feelings and the emotions of children parents and other staff members, and maintaining an emotional order even though emotion is rarely considered in terms of teachers’ work”. FREUND, M. (2009): “The classroom as an arena of teachers’ work”, en SAHA, L. and DWORKIN, G. (eds.): *International handbook of research on teachers and teaching*, Houston, Springer, p. 316. En una línea similar, SUTTON, R. – HARPER, E. (2009): op.cit., p. 400; y DARDER, P. (2009): op.cit., p. 196, defienden la presencia en la formación del profesorado de las emociones, y su inexistencia actual obligaría a que los docentes tuvieran que formarse por su cuenta.

Magisterio que en secundaria, donde el CAP cumple casi cuatro décadas, salvo en algunas Comunidades Autónomas como Canarias donde el CCP se generó con ilusión y entusiasmo, en principio con buenos resultados, lejos del modelo de máster implantado con posterioridad. Atrás quedó el acceso directo que seleccionaba a los mejores expedientes (lo que no quiere decir que no fuera mejorable para evitar clientelismos), caduco el modelo de Bolonia que acaba de empezar: llenar al alumnado de trabajo que no puede tener un seguimiento adecuado no mejora en absoluto la formación, todo lo contrario. Otra formación es posible y necesaria, pero más aún un compromiso del profesorado que también debería poder ser evaluado objetivamente.

Si no se da tiempo ni formación y además se intensifica su trabajo entre otras cosas aumentando funciones a desarrollar, aumenta el control de su trabajo en tanto se imposibilita acciones alternativas con mayor sentido hacia un sistema educativo más justo<sup>4</sup>. Como vamos a ver reflejado en los grupos de discusión<sup>5</sup>, encontramos tres tipos de profesores: unos que cumplen con lo mínimo, no quieren hacer más y no consideran que deberían dedicar más de lo que emplean porque no se consideran salvadores; otros que son pasotas, que no hacen nada, o peor, que lo hacen mal, con los efectos negativos que tiene para el alumnado y para los compañeros que no entienden que cobren lo mismos que ellos. Pero hay una parte del profesorado que tiene interés en trabajar por mejorar la educación, no sabe cómo ni tiene tiempo para desarrollarlo, para pensarlo, para elaborar proyectos si fuera el caso, máxime cuando no ve ninguna compensación laboral externa.

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

Complicado comparar la formación entre países porque varía mucho en la estructura, el contenido y el énfasis en la formación inicial del profesorado.<sup>6</sup> Otros aspectos más fáciles de comparar son los aportados en TALIS sobre qué países incluyen en la formación inicial la oportunidad de desarrollar experiencias prácticas sobre las materias-asignaturas que están enseñando bien sean de formación o pedagógicas<sup>7</sup>.

---

<sup>4</sup> CABRERA, B. (1988): “A propósito de la reforma...”, op.cit.

<sup>5</sup> CABRERA, B. et al. (2011): op.cit.

<sup>6</sup> Como recogen Darling-Hammond and Lieberman, 2012, citados en OECD (2005): *Education at a Glance: OECD Indicators*, <http://www.oecd.org/dataoecd>

<sup>7</sup> OECD (2014a): op.cit., p. 37.

### *Formación Inicial.*

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<sup>8</sup>. Y de los informes de evaluación institucional del sistema educativo locales y nacionales y de los informes PISA 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. Pero no se ven atisbos de su traducción práctica.

Parece existir cierta incoherencia, históricamente generada, entre las necesidades formativas del profesorado, diseñadas en las legislaciones educativas, y los planes de estudios resultantes. La trayectoria marcada hacía presagiar un futuro no muy diferente con la aplicación del modelo de Convergencia Europea en los Títulos de Maestro de Infantil y Primaria que entraron en vigor en el año 2010. Difícilmente 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. El modelo de formación de profesorado propugnado supone una reducción de la formación sociopedagógica<sup>9</sup>, pero no parece

---

<sup>8</sup> Es ilustrativo el trabajo de GIROUX, H. (1987): “La formación del profesorado y la ideología del control social”, *Revista de Educación*, nº. 284.

<sup>9</sup> GIMENO, J. – IMBERNÓN, F. (2006): “Una oportunidad perdida. Política de formación inicial del profesorado: las nuevas propuestas”, *Cuadernos de Pedagogía*, Mayo, nº. 357, pp. 97, 100 y 101. Los autores 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 española, que se reduce en un 55% y un 32%.

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 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”.

En los últimos años ha habido en España una demanda de ampliar la formación, pasando de tres a cuatro cursos. Esto se logra con la Convergencia Europea, con lo que España deja de ocupar la cola en el tiempo de formación del profesorado de primaria. No se cumple de esta manera con el mayor reconocimiento social de la profesión, como sostienen algunos<sup>10</sup>, lo que parece *a priori* más que discutible por lo dicho en apartados anteriores y por el carácter semiprofesional de los docentes<sup>11</sup> en el modelo clásico de profesiones. Pero se trata de hacer reformas para aparentar que cambia algo, la propuesta del Ministro de Educación Wert en 2014 es que los grados pasen a ser de tres años, según parece también para converger con Europa.

En Finlandia se cuenta con una formación de 5 o 6 años<sup>12</sup>, que atiende a conocimientos propios de la materia y pedagógicos, permite dar autonomía y libertad al profesorado en la toma de decisiones en la vida organizativa de los centros educativos, en la selección de materiales a trabajar, etc.

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 no eliminaremos por decreto o ley la formación y los

---

<sup>10</sup> 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>, p. 127. GIMENO, J. – IMBERNÓN, F. (2006): op.cit., p. 97.

<sup>11</sup> 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. CABRERA, B. - JIMÉNEZ, M. (1994): “Los enseñantes...”, op.cit., pp. 35-46. ZAMORA, B. (2004b): “Profesionalismo y trabajo docente”, op.cit.

<sup>12</sup> El tiempo en la formación del profesorado varía, como se ve entre España y Finlandia. Unas 6.400 horas más un proyecto de fin de carrera en Finlandia y unas 2.000 en España en magisterio. Y algo más de 1.400 horas de estudios pedagógicos tras finalizar la carrera en el profesorado de secundaria, que se corresponde con entre 100 y 130 horas de CAP en España (La Vanguardia, 2005)

modelos docentes de los formadores del profesorado<sup>13</sup>, 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. En todo caso, cabría hablar de una pérdida de los mejores expedientes del alumnado que accede a las titulaciones de maestro, alejándose de las universidades periféricas y acercándose a aquéllas mejor evaluadas en los *rankings* de calidad.

#### *Formación Permanente.*

El espíritu de la OCDE es que el profesorado tiene que aprender formándose a lo largo de su carrera. Tiene que hacer uso de la última tecnología con el alumnado, pero también tiene que estar a la última en aprendizajes, pedagogías y prácticas<sup>14</sup>.

El profesorado español participa poco, en comparación con la OCDE, en programas de inducción. Los Teacher Induction Programs son conocidos por ser una estructura sistemática de apoyo al profesorado novel, incluyendo aspectos como programas de orientación para aprender las claves de la escuela y de su contexto. La idea es que los docentes tengan cerca un profesor veterano que les haga de mentor, participando en las mismas actividades, haciendo de guía y asistiéndoles, aportándoles información sobre cuestiones relevantes para el primer año de clase. El profesor es evaluado luego para ver qué fortalezas y debilidades ha desarrollado profesionalmente<sup>15</sup>. Como se ve en la tabla 6.1, el profesorado español figura entre los que menos participa de la OCDE en estos programas, básicamente por la inexistencia de los mismos.

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)<sup>16</sup>, al menos en términos teóricos.

---

<sup>13</sup> ZAMORA FORTUNY, B. (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.

<sup>14</sup> OECD (2014a): op.cit., p. 3.

<sup>15</sup> [www.doe.mass.edu/educator/mentor/teachers.html](http://www.doe.mass.edu/educator/mentor/teachers.html)

<sup>16</sup> 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, p. 14.

Tabla 6.1. Porcentaje de profesorado en programas de inducción. Año 2012

		ESPAÑA	OCDE	FINLANDIA	Países con menos participación que España
Acceso a programas de inducción, informados por directores	Para todo el profesorado nuevo en la escuela	21,9	43,6	52,6	Italia 11,4 Polonia 16,2 Japón 17,2 Portugal 17,5 Rumanía 19,0 Francia 20,0
	Sólo para el profesorado novel en la enseñanza	2,7	22,3	1,0	Singapore 0,7 Finlandia 1,0 Holanda 1,1 Bélgica (Fl) 1,5 Portugal 2,7
	No programa de inducción para nuevos profesores	75,4	34,2	46,5	Polonia 76,5 Portugal 79,7
	Actividades informales de inducción para nuevos profesores, no un programa	54,3	76,5	92,7	Japón 37,0 México 38,8 Brasil 48,3 Francia 49,9
	Introducción general y/o administrativa en la escuela para nuevos profesores	79,1	85,7	89,7	Chipre 74,0 Brasil 65,6 Italia 63,0 Rumanía 59,6 Noruega 55,0 México 49,1
Participación en programas/ actividades de inducción informadas por el profesorado	Tomó parte en programa formal de inducción	35,3	48,6	16,3	Brasil 32,4 Islandia 29,5 Dinamarca 26,6 Estonia 19,4 Finlandia 16,3 Suecia 10,7 Noruega 10,3
	Tomó parte en actividades informales de inducción, no en un programa	35,0	44,0	51,5	Estonia 34,8 Islandia 34,6 Brasil 33,0 Italia 32,7 Israel 29,5 Suecia 19,1 Japón 18,4
	Tomó parte en una introducción a la escuela general o administrativa	21,8	47,5	42,5	Portugal 21,0 Noruega 20,0

Fuente: OECD (2014a): *TALIS 2013*, tabla 4.1, p. 329.

Nota: Porcentaje de profesorado que afirma que los directores informan de la existencia de procesos de inducción en la escuela para profesores nuevos y porcentaje que dice haber participado en un programa de inducción durante su primer empleo como profesor.

La misma crítica que se hace de la formación inicial del profesorado como una ideología del control social<sup>17</sup>, 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.<sup>18</sup>. Cuanto más cuando se trata meramente de una “cafetería de cursos y talleres”, como se conoce en EEUU a la formación permanente<sup>19</sup>. Podría hablarse pues de un escaso valor educativo para el profesorado<sup>20</sup>. El carácter voluntario de la formación permanente, el hecho de que no atiende a las necesidades educativas, sino más bien a las modas formativas que acompañan a toda nueva ley educativa, 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<sup>21</sup>.

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<sup>22</sup>.

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 1994-1995. No sabemos si puede hablarse de un cambio de tendencia en el siglo XXI, para ello tendríamos que analizar un periodo más largo de formación permanente, pero en el transcurso de esta década se muestra un incremento en la presentación de proyectos por parte del profesorado con el objetivo de

---

<sup>17</sup> GIROUX, H. (1987): “La formación del profesorado...”, op.cit.

<sup>18</sup> GOBIERNO DE CANARIAS (1995): *Actividades para la formación del profesorado. Memoria cursos 1993/94 y 1994/95*, Consejería de Educación, Cultura y Deportes, p. 8.

<sup>19</sup> GIL, F. (1996): *Sociología del profesorado*, Ariel, Barcelona, pp. 29-30.

<sup>20</sup> FEITO, R. (2003): “Buenos profesores”, comunicación presentada en X Conferencia de Sociología de la Educación, Valencia, p. 23.

<sup>21</sup> INECSE (2004): *Sistema estatal de indicadores...*, op.cit., P9 Formación permanente del profesorado.

<sup>22</sup> PEDRÓ, F. (2006): op.cit., p. 250.

innovar y diseñar materiales didácticos, siendo 1 de cada 5 plazas ofertadas y 1 de cada 3 actividades de formación<sup>23</sup>.

Observando las casi mil actividades de innovación y formación en centros desarrolladas en Canarias en los cursos 1993-1994 y 1994-1995, que acompañan a la aplicación de la LOGSE, 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...”<sup>24</sup>.

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. En cualquier caso, los últimos trabajos de la OCDE sobre profesorado nos dan información sobre por qué el profesorado dice no acudir a cursos de formación, como recogeremos en las páginas siguientes. Pero lo que sí podemos afirmar tras revisar las actividades de formación es la escasa preocupación por el para qué y el por qué, más allá del 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<sup>25</sup>, 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.

## 6.2 La formación del Magisterio en los distintos planes de estudio en la Universidad de La Laguna

### 6.2.1 Apuntes históricos sobre la formación inicial de los Maestros

Si nos remontamos al siglo XIX, en el reglamento de 1825 se pedía una formación distinta entre maestros según el pueblo en que ejercieran por su número de habitantes. Salían escuelas de cuatro clases con currícula diversos y con accesos a maestros diferentes, lo que era aplicable tanto a maestros como a maestras, según el nivel de conocimiento exigido, la preparación del maestro al

---

<sup>23</sup> GOBIERNO DE CANARIAS (2005): *Diagnóstico de la Educación no Universitaria en Canarias*, S/C de Tenerife, Consejería de Educación, Cultura y Deportes, pp. 22, 24 y 475.

<sup>24</sup> *Ibidem*, 153-465.

<sup>25</sup> FEITO, R. (2003): “Buenos profesores”, *op.cit.*, p. 29.



que se ayudaba, la forma de acceso a la enseñanza y el número de párvulos a atender. En el caso de las maestras, hasta 1857 no tenían derecho a recibir formación en Escuelas Normales –los maestros lo hicieron diez años antes-. Si bien acusados los maestros de participar en los procesos revolucionarios de 1848, el ministro Bravo Murillo se plantea controlar ideológicamente mejor a los centros<sup>26</sup>. El resultado fue la reducción de las escuelas normales, en concreto Canarias contaba por entonces con dos escuelas elementales (una de las divisiones de las escuelas normales que eran bien elementales, bien superiores)<sup>27</sup>.

En 1868 las Escuelas Normales para mujeres son obligatorias en las provincias y en 1877 el Gobierno dicta normas para regularlo, controlando así la profesión<sup>28</sup>. El primer reglamento de exámenes para ser maestra –muy distinto al de maestros- se publica en 1839. Hasta ese momento para servir en una escuela de niñas se necesitaba solo conocimientos sobre cuestiones de “religión y moral, lectura y escritura, cuentas con números enteros y labores de utilidad para las familias pobres”<sup>29</sup>. A partir del 21 de mayo de 1932 se prohibirá la docencia a quienes no tuvieran título oficial, año en el que las Escuelas Normales se convierten en mixtas.

Con el decreto de 29 de septiembre de 1931 se reformaban las escuelas normales, dada la importancia que la República concedía al maestro como fundamental en la “pedagogía de la democracia”. Se entendía que tal formación debía reunir aspectos culturales (a adquirir en los institutos nacionales de segunda enseñanza), de preparación profesional (a adquirir en las escuelas normales, previo paso por el bachillerato) y de práctica pedagógica (a realizar

---

<sup>26</sup> Las escuelas normales no siempre consiguieron una normalización. Sirva el ejemplo de dichas escuelas en México, creadas con la Revolución Mexicana en 1910 con profesorado campesino, maestros rurales elegidos para expandir la revolución. Puede verse CHOUZA, P. (2014): “¿Qué son los normalistas mexicanos?”, *El País*, 17.10.2014.

<sup>27</sup> SAN ROMÁN, S. (1988): *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*, Barcelona, Ariel, p.125.

<sup>28</sup> *Ibíd.*, pp. 141-147.

Otros trabajos aluden a la degradación del Magisterio que aparecería junto a la incorporación de las mujeres en 1857, con la Ley Moyano, subordinando la formación de maestros a intereses económicos. Una decadencia del Magisterio que aumenta con la Ley Romanones de 1902 adquiriendo la escuela una función ideológica, la función tutelar similar a la familia con el fin de domesticar y civilizar. El reconocimiento profesional del Magisterio viene de reformas hechas por el Ministro Bergamín en 1914, el Título de Maestro queda unificado en un Plan de Estudios y surgen las oposiciones como vía de acceso a la función pública. Será en 1931 con la II República cuando el Magisterio se considere estudio universitario con el Plan Profesional del Magisterio. Estas ideas están muy bien recogidas en el trabajo que sintetizamos de MORENO MIÍGUEZ, Almudena (2000): “La formación del maestro ante los retos de la sociedad postmoderna”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, pp. 1-3.

<sup>29</sup> SAN ROMÁN, S. (1988): *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*, Barcelona, Ariel, pp. 111-112 y 127-128. San Román define el período entre 1838 y 1876 como un modelo de “maestra maternal”.

en las escuelas nacionales). Se exigía un examen de ingreso en las escuelas normales y un mínimo de 16 años de edad<sup>30</sup>.

Con el decreto de 27 de enero de 1932 se crea la Sección Pedagógica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid. Una de sus intenciones era, según recoge el Preámbulo, no sólo elevar el nivel profesional y económico sino también la capacidad del magisterio “llegando a alcanzar una preparación de carácter universitario”.

En 1940 se establece un Plan de Estudios para el Magisterio de 12 asignaturas que convierte a los bachilleres en maestros. Así se intentaba evitar las consecuencias de la escasez de maestros por la depuración, a la vez que se establecen cursos de perfeccionamiento.

Con la Ley de 1945 se degrada la condición académica del magisterio. El artículo 58 no les exige el título de bachiller bastando sólo los conocimientos de los primeros ciclos de la escuela media. Y con la Ley de 21 de diciembre de 1965 sobre la reforma de la enseñanza primaria se elevan los estudios de magisterio exigiéndose el título de bachillerato superior para ingresar en la Escuela Normal (volviéndose al criterio de la legislación republicana de 1931). El preámbulo de la LGE considerará la formación y el perfeccionamiento del profesorado fundamental, al igual que la dignificación social y económica de la profesión docente<sup>31</sup>.

No sólo la formación inicial, sino los cursos a los que se animaba u obligaba a acudir a los maestros, dejan patente el intento de control ideológico sobre los mismos. El hecho de que desde la Inspección se autorice a todos los maestros a asistir a los ejercicios espirituales, parece más una obligación que un deseo sentido por los propios maestros por formarse<sup>32</sup>. El Plan de 1950 hace

---

<sup>30</sup> Y se limitaba el máximo de alumnos a 40. ZAMORA FORTUNY, B. - ZAMORA GONZÁLEZ, N. (2003): *La educación desde la historia de las escuelas unitarias de Las Nieves (1885-1998)*, Excmo. Cabildo de La Palma, Santa Cruz de La Palma, p. 81.

<sup>31</sup> Todo el recorrido por estas leyes y decretos que afectan a la formación inicial de los maestros puede verse en PUELLES BENÍTEZ, M. (1980): *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Labor, pp. 321-322, 338-339, 384, 402 y 428. Y también en DE GUZMÁN, M. (1973): *Cómo se han formado los maestros: 1871-1971*, Barcelona, Prima Luce, pp. 43-62.

Curiosamente, como ocurriera en el preámbulo de la LGE, también el decreto 29 de septiembre de 1931 da prioridad a la formación de maestros y dignifica la situación económica del magisterio. DE GUZMÁN, M. (1973): op.cit.

<sup>32</sup> Se bonifica con el “treinta por ciento en pasajes vapores” a todos los maestros de Santa Cruz de La Palma para acudir a Tenerife a participar, de nuevo, en los ejercicios espirituales. ZAMORA FORTUNY, B. - ZAMORA GONZÁLEZ, N. (2003): *La educación...*, op.cit., p. 82.

La Inspección hace pública la autorización para acudir a “actos misiones”, “prestando colaboración entusiasta y eficaz a los padres misioneros”. Misiones que, evidentemente, no son las mismas que las Misiones Pedagógicas creadas con la República –por decreto de 29 de mayo de 1931- con el cometido de “difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana en aldeas, villas y lugares, con especial atención a los intereses espirituales de la población rural” (artículo primero de dicho decreto, *Colección Legislativa de*

obligatoria la asistencia a campamentos del Frente de Juventudes o de la Sección Femenina en verano para poder obtener el título de maestro<sup>33</sup>. Como puede verse, el componente religioso y la política fascista del Régimen en estos momentos ocupan un lugar destacado en los “cursos de formación”. Situación ésta que se repite en el transcurso de los años. En cualquier caso, con la llegada de los años sesenta se da un importante cambio en la formación permanente, son numerosos los cursillos para el perfeccionamiento profesional, aplicación de nuevas metodologías, intercambio de experiencias, etc.

En los planes de estudios previos a la aparición de la LGE destaca la presencia de una formación religiosa y moral, político-social, física, profesional técnica y práctica y de cultura general que seguía los principios del Régimen, como recoge el Decreto de 7 de Julio de 1950 (BOE del 7 de Agosto), exigiéndose tener el Bachillerato Elemental y tres años de Escuela Normal. La Orden 1 de junio de 1967 (BOE del 8 de Junio), correspondiente a la Ley de 1965, exige por primera vez el Bachillerato Superior para acceder a la formación del profesorado. En este plan de estudios de las Escuelas Normales las materias a cursar son fundamentalmente didácticas durante los dos cursos que dan acceso, tras superar una prueba de madurez, al periodo de prácticas. Únicamente dos asignaturas obedecen a otros aspectos: la Pedagogía e Historia de la educación y la Filosofía y Sociología de la educación, respectivamente. Siendo curiosamente esta última asignatura la segunda en mayor número de horas semanales, después de la didáctica y la organización escolar.

La Escuela Normal Elemental de la Universidad de La Laguna toma carácter de estudios superiores en 1849, de Escuela Normal Superior en 1866 y de Escuela Universitaria del Profesorado de Enseñanza General Básica (EGB) en 1972.

Las Escuelas Normales, que imparten la norma docente, imparten un currículo centrado en el dominio de las materias de la educación primaria, priman estos conocimientos frente a los pedagógicos. Con la llegada de la República, en 1931, se reformulan las Escuelas Normales cambiando esta tendencia en el denominado Plan Profesional, se incorporan contenidos de filosofía, psicología y las metodologías de cada materia. Los estudios adquieren rango universitario, al exigirse para su acceso el período de cultura general o bachillerato. Además el contacto con la escuela primaria es permanente: visitas pedagógicas, observaciones didácticas y un año de

---

*Instrucción Pública* (año 1931), Madrid, 1932, pp. 207-211). Citado en PUELLES BENÍTEZ, M. De (1980): *Educación e ideología en la España contemporánea*, Labor, Barcelona, p. 319. También puede verse FERRAZ, M. (1997): *La Palma. Sociedad, Educación y Cultura (1931-1939)*, Tenerife, Gobierno de Canarias - Cabildo Insular de La Palma - Centro de la Cultura Popular Canaria, p.42, que destaca como para algunos estas Misiones representaban el modelo genuino de actuación de la ILE en la necesidad de extender la cultura.

<sup>33</sup> DE GUZMÁN, M. (1973): op.cit., p. 103 y ss.

prácticas, supervisadas conjuntamente por el profesorado de ambos centros y por la Inspección.

Durante el franquismo se imponen las bases políticas e ideológicas propias en el sistema educativo. Estos principios adoptan forma curricular en los Planes de Estudio de 1950, en el que se establece que la formación de los maestros, debía abarcar, según orden de importancia, formación religiosa y moral, formación político-social, formación física, cultura general (lengua, literatura española y geografía e historia), formación profesional teórica (integrada en la filosofía, la pedagogía, organización escolar y metodología) y formación profesional práctica.

Estas concepciones, sin embargo, van erosionándose desde los 50. La formación de profesorado, desde 1958, pasa a ser asumida por el Ministerio de Educación directamente quien, posteriormente (1962-1968), comienza a introducir proyectos de reforma educativa parciales que afectaron también a la definición de las funciones y la composición de los cuerpos docentes. El propio gobierno empieza a mostrar un mayor interés por la dimensión “pedagógica” del trabajo docente, que empieza a ser considerada como la dimensión más estrictamente “profesional del profesorado”, y aparecen líneas de actuación oficiales encaminadas a fomentar el interés por la misma, tanto a nivel curricular como de formación del profesorado.

Con la Ley del 65 (Ley del 21 de Diciembre de 1965) sobre Educación Primaria, que se empieza a aplicar en el curso 1967- 1968 (Plan de 1967), se pretendió reformar la formación del profesorado, se elevan los requisitos de ingreso al exigirse el bachillerato superior; se incrementan los contenidos profesionales intentando conjugar los conocimientos específicos de cada área y la actividad pedagógica necesaria para transmitirlos; surgen las didácticas específicas, que se acomodarán en el nuevo plan sin que el profesorado universitario de entonces, salvo excepciones, contara con la cualificación necesaria para impartirlas. En cualquier caso, las funciones del maestro quedan definidas en una mezcla singular de nuevo profesionalismo y espiritualismo<sup>34</sup>. Junto a ello en esta ley se establece la escolarización obligatoria hasta los catorce años y define, por primera vez, la enseñanza primaria como gratuita, comprometiéndose el Estado a crear y mantener un número suficiente de plazas

---

<sup>34</sup> “...su auténtica misión consistirá ahora en proporcionar a todos los españoles la cultura general obligatoria, formar la voluntad, la conciencia y el carácter del niño en orden al cumplimiento del deber y a su destino eterno; infundir en el espíritu del alumno el amor y la idea del servicio a la Patria de acuerdo con los principios inspiradores del Movimiento; capacitar a la niñez para ulteriores estudios y actividades de carácter cultural, y contribuir, dentro de su esfera propia, a la orientación y formación profesional para la vida del trabajo agrícola, industrial y comercial”. Citado por VARELA, J.- ORTEGA, F. (1987): *El aprendizaje de maestro*, Madrid, MEC, p. 39.

escolares y a garantizar, a través de subvenciones o becas, la asistencia a centros privados<sup>35</sup>.

En 1968 Villar Palasí se hace cargo del Ministerio de Educación y Ciencia, y se propone definir y poner en marcha un proyecto de reestructuración global del modelo educativo, según “nuevos” presupuestos tecnocráticos y desarrollistas. Concretamente en lo que respecta al profesorado, en el mismo preámbulo de la Ley General de Educación se considera la formación y el perfeccionamiento del profesorado como fundamental al igual que la dignificación social y económica de la profesión docente. Desde otro punto de vista, podríamos decir que la reforma educativa que se pone en marcha con esta ley pretende conformar un modelo de profesorado cercano al de técnicos especialistas –no es casual la sustitución de la denominación de maestros por el de profesorado de EGB- en el marco de un modelo general profesionalizador de los cuerpos docentes, donde el carácter de profesionales se reservaba a expertos superiores con precisas líneas de ascendencia sobre los profesores (inspectores, pedagogos, psicólogos).

Así, la Ley General de Educación supuso un profundo cambio. Las Escuelas Normales toman carácter universitario, denominándose a partir de esos momentos “Escuelas Universitarias de Profesorado de EGB”. La titulación de profesorado de EGB se define como diplomatura universitaria y se mantiene las licenciaturas como requisito en la enseñanza media. Por otro lado, se implantó un nuevo Plan de Estudios, que ha permanecido vigente hasta hace poco tiempo. La transformación más sustantiva que conlleva el nuevo Plan de Estudios (1971), definitivamente establecido en 1977, es que desaparecen la mayoría de los elementos heredados del nacional-catolicismo, se da relevancia a la formación didáctica y psicológica y se crean especialidades centradas en los campos disciplinares.

El eje nuclear de la formación del profesorado giraba en torno a lo que se puede considerar la “pedagogía tecnocrática” que se estructuró a partir de las aportaciones del conductismo psicológico, la organización científica del trabajo aplicado a la escuela, la pedagogía por objetivos y el experimentalismo cuantitativista, entre otras<sup>36</sup>. Se reformulan los planteamientos de las figuras que tradicionalmente ejercían el control escolar: la dirección y la inspección. La ley establece que si bien deben ejercer funciones burocráticas por un lado, por otro también deben ser expertos responsabilizados de funciones específicas dentro del ámbito profesional (orientar y ordenar actividades de los centros; evaluar el rendimiento de los alumnos, impartir cursos de reciclaje al profesorado para que adquiera conocimientos sobre los métodos más idóneos para la eficacia de las enseñanzas, etc.), funciones que debían ejercer los titulados en Pedagogía y Psicología.

---

<sup>35</sup> Ley 27/1964, de 29 de abril (BOE de 4 de mayo). Puede verse: PUELLES BENÍTEZ, M. (1980): *Educación e Ideología...*, op.cit., p.401.

<sup>36</sup> VARELA, J. (1983): “The marketing of education...”, op.cit.

En definitiva, desde el punto de vista de los expertos, se necesitaba introducir grandes cambios en las escuelas de magisterio porque, tal y como se exponía en el Libro Blanco que precede a la Ley, “es evidente que el currículum actual no promueve el espíritu de innovación y de investigación necesario para modernizar los métodos de enseñanza, y para hacer uso de las herramientas técnicas que permitirán tanto un aumento de la eficacia pedagógica, como una reducción de costes, en el caso de que tuviera que atenderse a un mayor número de alumnos”<sup>37</sup>. Así, el currículum de formación del profesorado de EGB se compone de un núcleo común (pedagogía general, psicología, lengua española, expresión plástica, música y las didácticas de la educación física), además de especializaciones diferentes (filología, ciencias humanas, ciencias exactas y naturales, educación especial y educación preescolar).

La Sociología de la Educación aparece diluida en la asignatura de psicología (sic) pero ello no implicó su incorporación en general, en buena medida porque quienes la impartían eran profesores en ejercicio y, ninguno venía de la Sociología. Este hecho no deja de ser curioso por la desatada participación que, en la elaboración del diagnóstico que da lugar al Libro Blanco, tuvieron importantes sociólogos de la época (algunos de los cuales lo siguen siendo ahora). Diagnóstico que sirvió para enfrentar, por primera vez en 30 años, a la Administración con algunos problemas de su pasado reconociendo errores y problemas del sistema educativo y plantear una reforma de la totalidad del sistema.

En cualquier caso, lo que parece evidente es que el proyecto profesionalizador presente en la reforma adquirió un papel político e ideológico importante en la historia docente española: poner fin a la figura del “maestro apóstol” sustituyéndola por una nueva identidad para el profesorado la del “maestro profesional”<sup>38</sup>.

Por lo tanto, con la Ley de 1970 adquieren carácter universitario estas escuelas “Escuelas Universitarias de Profesorado de EGB” y surgen, al amparo del Plan 1971, las especialidades de ciencias humanas, ciencias, lengua española e idiomas modernos y educación preescolar. Las prácticas se incorporan en el segundo y tercer curso de carrera. Las materias bajo el rótulo

---

<sup>37</sup> Citado por MORGENSTERN, S. (1994): “Formación del profesorado en España: una reforma aplazada” en POPKEWITZ, T. (Comp.): *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*, Barcelona, Pomares, p. 137.

<sup>38</sup> VARELA, J. - ORTEGA, F.: (1987): op.cit., p. 42. Y MORGENSTERN, S. (1994): op.cit., p. 138. Más allá de las palabras y siguiendo las concepciones funcionalistas de la sociología de las profesiones de la época, más bien la apuesta, como ya dijimos, se centraba en considerar al profesorado en una situación de técnicos en una estructura jerárquica de trabajo intelectual a cuya cúspide se situaba los auténticos profesionales. Véase como muestra el conocido esquema de rasgos de Parsons para caracterizar a las profesiones, recogido en el capítulo tres. JIMÉNEZ JAÉN, M. (2000): op.cit.

de las didácticas prácticamente desaparecen, se reducen a las asignaturas que dan nombre a la especialidad -sólo en la especialidad de educación preescolar, en el último curso, se destaca una mayor presencia de didácticas-. En su lugar, surgen la Pedagogía y la Psicología de la educación, siendo en ocasiones la denominación de esta última Psicología de la educación, que pierde peso si atendemos al número de horas con que cuenta respecto al resto de asignaturas y al número de horas del plan anterior.

Para volvernos a encontrar con una reformulación de la formación del profesorado hubo que esperar hasta los años 90, en los que coinciden la reforma general de las titulaciones universitarias impulsada por el Consejo de Universidades y la entrada en vigor de la LOGSE que, al menos formalmente, establecía un perfil profesional diferente para el ejercicio de la función docente en la educación obligatoria. También en relación a la reordenación que introduce esta Ley en los niveles obligatorios de educación, que, por una parte recorta el campo de actividad de los maestros (pierden la exclusividad de los doce a los catorce años que les concedía la LGE) y, por otra, paradójicamente, porque los sitúa en la educación secundaria.

#### 6.2.2 La formación y las funciones del maestro en la LOGSE. Los perfiles profesionales

La reforma educativa cuenta con un amplio consenso sobre su necesidad, porque se interpreta como una consecuencia lógica del cambio democrático en España -que incluye la descentralización que conlleva el Estado de las Autonomías- y como extensión del ordenamiento educativo establecido en la LODE; porque además se entiende que el gobierno retoma la tradición de los esfuerzos educativos del Estado del Bienestar, y porque el sistema educativo anterior se observa como desigual e injusto, alejado de la realidad, ineficaz, carente de legitimidad, etc.<sup>39</sup>.

En la LOGSE desaparece el optimismo que inspiraba la reforma del 70 sustituyéndose por un discurso más ambiguo y en parte contradictorio sobre las potencialidades que cabe esperar de la educación, constatándose simplemente el propósito de lograr una mayor igualdad de oportunidades. Pero al tiempo, incorpora una fuerte preocupación por tomar al individuo particular y aislado como centro de la acción educativa, lo que a nuestro juicio no ayuda en nada a los sectores más desfavorecidos de esta sociedad. Como de hecho ha ocurrido prácticamente, para la comprensión de los procesos educativos se antepone la perspectiva psicológica frente a dimensiones políticas, sociales e ideológicas. Y esto es así a pesar de que se recurre a modelos constructivistas, más complejos que la Psicología conductista que inspirara a la LGE, pero "... es

---

<sup>39</sup> CABRERA, B. (1988): op.cit., p. 74.

obvio que en un discurso predominantemente de corte psicológico, más centrado en un individuo ‘universal’, descontextualizado en sus dimensiones más sociales e históricas, sin hablar muy claro de las realidades y problemas (...) no se puede decir que vaya con buen pie a la conquista de la llamada igualdad de oportunidades<sup>40</sup>.

Como mínimo, es evidente la ambigüedad de este proyecto educativo, como en parte lo es el proyecto político que lo inspira. Así, aunque la LOGSE tiene como referentes las reformas educativas laboristas y socialdemócratas europeas de los años sesenta, éstas se desarrollaron en contextos de expansión del Estado de Bienestar y de políticas redistributivas, mientras que el momento en el caso español es ya el del realismo de una política económica de corte neoliberal<sup>41</sup>, y del avance de las ideologías que le son propias.

Como vimos en el capítulo dos, la LOGSE introduce novedades, al menos teóricas, sobre la formación del profesorado. Se define una nueva imagen y se redimensionan las funciones y las responsabilidades sociales del profesorado. Frente al profesorado como técnico dependiente de la LGE, se habla ahora del profesorado reflexivo o del “profesorado investigador”, que no se limita a “ejecutar”, de acuerdo a una recuperación de su perfil como profesional y en la línea de las teorías de la investigación-acción hegemónicas en el campo de la Didáctica. Así, se admite y se teoriza acerca de que el profesorado es un agente activo del proceso educativo y que, por tanto, sus aportaciones son cruciales para el desarrollo de la enseñanza. A simple vista, conceder importancia a la actividad (y, por tanto a la autonomía) en el quehacer docente supera las visiones tecnócratas que reducían su papel a la mera aplicación de las técnicas, contenidos y orientaciones elaborados por “expertos” ajenos al aula.

---

<sup>40</sup> TORRES SANTOMÉ, T. (1991): “La reforma educativa y la psicologización de los problemas sociales” en VVAA: *Sociedad, Cultura y Educación*, Madrid, ICE, Universidad Complutense, p. 500.

<sup>41</sup> MORGENSTERN, S. (1994): op.cit, pp. 147-148.

Al discurso neoliberal le queda todavía camino por recorrer si la crisis económica española continúa, sobre todo al discurso de la eficacia y a la financiación pública de la educación y a la educación pública en sí misma. Como mantiene Apple, la idea de que el mercado producirá mejores escuelas y una mejor formación del profesorado es una reivindicación neoliberal propia de la modernización conservadora. APPLE, M. (2001): “Markets, standards, teaching, and teacher education”, *Journal of Teacher Education*, Vol. 52, nº. 3, may/june, p.184. Y aunque el profesorado, abrazando los principios del Movimiento de Escuelas Eficaces, dice sentirse mejor, ello se hace soslayando y silenciando los temas de justicia social. Puede verse REA, J. – WEINER, G. (2001): “Las culturas de culpa y redención...”, op.cit., pp. 38-39.

La educación ha dejado de ser “un bien inmaterial, cultural, al que se tiene derecho por poseer la condición de persona” para pasar a ser “un bien material sometido a las leyes eternas de la oferta y la demanda y a sus drásticas oscilaciones”. PUELLES BENÍTEZ, M. (2002): “Estado y Educación...”, op.cit., p. 45.



En el proyecto para la Reforma de la Enseñanza, que el Ministerio de Educación y Ciencia publica en 1987 como “Propuesta para el Debate” y en su artículo 4.4 ya se decía:

“La calidad de un sistema depende, principalmente, del profesorado. Su tarea es compleja y delicada, por lo que necesitan una preparación idónea. Un profesorado de calidad ha de ser, ante todo, experto y con una cualificación acorde con las funciones y el rendimiento que de él se espera” (...). “Esa cualificación, que reclama planes específicos de formación inicial y de actualización de conocimientos para el profesorado de los distintos niveles, ha de equipararles para la actividad escolar en el aula, dotándoles de un rico repertorio de recursos profesionales. Pero, asimismo, debe capacitarles para un eficaz desempeño de otras funciones educativas, como la orientación de los estudiantes, la evaluación de los rendimientos escolares y su propio trabajo como docentes”.

El profesorado presente en la LOGSE aparece con un reconocimiento amplio de funciones, pues debe estar preparado para diseñar, desarrollar, analizar y evaluar científicamente su propia didáctica, además se le invita a la reflexión constante, aunque, como hemos señalado, esta es casi exclusivamente de tipo psicológica, metodológica y didáctica. Además el “profesor reflexivo-motivador psicopedagógico”<sup>42</sup> no equivale en ningún caso a un intelectual comprometido con la transformación de las condiciones de la desigualdad social.

Pero analicemos la formación inicial del profesorado y veamos las implicaciones de la reforma en el currículum, al amparo de la inminente implantación de la LOGSE, y también como consecuencia del proceso generalizado de reforma de los planes de estudios de las titulaciones universitarias.

#### a) Plan 92

La llegada de la LOGSE en 1990 supone una nueva modificación del plan de estudios. Surgen siete especialidades: Infantil, Primaria, Extranjera, Música, Educación Física, Audición y Lenguaje y Educación Especial –estas dos últimas sin impartir en la Universidad de La Laguna y sí, en cambio, en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria- que dan nombre al “Título de Maestro Especialista”. Con la Resolución de 21 de mayo de 1993, la ULL

---

<sup>42</sup> CABRERA, B. (1988): op.cit. Y VARELA, J. (1991): “Una reforma educativa para las nuevas clases medias”, *Archipiélago*, nº. 6.

publica el plan de estudios de 1992<sup>43</sup>, en el cual las materias troncales vinculadas al área de conocimiento de Didáctica y Organización Escolar son mayoría (18 de 27), seguidas del área de Psicología Evolutiva y de la Educación (5). Las restantes: Música y Lenguaje y Sistemas Informáticos, además de Sociología y Teoría e Historia de la Educación.

En las obligatorias aparecen otras áreas con menor representación en la troncalidad. Por ejemplo, en Educación Infantil, de 11 asignaturas, 1 es de Sociología y 3 de distintas Historias y Geografía (Historia Antigua, Historia Moderna y Análisis Geográfico Regional), a pesar de ello 2 son de Psicología Evolutiva y de la Educación y 1 de Didáctica de las Matemáticas. En la optatividad la tónica es la misma que la de la troncalidad, multiplicándose la presencia de la Didáctica: 17 de 37 asignaturas (de las restantes 3 son de Psicología Evolutiva y de la Educación, 2 de Teoría e Historia de la Educación y 1 de Sociología, de nuevo 3 son de distintas Historias y Geografía (Historia Medieval, Historia del Arte y Análisis Geográfico Regional); quedan otras áreas más dispersas como Física Aplicada, Química Orgánica y Química Inorgánica, Petrología y Geoquímica, Biología Animal, además de Música, Dibujo, Pediatría o Filología).

Las titulaciones comparten un currículum básico de materias troncales y “prácticum”. Las materias troncales son: Didáctica, Psicología de la educación, Sociología de la educación, Tecnología educativa, Teoría e instituciones educativas contemporáneas. Además, se incluyen “troncales de la especialidad”, con fuerte orientación didáctica como lo demuestra su adscripción al ámbito de las didácticas especiales (de las matemáticas, de la lengua y literatura, de las ciencias sociales, de la naturaleza, de la expresión corporal, plástica y musical,...), y, por ello, desaparecen los contenidos culturales y científicos propiamente dichos, que, en consecuencia, se consideran menos relevantes en la formación para la docencia (en todo caso, dado que se permite un margen de autonomía a cada universidad para completar el Plan de estudios, a través de materias “obligatorias de universidad” y de las optativas, se supone que deben ser las universidades las que decidan sobre el mantenimiento de estos contenidos formativos). Luego:

“podría pensarse que, dado el carácter global de la enseñanza en el período de seis a doce años de edad, no es esencial que el futuro maestro disponga de unos conocimientos sólidos en las principales áreas científicas o culturales. Eso, sin embargo, equivaldría a

---

<sup>43</sup> BOE (1993): “Resolución de 21 de mayo de 1993, de la Universidad de La Laguna, por la que se ordena la publicación del plan de estudios conducentes a la obtención del título de Maestro, especialidad Educación Primaria” y “Resolución de 21 de mayo de 1993, de la Universidad de La Laguna, por la que se ordena la publicación del plan de estudios conducentes a la obtención del título de Maestro, especialidad Educación Infantil”, n.º. 144, 17 de junio de 1993.

trivializar el valor de la instrucción. Sólo aquellos maestros que dominen las interrelaciones de conocimiento serán capaces de alcanzar una síntesis inteligible”<sup>44</sup>.

Es éste el contexto en el que aparece por vez primera la Sociología en el currículum formativo del profesorado, a través de la asignatura troncal de Sociología de la Educación, asignada al área de Sociología. Este hecho constituye sin duda alguna un avance respecto a la situación anterior, aunque el escaso número de créditos (4,5), así como la ausencia de disciplinas con perfiles epistemológicos y formativos próximos a la Sociología (por ejemplo, historia, filosofía, antropología, etc.), sigue dificultando una formación consistente de los futuros maestros<sup>45</sup>.

A partir de este plan, contamos además con el perfil profesional de los titulados, distinguiéndose principios generales, funciones básicas y tareas específicas, que nos aportan luz sobre distintos aspectos. No se deduce de las materias ofertadas en el plan la consecución del perfil que lo acompaña y éste tiene escasa relación con lo establecido en la LOGSE. El aprendizaje constructivista y significativo, la capacidad de reflexión sobre la práctica o la autonomía profesional parecen más que discutibles en este modelo. Más alejados aún están de los principios de la LOGSE, a pesar de la mayor relación con las materias del plan, los objetivos académicos de formación y aprendizaje: conocer las teorías de psicología educativa y evolutiva y las teorías pedagógicas de los modelos didácticos, dominar materias instrumentales que

---

<sup>44</sup> MORGENSTERN, S. (1994): op.cit., pp. 141 y 149. Y sólo formalmente mediante el esfuerzo desinteresado por determinar en la formación de los futuros maestros “qué grado de conocimiento científico relevante deberían dominar, qué estrategias de formación les permitirían acceder a una pedagogía crítica, qué disposiciones institucionales serían capaces de vincular la teoría y la práctica de un modo más coherente, y cómo garantizar que los futuros maestros sean equilibrados y sensibles a los problemas de sus alumnos y de la sociedad en general”.

<sup>45</sup> El proceso de debate en la Universidad de La Laguna hasta la aprobación definitiva del Plan 92, se desarrolló con fuertes y dilatadas discusiones, dominadas mayormente por la distribución de la presencia de las diferentes áreas en el currículum. Las dificultades para nuestro departamento, comenzaron desde el momento de la constitución de la Comisión que tenía a su cargo la elaboración del plan de estudios, un olvido casual de la Dirección de la Escuela Universitaria de entonces nos dejó fuera de la composición inicial de la Comisión y aunque nuestra presencia se admitió por imperativo legal, nunca fue considerada del todo legítima por los departamentos “históricos” del Centro, poco proclives a que la formación de los maestros se “contaminara” de sociología o política, consideradas en parte la misma cosa. Obviamente, también estaban presentes razones más prácticas y menos ideológicas; sumar era tocar a menos en el reparto. Aún así y después de arduos y largos debates, el departamento sumó a la Sociología de la Educación (que se impartía en el primer curso) una obligatoria de universidad, la Sociología de las Instituciones Educativas (segundo curso), con los mismos créditos (4.5), en compensación por el hecho de habersele asignado la materia troncal, Instituciones Educativas, al área de Teoría e Historia de la Educación (mientras que según BOE también podía responsabilizarse de su docencia Sociología).

posibiliten una didáctica coherente y adecuada a las necesidades contemporáneas. Por otra parte, contextualizar los aprendizajes y asegurar el aprendizaje significativo sí parecen más cercanos a la filosofía LOGSE.

El plan 1992 excedía con creces el número de créditos a cursar por el alumnado, así que fue modificado por el plan 1999 (BOE, nº. 42 del 18 de febrero de 2000). El recorte supuso una dura discusión interdepartamental donde el peso de la tradición y las relaciones entre departamentos y profesorado pudo más en el reparto ‘del botín’ que cualquier lógica racional, aunque las decisiones se intentaran legitimar de múltiples maneras, no con mucho éxito.

#### b) Plan 99.

El Plan 92 no tuvo vida larga como ocurrió con carácter general con la primera reforma de los estudios universitarios, al descontento producido por su carácter obligatorio sin que se tuviera claro por qué había que reformar se unió la irracionalidad de su aplicación derivada de la sobrecarga de los planes de estudio, de la atomización y multiplicación de pequeñas asignaturas, de la falta de adaptación del profesorado a las nuevas condiciones... Lo que en definitiva aconsejó al Consejo de Universidades posibilitar una reforma de la reforma, que aparte de lograr unos planes de estudios más razonables, al menos para el alumnado, sirvió también para desarrollar una segunda batalla de la guerra por el control de las enseñanzas de parte de las áreas de conocimiento y de los departamentos. En el caso que nos ocupa, la retórica adquirió la forma de una crítica institucional al Plan del 92, centrada en la falta de rigor científico y profesional para su elaboración: no se había tenido en cuenta los intereses y el perfil profesional de los futuros maestros, sino las fórmulas de reparto de los créditos entre las áreas; existía un evidente desequilibrio entre la generalización y la especialización, entre la obligatoriedad y la optatividad; además se constata que no se logran los objetivos que configuran una formación científica, pedagógica y profesional, valorando, preferentemente el producto final sin que apenas cuente el proceso; la multiplicación de asignaturas sólo consigue atosigar y crear nerviosismo entre el alumnado...

Siguiendo las directrices del Real Decreto 1.267/1994 de 10 de junio, en que se modifican las directrices generales comunes a los Planes de Estudios establecidos en el Real Decreto 1.497/1987 de 13 de noviembre, se llevó a cabo la revisión del Plan del 92. El nuevo Plan se caracteriza, entre otras cosas, por la sensible reducción de créditos a cursar por el alumnado para obtener la titulación. Así la oferta pasa de 325 créditos en el Plan del 92 a 297 créditos en el Plan del 99. Los créditos a cursar por el alumnado descienden de 242 a 207. El número total de asignaturas pasa de 50 a 31. Reaparecen las asignaturas anuales y se incrementa el número de créditos mínimo por asignatura, al tiempo que aumenta el número de créditos prácticos en detrimento de los

teóricos. Finalmente, el Prácticum se extiende desde un cuatrimestre a un curso completo.

Desde la perspectiva de la Sociología, desaparece la asignatura obligatoria de Sociología de las Instituciones Educativas de todos los títulos (4.5 créditos) y a cambio aparece una optativa (Sociología de las Instituciones Educativas y del Profesorado, de 6 créditos)<sup>46</sup>.

Entre el alumnado universitario, y en concreto el de las Titulaciones de Maestro<sup>47</sup>, existe un cierto escepticismo sobre la utilidad de su formación en relación a su futuro profesional. Aparte de lo que ello tiene de una visión pragmática de la práctica profesional, en el que todo conocimiento es evaluado en un sentido instrumental de utilidad directa, la crítica explícita del alumnado se concreta en la falta de adecuación entre la formación que recibe y la que se le demanda en el ejercicio profesional. Sin embargo, creemos que esta valoración, en cuanto que es bastante general en la educación superior, también es deudora de la creciente crisis de empleo de los titulados superiores, lo que a la postre es un cuestionamiento práctico de parte de la racionalidad fuerte con la que se defiende la competencia por diferenciarse en el sistema educativo.

En todo caso, nos encontramos en una época en la que la crisis de legitimación que vive la sociedad afecta al sistema educativo y tanto al profesorado en ejercicio como a las expectativas de los futuros maestros. Ni están tan claras las finalidades de la educación ni los futuros docentes tienen certezas de poder desarrollar realmente su profesión.

Esta incertidumbre profunda ayudaría a entender que, pese al desconocimiento del perfil de su titulación que mostraba el alumnado en 1994-1995, 7 de cada 10 estimaban que éste no se ajusta demasiado al profesorado demandado por la LOGSE y que no se alcanzaban los objetivos propuestos por el plan de estudios<sup>48</sup>. Un dato que llama la atención sobre lo inadecuado del perfil, o bien que no se hace evidente a través del currículo cursado o que no le es adecuadamente transmitido al alumnado por quienes están encargados de hacerlo. Si una de las justificaciones básicas de la LOGSE –como de todas las reformas educativas– es mejorar la relación entre educación y trabajo, parece paradójico que la formación del profesorado –que tiene a su cargo la educación básica– y el diseño de funciones que establece LOGSE para los docentes, tiendan a divergir más que a tratar de encontrarse. Aunque sea desde el desconocimiento, el alumnado parece acertar en este punto. Como veremos, en

---

<sup>46</sup> Una asignatura, esta última, que acabará desapareciendo con el tiempo por falta de alumnado. El nuevo plan 1999 supone que el peso de la Sociología de la Educación es en los títulos de maestro especialista, sin contar el prácticum, de 4,5 créditos entre 131,5 en Infantil, 131 en Educación Física, 134 en Primaria, 132 en Musical y 168 en Lengua Extranjera.

<sup>47</sup> Esto al menos es lo que se desprende de la Evaluación Institucional de los títulos de Maestro de la Universidad de La Laguna. EVALUACIONES DE LAS TITULACIONES DE MAESTROS (1998): op.cit.

<sup>48</sup> ZAMORA FORTUNY, B. (1998): op.cit., p. 179.

los perfiles de las Titulaciones de Maestro no aparecen verbos como criticar, reflexionar, comprender,... y sí abundan referencias a acciones que tienen más que ver con la reproducción de un saber “científico” libre de valores y que, por tanto, no parece precisar de discusión social y académica.

Siguiendo a Estebanell y Ferrés<sup>49</sup> el perfil profesional debe definirse por las funciones específicas a realizar en el ámbito del trabajo para el que capacita la formación y de acuerdo con el entorno sociocultural en el que se van a desarrollar esas funciones.

Detengámonos un poco más en el perfil de maestro que se deduce de la LOGSE, para compararlo posteriormente, por un lado, con el de los Planes de Estudio de los Títulos de Maestro, y, por otro, con la posible práctica docente.

Según el Libro Blanco que precede a la LOGSE:

“La reforma educativa precisa de un determinado perfil de profesor, que difiere significativamente del profesor tradicional, por más que muchas de sus cualidades y virtudes deban ser preservadas. El papel reservado al profesor en el futuro es el de organizador de la interacción de cada alumno con el objeto de conocimiento. La tarea docente se concibe como una mediación para que toda la actividad que se lleve a cabo resulte significativa y estimule el potencial de desarrollo de cada uno de los alumnos en un trabajo cooperativo de grupo, y entre éstos y el profesor correspondiente. Este ha de ser quien conciba y active el valor funcional del aprendizaje de la cultura para la vida cotidiana del alumno”<sup>50</sup>.

El extracto de las competencias profesionales que se citan es el siguiente:

- configurador/diseñador del currículum;
- tomador de decisiones;
- conocedor de las estrategias de instrucción;
- capaz de realizar adaptaciones curriculares teniendo en cuenta las características de los alumnos, del entorno y de la materia;
- capaz de elaborar proyectos curriculares; capaz de elaborar, diseñar y desarrollar instrumentos, técnicas y materiales didácticos;
- capaz de responder a las exigencias del conocimiento disciplinar e interdisciplinar que enseña;
- capaz de formular y experimentar nuevas estrategias metodológicas y de evaluación;
- capaz de organizar el espacio y el tiempo en el aula;

---

<sup>49</sup> ESTEBANELL, M – FERRÉS, J. (1996): “¿Las Nuevas Tecnologías exigen un nuevo perfil de maestro?”, en SALINAS, J. et al (coords.): *Redes de comunicación, redes de aprendizaje*, Palma, Universidad de las Islas Baleares, pp. 449-454.

<sup>50</sup> Libro Blanco correspondiente a la LOGSE, p. 209.

- de realizar investigación en el aula;
- de realizar una evaluación adecuada del rendimiento escolar;
- de diagnosticar la situación de aprendizaje, del individuo y del grupo;
- capaz de diseñar, desarrollar, analizar y evaluar científicamente su propia práctica;
- de determinar sus propias deficiencias o necesidades formativas;
- que sea reflexivo y tenga capacidad de autocrítica;
- capaz de colaborar y de trabajar en equipo; con actitud de apertura al entorno socioeconómico y cultural.

Y continúa el Libro Blanco diciendo que:

“El docente ha de ser capaz de reproducir una tradición cultural, pero también de generar contradicciones y promover alternativas; de facilitar a los alumnos la integración de todas las ofertas de formación internas y externas al aula; de diseñar y organizar trabajos disciplinares e interdisciplinares, de colaborar con el mundo exterior a la escuela, haciendo de la experiencia educativa una experiencia individual y, a la vez, socializadora.

El perfil de docente deseable es el de un profesional capaz de analizar el contexto en que se desarrolla su actividad y de planificarla, de dar respuesta a una sociedad cambiante, y de combinar la comprensividad de una enseñanza para todos, en las etapas de la educación obligatoria, con las diferencias individuales, de modo que se superen las desigualdades pero se fomente, al mismo tiempo, la diversidad latente en los sujetos. En resumidas cuentas, el perfil de un profesor con autonomía profesional y responsable ante todos los miembros de la comunidad interesados en la educación”<sup>51</sup>.

Sin embargo, en lo que hace a los perfiles de los Títulos de Maestro Especialista hubo un cambio drástico del Plan 92 al Plan 99<sup>52</sup>. Así, en el del 92, grosso modo, se pueden diferenciar dos modelos de perfiles según titulaciones. Por un lado, las especialidades de Infantil y Primaria que establecen “principios generales”, funciones básicas y tareas específicas propias de cada una de ellas, pero con grandes coincidencias. Nos encontramos ante un perfil fuertemente dominado por la Psicología y la Didáctica centrado fundamentalmente en el maestro y el alumno. Una extensión de este planteamiento aparece en los objetivos académicos de formación y aprendizaje en donde no hay ninguna mención a lo social. La futura actividad profesional, según se deduce del perfil, se desarrollará en una “realidad” aséptica y neutra no descrita en ningún

---

<sup>51</sup> *Ibidem*, pp. 209-210.

<sup>52</sup> Puede verse anexo 2 del nuevo plan 1999.

momento y que se supone igualitaria en tanto en cuanto no se reconocen desigualdades sociales ni culturales. Por otro lado, los títulos de Maestro Especialista en Lengua Extranjera, Musical y Educación Física tienen unos perfiles centrados en las funciones y tareas/actividades específicas propias de su titulación y que también se concretan exclusivamente en objetivos didácticos y psicológicos.

En el Plan del 99 el perfil se diseña estructurado en tres partes, siendo las dos primeras comunes a todas las titulaciones: el contexto en la formación inicial de Maestros Especialistas; las dimensiones básicas de la formación inicial del Maestro Especialista; y las funciones comunes y específicas que ha de desarrollar el futuro enseñante como especialista en una titulación determinada.

El *contexto en la formación inicial de Maestros Especialistas* nos informa de los elementos que han contribuido a la revisión de los Planes de estudios, fundamentalmente la implantación de la LOGSE, la nueva definición de los perfiles de los enseñantes de primaria e infantil y la reestructuración de los centros docentes. Además de “la necesidad de ajustar la docencia universitaria a las exigencias de la sociedad y la conveniencia de corregir algunas deficiencias y desajustes de la nueva formación universitaria” que está detrás del espíritu de la Universidad, si bien no se concretan ni se citan cuáles son esas “exigencias de la sociedad”. Dos documentos de análisis: *La Evaluación Institucional de los Títulos de Maestro* y *El estudio sociológico de la ULL*<sup>53</sup> se toman como referencia en el ámbito concreto del Centro Superior de Educación en tanto en cuanto resaltan la necesidad de “mejorar ciertos aspectos de la impartición de los nuevos planes (coordinación entre asignaturas, equilibrio de la formación teórica, mayor relación teoría-práctica,...)”<sup>54</sup>.

Tal y como se indica parece que la revisión de los planes de estudio va más en la línea de una mejora docente, partiendo de una reducción obligada del número de créditos, que del proceso que realmente tendría lugar en la práctica. Que constituye una declaración retórica que amalgama sin articular aspectos de diferente naturaleza se demuestra también con el hecho de añadir en este contexto la insuficiencia del número de años, tres, de estas titulaciones, para alcanzar la formación deseable.

De mayor interés analítico son las tres *dimensiones básicas* sobre las que se sustentaría el perfil de estos títulos: a) una formación que ha de proporcionar conocimientos científicos y culturales amplios; b) una formación educativa (didáctica, psicológica, sociológica, histórica...) y c) una formación profesional (procesos característicos del ejercicio práctico de la profesión).

---

<sup>53</sup> Este último desde la sociología, dirigido por Blas Cabrera. CABRERA, B. et al. (1998): op.cit.

<sup>54</sup> UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA (1999): *Perfil profesional de los titulados en Educación Infantil*, Vicerrectorado de ordenación académica y profesional, p. 1.



A diferencia del Plan del 92, al menos discursivamente, en este plan se reconoce, por un lado, la necesidad de que la formación del maestro aparezca anclada en conocimientos científicos y culturales y, por otro, la importancia de los conocimientos sociológicos e históricos. Sin embargo, en el desarrollo de estas dimensiones el logro de estos objetivos se sustituye por generalidades y vaguedades sin concreción posible. Se habla de “adquirir un conocimiento amplio del medio social y natural canario; desarrollar la sensibilidad hacia problemas sociales, medioambientales,...”, sin más.

Las declaraciones sobre la necesidad de un enfoque interdisciplinar y una formación consistente dan paso, de nuevo, a la Psicología y la Didáctica. Además por fines de la educación sólo se entienden “los valores y su significado filosófico e histórico”. Persiste la retórica cuando se habla de la *formación profesional*, que atenderá a “la adquisición de conocimiento pedagógico general que le dota de principios amplios y estrategias para organizar y gestionar la clase; conocimientos relativos a la vida laboral y condiciones de la profesión; la adquisición de aptitudes para la comunicación y la relación, etc. Los principios orientadores de la formación inicial tenderán a propiciar una adecuada capacidad de reflexión sobre la práctica, la suya y la de los otros; crear las condiciones iniciales para el desarrollo de su autonomía como enseñante y facilitar su actuación en la práctica educativa”.

En un concesión mayor al discurso LOGSE (en la que la reiteración de los términos “reflexivo” y “crítico” sustituye la explicación de lo que debe entenderse por ambos) que a la realidad social concreta y a la vida cotidiana en el Centro, se concluye que estas dimensiones “han de sustanciarse en la toma de conciencia de su papel en la sociedad”, en “la comprensión crítica de las coordenadas laborales y profesionales en las que se va a desarrollar” y en la “contribución a la formación social y cultural de la sociedad en Canarias”. Aunque no se sepa de qué sociedad, de qué formación social y cultural se habla, ni cuáles son las coordenadas laborales y profesionales y el modo de incardinarlas en aquéllas.

Igualmente el propósito de mantener un razonable equilibrio entre el carácter generalista y especializado de la formación, queda en entredicho si nos detenemos en las *funciones comunes* que requeriría de una formación general, a saber: “enseñar, supervisar, tutelar, organizar en colaboración, actualizarse profesionalmente y cultivarse como persona”. Destaca nuevamente el contenido fuertemente didáctico y psicológico de las funciones. Se echa en falta la necesidad de reflexionar sobre la propia práctica educativa: qué se enseña, cómo se enseña, para qué, tomando como base qué, etc., así como la imprescindible contextualización política, social, cultural, económica e histórica de todo proceso educativo. Cuando se alude a la “posición crítica (del profesor) respecto a la función de la educación en la sociedad” se aborda de cara a desarrollar su formación personal y no como una necesidad imperiosa de su formación profesional.

Si por lo dicho, no parece evidente la necesidad de la contribución de la Sociología en la formación general, más prescindible es aún en las funciones específicas de los diferentes títulos de maestros especialistas. Y no sólo en el caso de los títulos de Lengua Extranjera, Musical o Educación Física, todos ellos con una fuerte vocación de parcelar la realidad escolar que, al menos idealmente, conduce a una actividad diferenciada de experto en facetas muy particulares. También en el resto. Así, por ejemplo, en Educación Infantil se dice “dotar a sus alumnos y alumnas de competencias, destrezas, hábitos y actitudes para su adaptación social y para el desarrollo integral de su personalidad”; y, en Primaria: “sentar las bases de una enseñanza adaptada al espacio social, cultural y natural canario”<sup>55</sup>, que sigue funcionando como referente mítico y no real. Razones más que suficientes para entender la presencia marginal de la Sociología en todos los títulos.

Lo que no obsta para que, paradójicamente, del desarrollo de los *objetivos académicos de formación y aprendizaje* que acompañan al perfil profesional, y que también se subdividen en comunes y específicos, se deduce, en el ámbito de la formación, la decisiva importancia de nuestra disciplina en todas las titulaciones, ya que “...se trata de formar a un profesional autónomo (capaz de construir el currículum, afrontar los problemas derivados de su desarrollo y valorar su trabajo y el aprendizaje del alumnado), reflexivo y crítico (capaz de comprender su práctica para mejorarla y transformarla)”<sup>56</sup>.

Estas incoherencias ideológicas del perfil profesional son deudoras de una amalgama de diferentes tradiciones educativas de visiones hegemónicas que consideran a los procesos concretos de enseñanza y aprendizaje como procesos técnicos, aun cuando incluyan concesiones a las teorías de los *handicaps*, fuertemente criticados desde los años 60 del siglo XX, entre otros por Bernstein<sup>57</sup>, que tratan a determinados niños como pequeños sistemas deficitarios; sirva de ejemplo el segundo objetivo específico de Infantil: “Conocer los aspectos evolutivos que caracterizan a los escolares de esta etapa y saber compensar determinadas carencias y niveles de desajuste que traen los escolares desde sus contextos educativos previos en los diferentes ámbitos de su desarrollo (físico-corporal, motor, cognitivo, lingüístico, afectivo y social)” (sic).

En este proceso de suma caben otros objetivos en el documento, como “Potenciar el conocimiento en materias que permitan una formación complementaria en aspectos diversos de especial relevancia en la sociedad actual” o “Desarrollar la docencia en toda su dimensión (conocimiento de los objetivos de etapa, del currículum, de los fines de la educación, de los medios y recursos, etc.) adaptándola a las necesidades del alumno y al contexto socio-natural canario”, e incluso “Preparar profesionales reflexivos, críticos, capaces

---

<sup>55</sup> *Ibidem*, p. 3.

<sup>56</sup> *Ibidem*.

<sup>57</sup> BERNSTEIN, B. (1986): *op.cit.*

de estimular un ambiente de colaboración profesional, creativos y con un bagaje cultural amplio”.

Se deja, de este modo, a la arbitraria interpretación de cada cual cuestiones centrales para el rendimiento y la diferenciación en el seno de la escuela, que ni siquiera se mencionan: no existen desigualdades sociales y culturales que se llevan a la escuela, ni el espacio educativo parece que deba tenerlas en cuenta. Por no nombrar ni se alude a la igualdad de oportunidades. Es más, a pesar del eclecticismo de perspectivas que encierra la LOGSE<sup>58</sup>, en los documentos que rodean a la misma se encuentra más referencias a estos términos que en el propio perfil profesional de estas titulaciones, como puede verse en alguna de las citas que hacíamos del Libro Blanco y en concreto con lo que tiene que ver con el “perfil de docente deseable” que allí se señala.

Por tanto, a pesar de que podrían encontrarse más argumentos en el perfil profesional del 99 en relación con el del 92 para una mayor presencia de la Sociología en los Títulos de Maestro, ha ocurrido lo contrario como se ha dicho. La urgencia en la elaboración del Perfil 99 y el hecho de tener en mente en ese proceso que el resultado de dicho perfil iba a servir como criterio para el diseño del plan de estudios, en concreto para decidir qué asignaturas permanecerían y cuáles no -aunque luego, fundamentalmente, no ocurriera así- marcó bastante las funciones, los objetivos y las dimensiones básicas que finalmente se establecieron con carácter de centralidad para el ejercicio profesional.

Aunque el plan de 1999 mantiene, como no podía ser de otro modo, la troncalidad del de 1992, algunas de las materias compartidas por varias áreas de conocimiento cambian de manos. La troncalidad común a todas las especialidades queda en manos de la Didáctica y Organización Escolar (4 de 8 asignaturas), 2 en Psicología Evolutiva y de la Educación y las otras 2 una para Teoría e Historia de la Educación y otra para Sociología. Las materias troncales de especialidad son todas de Didáctica<sup>59</sup>. La variación fundamental de los planes viene dada por las asignaturas obligatorias y optativas, perdiendo presencia las del plan antiguo con mayor base global como la Sociología de las Instituciones Educativas, que desaparece como obligatoria. Perdura pues la fuerza de las Didácticas y Psicologías y pierden peso el resto de áreas de conocimiento.

Puede concluirse que ganaron peso las materias centradas en el individuo frente al plan anterior, a pesar de las funciones y objetivos que se diseñaran en el nuevo plan y que precisarían de una mayor formación social, económica y cultural. Así por ejemplo agrupando la troncalidad común y específica en el caso de la especialidad de Educación Infantil<sup>60</sup>, puede verse

---

<sup>58</sup> CABRERA, B (1988): op.cit.

<sup>59</sup> BOE (2000b): op.cit.

<sup>60</sup> Lo mismo ocurre con las materias obligatorias (las 7 asignaturas están a cargo de las siguientes áreas: 1 Didáctica de las Matemáticas, 1 Psicología Evolutiva y de la Educación, 2

que 11 de las 15 asignaturas troncales son de diversas Didácticas, 2 del área de Psicología Evolutiva y de la Educación, 1 de Teoría e Historia de la Educación y 1 de Sociología.

En definitiva, con los planes correspondientes a la LOGSE desaparecen los contenidos culturales y científicos básicos<sup>61</sup> y, aunque se incorpora la Sociología de la Educación propiamente dicha, ésta figura con pocos créditos y sin otras asignaturas de similar carácter histórico, filosófico y antropológico. Aunque muchos teóricos, tanto desde la Sociología como desde la Didáctica han diseñado por dónde debería ir un PFP más acorde con una formación universitaria, crítica, autónoma<sup>62</sup>, no parecen ser esas las intenciones.

Otras voces han predicado en el mismo desierto. Así, en la Evaluación Institucional de la Calidad de los Títulos de Maestro se constató, en lo que se refiere al perfil y la formación del maestro, que existe una visión muy “clásica” de lo que debería ser un maestro, imagen que se repite en otras instituciones similares tanto españolas como de otros países. Visión que estaría “poco anclada en la nueva figura del maestro, si tomamos como referencia la LOGSE y el entorno conceptual de la reforma”<sup>63</sup>. Igualmente, se llama la atención sobre la escasa reflexión acerca de los fines y objetivos que pretenden alcanzar las titulaciones de Maestro, que apenas añaden nada al objetivo genérico presente en las Directrices Generales de 1991: “... proporcionar una formación orientada

---

Biología Animal, 2 entre Lengua Española y Literatura Española y 1 Análisis Geográfico Regional) y optativas (de 20, 11 son de diversas Didácticas, 2 de Psicología Evolutiva y de la Educación, 1 de Lengua Española, 1 de Historia Moderna y 1 de Sociología, además de Música, Dibujo, Física Aplicada y Química Orgánica).

<sup>61</sup> Nos encontramos con unos Programas de Formación del Profesorado (PFP) que han pasado de un modelo tecnocrático a uno posttecnocrático que presta mayor dedicación a la experiencia en detrimento del conocimiento. HARGREAVES, A. (1999): “Hacia una geografía social de la formación docente” en PÉREZ GÓMEZ, A. – BARQUIN RUIZ, J. – ANGULO RASCO, J. (eds.): *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Madrid, Akal.

<sup>62</sup> Puede verse por ejemplo:

-GIROUX, H. (1987): “La formación del profesorado...”, op.cit.

-LISTON, D. – ZEICHNER, K. (1993): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Madrid, Morata. Especialmente los capítulos VI “Consecuencias programáticas del enfoque reconstruccionista social de la formación del profesorado” y VII “El plan reconstruccionista social en la formación del profesorado”.

-ARNAUS, R. (1999): “La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa”; y también ZEICHNER, K. – LISTON, D. (1999): “Enseñar a reflexionar a los futuros docentes” en PÉREZ GÓMEZ, A. – BARQUIN RUIZ, J. – ANGULO RASCO, J. (eds.): op.cit.

-FULLAN, M. (2002): “La formación del profesorado: la oportunidad perdida de la sociedad” en *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*, Madrid, Akal.

-KINCHELOE, J. (2001): *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*, Barcelona, Octaedro. Especialmente los capítulos 10 “Reencuadre del debate sobre la formación del profesorado” y 11 “La formación del profesional postformal de la educación”.

<sup>63</sup> EVALUACIONES DE LAS TITULACIONES DE MAESTROS (1998): *Informe del Comité de Evaluadores Expertos*, Universidad de La Laguna, Enero, p. 12.

al desarrollo de la actividad docente en los correspondientes niveles del sistema educativo, integrando los aspectos básicos con la preparación específica en la Especialidad de...”. Como conclusión se señala la necesidad de alcanzar un acuerdo sobre los objetivos globales que debían respetar todos los Departamentos y profesores implicados en las Titulaciones de Maestro.

En el proceso de Evaluación Institucional también se contó con algunos graduados de estos Títulos. Una de sus aportaciones fue la desvinculación entre la formación recibida y la realidad de las escuelas, especialmente en aspectos organizativos y en temas como proyecto educativo, proyecto curricular, trabajo en equipo, funcionamiento de las áreas curriculares y de las unidades didácticas.

Sobre el tema de la especialidad versus la generalidad en los Títulos de Maestro Especialista se produjo una gran discusión entre el profesorado y entre el alumnado. Como también constató el Comité de Expertos externos<sup>64</sup>, una parte importante del alumnado elegía especialidades como Educación Física y Educación Musical pensando más en la especialidad que en el ejercicio profesional de maestro. Todo ello producto de los límites prácticos (políticos y organizacionales) que abortaron la posibilidad de una auténtica reforma en el paso del plan del 92 al del 99. La mentalidad dominante estuvo presidida por la exclusión de contenidos “en abstracto” (seguramente se querría decir teóricos) y por demandar la necesidad de centrar las clases en el manejo del aula con niños de 6 a 12 años y particularmente en contenidos sobre lo que “un niño puede aprender, y la manera de enseñárselos”<sup>65</sup>.

Una de las debilidades que el Comité de Expertos Externos subrayó en la docencia, era precisamente el “escoramiento excesivo hacia la especialidad, con posible daño para la globalidad y el perfil generalista del maestro”<sup>66</sup>. Y en el capítulo ya no de debilidades sino de lo considerado como amenazas, se destacó que quizás la de más envergadura fuera “la posibilidad de una paulatina pérdida de identidad de la titulación (general) de maestro, ante el posible auge de las titulaciones especializadas”<sup>67</sup>.

Por otro lado, y en lo que respecta a las valoraciones del alumnado sobre la práctica docente que le concierne directamente, éste señalaba que el profesorado abandonaba el libro de texto y acudía fundamentalmente a dictar apuntes; lo que llamaba la atención también por la bondad que el alumnado le atribuía al libro de texto, pero sobre todo porque el profesorado afirmaba lo contrario, y no solo en el caso que nos ocupa<sup>68</sup>.

El alumnado señalaba, igualmente, el agudo contraste existente entre lo que el profesorado decía que habría que hacer con los niños y lo que realmente

---

<sup>64</sup> *Ibíd.*, p. 13.

<sup>65</sup> *Ibíd.*, p. 14.

<sup>66</sup> *Ibíd.*, p. 25.

<sup>67</sup> *Ibíd.*, p. 26.

<sup>68</sup> MORGENSTERN, S. (1994): *op.cit.*, p.140.

hacía con ellos. Concretamente, el choque entre la prédica sobre una escuela activa y la pasividad de su propio proceso de aprendizaje, reducido a la explicación de una lección mientras el alumnado tomaba apuntes. Ahora bien, aunque el Informe no lo interprete de este modo, aquí también puede estar presente una concepción del alumnado acerca de que su formación debe excluir todo aquello a lo que no dotan de un uso instrumental y directo en el aula. Lo cual, prácticamente, y ahora del lado del alumnado tiene como derivación dificultades obvias de legitimación para la Sociología de la Educación en este contexto.

De la Evaluación Institucional de la Calidad de los Títulos de Maestro y de las recomendaciones que surgieron de la misma, sólo se aplicaron parcialmente algunas. Pocas llegaron a conseguirse en su totalidad, pero sirvieron para algunos aspectos importantes. Por ejemplo, que se reflexionó nuevamente sobre los perfiles profesionales. También que el Centro estableció un programa marco, para que toda asignatura contara, primero, con un programa y, además, que incorporara los aspectos básicos imprescindibles, estableciendo límites a la discrecionalidad existente hasta entonces. En el proceso de Evaluación se analizaron los programas de 176 asignaturas, encontrándose que en 99 de ellos no se especificaba con claridad estrategias didácticas. En cualquier caso la lección magistral era el recurso más habitual, soporte de enseñanza del 82% de los programas<sup>69</sup>. Repasando los programas posteriores a la Evaluación son evidentes las mejoras, tal vez debidas asimismo a la publicidad que se hace ahora de aquello mediante la página web del centro.

No se pueden derivar opiniones concluyentes sobre la docencia real, a partir de un análisis sobre los programas oficiales. Pese a todo, algunos indicios sí pueden ser importantes. Después de haber revisado la mitad de los programas de las asignaturas de primero y segundo curso de todas las Titulaciones de Maestro, se aprecia que en la mayoría de los casos, entre 7 objetivos, uno siempre se refiere a acciones que implican reflexionar, esté presente o no el verbo como tal. No se deduce, sin embargo, que las metodologías y las evaluaciones que se detallan puedan corroborar o contradecir esos objetivos (por ejemplo, la petición de un trabajo no siempre es un indicador de un proceso reflexivo, muchas veces se reduce a un collage o a una suma de resúmenes). Tampoco debe descartarse del todo, que el uso explícito de categorías de esta índole, no sea más que una concesión al “espíritu de los tiempos”, lo que parece estar corroborado por algunos programas, en los que al objetivo de la reflexión le sigue una evaluación tipo test (eufemística y ofensivamente también denominada de “pruebas objetivas”). Por lo demás, como algunos han señalado en relación a la LOGSE, tanto en el proceso que llevó a su promulgación<sup>70</sup> como una vez que estuvo en

---

<sup>69</sup> UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA (1997): *Programa de evaluación institucional de la calidad de las universidades. Proyecto temático: título de maestro*, Mayo 1997, p. 33.

<sup>70</sup> CABRERA, B. (1988): op.cit.

vigor<sup>71</sup>, el concepto de reflexión queda vaciado de contenido si no implica el respeto y la potenciación del debate y de la creación de un pensamiento autónomo y crítico riguroso, sistemático y coherente. Y, sobre todo:

“El lenguaje utilizado en este sentido representa el lenguaje de la crítica interna, se le limita a la tarea de resolver los ‘rompecabezas’ en el seno de su propio espacio simbólico, y, como tal, no puede salirse de los supuestos que lo legitiman. Dicho de otra forma, no se trata de un lenguaje dialéctico que pueda optar entre paradigmas y disciplinas competitivas para reflexionar acerca del tema o proceso en uso”<sup>72</sup>.

Además, no es tampoco creíble que se haya producido un cambio sustantivo en las concepciones y las prácticas docentes del profesorado que forma a los futuros profesores, por imperativo legal. A nadie se le escapa que la “cultura” profesoral se constituye, en buena medida, como resistencia a los cambios administrativos<sup>73</sup>, mediante el anclaje en el terreno firme de determinadas interpretaciones de la “sabiduría de la experiencia”, lo que en definitiva la sitúa más cerca del irracionalismo del sentido común que de cualquier otra cosa. Probablemente ello pueda determinar más la formación y la docencia real, que los cambios de planes de estudio, de perfiles profesionales o que las formalidades en los programas docentes. Como afirmáramos en otra ocasión:

“El espíritu de “escuelita” en el entendimiento de la docencia, como si de la enseñanza primaria se tratara, parece manifestarse en estos Títulos de Maestro en un doble sentido: en cuanto a obligatoriedad de asistencia a clase y, por otro lado, en cuanto a la más arcaica forma de entender la docencia, alejada de toda autoconstrucción de la realidad”<sup>74</sup>.

Teniendo en cuenta que para casi la mitad del alumnado la asistencia a clase no se considera necesaria para superar las materias, parece absurdo persistir en la obligatoriedad de las clases o dificultar la superación de la asignatura para los que no cumplan con ese requisito, entre otras cosas porque esto no dice nada, o dice bien poco, de la adquisición de conocimientos, de los

---

<sup>71</sup> CONTRERAS, J. (1997): op.cit.

<sup>72</sup> GIROUX, H. (1987): op.cit., p. 69.

Ideas desarrolladas también por CONNELLY, F.M. – ROBERTS, D. (1976): “What curriculum for graduate instruction in curriculum?”, *Curriculum theory Network*, nº. 5. Citado en GIROUX, H. (1987): op.cit.

<sup>73</sup> VIÑAO, A. (1997): “Las instituciones y culturas escolares en su perspectiva socio-histórica: tradiciones y cambios”, en FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (coord.): *Sociología de las instituciones de educación secundaria*, Barcelona, Ice / Horsori.

<sup>74</sup> ZAMORA FORTUNY, B. (1998): op.cit., pp. 182-183.

méritos que pueda alcanzar el estudiantado o de su rendimiento. Además, está en contra de uno de los objetivos más importantes de toda formación, máxime universitaria, el desarrollo autónomo del estudiante para lograr los objetivos establecidos en un programa.

Sin embargo, esta idea no logra extenderse entre el profesorado universitario, más bien cargamos al alumnado con un trabajo rutinario, de mera reproducción de información, de agrupación de saberes sin digerir; con lo cual negamos la discusión misma del conocimiento que debe ser el objeto esencial de la formación. Como ya se dijo, el alumnado de los Títulos de Maestro manifiesta que su trabajo descansa en los apuntes del profesorado –muy por encima del resto del alumnado de la Universidad de La Laguna- a la vez que se refiere al predominio de las clases de exposición y lecturas magistrales. A mucha distancia de la media universitaria, a 52 puntos porcentuales, se cita el fomento del trabajo en equipo; pero ello no va unido a la potenciación de la crítica, del análisis, de la discusión ni de la reflexión. El tipo de exámenes mayoritario es tipo test y memorístico de desarrollo. Estas dos últimas situaciones se han agravado con los años.

Un aspecto más que merece destacarse es el poco hábito de lectura entre este alumnado –probablemente fruto en parte de los modelos docentes y de evaluación que venimos comentando- incluso si lo comparamos con el resto del alumnado universitario, que globalmente, tampoco supera los bajos niveles medios de lectura de la sociedad española<sup>75</sup>. En el curso 1994-1995, el alumnado de Magisterio era el de la sexta carrera que menos uso hacía de los fondos bibliográficos y una de las que menos hábito de lectura tenía en el tiempo libre-. Un tema preocupante, sin duda, máxime en una titulación donde precisamente más debería potenciarse dicho hábito y, por otro lado, contribuye a explicar algunas de las dificultades que ha tenido el programa de Sociología de la Educación en este contexto<sup>76</sup>.

Todo parece destinado a restarle consistencia a la tesis de Verdú<sup>77</sup>, en la que sostiene que los maestros (el profesorado en general en su análisis) son los últimos depositarios de la importancia social de los libros serios, lo que les convierte en una minoría que la sociedad debe proteger hasta por sensibilidad ecológica. Por su parte, según Gallego y Alonso<sup>78</sup>, la llegada de las nuevas tecnologías supone cambios radicales en lo social que no sólo alteran las condiciones de trabajo y los valores, sino también el perfil sociocultural ¿Significa eso la demanda de un perfil distinto para el profesorado? Para

---

<sup>75</sup> PEREZ DIAZ, V. – RODRÍGUEZ, J. C. (2001): *Educación superior y futuro en España*, Madrid, Fundación Santillana.

<sup>76</sup> ZAMORA FORTUNY, B. (1998): op.cit., p. 179.

<sup>77</sup> VERDÚ, V. (2003): “Los maestros lectores”, [www.elpais.es](http://www.elpais.es), 17.10.2003.

<sup>78</sup> GALLEGO, D. – ALONSO, C. (1997): “Formación del profesorado: nuevos canales y nuevos recursos” *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, nº. 8, p. 92.



Hargreaves<sup>79</sup> encontrarnos en una nueva sociedad, la sociedad informacional que dice Castells<sup>80</sup>, implica una reconstrucción educativa y social, siendo la escuela y el profesorado esencial en esta labor, de este último se espera una nueva manera de enseñar. El problema, en todo caso, sigue siendo qué, cómo, para qué y hasta para quién.

### 6.2.3 De licenciado a graduado, el plan Bolonia

La llegada del plan Bolonia supone un cambio en la estructura de las enseñanzas universitarias en el contexto europeo. Formar parte de un espacio único denominado Unión Europea (UE) no supone sólo una libre circulación de trabajadores –aunque cuestionada cada vez más cuando la incorporación abarca a países pobres, como Rumanía y Bulgaria en 2007- sino también la potenciación de una movilidad educativa siendo requisito facilitador la homologación de los títulos universitarios, aunque finalmente la convalidación con el Plan Bolonia fuera más retórica que real, más allá de los Erasmus.

El BOE del 22 de abril de 2011, número 96, recoge la resolución de 21 de marzo de 2011 donde se publica el plan de estudio de Graduado en Maestro en Educación Primaria de la ULL. Previamente la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) da el visto bueno siendo verificado por el Consejo de Universidades. Los créditos se distribuyen como se recoge en la siguiente tabla<sup>81</sup>:

---

<sup>79</sup> HARGREAVES, A. (2000): “Nueva profesionalidad para una profesión paradójica”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 290, abril, pp. 58-60.

<sup>80</sup> CASTELLS, M. (2000): *La era de la información. La sociedad real*, Vol. 1, Madrid, Alianza.

<sup>81</sup> UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA (2009a): *Memoria de Verifica de Grado de Primaria ANECA, Facultad de Educación, Universidad de La Laguna*, p. 26, <http://campusvirtual.ull.es/facultades/mod/resource/view.php?id=9206>

MATERIAS BÁSICAS		TABLA 5.4. ESTRUCTURA GENERAL DEL TÍTULO DE GRADO MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA 240c.		100c.	
60c.		MATERIAS DIDÁCTICO Y DISCIPLINARES		AREA	
MÓDULO BÁSICO I	DERECHO	Derecho Administrativo	MATERIA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES	Didáctica de las Ciencias Experimentales	14
		* Filosofía del Derecho, Moral y Política			
		Economía Aplicada			
	EDUCACIÓN	Teoría e Historia de la Educación	MATERIA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES	Didáctica de las Ciencias Sociales	14
		GEOGRAFÍA	Geografía Humana.	* Historia del Arte, Historia de América, Historia Medieval, Historia Moderna, Historia Contemporánea, Prehistoria, Historia Antigua, Geografía Física, Geografía Humana y Análisis Geográfico Regional.	
	PSICOLOGÍA	Análisis Geográfico Regional	MATERIA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS	Didáctica de la Matemática	20
		Psicología Evolutiva y de la Educación		Análisis Matemático; Matemática Aplicada.	
	SOCIOLOGÍA	Sociología	MATERIA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS.	Didáctica de la Lengua y la Literatura Lengua Española; Filología Inglesa; Filología Francesa	32
		APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD	Psicología Evolutiva y de la Educación	MATERIA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y VISUAL.	12
	MÓDULO BÁSICO II	PROCESOS Y CONTEXTOS EDUCATIVOS	Teoría e Historia de la Educación, Didáctica y Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación	MATERIA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN FÍSICA	8
SOCIEDAD, FAMILIA Y ESCUELA					
MATERIAS OPTATIVAS		Psicología, Didáctica y Organización Escolar, Psicología Evolutiva y Educación		Didáctica de la Expresión Corporal	
MÓDULO OPTATIVAS IV	TUTORIA Y ORIENTACIÓN	AREA	MATERIAS OBLIGATORIAS DE MENCIÓN	18c.	
		Didáctica y Organización Escolar	EDUCACIÓN MUSICAL	18	
	TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN	Didáctica y Organización Escolar	EDUCACIÓN FÍSICA	Didáctica de la Expresión Musical, Música, Embriología Humana	18
		EDUCACIÓN EMOCIONAL	Psicología y Organización Escolar	INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN CURRICULAR	18
	MATERIAS OPTATIVAS V	Psicología Evolutiva y de la Educación	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	Didáctica de la Lengua y la Literatura	18
		EDUCACIÓN EMOCIONAL	Psicología Evolutiva y de la Educación	LINGUA EXTRANJERA EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA: INGLÉS	Didáctica y Organización Escolar, y Psicología Evolutiva y de la Educación
			LINGUA EXTRANJERA EN EDUCACIÓN PRIMARIA: FRANCES	LINGUA EXTRANJERA EN EDUCACIÓN PRIMARIA: INGLÉS	Filología Inglesa y Didáctica de la Lengua y la Literatura
	LINGUA EXTRANJERA EN EDUCACIÓN PRIMARIA: FRANCES		LINGUA EXTRANJERA EN EDUCACIÓN PRIMARIA: FRANCES	Filología Francesa	18
	MATERIAS OPTATIVAS VI		MÓDULO PRACTICUM 50c.		
	MATERIA PRACTICUM GENERAL 32c.		MATERIA PRACTICUM DE MENCIÓN 12c.		
		MATERIA TRABAJO FIN DE GRADO 6c.			

Estructura de la enseñanza. Grado de Maestro en Primaria<sup>82</sup>:

<b>DISTRIBUCIÓN DE CRÉDITOS POR TIPO DE MATERIAS</b>	
<b>Tipo de Materia</b>	<b>Créditos</b>
Formación básica	60 <sup>*</sup>
Materias Didáctica y Disciplinarias (Obligatorias)	100
Optativas no vinculadas a menciones	12
Optativas vinculadas a una mención.	18 <sup>**</sup>
Practicum I (Créditos de Mención)	12
Practicum II (Créditos generales)	32
Trabajo de Fin de Grado	6
<b>Total Créditos</b>	<b>240</b>

\*Materias básicas de Rama: 36 ETCS

\*Materias básicas específicas de Título: 24 ETCS

\*\* A escoger entre 6 menciones, cuatro específicas de Educación Primaria y dos comunes con Educación Infantil cuya carga docente se computa a este último título.

\*\*\* El alumno podrá acogerse al reconocimiento de 6 créditos optativos, según el RD 1393/2007 (Actividades reconocidas en el Art. 12.8 del RD. 1393/2007 y en el apartado 10º de las Directrices Generales para el Diseño de Títulos de Grado de la ULL).

Cursar 60 créditos de un módulo de formación básica de los 240 totales podría llevarnos a pensar que nos encontraríamos con una formación más completa que la de los otros planes previos. Y de manera particular los 36 créditos de las materias básicas de rama. La presencia de estas materias tenía una lógica doble. Por un lado, permitir el traspaso del alumnado entre carreras de la misma rama, en este caso entre las Ciencias Sociales; y, por otro, servir de ese marco más genérico que pudiera permitir una reflexión mayor siguiendo los principios que inicialmente se planteaba Bolonia.

El resto de materiales: obligatorias y optativas pertenecen al mundo de la Didáctica, más allá otras dedicadas al mundo de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, las matemáticas, la música, la plástica o la educación física. Aparte de los 100 créditos dedicados al módulo de materias didáctico y disciplinarias, los 30 créditos de las materias optativas vinculadas a mención se reparten entre módulos bien centrados en la lengua extranjera, la educación física, la educación musical, la innovación e investigación educativa, a la atención a la diversidad o no vinculados a menciones. Estos dos últimos, que en principio podrían parecer más favorecedores de la igualdad de oportunidades, toman como objeto de estudio necesidades específicas de apoyo educativo en el primer caso, y en el segundo el compendio es más variopinto: desde tutoría, TICs, educación emocional o pedagogía y didáctica de la

---

<sup>82</sup> BOE (2011a): “Plan de estudios del título de graduado o graduada en Maestro en Educación Primaria por la Universidad de La Laguna”, nº. 96, de 22 de abril de 2011, p. 41211.

religión católica. Lo que a priori lleva a pensar que no parece lograrse tal objetivo.

### Grado de Maestro en Primaria<sup>83</sup>

<b>MÓDULO DE FORMACIÓN BÁSICA (60 ECTS)</b>		
<b>MÓDULO DE MATERIAS BÁSICAS DE RAMA</b>		<b>ECTS</b>
<b>Materia Vinculada</b>	<b>Relación de Asignaturas</b>	
Economía	Iniciación a la Economía de la Educación	6
Educación	Teoría e instituciones Educativas	6
Geografía	Geografía del Mundo Actual	6
Psicología	Fundamentos de la Psicología Aplicada a la Educación	6
Sociología	Sociología de la Educación	6
Derecho	Régimen Jurídico de la Educación	6
<b>MÓDULO DE MATERIAS BÁSICAS ESPECÍFICAS DEL TÍTULO</b>		
<b>Materia Vinculada</b>	<b>Relación de Asignaturas</b>	
Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad	6
Procesos y Contextos Educativos	Didáctica de la Educación primaria	6
Procesos y Contextos Educativos	Investigación y Análisis de contextos y procesos educativos	6
Sociedad, Familia y Escuela	Sociedad, Familia y Escuela	6
<b>TOTAL DE CRÉDITOS DE FORMACIÓN BÁSICA</b>		<b>60</b>

Un nuevo plan no tan novedoso si tenemos en cuenta que el profesorado es el mismo y que parece optar por ajustar sus conocimientos a nuevos títulos de asignaturas. Por otro lado, la presencia de las materias básicas de rama no ahondan en nuevas disciplinas más allá de economía y derecho. Un análisis más profundo llevaría a analizar las guías docentes.

En cualquier caso, la presencia de la Sociología es de 8 créditos (6 de Sociología de la Educación y 2 de los 6 de Sociedad, Familia y Escuela) entre 60 de materias básicas y entre 160 créditos que suman las materias básicas y las didáctico-disciplinares.

El plan de Primaria cuenta con 12 competencias generales divididas en 21 y 23 específicas. Pocas hacen referencia al trabajo por la igualdad, es el caso de la competencia general CG4 “Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto de los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana”. Y dedicadas al compromiso de la función docente: CG6c “Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida”, CG7b

<sup>83</sup> Ibídem.

“Asumir la dimensión educadora y de servicio público de la función docente”, CG10a “Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente”<sup>84</sup>.

La subjetividad se convierte en el elemento de racionalidad. Desde asignaturas centradas en la educación emocional se valora por ejemplo el juego del compromiso con lo que sería el alumnado del título de Graduado en Maestro en Primaria en su futuro profesional como una “MaestrApasión”. Lo que se extiende más allá de estas fronteras amparado bajo el nuevo Pacto por Tenerife para Canarias y, por tanto, por la Universidad de La Laguna, se plasma en un acto público de “Entrega del reconocimiento simbólico” a la “Promesa MaestrApasión” bajo lo que intenta ser un “reconocimiento público a la figura del docente”. Una actividad que ya tiene una andadura de cinco años<sup>85</sup>.

Una de las principales conclusiones del Pacto por Tenerife dedicado a educación es que no sólo se pretende valorar lo subjetivo como objetivo sino que se insiste en el falso tópico de falta de reconocimiento social del profesorado:

“Se trata de enfatizar la figura del maestro, como pieza clave del sistema educativo, y que no siempre es adecuadamente valorado por el resto de la comunidad (...) se ha detectado en distintos foros que la figura del profesor ha perdido prestigio en la sociedad, cuando resulta ser un elemento primordial en el ámbito escolar”

Y claro que es difícil así que mejore la valoración social, más bien se contribuye a que empeore: deja que el alumnado en lugar de enfrentarse a una realidad social cultural y económica que le impide encontrar trabajo de maestro, formalice su “compromiso vocacional con la profesión que esperan ejercer”. Todo lo cual queda patente en el propio acto patrocinado por la Universidad de La Laguna y en las razones dadas para otorgar tal reconocimiento: “originalidad en la presentación de su vídeo promocional, en el que la creatividad, el optimismo y la ilusión son una constante (...) su

---

<sup>84</sup> Otras implican un conocimiento del centro: CG6a “Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento”. O de ellas podría deducirse un planteamiento crítico comprometido con la mejora social o todo lo contrario, es el caso de: CG7a “Trabajar con los distintos sectores de la comunidad educativa y colaborar con los agentes del entorno social”, CG7c “Fomentar la educación democrática para la ciudadanía activa”, CG8 “Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones educativas públicas y privadas”, CG12a “Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales”.

<sup>85</sup> UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA (2014a): “El Pacto por Tenerife realiza un reconocimiento público a la figura del docente”, 24 de abril de 2014.

[http://www.ull.es/viewullnew/institucional/prensa/Noticias\\_ULL/es/2527503](http://www.ull.es/viewullnew/institucional/prensa/Noticias_ULL/es/2527503)

entrega a la vocación docente, sin importarle horarios, y su intención de dejar huella en sus futuros alumnos (...) su cercanía y autenticidad, además de su empeño en sacar y explotar el talento de los demás”. Parece como si el lema fuera cerrar los ojos cuando la realidad es negativa, ya pasará sola, mientras a ser creativo, que eso te hará empleable<sup>86</sup>.

De mayor calado es la presencia de la asignatura “Educación Emocional y para la Creatividad” que se imparte a partir de 2015 de primero a cuarto de Primaria en Canarias. Se trata de una asignatura de dos horas semanales, cuya impartición supone restar una hora a Matemáticas y otra a Lengua. En su defensa, argumentos como los recogidos por un profesor que participa en el diseño de la materia: “Las empresas requieren a sus trabajadores seguridad en sí mismos, autonomía, capacidad de trabajo en equipo y ven en estas cualidades una relación directa con la productividad”<sup>87</sup>.

El BOE número 96 recoge la publicación del plan de estudios de Graduado Maestro en Infantil con una formación básica mayor, con 60 créditos de materias básicas de rama y 42 de materias de formación básica. La estructura del plan queda recogida en la siguiente tabla<sup>88</sup>.

Llama la atención que no figuran las mismas materias básicas de rama, lo que más que reflejar la homologación entre títulos marcaría un juego de fuerzas entre disciplinas. El lugar que ocupara Economía y Geografía en Primaria lo hace Estadística y Comunicación y Tecnologías de la Información en Infantil. El resto de materias, aunque con diferente nombre, sigue un modelo similar

Aparte de las materias obligatorias didáctico disciplinares, el módulo de 30 créditos de materias optativas tiene una parte no vinculada a mención, otra de atención temprana, de atención a la diversidad, de animación a la lectura y de lengua extranjera.

---

<sup>86</sup> En una línea similar cabe entender el lema del III Congreso de Estudiantes de Educación: “Creatividad” celebrado en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna.

En circunstancias más extremas cabe interpretar las valoraciones de un profesor universitario de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna que en una comisión de curso 2012-2013, donde se reunían los profesores y representantes del alumnado de primero de infantil, en un contexto de debate sobre las diferencias de las calificaciones según asignaturas y la necesidad de pedir unos mínimos comunes en ortografía, en redacción, en capacidad de comprensión..., afirmó –sin que se le penalizara por ello- que si sus alumnos le presentaban un trabajo racional los suspendía porque él sólo valoraba la creatividad.

<sup>87</sup> GÓMEZ, M. (2014): “La regulación de las emociones llega a Primaria el próximo curso”, [www.eldia.es](http://www.eldia.es), 13.6.2014. Entre sus fines: percibir emociones, comunicarlas, modificarlas, gestionar conflictos, autoconfianza en la capacidad creativa vital –no artística-, actitud favorable a lo novedoso, etc.

<sup>88</sup> UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA (2009a): *Memoria de Verifica de Grado de Primaria...*, op.cit., p. 70.



Estructura de la enseñanza. Grado de Maestro en Infantil<sup>89</sup>:

<b>DISTRIBUCIÓN DE CRÉDITOS POR TIPO DE MATERIAS</b>	
<b>Tipo de Materia</b>	<b>Créditos</b>
Formación básica	102*
Materias Didáctica- Disciplinares	60
Optativas no vinculadas a menciones	6
Optativas vinculadas a una mención.	18**
Practicum I (Créditos de Mención)	12
Practicum II (Créditos generales)	36
Trabajo de Fin de Grado	6
<b>Total Créditos</b>	<b>240</b>

\*Materias básicas de Rama: 60 ETCS

\*Materias de formación básica: 42 ETCS

\*\* A escoger entre 4 menciones, dos específicas de Educación Infantil y dos comunes con Educación Primaria.

\*\*\* El alumno podrá acogerse al Reconocimiento de 6 créditos optativos, según el RD 1393/2007 (Actividades reconocidas en el Art. 12.8 del RD. 1393/2007 y en el apartado 10º de las Directrices Generales para el Diseño de Títulos de Grado de la ULL).

Tanto en el grado de maestro en Primaria como en el de Infantil, aparte de la Sociología como materia básica de rama, existe la asignatura de Sociedad, familia y escuela de 6 y 12 créditos respectivamente en primaria e infantil como materia básica específica del título a compartir entre los departamentos de Didáctica, Psicología y Sociología.

En total, el título de graduado en Maestro en Infantil por la ULL cuenta con 10 créditos (6 de Sociología de la Educación y 4 de los 12 de Sociedad, Familia y Escuela) entre 102 de materias de formación básica y entre 162 si le sumamos a éstas las materias didáctico-disciplinares.

En el plan de estudios de Graduado de Maestro en Infantil hay 33 competencias básicas o generales que parten de 18 competencias iniciales y 168 competencias específicas. Estas últimas son tan numerosas porque se incluyen todas las incorporadas por las distintas asignaturas en sus guías docentes. De las 33 generales la competencia CG4 “Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad, desde una perspectiva inclusiva, que atiendan a las singulares necesidades educativas del alumnado, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos” es la más cercana al trabajo por la igualdad, como ocurriera en el título de Graduado en Maestro en Primaria. Y según cuál fuera el objetivo, también CG12a “Conocer diferentes modelos de intervención con familias y atención a menores en riesgo de exclusión social y educativa”.

<sup>89</sup> BOE (2011b): “Plan de estudios graduado en Maestro en Educación Infantil por la Universidad de La Laguna”, nº. 96, de 22 de abril de 2011, p. 41206.

Grado de Maestro en Educación Infantil<sup>90</sup>:

<b>MÓDULO DE FORMACIÓN BÁSICA (102 ECTS)</b>		
<b>MÓDULO DE MATERIAS BÁSICAS DE RAMA</b>		<b>ECTS</b>
<b>Materia Vinculada</b>	<b>Relación de Asignaturas</b>	
Sociedad, Familia y Escuela	Sociedad, Familia y Escuela	12
Educación	Teoría e instituciones Educativas	6
Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes	Psicología del profesorado y habilidades docentes	6
Psicología	Fundamentos de la Psicología Aplicada a la Educación	6
Sociología	Sociología de la Educación	6
Derecho	Derecho y Educación	6
Estadística	Estadística aplicada a la Educación	6
Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes	Didáctica de la Educación Infantil	6
Comunicación	Comunicación y tecnologías de la Información en Educación	6
<b>MÓDULO DE MATERIAS DE FORMACIÓN BÁSICA</b>		
<b>Materia Vinculada</b>	<b>Relación de Asignaturas</b>	
Dificultades de aprendizaje y trastornos de desarrollo	Fundamentos didácticos para la inclusión educativa	6
	Prevención e intervención en las dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo	6
Procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad (0 a 6 años)	Procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad (0 a 6 años)	9
Infancia, salud y alimentación	Educación para la salud en la infancia	6
Observación sistemática y análisis de contextos	Observación y análisis de contextos educativos	6
La Escuela en la educación infantil	La Escuela en la educación infantil	9
<b>TOTAL DE CRÉDITOS DE FORMACIÓN BÁSICA</b>		<b>102</b>

De manera similar a como ocurriera en Primaria, se ahonda en la labor de la función docente como formación continua: CG11d “Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida”. Lo que debe hacerse desde una perspectiva crítica: CG13a “Elaborar y mantener argumentos coherentes y razonados sobre temas educativos y prácticas profesionales”, CG13b “Mantener una relación crítica y autónoma respecto a los saberes, los valores y las instituciones públicas y privadas, atenta a los cambios que se producen en los contextos sociales y familiares como la multiculturalidad y las nuevas configuraciones familiares, etc.” y CG17a “Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la

<sup>90</sup> *Ibíd.*



sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación infantil y a sus profesionales”<sup>91</sup>.

Por tanto, contar con un plan de estudio con asignaturas más generales, menos instrumentales y con mayor calado científico podría contribuir a conseguir una mayor profesionalización del profesorado. Y la mayor presencia de estas asignaturas llevaría a contar con un profesorado más crítico y reflexivo que si no existieran estas asignaturas, aunque su contenido fuera dado con una base más técnica que reflexiva o sociocrítica.

A modo de ejemplo, los pésimos resultados de las oposiciones de maestro de Primaria en Madrid en 2012-2013. Como dice el profesor de Historia Contemporánea en Extremadura, Moradiellos:

“Lo más preocupante de algunas reacciones al informe por parte de los afectados es la negativa a contemplar el núcleo del problema: que la formación universitaria recibida ha descuidado gravemente los fundamentos disciplinares (el conocimiento derivado del cultivo de las disciplinas científico-humanísticas: historia, matemáticas, literatura, biología...) en beneficio del saber formal y procedimental de las “ciencias de la educación” (teorías psicopedagógicas, doctrinas didácticas, praxologías docentes...). Tal es el caso de la reacción de la alumna (...) que desconocía la ubicación de los ríos Ebro, Duero y Guadalquivir: ‘A mí no me tendrían que preguntar los ríos de España, es mucho más importante que evalúen mi capacidad para enseñárselos a un niño ciego’”<sup>92</sup>.

A continuación se reproduce la tabla sobre la Estructura de los estudios de Grado de Maestro en Educación Infantil de <http://campusvirtual.ull.es>, p. 70, sobre la Memoria de Modificación de ANECA

---

<sup>91</sup> *Ibíd*em, pp. 21-22.

<sup>92</sup> MORADIELLOS, E. (2013): “Primero aprende y sólo después enseña. Los malos resultados de los licenciados en Magisterio están relacionados con los desvaríos de la nueva pedagogía”, [www.elpais.es](http://www.elpais.es), 22.3.2013. Añade Moradiellos que es una constante el desastroso nivel de conocimientos culturales del alumnado que se forma en los Programas de Formación del Profesorado, pero también en general del alumnado universitario en España. En el caso particular que cita lo llamativo es el “patente desafío a toda lógica intelectual humana (¿cómo enseñar algo a un alumno ciego si no se sabe hacerlo a uno vidente?)”.

**TÍTULO DE GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL 240 créditos**

**TRABAJO DE FIN DE GRADO 6 créditos**

**PRACTICUM 48 créditos [12 de ellos de prácticas de mención]**

**MENCIONES** 18 créditos de materias optativas vinculadas a la mención + 12 créditos de practicum de mención

<b>Atención Temprana</b> DOE, PEE, DEC <b>18 créditos</b>	<b>Animación a la lectura y formación de lectores</b> DLL, Lit E <b>18 crs.</b>	<b>Atención a la diversidad en Educación Infantil y Primaria(*)</b> DOE, PEE <b>18 créditos</b>	<b>Lengua Extranjera en Educación Infantil y Primaria: Inglés (*)</b> DLL, <b>18 créditos</b>
--	--	--	--

**MATERIAS OPTATIVAS** oferta de 18 créditos / a cursar por el alumnado: 6 créditos

<b>DE FORMACIÓN BÁSICA</b>		Área(s) de cto.	102 créditos
<b>MODULO BASICO</b>	Educación	THE	6
	Psicología	PEE	6
	Sociología	S	6
	Estadística	MIDE, DM	6
	Comunicación	DOE	6
	Derecho	CPA, DC, FDM P	6
	Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes	DOE, PEE	12
	Sociedad, familia y escuela	DOE, PEE, S	12
	Dificultades de aprendizaje y trastornos de	PEE, DOE	12
	Infancia, salud y alimentación	E, P	6
	Procesos educativos, aprendizajes y desarrollo de la personalidad (0-6 años)	PEE	9
	Observación sistemática y análisis de contextos	MIDE	6
	La escuela de educación infantil	DOE	9
<b>MODULO DIDACTICO Y DISCIPLINAR</b>		<b>Área(s) de cto.</b>	<b>60 créditos</b>
Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemática		DCCEE, DCCSS, DM, PG, Z, GF, AM	18
Aprendizaje de Lenguas y Lectoescritura		DLL, LE, FI, FF	24
Música, expresión plástica y corporal		DEM, DEP, DEC, M, D,	18

Por otro lado, la escasa presencia de la Sociología crítica que tenga por objeto principal la igualdad de oportunidades –en la línea que recogimos en el capítulo uno-, así como de otras disciplinas donde sea ésta la finalidad, en la formación del profesorado frente a todo un conjunto de materias donde se da por hecho la neutralidad del sistema y donde se profundiza en el individuo como ente central libre de sus decisiones, alejado de lo social y cultural implica que el alumnado oiga hablar poco de la igualdad de oportunidades y del debate cultural. Se contribuye así a formar un profesorado donde la toma de decisiones en clave de justicia social se verá mermada, aun siendo inconsciente de su repercusión.

No parece deducible del nuevo plan de estudios en la formación del profesorado una reflexión mayor como inicialmente se planteaba. En la práctica la situación cabe analizarse de manera diferente. Excede nuestro objetivo hacer un análisis del desarrollo de Bolonia o de las repercusiones de su aplicación. Pero en cualquier caso, la multiplicación de alumnos por profesor dada la no contratación de profesorado no permitió que se consiguieran los objetivos de una formación general que propiciara mayor capacidad de análisis y de reflexión. Es más, el trabajo de evaluación continua que se respiraba en el espíritu de la propuesta europea como manera de conseguir una formación más profunda, se desvirtuó con los efectos perversos de la implantación de las TICs vía aulas virtuales que sustituyeron el trabajo de análisis y reflexión del alumnado con decenas de documentos subidos a la red que en muchas ocasiones se puntuaban simplemente por llegar al muro. La multitud de tareas burocráticas exigidas al profesorado propiciaron cuando no imposibilitaron el trabajo por una formación más rigurosa. Multiplicadas las asignaturas y el número de alumnos por profesor y siendo cada vez más las exigencias, se convierte en ridículo el sentido de la calidad educativa, aunque los nuevos tiempos se construyan en un espacio donde todo parece hacerse en aras de la excelencia y para salir bien en la foto de la ANECA que dé por bueno y certifique la permanencia de un título.

Un trabajo docente cada vez más burocratizado y perfectamente asumible por el personal administrativo, donde el cambio continuo de programa ad hoc en la esfera electrónica no tiene otro sentido que el de la actualización en su concepción más efímera y absurda –es decir el entretenimiento constante- Todo lo cual se pretende evidenciar como criterio de excelencia, cuando su sinsentido no hace más que construirse en un marco de conflicto permanente con el conocimiento, la discusión y el debate. Nunca mejor dicho, todo figura en la “nube”<sup>93</sup>.

---

<sup>93</sup> En este marco se puede hablar de una nueva cultura donde la formación ocupa cada vez menos sentido en un plan de estudio, donde son partícipes rectores, decanatos, directores de Departamento, sindicatos y profesores. En el momento que escribimos estas páginas se está diseñando sin discusión el Trabajo Fin de Grado en los nuevos grados, vivo ejemplo de lo que

En cualquier caso, el problema no fue sólo de aplicación y por tanto del número de alumnos por profesor, sino que estaba presente en la misma concepción del modelo.

#### 6.2.4 La formación inicial en secundaria y las funciones del profesorado

En lo que respecta a la formación inicial del profesorado de secundaria, aunque la LGE ya requiere una formación pedagógica específica, aparte de la científica, para profesorado de bachillerato, de formación profesional y de escuelas universitarias a cargo de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs)<sup>94</sup> será con la LOGSE cuando cobra fuerza esta formación con la aparición del CCP (Curso de Cualificación Pedagógica) de un mínimo de un año, que sustituye al CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica) que mantenía una gran variación dentro del Estado en tiempo y programa y requisitos para su obtención.

Cuatro son las materias obligatorias generales aceptadas en BOE: “Sociología de la Educación. Teoría e Instituciones Contemporáneas de la Educación” (lo que supone que pueda compartirse entre dos áreas de conocimiento: Sociología y Teoría e Historia de la Educación). El resto de materias son “Diseño y desarrollo del currículum. Organización Escolar”; “Psicología del Desarrollo y de la Educación”; y “Atención a la Diversidad. Alumnado con necesidades educativas especiales. Tutoría y Orientación Educativa”. Todas ellas de cuatro créditos<sup>95</sup>. Además de las materias obligatorias generales figura como materia obligatoria específica la Didáctica del área curricular con 10 créditos.

---

venimos exponiendo, lo importante es el formato electrónico, en este caso el e-portafolio donde el contenido se desvanece en la subjetividad de un alumnado que tiene que evidenciar la adquisición de competencias más allá de la objetividad que da haberlas superado aprobando las distintas materias. Y más aún en unos tribunales que como buen churrero tendrán que sacar churros con destreza para atender la cola de hambrientos trasnochados tras una jornada larga de carnavales o que como Charles Chaplin en Tiempos Modernos no pueden parar el ritmo porque la maquinaria no lo permite. Disponen de diez minutos para escuchar al alumnado, otros diez para preguntar. Todo a un ritmo de tres alumnos por hora. Ligeritos a la sala de al lado a subir a la sede electrónica el acta y tres informes por alumno. Y a un ritmo constante, ya está otro tribunal y otros alumnos esperando a entrar.

Resultado: la de-formación del alumnado amparada bajo esta lógica, el mayor control sobre el profesorado universitario donde los más jóvenes optan por adaptarse y los mayores por no armar demasiada bulla como si haciéndolo se afeara su desconocimiento de las nuevas tecnologías. Los más coherentes, aunque aún no les haya llegado la edad de jubilación huyen de un sistema que les sobrepasa y aplasta, como dijera Althusser.

<sup>94</sup> LEY GENERAL DE LA EDUCACIÓN Y FINANCIAMIENTO DE LA REFORMA EDUCATIVA (1970): op.cit., artículo 102, p. 12537.

<sup>95</sup> BOE (1995): “Real Decreto 1692/1995 de 20 de octubre que regula el título profesional de especialización didáctica”, nº. 268, 9 de noviembre de 1995, p. 32574.

Es la ULL una de las primeras y de las pocas universidades donde se ha aplicado el CCP con su diseño de un curso académico<sup>96</sup>. Entre las materias obligatorias generales comunes en todo el ámbito estatal tiene cabida la Sociología de la Educación entre 9 asignaturas, además de 2 de Psicología (o 3 si incluimos el Taller de Habilidades Docentes en esta área), Teoría e Instituciones Educativas (área de Historia), y el resto a cargo de Didáctica (Organización Escolar, Atención a la Diversidad, Tutoría y Orientación, y Diseño y Desarrollo del Currículum). Siendo las materias obligatorias específicas en su totalidad de didáctica. En las optativas de la ULL puede considerarse que la presencia de la Sociología no era escasa, de 9 asignaturas 2 estaban a su cargo (culturas sociales y culturas escolares, y sociología del profesorado).

Como decimos, la ULL fue de las pocas en poner en marcha el CCP que permitía acceder al Título Profesional de Especialización Didáctica (TED). Aunque desde un principio se deja el inicio de su impartición para el curso 1996-1997, y se permite hasta el curso 1999-2000 que las Administraciones educativas sigan organizando el CAP, en distintas ocasiones se amplía el plazo<sup>97</sup>, tanto que muchas universidades nunca llegarán a aplicarlo, ya que se estaba a la espera del nuevo diseño sujeto a la LOCE. El traslado de fechas en su aplicación es prueba del poco interés en hacerlo y el escaso futuro del mismo. Otra manifestación de su efímera valoración queda patente con que no se precisa el TED si se tiene 2 años de experiencia docente antes del 1 de septiembre de 2005<sup>98</sup>. Todo indica que parece difícil de cambiar la mentalidad social sobre el CAP como un requisito administrativo.

---

<sup>96</sup> El agravio comparativo que suponía la competencia por las plazas de educación secundaria dada la exigencia de dicho título en unas Comunidades Autónomas y el mero carácter administrativo que en otras tenía el CAP, en muchos casos reducido a un curso de 2 ó 3 meses de duración, hizo que se regulara en el BOC de 10 de marzo de 2000, Orden 23 de febrero de 2000, que si se superaran 30 créditos del CCP pudiera accederse a la función pública docente. BOC (2000): “Orden de 23 de febrero de 2000, por la que se modifica la Orden de 13 de junio de 1996, que regula el Plan de Estudios y la impartición del Curso de Cualificación Pedagógica (BOC, nº 74, de 19.6.96)”, nº. 31, 10 de marzo de 2000.

<sup>97</sup> La regulación del CCP en el ámbito estatal queda recogida en Real Decreto 1692/1995 de 20 de Octubre, BOE nº. 268 de 9 de noviembre de 1995. En Canarias en el BOC (1996): “Orden del 13 de junio de 1996, por la que se regula el Plan de Estudios y la impartición del Curso de Cualificación Pedagógica”, nº. 74, 19 de junio de 1996.

El Real Decreto 835/2002 de 2 de agosto trasladaba la generalización del TED regulado en RD 1692/1995 al curso 2004-2005, pudiendo darse hasta el curso 2003-2004 las enseñanzas del CAP. Lo que se vuelve a posponer hasta que no se termine de desarrollar el reglamento para la obtención del TED que recoge el artículo 58 de la LOCE. BOE (2003): “Real Decreto 325/2003, de 14 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre, que regula el título profesional de Especialización Didáctica”, nº. 76, de 29 de marzo de 2003.

<sup>98</sup> En tanto en la nueva concepción del TED que propone el PP el periodo de prácticas, de seis meses, se lleva a cabo una vez superado el periodo académico y aprobadas las oposiciones a la función pública docente o hallándose en posesión de un contrato de profesor en centro público

En la regulación del CCP que se hiciera partiendo de la LOGSE<sup>99</sup>, se dice que las materias obligatorias versan sobre “los aspectos sociológicos, pedagógicos y psicológicos relevantes para el ejercicio de la docencia en educación secundaria”<sup>100</sup>. Pero se enfatiza que la formación que va a dar el CCP pasa por “la formación psicopedagógica y didáctica inicial necesaria para acometer las tareas propias de la función docente de acuerdo con los principios y fines establecidos en la LOGSE (...) debiendo garantizar una formación inicial amplia, sólida y rigurosa” base de la futura formación permanente<sup>101</sup>.

Mientras, en el Proyecto de Real Decreto del TED derivado de la LOCE, se dice que las materias comunes están dirigidas a la adquisición de “los conocimientos adecuados en las materias de Ciencias de la Educación”, donde no figura la Sociología entre las materias expuestas, siendo la Didáctica, la Psicología y la Metodología las únicas áreas implicadas<sup>102</sup>.

En cualquier caso, sea el Certificado de Aptitud Pedagógica o el Título de Especialización Didáctica, el contenido, como ocurriera en los Programas de Formación del Profesorado, está más centrado en el individuo que en las variables sociales y culturales, que tienden a minusvalorarse u olvidarse, siendo imprescindibles para entender el sentido del sistema educativo y las posibilidades y limitaciones de actuar y el conocimiento global de las variables que influyen en el acontecer de un centro y en la enseñanza y el aprendizaje que como siguen reconociendo los informes oficiales y la bibliografía al respecto, son cada vez más importantes. Y a pesar de ello en el Proyecto de Real Decreto que regula el TED en correspondencia con la LOCE, desaparecen las materias que propician este conocimiento<sup>103</sup>.

Por tanto, en Educación Secundaria los cambios en las distintas leyes educativas han llevado parejo modificaciones en los requisitos para el ejercicio de la profesión docente. Con la LGE (1970) la formación del profesorado de enseñanzas medias corre a cargo de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs) que desde 1971 se encargan de su formación. Con unas 150 horas de

---

o docente (Artículo 5 del Proyecto de Real Decreto que regula el TED del MEC), puede entenderse la supresión de las prácticas tras dos años de experiencia, pero no así de la formación académica.

<sup>99</sup> LEY ORGÁNICA GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE): op.cit., artículos 24.2, 28 y 23.1.

<sup>100</sup> BOE (1995): op.cit., artículo 7, punto 2, p. 32571.

<sup>101</sup> *Ibidem*. También destacado entre los objetivos generales de la Orden de 17 de febrero de 1997 que concreta los aspectos específicos del plan de estudios del CCP en Canarias. BOC (1997a): “Orden de 17 de febrero de 1997, por la que se concretan los aspectos específicos del Plan de Estudios del Curso de Cualificación Pedagógica”, n.º. 35,17 de marzo 1997.

<sup>102</sup> Proyecto de Real Decreto por el que se regula el Título de Especialización Didáctica (TED), artículo 4.

<sup>103</sup> Puede verse el Proyecto de Real Decreto por el que se regula el Título de Especialización Didáctica (TED), [www.ase.es](http://www.ase.es). Como se recoge en [www.ase.es/firmas.htm](http://www.ase.es/firmas.htm), el profesorado necesita saber no sólo lo que enseña sino a quién se lo enseña y en qué contexto lo hace y en esto último la contribución de la Sociología es crucial.

duración se consiguen los Certificados de Aptitud Pedagógica (CAP) que se convierten en el único título que capacitaría a los licenciados para el ejercicio de la docencia en secundaria hasta el curso 1995/1996.

En la LOGSE (1990) se plasma la obligación de un título profesional de especialización didáctica que verá la luz en Canarias con el Curso de Cualificación Pedagógica (CCP) de 670 horas de duración (BOC de 19 de junio. Orden 979/1996 de 13 de junio de 1996) a impartir entre las dos universidades Canarias –la Universidad de Las Palmas sólo participa hasta el curso 2000/2001- y la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. Pero la convivencia en el tiempo del CAP y el CCP hizo que muchos licenciados optaran por cursar el CAP en ocasiones vía internet en las distintas Comunidades Autónomas.

La llegada de la LOE (2006) prepara una nueva situación que verá la luz en posteriores resoluciones. Entre ellas cabe destacar el RD 118/2004 de 23 de enero (BOE, 4 de febrero de 2004) que regula el título de Especialización Didáctica incorporando la formación específica de posgrado para el profesorado de secundaria. La resolución de 16 de julio de 2008 de la Dirección General de Universidades marca el curso 2008/2009 como el último de impartición del CCP y del CAP.

El máster en secundaria<sup>104</sup> sustituye al CCP con 21 especialidades repartidas en 12 ámbitos con una duración de un año: administración y gestión, científico-tecnológico, matemático, informático y de la comunicación, orientación educativa, ciencias sociales y humanidades, lenguas y literaturas, educación física, música y danza, procesos industriales, dibujo-diseño- artes plásticas y sociosanitario. De esta manera se ajustará al artículo 94 de la LOE que dice que “para impartir las enseñanzas de educación secundaria obligatoria y de bachillerato será necesario tener el título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado equivalente, además de la formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado”.

Hay asignaturas a cursar obligatorias, otras obligatorias de ámbito y otras obligatorias de especialidad. Sólo son obligatorias: sociedad, familia y educación; procesos y contextos educativos; aprendizaje y desarrollo de la personalidad que suponen 15 de 60 créditos.

Al carácter de especialista de los distintos grados se une una mayor especialidad del profesorado de secundaria vía la asignación de materias a cada especialidad del máster de secundaria. Pero por incompleta o demasiado especialista que sea la formación adquirida a través del CCP o del Máster no es nada comparable con las 150 horas del CAP.

---

<sup>104</sup> BOE (2007): “Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas”, n.º. 312, de 29 de diciembre.

Estructura de la enseñanza en el Máster<sup>105</sup>:

TIPO DE MÓDULO	CRÉDITOS	MATERIAS	ASIGNATURAS
Genérico	15	<i>Aprendizaje y desarrollo de la personalidad (5c.)</i> 1.º Semestre	
		<i>Procesos y contextos educativos (6c.)</i> 1.º Semestre	
		<i>Sociedad, familia y educación (4c.)</i> 1.º Semestre	
Específico	24	<i>Complementos para la formación disciplinar en el ámbito... (6c.)</i> 1.º Semestre	<i>Complementos para la formación disciplinar en el ámbito... (3c.)</i> 1.º Semestre
		<i>Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes a la especialización de... (12c.)</i> Anual	<i>La especialidad de... en los currículos educativos (3c.)</i> 1.º Semestre
		<i>Innovación docente e iniciación a la investigación en el ámbito... (6c.)</i> 2.º Semestre	
Practicum	21	<i>Prácticas (15c.)</i> Anual	<i>Taller de habilidades docentes (2c.)</i> 1.º Semestre
		<i>Trabajo fin de Máster (6c.)</i> 2.º Semestre	<i>Prácticas de la especialidad de... (13c.)</i> 2.º Semestre
<b>CRÉDITOS TOTALES</b>	<b>60</b>		

En los descriptores definidos en el máster de secundaria referidos a los requisitos para la verificación de los títulos universitarios que habilitan para el

<sup>105</sup> UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA (2009b): *Memoria para la solicitud de verificación del título oficial Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas por las Universidades de La Laguna y Las Palmas de Gran Canaria*, Facultad de Educación, Universidad de La Laguna, <http://campusvirtual.ull.es/facultades/mod/resource/view.php?id=280>, p.38.

Sometido a modificación en curso 2015-2016 según UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA (2014b): *Memoria para la solicitud de verificación del título oficial Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas por las Universidades de La Laguna y Las Palmas de Gran Canaria*, Facultad de Educación, [www.ull.es/file/download.aspx?id=275636](http://www.ull.es/file/download.aspx?id=275636). En éste cada materia del módulo genérico cuenta con 5 créditos, y el nombre de “Sociedad, familia y educación” se cambia por “Relaciones sociedad, familia y educación”.



ejercicio de los profesores de secundaria, de los 60 créditos divididos en los módulos genéricos, específicos y el prácticum, sólo en uno, “Sociedad, Familia y Educación” se hace alusión a la igualdad de oportunidades, pero se refiere a la dada entre hombres y mujeres y a la no discriminación, pero sólo se menciona la producida por discapacidad:

“Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derecho y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad...”<sup>106</sup>

Lo que en el desarrollo de las once competencias del máster se detalla en una competencia que incluye la “especial atención a la equidad”, la competencia número cinco:

“Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible”.

En el desarrollo de la memoria del máster se amplían las once competencias aludidas y se incluye otra trabajada en la materia de “Sociedad, familia y educación”: “Identificar los factores y los procesos sociales relacionados con los procesos de enseñanza aprendizaje, así como la influencia que representa el origen social, el género y la étnica en la evolución del alumnado”<sup>107</sup>.

La dignificación de la profesión docente se asocia a la profesionalización de su formación inicial. Así en la memoria para la solicitud de verificación del título oficial del Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de las universidades canarias se dice:

“La dignificación de la función del profesorado de niveles no universitarios es una necesidad urgente de la sociedad en su conjunto, y estamos convencidos de que una mayor profesionalización de su

---

<sup>106</sup> BOE (2007): op.cit. La competencia termina diciendo “Conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar en la educación. Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar”.

<sup>107</sup> UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA (2009b): *Memoria para...*, op.cit, p. 95.

formación inicial (dirigida al desarrollo de las competencias tanto profesionales como personales que los profesores del siglo XXI requieren para desarrollar sus funciones educativas en una sociedad tan compleja como la actual) contribuirá sin duda a esa dignificación tan necesaria de la profesión docente”<sup>108</sup>.

Asimismo, los informes europeos son utilizados como palabra de ley en la justificación del máster. En este caso para asociar la formación del profesorado con el rendimiento del alumnado:

“Distintos informes europeos indican que en la mayor parte de los países una clave para mejorar el rendimiento del alumnado y la calidad del sistema educativo estriba en la formación inicial y permanente del profesorado, así como en su continua incentivación y motivación.

No se trata, en definitiva, de formar profesores que sólo resuelvan las situaciones educativas, sino de profesionales formados en la reflexión, en la resolución de problemas, en la investigación y la innovación, que puedan contribuir a que las futuras generaciones de estudiantes estén mejor preparadas para afrontar los retos que, sin duda alguna, se les presentarán. Esa es la finalidad principal de este Máster Universitario”<sup>109</sup>.

Unas palabras que bien podría compartir el ex ministro de Educación, Wert, que en su política educativa alude a la necesidad de dedicarse también a la investigación. Otra cosa es brindar al profesorado las condiciones objetivas para conseguir esos profesionales formados en la reflexión.

Hasta aquí hemos visto la formación del profesorado en los distintos planes de estudio que han visto la luz al hilo de las leyes orgánicas en educación, veamos ahora cuál es la opinión del profesorado, de los expertos y de la opinión pública sobre la formación que reciben los docentes.

### 6.3 La opinión del profesorado

Aunque el profesorado reconoce su falta de formación para tratar al alumnado con una heterogeneidad cultural, no entiende que pueda solucionarse con el qué, el por qué o el para qué, sino con el cómo. De ahí que demande unas estrategias formativas alejadas de las que les podrían permitir un conocimiento cabal de la realidad educativa y de las características

---

<sup>108</sup> *Ibidem*, p. 8.

<sup>109</sup> *Ibidem*.

socioculturales distintas, algunas en choque con la cultura escolar, otras en consonancia. No parece que una formación más práctica o en TICs sea la solución, ni dar menos importancia al aprendizaje de las materias como dicen algunos expertos, aunque sea la más demandada.

En Canarias, la formación recibida se valora como suficiente. Una valoración similar se hace sobre la adecuación a sus necesidades y sobre la contribución a la mejora práctica. Pero se realiza básicamente para promocionar personalmente, 5 de cada 10 están de acuerdo o muy de acuerdo con que éste es el objetivo<sup>110</sup>.

En la línea recogida en este capítulo sobre la formación inicial del profesorado, un estudio realizado en Gran Canaria a comienzos de los noventa (1991-1992) 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”; 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”<sup>111</sup>.

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<sup>112</sup>. 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<sup>113</sup>, lo que no siempre coincide con la mentalidad del profesorado.

El profesorado de centros privados está más satisfecho que sus compañeros de la escuela pública con la formación que recibe. Considera que

---

<sup>110</sup> CABRERA, B. et al. (2011): *La compleja...*, op.cit., p. 262.

<sup>111</sup> YOUNIS, H. (1994): *La representación social de la profesión de maestro*, Tesis doctoral, Universidad de La Laguna, pp. 497- 498.

<sup>112</sup> Aunque sólo entrevista a 8 profesores, puede verse FEITO, R. (2003): “Buenos profesores”, op.cit., p. 22.

<sup>113</sup> ESTEVE, J. (1997): *La formación inicial de los profesores de secundaria*, Barcelona, Ariel, p. 52.

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<sup>114</sup>.

En la investigación “La voz del profesorado” dirigida por Javier M. Valle y Jesús Manso donde se encuesta a 600 profesores desde infantil a universidad en España, el 65% del profesorado pide un MIR educativo. Los autores dicen que “los profesores se sienten sin herramientas para enfrentar la heterogeneidad sociocultural del alumnado de hoy”, que plantea unas exigencias pedagógicas “para las que no se sienten suficientemente preparados”. Pero el 62% del profesorado cree que es más importante conocer el cómo antes que el qué, es decir, dan mayor importancia a la formación didáctico-pedagógica que al conocimiento de la asignatura. La formación que piden los docentes: “formación en habilidades sociales” “conocimientos de psicología evolutiva, educación emocional, aprendizaje cooperativo, técnicas de innovación docente, aprendizaje por competencias, formación para las tutorías y excelencia académica”. Así como más clases prácticas y más didáctica de materias específicas<sup>115</sup>.

En nuestra investigación, para realizar un buen trabajo el profesorado no destaca tanto la importancia de la formación inicial como de la continua y el dominio de contenidos curriculares (9 de cada 10), una buena formación psicopedagógica y una buena formación inicial (8 de cada 10) y menos el mejor conocimiento de las condiciones de vida del alumnado y tener una formación mayor sobre las características socioculturales de la infancia, adolescencia o juventud (7 de cada 10). Algunos docentes manifiestan que habría que mirar a otras cuestiones como el interés, lo que haría que importara menos el horario de los cursos de formación. Y es que a veces mejoran las

---

<sup>114</sup> INECSE (2004): op.cit., P9. Formación permanente del profesorado.

<sup>115</sup> Se trataría de un examen nacional de selección y luego prácticas tuteladas en las aulas según manifiesta Josefina Cambra, presidenta del Consejo. El 77% del profesorado entrevistado cree que el sistema actual no permite conectar la formación inicial con el ejercicio de la profesión. El decano del Colegio de Málaga considera que: “no sólo deben evaluarse los conocimientos, sino otro tipo de cosas, como la capacidad de adaptación al nivel de los alumnos, la capacidad para resolver conflictos en clase y la capacidad para relacionarse con las familias”. El 70% señala como necesaria una reforma del sistema actual de selección.

<http://www.elmundo.es/españa/2014/10/02/542c5ca1ca4741a2178b456b.html>

VALLE, J. – MANSO, J. (dirs.) (2014): *La voz del profesorado: Acceso a la profesión docente e inserción en el puesto de trabajo*, Consejo General de los Ilustres Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y Ciencias,

<https://www.cdlmadrid.org/cdlcdl/contenidos/biblioteca/voz-profesorado.pdf>, pp. 8 y 41.

condiciones de trabajo, pero no el interés de los cursos de ahí que algunos profesores apuesten “por los grupos de trabajo, personas que estén interesadas en mejorar algo, en buscarse sus propias recetas” (GDGCS, p. 23).

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

Se alude a la necesidad de otra formación. En ningún grupo de discusión se ha sugerido que la formación inicial funcione bien, todo lo contrario, tanto en primaria como en secundaria se subrayan las carencias. El profesorado destaca que en la formación que recibe no se le enseña a resolver conflictos, a imponer autoridad y señala la necesidad de una formación emocional y práctica. Aunque algunos mantienen que estas características van más en la persona, las tienes o no las tienes, como cualidades personales<sup>116</sup>.

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

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

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

Se critica cómo la educación ha sido una cuestión de segundo orden para los licenciados (GDLP). Una formación inicial que ha regalado

---

<sup>116</sup> Dice Borman et al. que en la preparación del profesorado debería estar el tema del profesionalismo entendido como la integración de conocimientos más todo un conjunto de cualidades que deberían tener los candidatos a profesores (habilidades, valores profesionales, pasión y su propia y única personalidad).

BORMAN et al. (2009): “Teacher preparation programs”, en SAHA, L. and DWORKIN, G. (eds.): *International handbook of research on teachers and teaching*, Houston, Springer, p. 130.

tradicionalmente el CAP, en ocasiones de un mes virtual (GDGCM), que en algunas universidades se traduce sólo en ir a buscar el título (GDLP), así como los defectos del CCP y, por la experiencia en la participación de gestación del máster en secundaria, también en éste (GDTS).

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

Se entiende que el título debería capacitar, pero la gente que entra en la enseñanza debería dominar otras estrategias: mantener el orden, resolver conflictos, tener autoridad. Tendría que darse más “formación humana” y emocional: saber qué hacer cuando el alumno e insulta al profesional. Por tanto, para los docentes en ejercicio, en la Facultad no enseñan a lidiar con el alumnado, a tratar con padres y a tomar decisiones (GDGCS, p. 10). Falta una formación más práctica y más didáctica (GDLP) y los profesores en ejercicio deben dotar de más sentido al prácticum en la formación universitaria, así como hacer un seguimiento de los funcionarios en prácticas.

Dar más importancia a las acciones interpretativas, a la reflexión interviniendo en el currículum, que al aprendizaje de las materias<sup>117</sup>, conseguir un modelo de formación distinto entre los candidatos a profesor, interactuando con otros profesores en ejercicio, yendo al campo de trabajo para examinar los aspectos prácticos de la enseñanza y teniendo experiencia en distintos tipos de escuela<sup>118</sup>; son algunos de los temas señalados recientemente en la bibliografía al uso, a los que se refieren los docentes en los grupos de discusión.

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

Las críticas principales a la formación permanente dadas en los grupos de discusión se sintetizan en:

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

b) parte de las críticas a estos cursos van en la línea que enunciábamos al comienzo de este capítulo: no entender cómo el cambio de leyes obliga a

---

<sup>117</sup> IMBERNÓN, F. (2010): op.cit., p. 593.

<sup>118</sup> BORMAN et al. (2009): op.cit., p. 13.

sacar cursos adaptados a las necesidades de las mismas, pero carentes de interés para la práctica, más allá de lo requerido por la normativa del momento; el caso más claro es el de las “competencias”, que nadie parece saber lo que son;

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

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

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

e) la formación debe ser en el aula, porque muchas veces no tiene aplicación, ni supone ningún cambio para la docencia. En cambio, la formación en el aula ayudaría a mejorar la docencia. Un modelo, el de la formación continua en centros que lleva tiempo defendiéndose como una de las mejores opciones, con comunidades de docentes que aprenden juntos, pero que es difícil de aplicar dado el tiempo disponible y las condiciones de trabajo<sup>119</sup>.

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

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

*...por qué los cursos de formación tienen que ser por la tarde. Es decir, si tú te quieres formar, a la fuerza tienes que sacar dinero – dinero-, no, espacio o tiempo de tu vida privada, ¿no? Y se planteaba que en otros países, en Europa eso no es así, no es así. Entonces ¿qué hace ya mucho profesorado? Una vez que tienes un tocho así, tú sabes*

---

<sup>119</sup> ESCUDERO, J. M. (2009b): “Formación...”, op.cit., pp. 91 y 114-115.

*que para un concurso de traslado, para lo que sea ya tienes cubierto todos los puntos por esto, por esto y por esto. Ya por puntos no lo haces (GDGCS, p. 29).*

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

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

Una dinámica que podría tener éxito en la formación continua gira en torno al concepto de “positive deviance”, de tal forma que aquellos profesores que les ha ido bien incluso en circunstancias adversas y difíciles, puedan contarles a otros profesores cómo actuar, formarlos en cómo mejorar y organizar la práctica<sup>120</sup>.

Como hemos visto, TALIS muestra que el profesorado que dice tener una participación alta en las actividades de desarrollo profesional lo hace en los países donde también dice tener una gran ayuda tanto monetaria como no monetaria para ese desarrollo. El profesorado que ha recibido formación pedagógica se siente mejor preparado. Los docentes que tienen en su educación inicial contenidos, pedagogías y prácticas de la materia que tienen que enseñar, se sienten mejor preparados en su trabajo que sus colegas que no tienen ese tipo de formación.

Asimismo, el profesorado de la OCDE quiere mejorar su formación y recibir un feedback que los haga mejorar. 6 de cada 10 dicen apreciar cambios positivos en sus prácticas de enseñanza. Y más de la mitad dice que esta retroalimentación les permite cambios positivos tanto en los resultados del alumnado como en su práctica<sup>121</sup>. La mayoría se siente que está aislado en su enseñanza, no observan cómo enseñan sus colegas. No reciben retroalimentación del director sobre su enseñanza (46%) ni sobre la administración (51%). Un tercio considera que la retroalimentación que recibe tiene un cambio positivo moderado o alto en el desarrollo de su carrera<sup>122</sup>.

Si preguntamos al profesorado de secundaria obligatoria (secundaria inferior) sobre si se siente preparado sobre el contenido, la pedagogía y la práctica de la asignatura que enseña y si le preguntamos sobre la formación recibida, particularmente sobre si en ella se incluía el contenido, la pedagogía y la práctica de todas las asignaturas que enseña o sólo de alguna de ellas, es llamativo ver que el profesorado español se distancia de la media de la OCDE

---

<sup>120</sup> BULLOUGH, R. (2009): The continuing education of teachers: in-service training and workshops, en SAHA, L. and DWORKIN, G. (eds.): *International handbook of research on teachers and teaching*, Houston, Springer, p.166.

<sup>121</sup> OECD (2014a): op.cit., p. 3.

<sup>122</sup> *Ibidem*, p. 20.



al estimar no haber recibido en la misma proporción que el conjunto de la OCDE contenido ni pedagogía ni práctica en su formación sobre todas las asignaturas que imparte; sin embargo, se siente más preparado que la media de la OCDE en dichos elementos formativos<sup>123</sup>.

Unas diferencias importantes entre el profesorado español y la media de la OCDE en torno a 25 puntos en la percepción sobre la formación recibida en cuanto a formación pedagógica y prácticas para todas las asignaturas. En cambio, sus colegas finlandeses destacan, por encima de la OCDE y por tanto por encima de España, en considerar que han recibido formación sobre contenidos, pedagogías y prácticas de todas las asignaturas que imparten, pero no se sienten tan preparados como el conjunto de la OCDE ni como el profesorado español (ver tablas 6.2 y 6.3).

Las distancias son grandes entre España y Finlandia en la valoración sobre la formación recibida de 13 puntos porcentuales en contenidos, de más de 30 puntos en cuestiones pedagógicas y de 25 puntos en prácticas (tabla 6.2). Y a la inversa se marcan posicionamientos distintos sobre la consideración sobre estar bien preparado o no en estos elementos, en torno a 25 puntos en contenidos y prácticas y de más de 30 puntos en temas pedagógicos (tabla 6.3).

Tabla 6.2. Porcentaje de profesorado de educación secundaria inferior que considera que en su formación se dieron elementos sobre la /s asignatura/s que imparte

	Contenidos		Pedagogías		Prácticas	
	Para todas las asignaturas	Para algunas asignaturas	Para todas las asignaturas	Para algunas asignaturas	Para todas las asignaturas	Para algunas asignaturas
España	64,5	29,7	44,3	30,8	44,0	31,2
OCDE	72,5	22,6	69,6	22,7	67,1	22,0
Finlandia	77,1	19,0	75,1	21,3	69,2	25,2
Países con peor valoración a la de España	Noruega Islandia Dinamarca R. Checa Australia Brasil Chile		Islandia 43,1		Italia 35,3 Islandia 42,2	

Fuente: Elaboración propia con datos de OECD (2014a): *TALIS 2013*, Tabla 2.3, p. 264

Podríamos decir que el profesorado español destaca por ser de los países más críticos con la aportación de la formación para su docencia. Sólo ocho de los 34 países participantes tendrían una valoración más negativa sobre el contenido recibido en la formación aplicado a todas las asignaturas que imparte. En cambio, el profesorado español se siente altamente preparado en los contenidos a transmitir, sólo seis países se sienten más preparados. Sobre

<sup>123</sup> *Ibidem*, pp. 263 y 265.

las pedagogías recibidas en su formación, sólo el profesorado de Islandia tiene peor valoración y sólo éste y el profesorado italiano tiene peor valoración sobre las prácticas.

Tabla 6.3. Porcentaje de profesorado de educación secundaria inferior que se siente preparado o no para los siguientes elementos de su enseñanza

	Contenidos		Pedagogías		Prácticas	
	Nada o algo preparado	Bastante o muy preparado	Nada o algo preparado	Bastante o muy preparado	Nada o algo preparado	Bastante o muy preparado
España	1,1	98,9	8,8	91,2	7,4	92,6
OCDE	6,8	93,2	11,1	88,9	11,4	88,6
Finlandia	27,8	72,2	36,0	64,0	34,0	66,0
Países con mejor valoración a la de España		R. Checa Serbia Rumanía Malasia Israel Chipre		16 países		14 países

Fuente: Elaboración propia con datos de OECD (2014a): *TALIS 2013*, Tabla 2.4, p. 265.

Entre el profesorado español, a diferencia de sus colegas de la OCDE, no se discuten tanto las medidas para remediar cualquier debilidad de la enseñanza. Los docentes españoles consideran menos que sus colegas de la OCDE que el plan de formación no se diseña con el objetivo de mejorar su trabajo. Las distancias entre el profesorado según países es mucho mayor, como puede verse en la tabla 6.4. Aun compartiendo su desacuerdo con los aspectos que vamos a señalar, el grado de acuerdo es bastante menor cuando es el profesorado español el que opina, estando entre los cuatro primeros países donde es más nítida esta respuesta, en temas como: -la retroalimentación al profesorado tiene como base la valoración de su enseñanza o -un mentor es designado para ayudar a mejorar la enseñanza del profesor (2 españoles frente a 5 de la OCDE) (tabla 6.4).

Más interesante es la valoración sobre cómo se premia y cómo se castiga al profesorado que más rinde y al que menos rinde. El profesorado no está de acuerdo con que se esté dando a los mejores docentes, a los que más rinden, un mayor reconocimiento en la escuela (grado de acuerdo: 2 españoles de cada 10 frente a 4 de la OCDE), ni tampoco con que el profesorado que reiteradamente rinde menos de lo esperado, se despida (1 en España frente a 3 en la media de la OCDE).

Los españoles son más “prepotentes” o los cursos de formación en España son muchos más efectivos que en otros países. Participan bastante menos que la media de la OCDE en las actividades de formación que se detallan, sin embargo, dicen de las mismas tener un impacto positivo moderado

o grande en su práctica profesional, generalmente por encima de la OCDE. En cambio, en Finlandia, el profesorado afirma que dichos cursos tienen un impacto mucho menor en su enseñanza.

Tabla 6.4. Porcentaje de profesorado que está de acuerdo o muy de acuerdo con los siguientes ítems sobre los sistemas de valoración y de retroalimentación en sus escuelas

	ESPAÑA	OCDE	FINLANDIA	Países donde ese motivo destaca por encima de España, o es igual
Los mejores profesores <i>performing</i> reciben el mayor reconocimiento en su escuela	17,6	37,7	25,3	Todos, menos: Flanders (Bélgica) y Noruega Francia
La valoración y la retroalimentación del profesorado tienen poco impacto en la forma de enseñar en sus aulas	47,1	43,4	49,9	11 países
La valoración y la retroalimentación del profesorado se hacen sobre todo por cumplir con los requerimientos administrativos	50,5	50,6	62,0	15 países
El plan de formación se hace para mejorar su trabajo como profesor	50,5	59,1	38,5	24 países
La retroalimentación al profesorado se da basada en la valoración de su enseñanza	17,3	47,0	16,8	29 países. Sólo lo dicen menos: Finlandia, Islandia y Suecia
Si el profesorado es consistentemente <i>underperforming</i> , se despiden	15,2	31,3	16,4	28 países. Sólo lo dicen menos: Francia, Japón y Noruega
Las medidas para remediar cualquier debilidad en la enseñanza se discute con el profesor	63,2	73,9	65,2	29 países. Sólo lo dicen menos: Francia, Islandia, Noruega y Suecia
Un mentor está designado para ayudar al profesorado a mejorar su enseñanza	14,4	47,8	16,5	España es el país con menor acuerdo con esta idea.

Fuente: Elaboración propia con datos de OECD (2014a): *TALIS 2013*, tabla 5.8, p. 371.

De las catorce actividades de desarrollo profesional que recoge TALIS 2013, sólo en tres el profesorado de secundaria inferior participa en mayor medida que la media de la OCDE. Del contenido de formación, cabe destacar el entusiasmo de España con las TICs, lo que no es extensible al resto de los países. De 34 países, España es el 6º con mayor curso de estas habilidades, sólo después de Australia, Lituania, Malasia, México y Emiratos Árabes. Lo que también se observa en las Nuevas Tecnologías en el Trabajo, sólo 4 países reciben más cursos de formación de este tipo: Australia, Lituania, Emiratos Árabes y EEUU. El otro curso en el que participa el profesorado más que la media de la OCDE es en enseñar en un marco multicultural o multilingüístico. De los 34 países sólo Chipre, Corea, Holanda y Emiratos Árabes sobresalen

más que España. Claro que sí, como veíamos antes, se prepara más en España para una formación sobre el cómo, poco puede hacerse.

Tabla 6.5. % de profesorado que dice haber participado en el desarrollo profesional con el siguiente contenido en los 12 meses previos a la entrevista y que dicen haber tenido un impacto moderado o amplio en el desarrollo profesional de su enseñanza

	ESPAÑA	OCDE	FINLANDIA	Países con menos o igual actividades de formación que España y menos o igual impacto
Conocimiento y entendimiento de la materia	52.6	72.7	78.1	1: Francia 51.3
Impacto moderado o amplio	91.8	90.8	81.9	19 países
Competencias pedagógicas en el campo de la asignatura que enseña	58.1	67.9	56.5	6: R.Checa, Finlandia, Islandia, Noruega, Suecia, Inglaterra
Impacto moderado o amplio	87.2	87.2	74.4	14 países
Conocimiento del currículum	33.3	56.3	31.3	4: Serbia 33.1; Finlandia 31.3; Dinamarca 24.8; R.Checa 20.3
Impacto moderado o amplio	84.8	84.3	58.9	14 países
Evaluación del alumnado y prácticas de valoración	30.8	57.2	28.8	2: R.Checa 29.3; Finlandia 28.8
Impacto moderado o amplio	82.8	82.9	62.4	13
Habilidades TICs para la enseñanza	68.2	54.2	47.6	28
Impacto moderado o amplio	86.5	80.3	67.7	25
Comportamiento del alumnado y dirección de clase	30.5	43.7	33.3	6
Impacto moderado o amplio	84.2	80.9	63.2	23
Dirección de la escuela y de la administración	11.1	18.4	9.4	12
Impacto moderado o amplio	81.9	76.4	62.0	25
Acercamiento al aprendizaje individual	23.6	40.7	40.5	4
Impacto moderado o amplio	83.2	80.4	66.6	20
Enseñar a alumnado con necesidades especiales	19.6	31.7	34.7	2: Malasia y Portugal
Impacto moderado o amplio	83.0	77.3	66.1	24
Enseñar en un marco multicultural/multilingüístico	25.1	16.4	14.4	28
Impacto moderado o amplio	79.1	76.7	63.7	20
Enseñar habilidades intercurriculares, p.ej resolución de problemas, aprender a aprender	36.3	38.5	25.4	15
Impacto moderado o amplio	84.0	80.5	61.9	18
Aproximación al desarrollo de competencias interocupacionales para trabajo o estudios futuros	15.1	20.7	10.9	14
Impacto moderado o amplio	82.5	79.2	61.1	20
Nuevas tecnologías en el trabajo	55.7	40.0	42.2	29
Impacto moderado o amplio	85.7	78.8	63.1	26
Guiar y aconsejar en la carrera del alumnado	15.9	23.6	6.9	13
Impacto moderado o amplio	82.1	79.9	64.0	18

Fuente: Elaboración propia con datos de OECD (2014a): *TALIS 2013*, tabla 4.10, pp. 342-344.

Podríamos aventurar que, como ocurría con las escuelas privadas, ni más escuelas privadas, ni más cursos de formación en las TICs son sinónimo de mejora en educación, más bien al contrario, como veremos en el capítulo

diez, no tiene efecto en la mejora de resultados educativos. Sin embargo, en España se ofrecen como cuestiones de primer orden en la mejora en educación.

Finlandia, participa menos que España en la mayoría de las actividades. Sólo participa más en 4 de las 14 actividades. Están relacionadas con el Conocimiento y Entendimiento de la Materia, el Comportamiento del alumnado y la dirección de la clase, el Acercamiento al aprendizaje individual y a Enseñar a alumnado con Necesidades Especiales<sup>124</sup> (ver tabla 6.5).

Las necesidades de formación del profesorado entre 2008 y 2013 en España se reducen a la mitad en conocimiento y entendimiento del campo de la asignatura, en habilidades TICs para la enseñanza y en enseñar al alumnado con necesidades especiales. En cambio, aunque disminuye el interés también por la formación en la dirección de la escuela y la administración, no lo hace tan drásticamente. Permanece el interés por la enseñanza en el marco multicultural y multilingüístico<sup>125</sup>.

El apoyo que recibe el profesorado para participar en el desarrollo profesional varía según países, no destacando España por ser de los países que más ayuda o incentivo recibe. El profesorado dice no recibir apoyos para esa formación permanente en bastante menor medida que la media de la OCDE (ver tabla 6.6).

Tabla 6.6. Porcentaje de profesorado que dice haber recibido los siguientes apoyos para del desarrollo profesional en los 12 meses antes a la entrevista

	ESPAÑA	OCDE	FINLANDIA	Países que dicen haberlo recibido menos que España
Establecer el horario de las actividades que tuviera lugar durante las horas regulares de trabajo en la escuela	22.6	54.5	51.3	2: Portugal (15,1) y Rumanía (18,4)
Un suplemento salarial para las actividades fuera del horario de trabajo	2.4	7.9	5.3	5: Chipre, Portugal, Rumanía, Serbia y Flanders (Bélgica)
No apoyo monetario para las actividades fuera de las horas de trabajo (reducir enseñanza, días de trabajo, permiso para dejar el estudio, etc)	6.4	14.1	12.9	2: Flanders (Bélgica) y Portugal

Fuente: Elaboración propia con datos de OECD (2014a): *TALIS 2013*, tabla 4.11, p. 345.

Una falta de apoyos a los que se une otros motivos para no acudir a los cursos de formación. El profesorado español destaca en mucha mayor medida

<sup>124</sup> Como recoge TALIS, las necesidades educativas del alumnado no están bien definidas internacionalmente. Cubre a aquéllos con desventaja mental, psíquica o emocional. Pero también a los que tienen escasez de recursos públicos o privados. No se incluye al alumnado dotado.

<sup>125</sup> OECD (2014a): op.cit., p. 350.

que sus colegas de la OCDE que no encuentra ningún incentivo para participar en el desarrollo profesional (sólo Italia y Portugal lo señalan en mayor medida), no hallar una oferta interesante (sólo Italia, Portugal y Chile destacan este motivo con más fuerza), además resalta la falta de tiempo para acudir a los cursos por la responsabilidad familiar. Un motivo, este último, que ningún otro país subraya en mayor medida que el profesorado español (tabla 6.7).

Tabla 6.7. Porcentaje de profesorado que entiende (está de acuerdo o muy de acuerdo) que las siguientes razones son barreras para participar en el desarrollo profesional

	ESPAÑA	OCDE	FINLANDIA	Países donde ese motivo destaca por encima de España
No tener los prerequisites (ej. cualificación, experiencia, antigüedad)	7,8	11,1	7,1	22
Ser demasiado caro/no poder costearlo	38,1	43,8	23,1	21
Escaso el apoyo al empleado	30,6	31,6	23,2	11
Entrar en conflicto con el horario de trabajo	59,7	50,6	51,9	7: Inglaterra; Alberta (Canadá); Singapur; Portugal; Corea; Japón, Chile
Escasez de tiempo debido a responsabilidad familiar	57,5	35,7	37,0	Ninguno
No haber una oferta relevante	61,5	39,0	39,8	3: Chile; Italia y Portugal
No existir incentivo para participar en esas actividades	80,3	48,0	42,9	2: Italia y Portugal

Fuente: OECD (2014a): *TALIS 2013*, tabla 4.14, p. 353.

Podría concluirse que el profesorado español, quizás porque tiene menos asumida la mentalidad evaluativa con repercusiones laborales, no acude a cursos de formación mientras ello suponga restar tiempo a la familia y no se enmarque el tiempo de formación en horas laborales que permitan justificar su ausencia a la docencia. Si aparte de lo dicho no encuentra interés en las actividades propuestas o no supone ninguna ventaja o incentivo acudir a los mismos, el profesorado español opta por no implicarse en la formación permanente.

Y a la inversa, atendiendo a la mentalidad promedio del profesorado de la OCDE, estaríamos hablando de un mayor apoyo a la formación, donde se puede establecer en mucha mayor medida el horario de las actividades a desarrollar durante las horas regulares de trabajo en la escuela. Y en mayor medida de lo que ocurre en España, aunque también sea en una escasa proporción, cuenta con incentivos sean monetarios y no monetarios por participar en actividades de formación. De todo lo cual es fácil entender que su participación en el desarrollo profesional sea mayor.

#### 6.4 La formación vista por la opinión pública

Prácticamente nadie discute que el trabajo del profesorado requiere de una sólida formación (en torno al 90%, casi el 100% para el profesorado universitario, tabla 6.8).

Para la sociedad el profesorado está bien preparado (7,2 de 10), una valoración que mejora cuando la satisfacción con el centro es mejor. Además, una formación específica desde primero de carrera para el profesorado de secundaria mejoraría la calidad del sistema educativo (mantienen 7 de cada 10)<sup>126</sup>.

Hoy en día es una perspectiva hegemónica la importancia de la formación, cómo no iba a ser también entre los encargados de transmitirla. Hay casi unanimidad en que la formación es necesaria para ejercer la profesión docente, tanto entre profesores y no profesores. La mayoría de entrevistados cree que el profesorado requiere en su profesión de una gran formación, desde el de infantil (77%), al de primaria, secundaria y FP (90%), alcanzando casi el 100% con el profesorado universitario. Unos y otros coinciden en que la sólida formación es un requisito indispensable en la profesión docente (tabla 6.9).

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

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

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

---

<sup>126</sup> PÉREZ-DÍAZ, V. Y RODRÍGUEZ, J.C. (2013): op.cit., p. 58.

Tabla 6.8. Considera diferentes aspectos del trabajo del profesorado en cada uno de los niveles (P11=Infantil; P12=Primaria; P13=Secundaria; P14=FP; P15=Universidad):

P11a = P12a = P13a = P14a = P15a: Cree que el profesorado está bien pagado.  
 P11b = P12b = P13b = P14b = P15b: Cree que el profesorado de este nivel tiene prestigio social.  
 P11c = P12c = P13c = P14c = P15c: Cree que el desempeño de la profesión requiere una sólida formación.  
 P11d = P12d = P13d = P14d = P15d: Cree que la profesión permite desarrollar iniciativa y creatividad personal.  
 P11e = P12e = P13e = P14e = P15e: Cree que el profesorado debe asumir responsabilidades.  
 P11f = P12f = P13f = P14f = P15f: Cree que la profesión de profesor exige una fuerte vocación.

[N=2472; 100% porcentajes horizontales]:

	CIS 2978 barómetro febrero 2013:	Mucho		Bastante		poco		nada		NS-NC	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
profesores INFANTIL	Cree que están bien pagados	126	5,1	828	33,5	852	34,5	112	4,5	554	22,4
	Cree que tienen prestigio social	114	4,6	1032	41,7	1083	43,8	144	5,8	99	4,0
	Cree que su labor requiere una sólida formación	674	27,3	1410	57,0	276	11,2	13	0,5	99	4,0
	Cree que su trabajo desarrolla creatividad personal	520	21,0	1254	50,7	378	15,3	54	2,2	266	10,8
	Cree que su trabajo exige asumir responsabilidades	1156	46,8	1139	46,1	110	4,4	6	0,2	61	2,5
	Cree que el trabajo de profesor exige vocación	1276	51,6	1005	40,7	112	4,5	18	0,7	61	2,5
profesores IPRIMARIA	Cree que están bien pagados	125	5,1	883	5,7	837	33,9	99	4,0	528	21,4
	Cree que tienen prestigio social	132	5,3	1079	43,6	1045	42,3	118	4,8	98	4,0
	Cree que su labor requiere una sólida formación	682	27,6	1498	60,6	206	8,3	7	0,3	9	3,2
	Cree que su trabajo desarrolla creatividad personal	483	19,5	1272	51,	417	16,9	43	1,7	257	10,4
	Cree que su trabajo exige asumir responsabilidades	1090	44,1	1212	49,0	100	4,0	4	0,2	66	2,7
	Cree que el trabajo de profesor exige vocación	1228	49,7	1058	42,8	110	4,4	13	0,5	63	2,5
profesores Secundaria	Cree que están bien pagados	157	6,4	948	38,3	740	29,9	87	3,5	540	21,8
	Cree que tienen prestigio social	183	7,4	1151	46,6	942	38,1	93	3,8	103	4,2
	Cree que su labor requiere una sólida formación	822	33,3	1443	58,4	121	4,9	4	0,2	82	3,3
	Cree que su trabajo desarrolla creatividad personal	473	19,1	1202	48,6	464	18,8	67	2,7	266	10,8
	Cree que su trabajo exige asumir responsabilidades	1013	41,0	1228	49,7	149	6,0	6	0,2	76	3,1
	Cree que el trabajo de profesor exige vocación	1143	46,2	1118	45,2	128	5,2	16	0,6	67	2,7
profesores FP	Cree que están bien pagados	149	6,0	855	34,6	659	26,7	68	2,8	741	30,0
	Cree que tienen prestigio social	180	7,3	1033	41,8	932	37,7	123	5,0	204	8,3
	Cree que su labor requiere una sólida formación	716	29,0	1455	58,9	130	5,3	8	0,3	163	6,6
	Cree que su trabajo desarrolla creatividad personal	543	22,0	1198	48,5	359	14,5	52	2,1	320	12,9
	Cree que su trabajo exige asumir responsabilidades	857	34,7	1248	50,5	212	8,6	18	0,7	137	5,5
	Cree que el trabajo de profesor exige vocación	988	40,0	1154	46,7	189	7,6	17	0,7	124	5,0
profesores universidad	Cree que están bien pagados	576	23,3	990	40,0	322	13,0	42	1,7	542	21,9
	Cree que tienen prestigio social	934	37,8	1176	47,6	257	10,4	27	1,1	78	3,2
	Cree que su labor requiere una sólida formación	1370	55,4	980	39,6	59	2,4	3	0,1	60	2,4
	Cree que su trabajo desarrolla creatividad personal	729	29,5	1097	44,4	323	13,1	49	2,0	274	11,1
	Cree que su trabajo exige asumir responsabilidades	988	40,0	1108	44,8	238	9,6	52	2,1	86	3,5
	Cree que el trabajo de profesor exige vocación	1090	44,1	1044	42,2	210	8,5	35	1,4	93	3,8

Fuente: ZAMORA FORTUNY, B. – CABRERA, L. (2015): “La sociedad y el profesorado. Imágenes y opiniones sociales sobre el profesorado”, RASE, vol. 8, nº. 1, a partir de las preguntas 11, 12, 13, 14 y 15 del CIS, Febrero 2013.



Tabla 6.9 La ocupación de profesor requiere para su desempeño de una sólida formación

CIS barómetro febrero 2013 P11c, P12c, P13c, P14c, P15c			Mucho	Bastante	Poco	Nada	Total
<b>PROFESORADO DE INFANTIL</b>							
Profesión entrevistados	son profesores	Recuento	41	40	11	1	93
		% profesión entrevistados	44,1%	43,0%	11,8%	1,1%	100,0%
no son profesores		Recuento	633	1370	265	12	2280
		% profesión entrevistados	27,8%	60,1%	11,6%	0,5%	100,0%
Total		Recuento	674	1410	276	13	2373
		% profesión entrevistados	28,4%	59,4%	11,6%	0,5%	100,0%
<b>PROFESORADO DE PRIMARIA</b>							
Profesión entrevistados	son profesores	Recuento	38	47	7	0	92
		% profesión entrevistados	41,3%	51,1%	7,6%	0,0%	100,0%
no son profesores		Recuento	644	1451	199	7	2301
		% profesión entrevistados	28,0%	63,1%	8,6%	0,3%	100,0%
Total		Recuento	682	1498	206	7	2393
		% profesión entrevistados	28,5%	62,6%	8,6%	0,3%	100,0%
<b>PROFESORADO DE SECUNDARIA</b>							
Profesión entrevistados	son profesores	Recuento	48	39	6	0	93
		% profesión entrevistados	51,6%	41,9%	6,5%	0,0%	100,0%
no son profesores		Recuento	774	1404	115	4	2297
		% profesión entrevistados	33,7%	61,1%	5,0%	0,2%	100,0%
Total		Recuento	822	1443	121	4	2390
		% profesión entrevistados	34,4%	60,4%	5,1%	0,2%	100,0%
<b>PROFESORADO DE FP</b>							
Profesión entrevistados	son profesores	Recuento	41	44	7	0	92
		% profesión entrevistados	44,6%	47,8%	7,6%	0,0%	100,0%
no son profesores		Recuento	675	1411	123	8	2217
		% profesión entrevistados	30,4%	63,6%	5,5%	0,4%	100,0%
Total		Recuento	716	1455	130	8	2309
		% profesión entrevistados	31,0%	63,0%	5,6%	0,3%	100,0%
<b>PROFESORADO DE UNIVERSIDAD</b>							
Profesión entrevistados	son profesores	Recuento	60	26	6	0	92
		% profesión entrevistados	65,2%	28,3%	6,5%	0,0%	100,0%
no son profesores		Recuento	1310	954	53	3	2320
		% profesión entrevistados	56,5%	41,1%	2,3%	0,1%	100,0%
Total		Recuento	1370	980	59	3	2412
		% profesión entrevistados	56,8%	40,6%	2,4%	0,1%	100,0%

ZAMORA FORTUNY, B. – CABRERA, L. (2015): "La sociedad y el profesorado. Imágenes y opiniones sociales sobre el profesorado", RASE, vol. 8, nº. 1.

## CAPÍTULO 7. PRESTIGIO SOCIAL

### 7.1 La satisfacción del profesorado y su opinión sobre el reconocimiento social

El profesorado está satisfecho con su trabajo. Casi en todos los países de la OCDE, cuando el profesorado percibe que es apreciado se siente más satisfecho. Sin embargo, cuando cree que esa apreciación es sólo un objetivo de la administración disminuye su satisfacción. Cuando siente que participa en las decisiones sobre el sistema educativo se siente muy satisfecho. Un tercio cree que la enseñanza es una ocupación valorada. Son los profesores que perciben que pueden contribuir a las decisiones escolares los que más consideran que la educación está valorada en la sociedad<sup>1</sup>.

Prácticamente todo el profesorado en Canarias se considera buen docente (97,6%), pero dicha proporción se reduce a 8 de cada 10 cuando se valora como bueno o muy bueno al profesorado de su centro. La relación del profesorado con la dirección la consideran buena<sup>2</sup>. Para 7 de cada 10 el clima escolar es bueno o muy bueno<sup>3</sup>. Los enseñantes creen que las palabras claves que definen a un buen profesor son compromiso, motivación, dedicación e implicación.

En una pregunta de múltiples opciones, la mayoría dice haberse dedicado a la enseñanza por vocación (8 de cada 10), muy lejos de los que lo hicieron porque lo consideraban un buen trabajo (5 de cada 10; mientras 3 de cada 10 se muestran indiferentes y 2 de cada 10 no están de acuerdo). En cambio no dicen haberse dedicado a la enseñanza por no tener mejores oportunidades (6 de cada 10). La opinión está más dividida entre los que se dedicaron a la enseñanza por ser un trabajo seguro (no están de acuerdo 4 de cada 10, 3 se muestran indiferentes y 3 lo hicieron por ese motivo).

Que 8 de cada 10 profesores digan haberse dedicado a su trabajo por vocación, puede ayudarnos a explicar que el profesorado esté satisfecho (alta o muy altamente) con la mayoría de las actividades que realiza como profesor, ordenadas según sea mayor ese grado de satisfacción: vacaciones (76,7%), autonomía para tomar decisiones y capacidad para lograr condiciones razonables para el trabajo en el aula (63,7%), coordinación de su trabajo con colegas cercanos (55,9%), condiciones de trabajo (55,5%), coordinación de su trabajo con el resto del profesorado de su centro (48,2%), autoridad que tiene (43,4%), salario (37,1%). En cambio, el grado de satisfacción con las posibilidades de promoción no es bajo ni alto (37%).

El tipo de centro (público o privado), junto al nivel educativo del profesorado (infantil/primaria o secundaria) y al tipo de contrato (funcionario, interino/sustituto o contrato laboral) son las variables donde tiende a haber

---

<sup>1</sup> OECD (2014a): *TALIS 2013*, op.cit., p. 20.

<sup>2</sup> ZAMORA FORTUNY, B. (2011): “Voces...”, op.cit., p. 346.

<sup>3</sup> CABRERA, B. et al. (2011): *La compleja...*, op.cit., p. 63.

diferencias significativas en el grado de satisfacción, aunque en ocasiones también se da una relación, siempre baja, en el sexo, ocupar o no cargos directivos y en la ideología. Sólo se puede hablar de una relación moderada hacia una mayor satisfacción con la autoridad de la que gozan curiosamente en el profesorado de centros privados (frente al de centros públicos) y en el profesorado contratado laboral (frente al funcionario y a los interinos/sustitutos), prácticamente duplicándose los porcentajes de los altamente satisfechos.

Los docentes parecen estar a gusto con su dedicación a la docencia, de hecho si pudieran elegir nuevamente un trabajo, el 54,4% seguiría como hasta ahora, el 14% iría a enseñar a un centro público y el 11,3% a la universidad. 5 de cada 10 docentes consideran que sus condiciones de trabajo han mejorado en los últimos 30 años, lo que se reduce a 4 de cada 10 cuando se alude a los últimos 15 años. En cambio en los 5 últimos años, 6 de cada 10 estiman que no han mejorado sus condiciones de trabajo.

Algunos estudios, también en el ámbito canario, sostienen que a mayor edad, mayor satisfacción, aunque con algunas matizaciones<sup>4</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<sup>5</sup>. Pero la 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<sup>6</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

---

<sup>4</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 HERNÁNDEZ, M. (1994): *Satisfacción profesional del profesorado*, Tesis doctoral, Universidad de La Laguna, p. 375.

<sup>5</sup> YOUNIS, H. (1994): op.cit., p. 497.

<sup>6</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). GARCÍA RODRÍGUEZ, M. (2005): *El estrés en el profesorado*, Tesis doctoral, Universidad de La Laguna, pp. 78 y 103.

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<sup>7</sup>.

En Canarias, 6 de cada 10 profesores se considera bueno o muy bueno respecto a sus compañeros de estudio y 1 ni bueno ni malo. Pero respecto a sus alumnos actuales, 8 se considera bueno o muy bueno y 2 ni bueno ni malo, lo que como vimos en el capítulo tres (apartado 3.1.4) nos hacía suponer que fueron buenos alumnos además de vivir una movilidad social ascendente. Además, tienen una valoración alta de su trabajo en importancia social, así lo considera 7 de cada 10, bastante o mucha, y la calidad del trabajo alta 8 de cada 10. Asimismo, dicen implicarse mucho emocionalmente en el trabajo 9 de cada 10<sup>8</sup>.

Mayor división de opiniones hay entre el profesorado de infantil-primaria y el de secundaria, con tendencia a que el profesorado de infantil y primaria estén más satisfechos que el de secundaria en aspectos como las condiciones de trabajo y la capacidad para lograr buenas condiciones de trabajo en el aula, o en la coordinación de su trabajo con otros profesores sean más o menos cercanos.

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 dos décadas, González Blasco y González Anleo<sup>9</sup> 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.

---

<sup>7</sup> *Ibíd*em, pp. 84-85.

<sup>8</sup> CABRERA, B. et al. (2011): *La compleja...*, op.cit., p. 49.

<sup>9</sup> GONZÁLEZ BLASCO, P. - GONZÁLEZ ANLEO, J. (1993): *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*, Madrid, Ediciones SM, p.109.

Abundan los estudios a citar que han subrayado la satisfacción docente en el panorama español tanto con muestras reducidas en distintas CCAA<sup>10</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<sup>11</sup>. Otro 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 ocupación, si bien no está satisfecho (6 de cada 10) con el apoyo recibido de la Administración<sup>12</sup>. Más difícil todavía, en otra investigación se recoge que el profesorado está tan contento con su trabajo que 7 de cada 10 profesores se sienten igual o más satisfechos de cuando empezaron a trabajar, 9 de cada 10 no se han planteado dejar la docencia y 8 de cada 10 no han perdido la ilusión<sup>13</sup>.

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<sup>14</sup>. 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<sup>15</sup> y con los salarios<sup>16</sup>.

---

<sup>10</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, 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.

<sup>11</sup> GONZÁLEZ BLASCO, P. - GONZÁLEZ ANLEO, J. (1993): op.cit., p.103.

<sup>12</sup> MARCHESI, A. - PÉREZ, E. (2004): *La situación profesional de los docentes*, Madrid, CIE-FUHEM/ IDEA, <http://www.fuhem.es>.

<sup>13</sup> ÁLVAREZ, N. (2008): "La situación de los profesores noveles 2008", Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, [http://www.oei.es/pdfs/la\\_situacin\\_de\\_los\\_profesores\\_noveles.pdf](http://www.oei.es/pdfs/la_situacin_de_los_profesores_noveles.pdf), pp. 45 y 46.

<sup>14</sup> 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. Y en el mismo libro: MATEO, J. (1999) (dr.): "La evaluación del profesor de secundaria. La opinión de los profesores".

<sup>15</sup> GONZÁLEZ BLASCO, P. - GONZÁLEZ ANLEO, J. (1993): op.cit., pp. 107-135. Y MARCHESI, A. - PÉREZ, E. (2004): op.cit.

En la encuesta al profesorado que realiza CCOO se marcan algunas diferencias.

Como destaca Guerrero, 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

La satisfacción con la docencia es extensible al conjunto de los países de la OCDE donde el profesorado dice estar muy satisfecho con su trabajo en general y con su actuación en la escuela (más de 9 de cada 10), con “las ventajas de ser un profesor sobre las desventajas” (8 de cada 10), de tal forma que menos de 1 de cada 10 está arrepentido de haberse decidido por el trabajo docente y la gran mayoría (9 españoles y 8 de la OCDE) volvería a elegirlo. Parece que el profesorado español está algo más contento que el conjunto de la OCDE. También están a gusto en el centro donde trabajan, ya que no cambiarían de escuela (sólo 2 de cada 10 lo haría), todo lo contrario, la recomendarían como un lugar bueno de trabajo.

Llama la atención que no dándose diferencias significativas entre el profesorado español y el resto de países, sean éstas abismales cuando se trata de posicionarse sobre el valor de su ocupación en la sociedad. Sólo el 31% del profesorado de la OCDE cree que la enseñanza está valorada, pero este porcentaje se reduce al 8,5 % cuando es el profesorado español el que opina y es del 58,6% entre el profesorado finlandés. Una distancia que también mantiene cuando se valoran las ventajas frente a las desventajas de ser un profesor, pasando del 79,5% del profesorado español al 95,3% del finlandés (ver tabla 7.1).

La demanda de mayor reconocimiento social 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<sup>17</sup> o 7 de cada 10<sup>18</sup>, porque los enseñantes creen que su prestigio social está “por los suelos”, siendo precisamente uno de los mayores motivos de insatisfacción la conciencia de una baja valoración social, sobre todo entre el profesorado de medias<sup>19</sup>.

---

progenitores en los centros con su desprofesionalización. GUERRERO, A. (2003a): “El profesorado como categoría social y agente educativo: Sociología del profesorado” en FERNÁNDEZ PALOMARES, F. (coord.): *Sociología de la educación*, Madrid, Pearson.

<sup>16</sup> GONZÁLEZ BLASCO, P. - GONZÁLEZ ANLEO, J. (1993): op.cit.; FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE CCOO (1993): *Encuesta al profesorado de primaria y secundaria de la enseñanza pública*, Madrid, MEC, pp. 23-24; ORTEGA, F. – VELASCO, A. (1991): *La profesión de maestro*, Madrid, CIDE, p. 322; ZUBIETA, J.C. – SUSINOS, T. (1992): *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*, Madrid, CIDE. Estas dos últimas obras con muestras de 1.000 y 1.131 profesores, respectivamente.

<sup>17</sup> GONZÁLEZ BLASCO, P. - GONZÁLEZ ANLEO, J. (1993): op.cit., pp. 126-128. Y FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE CCOO (1993): op.cit., p. 64.

<sup>18</sup> MARCHESI, A. – PÉREZ, E. (2004): op.cit.

<sup>19</sup> GUERRERO SERÓN, A. (1991): “¿Por qué el profesorado no se syndica? En SÁNCHEZ, J.M. (ed.): *La sociología de la educación en España. Actas de I Conferencia de Sociología de la Educación*, Madrid, pp. 189-190. Y GUERRERO SERÓN, A. (1997): “El profesorado de media ante la ESO. La generalización de la enseñanza secundaria y el achique de espacios” en BRUNET ICART, I. (coord.) (1997): *V Conferencia de Sociología de la Educación*, Universitat Rovira i Virgili, pp. 36-37 y 42-43.

La falta de reconocimiento social que percibe el profesorado por la sociedad se recoge en prácticamente todos los estudios donde el profesorado expresa su opinión. En Pérez-Díaz y Rodríguez los docentes creen que su prestigio debería ser bastante alto (4,5 en una escala de 1 a 5), pero que está muy por debajo de lo que se merecen (consideran que la sociedad les valora 2,3 en la misma escala)<sup>20</sup>.

Tabla 7.1. Porcentaje del profesorado que está satisfecho o muy satisfecho con lo siguiente

	ESPAÑA	OCDE	FINLANDIA	Países donde el profesorado se siente menos satisfecho que España
Con las ventajas de ser un profesor, sobre las desventajas	79,5	77,4	95,3	14. Por encima de Finlandia: sólo Malasia
Si pudiera decidir otra vez volvería a elegir trabajar como profesor	88,2	77,6	85,3	31. Sólo Malasia y México más que España
Si fuera posible me gustaría cambiar a otra escuela	20,1	21,2	16,2	17
Estoy arrepentido de haber decidido ser un profesor	6,3	9,5	5,0	9
Me gusta trabajar en la escuela	89,4	89,7	90,8	11
Me pregunto si no hubiese sido mejor elegir otra profesión	21,2	31,6	27,5	4: Italia, Malasia, México y Holanda
Recomendaría mi escuela como un lugar bueno de trabajo	86,6	84,0	87,5	18
Creo que la profesión de enseñanza está valorada en la sociedad	8,50	30,9	58,6	3: Suecia, R. Eslovaquia y Francia
Estoy satisfecho como mi actuación en la escuela	95,8	92,6	95,0	22
En cualquiera de los casos, estoy satisfecho como mi trabajo	95,1	91,2	91,0	30. Sólo más que España: Malasia, México y Flanders (Bélgica)

Fuente: Elaboración propia con datos de OECD (2014a): *TALIS 2013*, tabla 7.2, pp. 407-408.

Algunos intelectuales han desdeñado la importancia de la consideración como profesional o trabajador de la enseñanza de los docentes<sup>21</sup>, lejos de la relevancia que los estudiosos desde la sociología de las profesiones y del profesorado le dieron. Lo cierto es que el 66,1% se define como profesional y el 23,3% como trabajador intelectual y que en parte en esta apreciación sobre sí mismos puede hallarse la explicación a lo mostrado en nuestra investigación donde se desvela que 8 de cada 10 profesores creen que la sociedad no les valora adecuadamente. 7 de cada 10 se sienten peor valorados que otros trabajadores públicos de igual titulación. En este aspecto quizás influya en

<sup>20</sup> PÉREZ-DÍAZ, V. – RODRÍGUEZ, J.C. (2009): op.cit., pp. 28-29.

<sup>21</sup> MORGENSTERN, S. (2009): “Rescatar el valor del conocimiento, dar un nuevo sentido a la profesionalidad docente”, en PUELLES, M (coord.): *Profesión y vocación docente*, Madrid, Biblioteca Nueva, p. 67.

Canarias la reivindicación de la homologación salarial. Pero incluso 6 de cada 10 se sienten peor valorados que otros trabajadores privados de igual titulación<sup>22</sup>.

En cualquier caso, el profesorado considera que es el segundo colectivo más valorado (2 de cada 10) después de los médicos (4 de cada 10), siendo las siguientes profesiones valoradas a partes iguales: el personal sanitario (14,9%) y otros como notarios, policías, militares... (14,5%). Sin embargo, estiman que los políticos son el colectivo profesional más inmerecidamente valorado, seguido de los notarios, policías, militares... y de los médicos.

El sentimiento de baja valoración se cita como problema o elemento negativo de su trabajo. Así, los tres aspectos que consideran peores de su trabajo: la desmotivación e indisciplina del alumnado (18,1%), el trato con los padres (14,8%) y el abandono y la escasa valoración que siente (14,3%); y entre los principales problemas de la educación en España, el profesorado de secundaria destaca la indisciplina y la falta de respeto (29,7%) lo que es citado en noveno puesto por el profesorado de primaria (13,7%).

En los grupos de discusión detectamos los motivos por los que el profesorado en Canarias dice no sentirse valorado y algunas críticas hacia esta actitud “victimista”. Entre las críticas, como vamos a ver: la responsabilidad del propio profesor, considerar que el pasado fue mejor y la asunción de más funciones lo que llevaría a un sentimiento de pérdida de autoridad.

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

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

Se repite en distintos estudios la misma visión del profesorado de su pérdida de buena imagen social. Manifestaciones que coinciden en la geografía española en latitudes distintas, como en Canarias y en el País Vasco. Sirvan de ejemplo estas palabras de un profesor del País Vasco:

---

<sup>22</sup> CABRERA, B. et al. (2011): *La compleja...*, op.cit., p. 225.



“El profesorado ha perdido prestigio. Algún padre o alguna madre aislada vienen a darte las gracias, pero eso es un 1%. Los medios y la sociedad pensaban antes que el maestro pasaba más hambre que un maestro de escuela, y ahora que viven demasiado bien, que cobramos mucho, que tenemos demasiadas vacaciones, que no damos ni golpe. Bueno, si eso dice la gente, habrá que decir que es así. Aunque muchas veces lo dicen por decir, porque por dentro saben que cada día los chavales más jóvenes son más problemáticos, que a los profesores les cuesta más controlar la clase”<sup>23</sup>.

Una imagen de la que se alejan pocos profesores, como en nuestro estudio<sup>24</sup>, pero algunos se sienten valorados por su implicación en la educación incluso más allá de las puertas del centro educativo, en su entorno, con lo cual la familia responde con reconocimiento social, algunos se sienten valorados, aunque haya perdido importancia la figura institucional, entre otras cosas, por el alto número de maestros, como pasa con otras profesiones, como la medicina<sup>25</sup>. En la investigación vasca se señala la autocrítica de algunos profesores con la visión victimista que estaría añorando autoridad y superioridad. Un profesor quejica como manifiestan algunos profesores, que no reivindicativo, por asumir nuevas funciones que lo alejan de su rol tradicional<sup>26</sup>.

De manera similar, en Canarias se reivindica que para que la familia valore más el trabajo docente, previamente la escuela debe abrirse a la familia de tal forma que ésta conozca más su trabajo con lo cual, de camino, se contaría con el apoyo de la familia que tanto se requiere (GDF p.3). Por ello, como recogimos con antelación, el posible desprestigio le vendría al profesorado por su cierre corporativo y por la pugna para reducir su tiempo de trabajo<sup>27</sup>.

---

<sup>23</sup> USATEGUI, E. & DEL VALLE, A.I. (2009): “Luces y sombras de la función docente desde la mirada del profesorado”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, REIFOP, vol. 12, nº. 2, p. 23.

Una idea similar se destaca entre el profesorado en Canarias. Puede verse ZAMORA FORTUNY, B. (2011): “Voces...”, op.cit.

<sup>24</sup> CABRERA, B. et al. (2011): op.cit.

<sup>25</sup> El profesorado, como vemos en los grupos de discusión de nuestra investigación (CABRERA, B. et al. (2011): op.cit.), acude a una comparación con los médicos, a los que extiende la pérdida de autoridad que sufren. Es un hecho que la profesión por excelencia, la medicina, utilizada tradicionalmente como referencia para ubicar al resto de profesiones, al reunir todos los rasgos que caracterizan a una profesión dentro de la teoría de rasgos funcionalista, ha ido debilitando su status después de los años cincuenta del siglo pasado, lo que ha llevado a algunos a hablar de su proletarización en el último cuarto de siglo XX. FREIDSON, E. (2004): *Professionalism. The third logic*, Cambridge, Polity Press.

<sup>26</sup> USATEGUI, E. - DEL VALLE, A.I. (2009): op.cit., pp. 23-30.

<sup>27</sup> FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2009a): op.cit., p. 128.

b) Reminiscencias de un pasado de mayor valoración social a un presente de simple funcionario.

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

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

Como recoge Dubet:

“Desde los tiempos heroicos en los que el docente era el sacerdote de la República en armas y la escuela su templo, las cosas pasaron por muchos cambios: el niño entró a la escuela junto al alumno, y a veces en lugar de él; los padres franquean las puertas del santuario; la escolaridad básica ya no está cerrada sobre sí misma: ya no es más que uno de los eslabones del sistema educativo. Los docentes perciben en gran medida esas transformaciones; pero la mayor parte de ellos no sienten, con relación a su propia mitología profesional, más que una suerte de nostalgia enternecida”<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> DUBET, F. (2006): *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Barcelona, Gedisa, pp. 101-102.

Ciertamente ha habido un cambio, como refleja el profesorado, desde el prestigio que tuviera inicialmente el maestro de pueblo junto al párroco y al médico. La multiplicación en el número de estos trabajadores es uno de los aspectos señalados, junto a otros como el peso de la familia en la toma de decisiones en los centros educativos. Se ha pasado de ser un maestro de pueblo que actuaba individualmente a perder autonomía individual porque actúa colegialmente en grandes centros. En cualquier caso, esto ha servido para que algunos vean enturbiar su imagen social e intenten escapar como puedan en el día a día en los centros, mientras otros se adaptan a la nueva situación ganándose el valor a pie de obra por la forma de trabajar y por la forma de dirigirse a los padres. Los segundos se adaptan más fácilmente a las nuevas circunstancias. Se considera que el respeto del alumno se gana poniéndose en su idioma y poniendo el corazón, porque como dicen Dubet y Martuccelli, el profesorado alude al autoestrés entre otras cosas porque “hay que seducir y convencer allí donde bastaba ejercitar el poder delegado por la organización”<sup>29</sup>.

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

La escuela tiene que aprender a trabajar con un nuevo ruido en la relación pedagógica, algo que muchas veces el profesorado vive violentamente:

“La calma y el silencio ya no son considerados como naturales, la atención ya no está otorgada de antemano, y los profesores tienen que involucrarse de manera activa para construir una relación pedagógica que ya no está establecida de por sí. El revuelo tradicional está reemplazado por la agitación y el ruido, la vida juvenil invade la

---

<sup>29</sup> DUBET, F. – MARTUCCELLI, D. (2000): op.cit., p. 259.

Algunos trabajos aluden a la depresión y estrés del profesorado como alto-muy alto. Por ejemplo, UGT (2010): *La violencia como factor de riesgo psicosocial en los trabajadores del sector de la enseñanza*, Madrid, FETE-UGT, p. 17. Citado en TAHULL FORT, J. – MONTERO PLAZA, Y. (2013): “Reflexionando sobre el concepto de autoridad”, RASE, vol.6, nº. 3, p. 465. Y cuando no se manifiestan de esta manera, el profesorado expresa que acude a las bajas por depresión o estrés ante la descualificación de su trabajo y la asunción de nuevas funciones. Ver por ejemplo USATEGUI BASOZÁBAL, E. – DEL VALLE LOROÑO, A.I. (2009): op.cit., p. 29.

escuela, y la mayoría de los docentes perciben estos comportamientos como signos de violencias”<sup>30</sup>.

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

No es de extrañar que en este contexto, el profesorado tienda a pensar que el alumnado de hoy es peor que el del pasado, como recoge Álvarez<sup>31</sup> así lo hace el 55,5% del profesorado de educación no universitaria de los 1.700 preguntados. Un porcentaje que aumenta a 63,2% cuando se trata del profesorado con más de 30 años de servicio<sup>32</sup>. Pero es interesante destacar, como añade el secretario de la OEI, Álvaro Marchesi, que la explicación a esta consideración de contar con un alumnado peor al de anteriores generaciones puede darse porque el profesorado no se adapta a las nuevas demandas sociales y a las generaciones actuales.

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

*... el pesimismo mío es que los padres han cambiado a peor; lo peor del colegio son los padres, si yo hacía una cosa en el colegio, si mi maestro se le quejaba, de entrada mi padre me daba un viaje y luego preguntaba. Ahora pasa algo y la reacción del padre es ¿pero qué se*

---

<sup>30</sup> DUBET, F. – MARTUCCELLI, D. (2000): op.cit., p. 265.

<sup>31</sup> Según el informe “La situación de los profesores noveles 2008” a cargo de la Fundación Santa María y de la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura). ÁLVAREZ, N. (2008): op.cit.

<sup>32</sup> *Ibíd.*, pp. 47 y 48.

*ha creído este maestro? Ese es el mensaje que recibe en su casa. Nuestro trabajo está super-devaluado”... (GDTM2, p.2).*

c) Empeoramiento de su trabajo: pérdida de autoridad y asunción de más funciones

Si en el pasado la imagen del maestro como alguien que pasaba hambre se atribuye a la consideración hecha desde las clases medias profesionales en mejor situación que los docentes, como ya hemos recogido en este trabajo<sup>33</sup>, en la actualidad parece querer persistir esa visión de superioridad de las clases medias frente a la tarea docente. Algunos profesores denuncian que son los padres de clase media y no los de clase baja los que se consideran más preparados que los maestros cuestionando el quehacer educativo de éstos:

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

La menor autoridad sentida del profesorado y las quejas de éstos por los insultos, las amenazas o las agresiones vividas han sido recogidas en distintas ocasiones en los medios de comunicación, subrayándose su aumento con los años. Una información que parece dotarse de mayor credibilidad cuando viene avalada por informes del Defensor del Pueblo, si bien, como dijimos en la introducción a la segunda parte, no lo encontramos en nuestro estudio, ni en nuestra muestra ni en los grupos de discusión:

“La ausencia de expectativas de algunos alumnos, la actitud permisiva y a veces sobreprotectora de algunos padres, junto con el desinterés y falta de claridad respecto a sus objetivos, lleva a los alumnos a adoptar una actitud desafiante hacia el profesor”<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup> CABRERA, B. (1988): op.cit.

<sup>34</sup> Son declaraciones del Defensor del Pueblo en el contexto canario referidas al curso 2012-2013 donde se manifiesta haber recibido 143 consultas por agresiones. Pueden verse: RANCHO, E. (2013): “Las agresiones de los alumnos isleños a los profesores, en aumento”, [www.laopinion.es](http://www.laopinion.es), 6.12.2013. O CÁMARA, J.L. (2013): “Crecen casi el 40% las quejas de docentes insultados y amenazados”, [www.diariodeavisos.com](http://www.diariodeavisos.com). Y M.G. (2013b): “La conflictividad en las aulas se concentra en la Secundaria”, [www.eldia.es](http://www.eldia.es), 6.12.2013.

Aunque no quede claro si las llamadas a este servicio puesto por un sindicato para atender al profesorado estén siempre motivadas por agresiones, para el sindicato ANPE, generador de este servicio de consultas al Defensor del Pueblo, supone la denigración y el desprestigio de la figura del profesor respecto a tiempos pasados, y la dificultad para dar clase por desobediencia y falta de respeto de algunos alumnos. Y lejos de analizar en profundidad esta premisa y sus posibles soluciones, se opta simplemente por exigir a la Consejería de Educación que se haga cargo de los servicios jurídicos y psicológicos que pudiera necesitar el profesorado por estos motivos –aspecto que queda recogido, como vimos en el capítulo dos, en la Ley de Educación Canaria-.

La pérdida de autoridad del profesorado es más destacada entre los docentes de secundaria que de primaria, probablemente porque es a ellos a los que más les ha afectado encontrarse con un alumnado sin seleccionar a partir de la LOGSE, situación que no se daba en el pasado -aunque éste sea un discurso caduco dado los veinte y cinco años transcurridos desde la aprobación de la LOGSE-. El propio profesorado de primaria entiende que las agresiones a los docentes se producen más en secundaria y cuando se dan en primaria es achacable a la falta de educación de los padres, aunque algunos, como vemos, se distancian de esta apreciación y se sienten valorados (GDGCP, p.17; GDTN, p.2).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

de la población mira con recelo a lo que en no pocos años podríamos llamar un ‘club de elefantes’, por la elevada edad media de los docentes.

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

Como recogen Dubet y Martuccelli<sup>35</sup>: “...los docentes tienen a menudo un sentimiento de derrumbe y de degradación”. La escuela ha perdido su independencia compitiendo culturalmente con los medios de masas, sometida a la demanda de los padres y condicionada a tener en cuenta el contexto económico.

En cualquier caso, el profesorado está contento con su trabajo y muy satisfecho, más allá de la falta de autoridad y del escaso reconocimiento social que dicen sentir.

## 7.2 El reconocimiento social visto por la sociedad y el prestigio otorgado

Nos detenemos más en este apartado dada la importancia otorgada por el profesorado. Qué dice la sociedad, cómo valora la sociedad al profesorado<sup>36</sup>.

### 7.2.1 Después del médico, la más valorada

Una de las preguntas del CIS tenía como objetivo la valoración conjunta de diferentes profesiones en una escala de 0 (valora muy mal) a 100 (valora muy bien). Se pregunta “qué valoración le merecen una serie de profesiones u oficios”. Los resultados aparecen en la tabla 7.2 a partir de medias y desviaciones típicas. Es evidente que las diferentes profesiones no cuentan con igual valoración por parte de los ciudadanos, aunque las

---

<sup>35</sup> DUBET, F. – MARTUCCELLI, D. (2000): op.cit., pp. 230-231.

<sup>36</sup> Hay una tendencia a confundir reconocimiento social con prestigio. Aquí respetaremos los términos utilizados en los distintos estudios al respecto. Pero entendemos que se puede tener un reconocimiento social alto de una ocupación y un prestigio no similar y viceversa. Ello nos permitiría entender que se tenga un reconocimiento social alto de los bomberos, aunque su prestigio no sea tan alto. O que se tenga un reconocimiento no muy alto de los jueces, pero se les otorgue un prestigio mayor.



diferencias no son elevadas desde esta perspectiva. Mayores diferencias se vislumbran a partir de la lectura de datos de la mediana y de quintiles (tabla 7.3). Ahora observamos que sólo unos pocos valoran la profesión de médico-a por debajo de 75 puntos y que un 56% lo hace puntuando entre 90 y 100. Los profesores integran la segunda ocupación más valorada, coincidiendo con la valoración hecha por el propio profesorado, como vimos en páginas anteriores. Tienen una alta valoración, entre 73 y 75. Además un tercio de los encuestados les da una puntuación por encima de 90 (tabla 7.4).

Tabla 7.2. ESCALA PRESTIGIO PROFESIONAL 0 (mínimo / 100 máximo).  
CIS (Estudio 2978) febrero 2013

Profesiones	N	Mínimo	Máximo	Media	D.t.
Maestro/a de educación infantil	2361	0	100	<b>74,64</b>	24,064
Abogado/a	2337	0	100	<b>61,84</b>	25,548
Albañil	2383	0	100	<b>64,10</b>	25,194
Arquitecto/a	2329	0	100	<b>66,80</b>	24,456
Profesor/a de primaria	2372	0	100	<b>74,70</b>	23,718
Fontanero/a	2385	0	100	<b>63,82</b>	23,258
Juez/a	2353	0	100	<b>59,01</b>	30,002
Profesor/a de secundaria	2363	0	100	<b>73,67</b>	23,914
Médico/a	2418	0	100	<b>81,58</b>	23,242
Profesor/a de formación profesional	2301	0	100	<b>73,92</b>	23,082
Escritor/a	2226	0	100	<b>62,79</b>	24,405
Periodista	2339	0	100	<b>59,09</b>	25,230
Policía local	2397	0	100	<b>62,54</b>	26,584
Profesor/a universitario/a	2327	0	100	<b>75,16</b>	23,581
Camarero/a	2383	0	100	<b>64,08</b>	23,473
Barrendero/a	2385	0	100	<b>64,09</b>	25,774

Fuente: Pregunta 9 del CIS, Febrero 2013.

Tabla 7.3. Escala de prestigio profesional de diferentes profesiones  
(puntuaciones en percentiles de 20, 40, 60, 80)

	Maestro/a de educación infantil	Abogado/a	Albañil	Arquitecto/a	Profesor/a de primaria	Fontanero/a	Juez/a	Profesor/a de secundaria	Médico/a	Profesor/a de FP	Escritor/a	Periodista	Policía local	Profesor/a universitario/a	Camarero/a	Barrendero/a
N Válidos	2361	2337	2383	2329	2372	2385	2353	2363	2418	2301	2226	2339	2397	2327	2383	2385
Percentil 20	60	50	50	50	60	50	30	60	70	60	50	40	50	60	50	50
40	75	60	60	65	70	60	50	70	80	70	60	50	60	80	60	60
60	80	70	70	80	80	70	70	80	90	80	70	70	70	80	70	70
80	100	80	90	90	100	80	90	94	100	90	80	80	85	95	80	90

Fuente: ZAMORA FORTUNY, B. – CABRERA, L. (2015): “La sociedad y el profesorado. Imágenes y opiniones sociales sobre el profesorado”, op.cit., a partir de Pregunta 9 del CIS, Febrero 2013.

Tabla 7.4. Porcentaje de encuestados que valoran una serie de profesiones/oficios en la sociedad española.

Escala de 0 a 100 (columnas en tramos de puntuaciones de la escala), el 0 significa que lo valora 'muy mal' y el 100 que lo valora 'muy bien' N=2.472 % horizontales al 100%

% en cada tramo de puntuaciones	0-19	20-39	40-69	70-89	90-100	NS	NC
Maestro/a de educación infantil	5,8	1,3	16,8	36,6	35,1	4,1	0,4
Abogado/a	8,4	3,9	36,0	30,1	16,2	5,1	0,4
Albañil	6,6	4,9	35,2	29,5	20,2	3,1	0,5
Arquitecto/a	6,3	3,3	28,3	34,6	21,8	5,1	0,7
Profesor/a de primaria	5,6	1,2	17,1	37,2	34,9	3,5	0,5
Fontanero/a	6,1	3,8	38,0	32,8	15,8	2,9	0,6
Juez/a	12,4	7,7	30,2	23,3	21,7	4,1	0,7
Profesor/a de secundaria	5,8	1,7	17,8	37,6	32,8	3,9	0,5
Médico/a	5,2	0,9	9,4	26,0	56,3	1,6	0,6
Profesor/a de formación profesional	5,3	1,2	16,7	39,0	30,8	6,3	0,6
Escritor/a	6,6	4,2	34,2	29,9	15,1	9,1	0,8
Periodista	8,3	6,7	38,4	28,0	13,3	4,7	0,7
Policia local	8,9	5,3	32,8	30,7	19,2	2,5	0,5
Profesor/a universitario/a	5,5	1,3	15,2	36,4	35,7	5,3	0,6
Camarero/a	5,8	4,1	39,0	30,2	17,3	3,0	0,6
Barrendero/a	7,3	5,3	34,3	28,3	21,4	2,7	0,8

Fuente: Pregunta 9 del CIS, Febrero 2013.

Si contrastamos estos datos con los de otros estudios recientes, como es el de Pérez-Díaz y Rodríguez de 2013 donde entran en juego 100 ocupaciones siguiendo una de las dos escalas de prestigio utilizadas por Carabaña y Gómez (1996) en la evaluación del prestigio de las profesiones en España (450 profesiones)<sup>37</sup> encontramos que en la escala utilizada por Carabaña y Gómez el profesorado de EGB obtenía una puntuación de 70,2; 71,3 en la encuesta del CIS de 1994 (Estudio CIS 2126, P50a, b, c, d) y 68,2 en 2012<sup>38</sup>; mientras que se encuentra por encima de 73 en el CIS de 2013, estudio 2978.

<sup>37</sup> CARABAÑA, J. - GÓMEZ, C. (1996): *Escalas de Prestigio Profesional*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), Cuadernos metodológicos n°.19.

Los entrevistados por el CIS, febrero de 2013, en este estudio son 2472, en cambio Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez realizan una encuesta telefónica a 807 personas en marzo de 2012. La pregunta que formulan estos autores plantea puntuar una lista de profesiones o trabajos "según el prestigio o consideración social que cree que tienen en la sociedad". Cada entrevistado valora el prestigio del profesorado y de seis ocupaciones más (p. 35).

<sup>38</sup> CIS (1994): *Estudio 2126. La moda como valor de diferenciación social*, [http://www.cis.es/cis/openm/ES/1\\_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=1116](http://www.cis.es/cis/openm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=1116)

El prestigio del profesorado es definido como medio-alto por Pérez-Díaz y Rodríguez dado que reciben las siguientes puntuaciones: 68,2 el profesorado de primaria, 68,4 el profesorado de secundaria, 70,6 el de FP y 73,4 el de universidad. Asimismo, una quinta parte de los encuestados les dan las puntuaciones máximas (entre 90 y 100). PÉREZ-DÍAZ, V. y RODRÍGUEZ, J.C. (2013): op.cit., pp. 42 y 51.

Entre los trabajos donde se le pregunta a la sociedad sobre el prestigio del profesorado y donde siempre la respuesta es otorgar un prestigio medio-alto, puede verse: PÉREZ-DÍAZ, V. y RODRÍGUEZ, J.C. (2013): op.cit. CIS (2013): *Estudio 2978. Barómetro de febrero de 2013*, [http://www.cis.es/cis/openm/ES/1\\_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=13664](http://www.cis.es/cis/openm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=13664)).

Entre los rasgos que podrían servirnos de explicación de estos valores de las distintas ocupaciones, podrían mencionarse:

a) Afectan a toda la comunidad. Todos los ciudadanos tienen que cursar la enseñanza obligatoria durante un periodo determinado de la vida en la sociedad desarrollada. Lo mismo ocurre con el médico. Con más o menos frecuencia, según el estado de salud, la población acude al médico: el pediatra, el dentista, el ginecólogo, el médico de cabecera, etc.

Esto no explicaría la valoración más positiva que se hace del profesorado de universidad frente al no universitario, dado el porcentaje reducido de alumnado que acude a la misma, pero podría darse un efecto de extensión en la valoración de la ocupación: si es importante el profesorado de educación básica tendrá que serlo el que da en niveles superiores, además por el carácter de distinción que supone lo escaso.

b) Efecto del pasado. Maestro, médico y párroco, las tres figuras ejes de la sociedad tradicional continuaron como figuras de prestigio en su llegada al mundo desarrollado en el caso de las dos primeras, no así en el mundo del sacerdocio por la pérdida de poder de la Iglesia con la separación de poderes Iglesia/Estado.

c) Bienes y servicios socializados en un Estado de Bienestar. La sanidad y la educación fueron los dos elementos principales del desarrollo del Estado de Bienestar y a pesar de la crisis de éste y del efecto privatizador de las últimas décadas, siguen siendo elementos cruciales. Una sociedad sana y formada son valores presentes en la mentalidad social. Además, tanto el médico como el maestro, o el bombero<sup>39</sup>, son profesiones o trabajos destacados por prestar un “servicio a la comunidad”.

### 7.2.2 El enseñante más valorado que otras ocupaciones de prestigio

Es difícil saber qué criterios sigue la población al otorgar una valoración social, aunque algunos han preguntado en estudios de este tipo qué criterios se tienen en cuenta para hacerlo<sup>40</sup> y guardan relación con algunos de los aspectos señalados. No podemos reducir la apreciación de las ocupaciones señaladas al conocimiento especializado por varios motivos, entre otros: uno, la diferencia establecida en el modelo de la teoría de rasgos entre el médico y el

---

Y FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (2006): “Pero...¿qué ‘quedrán’? El estatus del profesorado y el tópico del reconocimiento”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 353, enero, p. 82.

<sup>39</sup> No en vano, el trabajo de bombero es el segundo señalado como de mayor prestigio en la escala de prestigio de Pérez-Díaz y Rodríguez, después de médico especialista y antes de médico de familia.

<sup>40</sup> Los criterios utilizados por la población para otorgar prestigio en el trabajo de Pérez-Díaz y Rodríguez son, por orden de prioridad: responsabilidad de la profesión, competencia profesional, contribución a la sociedad, nivel educativo, influencia en la sociedad, respeto que despierta en los demás, autonomía, creatividad y en último lugar, los ingresos. PÉREZ-DÍAZ, V. - RODRÍGUEZ, J.C. (2013): op.cit., p. 38.

profesor que marcaría grandes distancias entre estas profesiones; dos, otras profesiones de la lista a valorar tienen un conocimiento de mayor especialización y mayor autonomía y poder frente a la clientela, por citar algunos rasgos, y no por ello son altamente valorados; tres, es más, algunas profesiones descualificadas se valoran más que otras altamente cualificadas.

Así se valora más a un albañil, a un camarero, a un barrendero o a un fontanero que a un escritor o a un policía local. Y a éstos más que a un abogado, a un periodista o a un juez.

En la escala de prestigio de Pérez-Díaz y Rodríguez la titulación superior parece un criterio de selección importante. De hecho sobresalen nueve ocupaciones más valoradas que maestro y está junto a treinta ocupaciones que generalmente requieren titulación superior, figurando 59 peores que no requieren titulación superior, aunque se cobre más en algunas<sup>41</sup>.

La sociedad penaliza a la judicatura y a los medios de comunicación. Que sea la profesión peor valorada la de juez o la antepenúltima la de abogado es un indicador en sí mismo del desprestigio social de estas profesiones; más aún cuando, como vimos, esto se hace frente a otras profesiones descualificadas. Probablemente influya en esta valoración la imagen de una justicia incapaz de corregir el creciente número de casos de corrupción y fraude que desde enero de 2013 es citado como uno de los tres principales problemas de España por un 30% de encuestados en los barómetros mensuales del CIS. Algo parecido ocurre con el periodismo, donde la divulgación por pseudo-periodistas (no acreditados con titulación) cuenta con alto seguimiento mediático. Por tanto, no se castiga al docente ni al médico si la educación o la sanidad funcionan mal. Probablemente porque se entiende que si eso es así es por culpa de otra instancia superior y no responsabilidad fundamental de los profesionales.

### 7.2.3 Los profesores igual de valorados por hombres y mujeres, jóvenes y mayores, pero algo más valorados desde la izquierda

Hay homogeneidad en la valoración del profesorado que hace la sociedad independientemente de su edad y género. Las variaciones de las distintas valoraciones de profesiones no son significativamente diferentes ni por sexo ni por tramos de edad en todas las profesiones (ver tabla 7.5 de descriptivos por sexo y tramos de edad). Tampoco por ideología (tabla 7.6). Si bien puede hablarse de variaciones moderadas en el caso de la ideología.

---

<sup>41</sup> Por encima del profesorado universitario se valoran nueve, por orden: médico especialista, bombero, médico de familia, piloto de aviación, arquitecto, químico, físico, ingeniero superior, biólogo y profesor universitario. Pero otras son más valoradas que profesor de secundaria o de primaria: dentista, asesor financiero, juez, escritor, enfermero, profesorado de FP, farmacéutico, notario, técnico de laboratorio, economista, profesor de secundaria y profesor de primaria. *Ibídem*, p. 42.

Tabla 7.5. Escala de Prestigio Profesional de diferentes profesiones, por sexo y tramos de edad. Medias ( $\mu$ ), nº de casos (N) y desviaciones típicas (D.t.)

SEXO	Tramos EDAD (años)	Maestro/a de Ed. Infantil	Abogado/a	Albañil	Arquitecto/a	Profesor/a de primaria	Fontanero/a	Juez/a	Profesor/a de secundaria	Médico/a	Profesor/a FP	Escritor/a	Periodista	Policia local	Profesor/a universitario/a	Camarero/a	Barrendero/a	
		$\mu$	73,28	65,54	61,12	69,53	73,35	61,30	64,15	73,77	84,73	72,87	61,42	59,62	62,10	76,88	61,33	62,07
	N	211	208	212	213	213	213	212	213	210	209	209	209	212	213	214	210	
	D.t.	23,255	23,594	23,537	21,967	22,820	21,549	28,753	23,102	20,135	22,548	24,394	24,621	26,602	23,933	21,760	24,068	
	$\mu$	75,72	60,08	64,79	65,86	74,99	65,59	57,40	74,75	80,53	75,29	63,14	58,25	61,42	74,75	65,12	65,76	
	N	423	420	426	423	425	425	419	425	427	420	406	422	426	415	426	424	
	D.t.	22,921	25,179	25,081	24,488	23,445	22,370	31,089	22,938	23,674	22,227	24,939	26,807	27,249	22,775	23,355	26,318	
	$\mu$	73,07	56,39	65,27	65,17	73,15	63,99	53,53	71,20	79,57	72,10	61,16	55,71	58,19	72,71	63,57	65,26	
	N	351	347	361	352	354	359	354	354	361	344	333	353	361	344	362	360	
	D.t.	24,083	26,830	26,124	25,284	23,725	24,345	31,132	24,074	23,560	23,725	24,721	25,048	26,842	23,811	23,778	25,314	
	$\mu$	71,81	61,97	64,01	69,57	73,78	64,33	57,32	71,72	84,64	72,98	63,73	56,37	65,10	74,32	63,58	63,96	
	N	183	186	190	181	184	189	183	182	195	177	162	177	193	181	183	185	
	D.t.	23,425	25,453	24,748	23,538	22,236	23,331	29,191	21,701	19,618	21,655	21,611	23,410	25,752	21,435	22,614	24,900	
	$\mu$	<b>73,87</b>	<b>60,26</b>	<b>64,16</b>	<b>66,90</b>	<b>73,95</b>	<b>64,13</b>	<b>57,44</b>	<b>73,03</b>	<b>81,66</b>	<b>73,54</b>	<b>62,31</b>	<b>57,44</b>	<b>61,16</b>	<b>74,47</b>	<b>63,72</b>	<b>64,67</b>	
	N	1168	1161	1189	1169	1176	1186	1169	1173	1196	1151	1110	1161	1192	1153	1185	1179	
	D.t.	23,431	25,619	25,097	24,195	23,218	23,016	30,570	23,156	22,501	22,670	24,302	25,401	26,840	23,119	23,102	25,405	
Hombre	18-29	$\mu$	77,44	69,08	60,47	70,90	76,48	61,47	66,25	76,40	85,91	74,70	62,68	61,15	64,15	78,09	62,16	62,13
		N	199	194	197	193	199	197	197	197	199	196	191	197	199	198	198	197
		D.t.	21,313	22,076	23,392	21,958	21,739	20,638	25,726	22,520	20,685	21,411	22,162	23,271	24,553	22,050	22,350	24,624
	30-45	$\mu$	76,04	63,97	65,22	65,99	76,16	64,28	61,67	74,56	81,29	74,88	63,32	61,09	63,13	75,67	65,84	64,67
		N	403	397	400	396	404	404	402	401	406	390	391	403	404	395	404	403
		D.t.	25,473	25,156	25,997	24,274	24,630	24,414	28,427	24,853	24,009	23,208	25,186	25,198	27,050	23,763	24,838	27,335
	46-65	$\mu$	73,27	59,47	63,36	63,46	73,59	62,16	56,11	72,28	77,92	73,05	62,46	58,87	61,95	73,26	63,40	62,47
		N	372	373	375	362	372	378	374	374	385	353	347	370	379	365	376	379
		D.t.	24,840	25,630	25,821	25,044	24,716	24,042	30,211	25,363	25,122	24,196	24,283	24,785	26,165	24,921	23,754	25,491
	$\geq 66$	$\mu$	75,98	64,05	66,29	69,76	76,34	66,20	60,99	75,39	84,00	74,98	65,29	62,86	68,43	78,42	65,72	64,51
N		219	212	222	209	221	220	211	218	232	211	187	208	223	216	220	227	
D.t.		25,533	27,226	24,532	26,627	24,537	23,081	31,731	24,696	23,706	24,716	25,820	26,298	26,124	24,347	23,310	26,290	
Total	$\mu$	<b>75,40</b>	<b>63,40</b>	<b>64,05</b>	<b>66,70</b>	<b>75,45</b>	<b>63,50</b>	<b>60,56</b>	<b>74,30</b>	<b>81,50</b>	<b>74,31</b>	<b>63,27</b>	<b>60,71</b>	<b>63,91</b>	<b>75,83</b>	<b>64,44</b>	<b>63,53</b>	
N	1193	1176	1194	1160	1196	1199	1184	1190	1222	1150	1116	1178	1205	1174	1198	1206		
D.t.	24,655	25,393	25,300	24,726	24,186	23,500	29,363	24,633	23,954	23,492	24,509	24,964	26,269	24,018	23,838	26,127		
Mujer	18-29	$\mu$	75,30	67,25	60,81	70,18	74,86	61,38	65,16	75,04	85,30	73,75	62,02	60,36	63,09	77,46	61,73	62,10
		N	410	402	409	406	412	410	410	409	412	406	400	406	411	411	412	407
		D.t.	22,403	22,914	23,441	21,946	22,332	21,090	27,328	22,833	20,386	21,999	23,334	23,958	25,620	23,025	22,022	24,308
	30-45	$\mu$	75,88	61,97	65,00	65,92	75,56	64,95	59,49	74,66	80,90	75,09	63,23	59,64	62,25	75,20	65,47	65,23
		N	826	817	826	819	829	829	821	826	833	810	797	825	830	810	830	827
		D.t.	24,186	25,228	25,514	24,370	24,023	23,383	29,874	23,872	23,826	22,691	25,045	26,057	27,149	23,252	24,076	26,808
	46-65	$\mu$	73,17	57,99	64,30	64,30	73,38	63,05	54,86	71,75	78,72	72,58	61,82	57,33	60,11	72,99	63,48	63,83
		N	723	720	736	714	726	737	728	728	746	697	680	723	740	709	738	739
		D.t.	24,459	26,242	25,970	25,160	24,222	24,191	30,668	24,733	24,376	23,952	24,489	24,947	26,546	24,374	23,750	25,426
	$\geq 66$	$\mu$	74,08	63,08	65,24	69,67	75,18	65,33	59,29	73,72	84,29	74,06	64,56	59,87	66,88	76,55	64,75	64,26
N		402	398	412	390	405	409	394	400	427	388	349	385	416	397	403	412	
D.t.		24,654	26,399	24,628	25,209	23,526	23,187	30,594	23,424	21,911	23,361	23,937	25,189	25,974	23,127	22,993	25,646	
Total	$\mu$	<b>74,64</b>	<b>61,84</b>	<b>64,10</b>	<b>66,80</b>	<b>74,70</b>	<b>63,82</b>	<b>59,01</b>	<b>73,67</b>	<b>81,58</b>	<b>73,92</b>	<b>62,79</b>	<b>59,09</b>	<b>62,54</b>	<b>75,16</b>	<b>64,08</b>	<b>64,09</b>	
N	2361	2337	2383	2329	2372	2385	2353	2363	2418	2301	2226	2339	2397	2327	2383	2385		
D.t.	24,064	25,548	25,194	24,456	23,718	23,258	30,002	23,914	23,242	23,082	24,405	25,230	26,584	23,581	23,473	25,774		

Fuente: ZAMORA FORTUNY, B. – CABRERA, L. (2015): "La sociedad y el profesorado. Imágenes y opiniones sociales sobre el profesorado", op.cit., a partir de las preguntas 9 y 32 del CIS, Febrero 2013.

Los que se ubican en la izquierda tienen una opinión más positiva del profesorado de cualquier nivel educativo<sup>42</sup>. Curiosamente también la gente que se posiciona en la izquierda tiene una opinión más positiva de los albañiles, fontaneros, camareros, barrenderos o de los periodistas, escritores y arquitectos. En cambio, los que lo hacen en la derecha mejoran la opinión de los abogados o policías locales.

Tabla 7.6. Escala de Prestigio Profesional de diferentes profesiones por IDEOLOGÍA (escala 1 izquierda a 10 derecha) Medias ( $\mu$ ), n° de casos (N) y desviaciones típicas (D.t.)

IDEOLOGÍA	Maestro/a de Ed. Infantil	Abogado/a	Albañil	Arquitecto/a	Profesora de primaria	Fontanero/a	Jueza	Profesora de secundaria	Médico/a	Profesora FP	Escritora	Periodista	Policía local	Profesor/a universitario/a	Camarero/a	Barrendero/a
1	$\mu$ 80,8 N 80 Dt 22,8	$\mu$ 60,5 N 80 Dt 25,9	$\mu$ 71,4 N 79 Dt 24,0	$\mu$ 67,1 N 78 Dt 26,2	$\mu$ 80,0 N 80 Dt 21,7	$\mu$ 70,5 N 79 Dt 22,1	$\mu$ 57,6 N 79 Dt 29,3	$\mu$ 78,4 N 80 Dt 23,1	$\mu$ 85,1 N 80 Dt 20,7	$\mu$ 79,8 N 79 Dt 21,5	$\mu$ 65,2 N 76 Dt 26,4	$\mu$ 66,3 N 79 Dt 29,0	$\mu$ 58,5 N 80 Dt 28,1	$\mu$ 80,3 N 79 Dt 21,4	$\mu$ 71,5 N 80 Dt 22,8	$\mu$ 72,6 N 79 Dt 24,6
2	$\mu$ 79,2 N 104 Dt 21,3	$\mu$ 60,8 N 102 Dt 23,2	$\mu$ 69,9 N 103 Dt 22,7	$\mu$ 67,8 N 101 Dt 22,9	$\mu$ 79,5 N 102 Dt 25,4	$\mu$ 67,8 N 103 Dt 22,4	$\mu$ 59,5 N 104 Dt 29,8	$\mu$ 77,8 N 102 Dt 23,6	$\mu$ 82,8 N 104 Dt 23,3	$\mu$ 78,0 N 100 Dt 23,2	$\mu$ 71,5 N 102 Dt 23,1	$\mu$ 63,7 N 104 Dt 24,5	$\mu$ 61,3 N 104 Dt 26,6	$\mu$ 76,7 N 101 Dt 24,8	$\mu$ 69,2 N 104 Dt 20,3	$\mu$ 69,5 N 102 Dt 23,7
3	$\mu$ 77,1 N 327 Dt 23,6	$\mu$ 60,3 N 325 Dt 24,3	$\mu$ 65,8 N 325 Dt 23,9	$\mu$ 66,1 N 325 Dt 23,6	$\mu$ 78,2 N 327 Dt 22,7	$\mu$ 65,8 N 325 Dt 22,0	$\mu$ 58,2 N 326 Dt 29,5	$\mu$ 77,1 N 326 Dt 23,2	$\mu$ 83,4 N 329 Dt 22,3	$\mu$ 77,0 N 321 Dt 22,2	$\mu$ 65,2 N 312 Dt 23,9	$\mu$ 61,2 N 323 Dt 24,4	$\mu$ 62,0 N 328 Dt 25,5	$\mu$ 77,5 N 323 Dt 22,0	$\mu$ 65,4 N 327 Dt 22,5	$\mu$ 64,6 N 327 Dt 25,3
4	$\mu$ 76,2 N 266 Dt 21,4	$\mu$ 60,8 N 267 Dt 22,7	$\mu$ 63,6 N 268 Dt 23,9	$\mu$ 68,3 N 268 Dt 22,0	$\mu$ 76,6 N 267 Dt 21,0	$\mu$ 63,5 N 270 Dt 20,5	$\mu$ 58,6 N 270 Dt 28,3	$\mu$ 75,7 N 266 Dt 21,3	$\mu$ 84,0 N 273 Dt 19,1	$\mu$ 75,5 N 262 Dt 20,2	$\mu$ 64,9 N 253 Dt 21,7	$\mu$ 61,8 N 265 Dt 21,6	$\mu$ 64,2 N 270 Dt 23,5	$\mu$ 76,6 N 266 Dt 21,5	$\mu$ 63,9 N 270 Dt 22,1	$\mu$ 64,0 N 270 Dt 24,1
5	$\mu$ 74,0 N 587 Dt 23,7	$\mu$ 63,6 N 582 Dt 25,0	$\mu$ 62,7 N 600 Dt 24,5	$\mu$ 67,1 N 588 Dt 24,5	$\mu$ 73,4 N 594 Dt 24,2	$\mu$ 62,5 N 599 Dt 23,4	$\mu$ 60,4 N 591 Dt 30,0	$\mu$ 72,2 N 592 Dt 24,0	$\mu$ 81,1 N 605 Dt 23,5	$\mu$ 72,5 N 577 Dt 23,3	$\mu$ 60,9 N 570 Dt 24,1	$\mu$ 59,0 N 600 Dt 25,1	$\mu$ 61,5 N 599 Dt 26,0	$\mu$ 75,3 N 584 Dt 23,7	$\mu$ 62,3 N 600 Dt 23,3	$\mu$ 62,4 N 598 Dt 25,5
6	$\mu$ 70,0 N 184 Dt 24,0	$\mu$ 61,5 N 181 Dt 25,3	$\mu$ 60,7 N 187 Dt 25,0	$\mu$ 65,7 N 179 Dt 24,77	$\mu$ 70,0 N 184 Dt 24,0	$\mu$ 60,0 N 188 Dt 23,2	$\mu$ 59,3 N 184 Dt 31,1	$\mu$ 69,8 N 185 Dt 23,7	$\mu$ 80,8 N 187 Dt 23,6	$\mu$ 70,8 N 177 Dt 23,7	$\mu$ 58,0 N 175 Dt 25,4	$\mu$ 52,6 N 183 Dt 25,8	$\mu$ 62,1 N 188 Dt 26,5	$\mu$ 72,2 N 182 Dt 24,0	$\mu$ 60,0 N 186 Dt 23,7	$\mu$ 60,3 N 188 Dt 25,3
7	$\mu$ 71,1 N 131 Dt 26,2	$\mu$ 61,0 N 129 Dt 25,1	$\mu$ 57,8 N 131 Dt 25,0	$\mu$ 63,3 N 127 Dt 25,1	$\mu$ 69,0 N 132 Dt 25,3	$\mu$ 60,2 N 132 Dt 24,6	$\mu$ 58,5 N 126 Dt 30,6	$\mu$ 68,7 N 131 Dt 25,4	$\mu$ 79,7 N 135 Dt 24,9	$\mu$ 71,0 N 128 Dt 23,5	$\mu$ 57,08 N 125 Dt 24,8	$\mu$ 51,5 N 128 Dt 24,6	$\mu$ 62,8 N 133 Dt 26,9	$\mu$ 71,3 N 131 Dt 24,2	$\mu$ 60,1 N 130 Dt 23,5	$\mu$ 60,6 N 131 Dt 26,7
8	$\mu$ 70,7 N 72 Dt 27,6	$\mu$ 61,7 N 72 Dt 27,8	$\mu$ 61,7 N 74 Dt 29,0	$\mu$ 66,3 N 72 Dt 24,7	$\mu$ 72,6 N 73 Dt 26,0	$\mu$ 62,5 N 74 Dt 26,0	$\mu$ 60,0 N 72 Dt 32,8	$\mu$ 69,3 N 73 Dt 26,9	$\mu$ 78,1 N 74 Dt 25,0	$\mu$ 73,2 N 70 Dt 24,0	$\mu$ 61,2 N 67 Dt 27,2	$\mu$ 52,8 N 71 Dt 26,0	$\mu$ 65,4 N 74 Dt 28,0	$\mu$ 73,6 N 70 Dt 24,2	$\mu$ 65,3 N 74 Dt 27,1	$\mu$ 65,8 N 74 Dt 27,6
9	$\mu$ 72,0 N 17 Dt 15,8	$\mu$ 66,7 N 15 Dt 20,8	$\mu$ 58,5 N 17 Dt 18,8	$\mu$ 65,3 N 16 Dt 15,2	$\mu$ 75,5 N 17 Dt 15,7	$\mu$ 63,2 N 17 Dt 14,5	$\mu$ 57,1 N 17 Dt 28,9	$\mu$ 72,06 N 17 Dt 17,2	$\mu$ 85,6 N 17 Dt 15,4	$\mu$ 71,2 N 16 Dt 17,3	$\mu$ 62,7 N 13 Dt 12,0	$\mu$ 55,4 N 14 Dt 14,7	$\mu$ 60,0 N 17 Dt 28,1	$\mu$ 71,9 N 17 Dt 21,5	$\mu$ 61,6 N 17 Dt 17,0	$\mu$ 61,9 N 16 Dt 26,6
10	$\mu$ 70,9 N 21 Dt 29,5	$\mu$ 62,8 N 20 Dt 31,2	$\mu$ 62,9 N 21 Dt 27,6	$\mu$ 61,5 N 20 Dt 32,0	$\mu$ 71,0 N 20 Dt 26,7	$\mu$ 59,0 N 21 Dt 25,3	$\mu$ 55,2 N 20 Dt 38,7	$\mu$ 71,0 N 20 Dt 25,3	$\mu$ 78,8 N 21 Dt 24,2	$\mu$ 69,0 N 20 Dt 25,1	$\mu$ 59,0 N 19 Dt 22,6	$\mu$ 51,8 N 19 Dt 26,0	$\mu$ 66,7 N 20 Dt 27,8	$\mu$ 74,0 N 20 Dt 17,6	$\mu$ 62,7 N 20 Dt 27,3	$\mu$ 67,0 N 21 Dt 27,6
Total	$\mu$ 74,7 N 1789 Dt 23,7	$\mu$ 61,8 N 1773 Dt 24,6	$\mu$ 63,5 N 1805 Dt 24,6	$\mu$ 66,6 N 1774 Dt 24,0	$\mu$ 74,7 N 1796 Dt 23,7	$\mu$ 63,4 N 1808 Dt 22,8	$\mu$ 59,2 N 1789 Dt 29,9	$\mu$ 73,6 N 1792 Dt 23,7	$\mu$ 81,9 N 1825 Dt 22,7	$\mu$ 74,1 N 1750 Dt 22,7	$\mu$ 62,5 N 1712 Dt 24,2	$\mu$ 58,8 N 1786 Dt 24,9	$\mu$ 62,2 N 1813 Dt 25,9	$\mu$ 75,5 N 1773 Dt 23,1	$\mu$ 63,6 N 1808 Dt 23,2	$\mu$ 63,7 N 1806 Dt 25,4

Fuente: ZAMORA FORTUNY, B. – CABRERA, L. (2015): “La sociedad y el profesorado. Imágenes y opiniones sociales sobre el profesorado”, op.cit., a partir de las preguntas 9 y 30 del CIS, Febrero 2013.

Por ideología, las profesiones de abogado y policía local son ligeramente mejor valoradas por los que se ubican ideológicamente a la derecha mientras el resto de profesiones se valoran ligeramente a la baja, entre

<sup>42</sup> Ibídem, p. 50, los de izquierdas valoran más al profesorado de la educación pública y los de derechas valoran más al profesorado de la privada, probablemente por tener a sus hijos en esos centros.

ellas las de profesor en todos los niveles (ver tabla 7.6 de estadísticos de media de valoración de profesiones por ideología). Lo contrario ocurre con los que se ubican ideológicamente a la izquierda. Son variaciones moderadas y no significativas estadísticamente si agrupamos izquierda (escala 1-4; centro 5-6; derecha 7-10) en el caso de las valoraciones del profesorado cuando se usa la ideología como variable independiente.

#### 7.2.4 Si se trata de un hijo todo cambia salvo la medicina

La positiva valoración del profesorado de los distintos niveles educativos que hace la sociedad contrasta con las recomendaciones profesionales que harían los encuestados en primera y segunda opción (tabla 7.7). En estos casos la opinión generalizada se decanta nuevamente por la profesión médica que goza así del mayor prestigio profesional y también del interés de la mayoría por ella.

Pero más allá de la medicina, la valoración positiva que muestra la sociedad hacia los docentes no coincide con las recomendaciones profesionales que los encuestados hacen a amigos y/o familiares<sup>43</sup>. Después del lugar destacado que ocupa la medicina, le siguen las profesiones de abogado, arquitecto, profesor universitario, juez y profesor.

Así, mientras la profesión de abogado era la tercera profesión peor valorada de una lista de 16, pasa a ser la segunda que recomendarían estudiaran sus hijos o amigos. Algo similar ocurre con la de juez, que siendo la peor valorada sería la quinta que recomendarían. Y a la inversa ocurriría con profesiones que aparecían como mejor valoradas que juez o abogado como eran camarero o barrendero. Si se trata de recomendar a un hijo/amigo éstas serían las menos valoradas.

Todo parece indicar que el castigo de la población a algunas ocupaciones señaladas como la judicatura no resta para ser las primeras recomendadas. Posiblemente encontramos parte de la explicación en la renta que se asocia a éstas o en la mayor facilidad de obtener trabajo. A la sombra, con chaqueta, sin rudeza física, aunque más sucio moralmente.

Y, a la inversa, considerar al camarero o barrendero como profesiones mejores valoradas que juez o abogado no llega a tal en tanto no se recomendarían. Una cosa es otorgar el carácter de currante y de buena gente, respetable por no corruptos y otra cosa es animar a los descendientes a elegir

---

<sup>43</sup> La misma situación se repite en el trabajo de PÉREZ-DÍAZ Y RODRÍGUEZ: “El prestigio relativamente alto de los docentes no se traduce en una preferencia nítida de dichas profesiones para los hijos (reales o hipotéticos) de los entrevistados. Para un 40,1% la profesión de maestro de Primaria sería la preferida para su hijo/a o estaría entre las tres preferidas, y al 45,4% no le importaría que la eligiera, aunque no estaría entre sus preferidas, de modo que sólo un 13,1% afirma que preferiría que se dedicase a otra profesión”. *Ibíd.*, p.46.

esos trabajos con más paro, peores sueldos y más horas de trabajo al calor y al sol, trabajos más sucios y rudos físicamente aunque no moralmente.

El cambio de criterio de la opinión social cuando se trata de valorar una profesión a recomendar a un hijo/amigo creemos que puede deberse, como decimos, a que no se sigue la misma lógica. Se pasa de criterios morales o éticos en la valoración general a criterios económicos, de mercado o de mayor facilidad para abandonar el seno familiar, de ahí el orden de prioridad: médico, abogado, arquitecto, profesor universitario, juez. De ahí que la ocupación de docente, salvo en el caso universitario, no esté entre las principales recomendaciones.

Los entrevistados por el CIS, o en cualquier otra encuesta de similares características, son ‘políticamente educados’ o ‘razonable y convenientemente hipócritas’ para dar una opinión positiva de ocupaciones y profesiones como electricistas, bomberos, albañiles o barrenderos, aunque internamente desprecien inicialmente tales ocupaciones como deseables para sí o su familia. Como ocurriera en la valoración de la formación profesional: es buena para la sociedad pero no para mis hijos mientras pueda evitarlo<sup>44</sup>.

Tabla 7.7. Dos profesiones que recomendaría a hijos-as o amigos-as

	2 respuestas posibles	Porcentaje de casos sobre N=2061
	Nº respuestas	
1 Maestro/a de educación infantil	190	9,2%
2 Abogado/a	429	20,8%
3 Albañil	55	2,7%
4 Arquitecto/a	301	14,6%
5 Profesor/a de primaria	175	8,5%
6 Fontanero/a	98	4,8%
7 Juez/a	271	13,1%
8 Profesor/a de secundaria	161	7,8%
9 Médico	1140	55,3%
10 Profesor/a de formación profesional	63	3,1%
11 Escritor/a	52	2,5%
12 Periodista	114	5,5%
13 Policía local	128	6,2%
14 Profesor/a universitario/a	288	14,0%
15 Camarero/a	21	1,0%
16 Barrendero/a	24	1,2%
17 Profesor, sin especificar	238	11,5%
18 Policía, sin especificar	60	2,9%
Total	3808	184,8%

Fuente: ZAMORA FORTUNY, B. – CABRERA, L. (2015): “La sociedad y el profesorado. Imágenes y opiniones sociales sobre el profesorado”, op.cit., con respuesta múltiple, máx. % = 200% (N=2061 casos válidos) a partir de la pregunta 10 del CIS, Febrero 2013.

<sup>44</sup> CABRERA, L. (2011): “Perspectivas de la Formación Profesional reglada en España: 2011-2020”, *Revista Educaçao Skepsis*, nº2, – Formación Profesional. vol. III. La Formación Profesional desde casos y contextos determinados. são paulo: skepsis.org. url: <http://academiaskepsis.org/revistaeducacao.html>>

CABRERA, L. (1996): “La explicación sociológica de la demanda y distribución del alumnado de formación profesional”, REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas, nº76, octubre-diciembre.



### 7.2.5 Una imagen que empeora con el tiempo

La sociedad considera que la imagen del profesorado ha empeorado en los últimos diez años, así lo expresa el 53% en el estudio del CIS. Curiosamente otros estudios<sup>45</sup> dan el mismo porcentaje, 53,8% preguntados por la evolución en los últimos quince años. En este estudio se pregunta por qué creen que ha empeorado y las causas que se atribuyen son externas al profesorado y achacables bien a la política, bien a la sociedad: a los cambios legislativos, a hacer tareas innecesarias, a que cada vez tienen más funciones que desarrollar, a la Administración por no brindar buenas condiciones de trabajo, pero no por un problema salarial. La pérdida de autoridad se considera también un motivo de la pérdida de prestigio (en 9 de cada 10 encuestados). Como decimos, menos destacan aspectos propios del profesorado como la menor vocación o la formación<sup>46</sup>.

En el trabajo de Pérez-Díaz y Rodríguez se da por falsa la idea de que el reconocimiento público del profesorado haya bajado en los últimos veinte años<sup>47</sup>.

La enseñanza sigue estando entre las profesiones de mayor prestigio si se atiende a las escalas internacionales y el status del profesor es relativamente alto y resistente al cambio en relación con otras ocupaciones<sup>48</sup>.

### 7.2.6 Y, ¿cómo los valoran los otros?

Una forma de ver la opinión que tiene la sociedad del profesorado es preguntar no sólo por cómo los ve uno –a lo que ya hemos dado respuesta-, sino cómo cree los ven los otros. Se considera que la sociedad en general valora regular al profesorado (4 de cada 10 así lo expresa), mientras una proporción similar considera que se le valora bien o muy bien, y sólo 2 que se le valora mal o muy mal. En cambio, se considera que la valoración del alumnado es más negativa, porque aunque prima la valoración regular (39,4%), destaca la negativa (35%) frente a la positiva (20,7%).

La valoración positiva del profesorado de los distintos niveles que hace la opinión pública disminuye cuando se pregunta concretamente por el prestigio profesional del profesorado de los distintos niveles de enseñanza (P11b, P12b, P13b, P14b y P15b; ver tabla 6.8 del capítulo seis). La pregunta es “considera ud. que ser maestro de educación x, es una profesión que tiene prestigio social”.

---

<sup>45</sup> PÉREZ-DÍAZ, V. - RODRÍGUEZ, J.C. (2013): op.cit., p. 51.

<sup>46</sup> Ibídem, pp. 55 y 57.

<sup>47</sup> Ibídem.

<sup>48</sup> HOYLE, E. (2001): “Teaching: prestige, status and esteem”, *Educational management and administration*, vol. 29, nº. 2.

Cuando se observan las respuestas emitidas se corrobora que el profesorado universitario cuenta con mucho o bastante prestigio (el 85% así lo señala), 10 puntos porcentuales más que la valoración social anteriormente mostrada (tabla 7.5). En cambio, el prestigio social de los docentes no universitarios desciende frente a la valoración general de su ocupación (contrastar tabla 7.5 con tabla 6.8) para situarse entre el 46% y el 54% (46% el de Infantil, 49% el de Primaria, 54% el de Secundaria y 49% el de FP). Así, el prestigio profesional aparece aminorado respecto a la pregunta de valoración de ocupaciones en escala 0-100 donde el profesorado de cualquier nivel alcanzaba puntuaciones alrededor de los 75 puntos.

Ha sido tal la insistencia de los docentes en su escaso reconocimiento social, 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<sup>49</sup>. Al respecto es interesante, como recoge Fernández Enguita, la diferencia entre la opinión directa que expresa la sociedad frente a la consideración de la opinión de los otros. 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.

Esta otra forma de enfrentar y valorar el prestigio del profesorado de los distintos niveles no sólo baja la valoración real del profesorado de todos los niveles, menos el universitario que aumenta, sino que da así contenido y sentido a las recomendaciones de profesiones que harían a sus hijos o amigos los propios entrevistados, entre las que no figura el trabajo como profesor en los primeros puestos.

#### 7.2.7 El profesorado: un colectivo con una autoestima alta: ¡no me valoran con lo que yo valgo!

Al separar del grupo de entrevistados por ocupaciones al profesorado para comparar sus respuestas con el resto de entrevistados que no lo son, a pesar de las limitaciones de muestras tan dispares en número a comparar como las que representan la sociedad y el profesorado, observamos diferencias significativas entre ambos colectivos en la valoración de la ocupación docente.

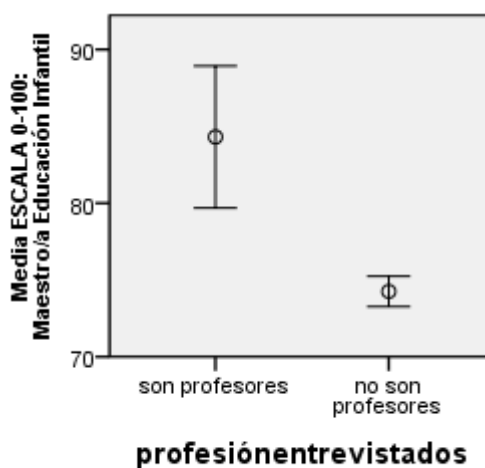
Como constantemente ha manifestado el profesorado en los distintos estudios realizados sobre prestigio social, no tienen el prestigio social que se

---

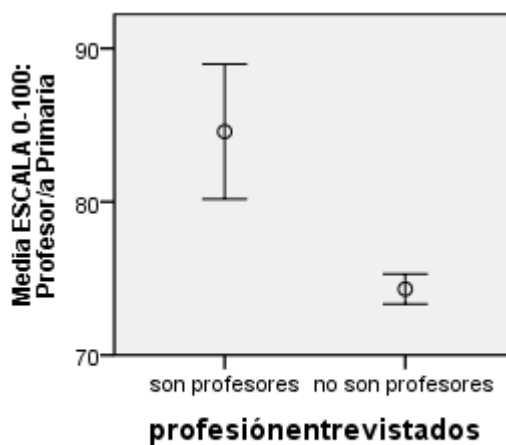
<sup>49</sup> FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2006): op.cit., p.82.



El profesorado considera que su prestigio es bajo, cuando la sociedad le da más de lo que ellos creen tener, si bien el profesorado cree debería tener más. Sirva de ejemplo Pérez-Díaz-Rodríguez<sup>51</sup> que recogen que en una escala de 1 a 5 el profesorado de secundaria cree tener 2,3 pero consideran que debería tener 4,5 cuando realmente tienen 3,7.

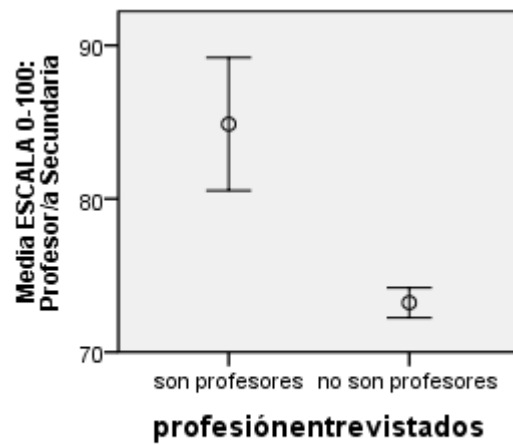


Barras de error: 95% IC

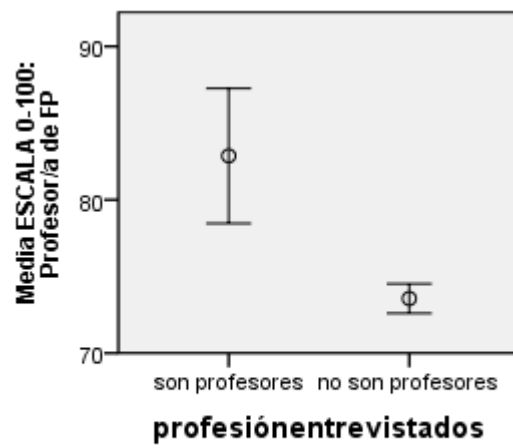


Barras de error: 95% IC

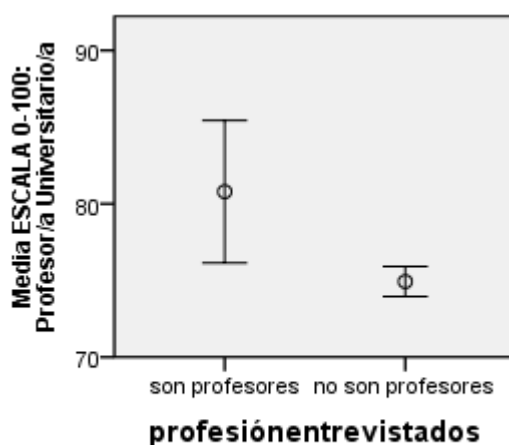
<sup>51</sup> PÉREZ-DÍAZ, V. - RODRÍGUEZ, J.C. (2013): op.cit., p. 43.



Barras de error: 95% IC



Barras de error: 95% IC



Barras de error: 95% IC

El profesorado recomendaría a sus hijos o amigos, más que el resto de la sociedad, estudiar para ser profesor, sobre todo profesor de primaria y de secundaria, duplicándose el porcentaje que así lo hace frente a la sociedad. Aumenta también el profesorado, respecto al resto de encuestados, que recomienda estudiar para ser profesor de universidad. En cambio, no hay diferencias entre el profesorado y el resto de los encuestados que recomendaría estudiar infantil y FP.

Podríamos aventurar distintas explicaciones: que en su foro interno no la consideran tan negativa como dicen es considerada. Por otro lado, el hecho de que exista un grupo importante de profesores producto de una movilidad social ascendente, como vimos en el capítulo tres (3.1.4), podría ayudar a explicar esta postura de recomendar a sus hijos algo similar, como si el éxito de la movilidad social vivida se consagrara así y sin expectativas mayores. Además, en el trabajo de Pérez-Díaz y Rodríguez<sup>52</sup> se mantiene que los que más valoran la ocupación docente la elegirían en mayor medida para sus hijos y al revés. Esto podría ayudar a entender que sean los profesores, que otorgan mayor prestigio al trabajo docente, un colectivo que la recomiende más.

### 7.2.8 La imagen del profesorado en los medios

Hay división de opiniones sobre la imagen del profesorado en los medios. 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

<sup>52</sup> *Ibíd.*, p. 47.

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 como “el maestro aparece frecuentemente asociado al conflicto y al desorden”<sup>53</sup>, al contrario que el profesorado universitario, que tendría una imagen netamente positiva<sup>54</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, el trabajo de maestro tenía más prestigio, mientras que en esos momentos se trataría de una ocupación 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<sup>55</sup>. 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<sup>56</sup>.

La mayoría de estudios que han tratado la imagen del profesorado en los medios de comunicación tienden a mantener que aunque no existan estudios exhaustivos, la imagen del profesorado en los medios es negativa. Así, por ejemplo, se expresa Caínzos que sostiene que es una “impresión intuitiva”, tras analizar los ocho principales periódicos entre 2008 y 2011. Sin embargo, cuando quienes opinan sobre la valoración del sistema educativo tienen contacto con los centros, tienden a valorarlos más positivamente<sup>57</sup>. Víctor Pérez Díaz y Juan Carlos Rodríguez definen la opinión sobre la valoración del

---

<sup>53</sup> YOUNIS, H. (1994): op.cit., p. 190. En el ámbito español puede verse GARCÍA DE LEÓN, M<sup>a</sup> A. (1991): “Los docentes, unos profesionales acosados”, *Revista Complutense de Educación*, Vol. 2.

<sup>54</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 2001-2002 del profesorado universitario tras las huelgas y movilizaciones que protagonizaron.

<sup>55</sup> YOUNIS, H. (1994): op.cit., p. 195.

<sup>56</sup> *Ibíd.*, p. 199.

<sup>57</sup> CAÍNZOS, M. (2015): “La opinión pública sobre la educación en España: entre el catastrofismo y la satisfacción”, *RES (Revista Española de Sociología)*, n<sup>o</sup>. 23, pp. 142 y 144-145.

prestigio social docente en los medios como negativa, destacando el 76% en esta línea, conclusión a la que llegan tras analizar *El País* entre 2000 y 2013<sup>58</sup>.

Los autores sostienen que los medios tienden a dar una imagen mucho más negativa que la mantenida por la población en general. Su tesis fundamental es que aunque el profesorado considera que ha perdido prestigio, no es verdad. Ese prestigio no ha disminuido en las dos últimas décadas – aunque tanto el profesorado como la población piensan que sí lo ha hecho-. Probablemente el choque de valoraciones entre la sociedad y el profesorado se deba a que valoran cuestiones diferentes. Los primeros el rol central de la educación y los segundos sus condiciones laborales. Es llamativo que cuando es la población la que valora el prestigio del trabajo docente se responsabiliza a otros autores más que a las características o al comportamiento del propio profesorado, atribuyendo esa responsabilidad por orden de preferencia a los padres, a los políticos, al profesorado y al alumnado, no asignando mucha responsabilidad a los medios de comunicación<sup>59</sup>.

Algunas medidas se han seguido desde la Administración Educativa para elevar el reconocimiento social del profesorado. A modo de ejemplo, los anuncios en prensa y unos vídeos que tratan de mostrar el trabajo de los docentes en la televisión pública vasca con el objetivo de “poner en valor” al profesorado. Viene del departamento de Educación del Gobierno Vasco que lanza esta campaña “al entender que la sociedad ‘ha pasado de casi venerar esta figura a no tratarla, a veces, con la consideración que se merece’”<sup>60</sup>. O manifestaciones en la prensa directas, como las del vicepresidente y consejero de Educación de Canarias, José Miguel Pérez afirmando que es “fundamental trabajar por el prestigio social del profesorado”<sup>61</sup>.

La queja del profesorado sobre su falta de reconocimiento social y sobre la valoración negativa de su trabajo no tiene fundamento en los juicios que sobre ellos hacen los medios de comunicación, si observamos los resultados de Cabrera et al.<sup>62</sup>. Tras revisar la imagen pública del profesorado en

---

<sup>58</sup> Es verdad que sólo se analizan 25 artículos. PÉREZ-DÍAZ, V. y RODRÍGUEZ, J. C. (2014): “Teachers’ Prestige in Spain...”, op.cit., p. 374.

<sup>59</sup> *Ibídem*, pp. 665-368. Recordemos que los autores realizan una entrevista telefónica en marzo de 2012 a 800 personas para medir el prestigio del profesorado.

<sup>60</sup> [http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/10/20/paisvasco/1413817769\\_794743.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/10/20/paisvasco/1413817769_794743.html)

<sup>61</sup> <http://www.abc.es/agencias/noticias.asp?noticia=974160> “J.M.Pérez: “Es fundamental trabajar por el prestigio social del profesorado” 24.10.2011 EFE

Los sindicatos se amparan en leyes educativas propias, como la Ley de Educación de Canarias, porque establece el ‘reconocimiento profesional y retributivo de la labor docente’ en aras de la “dignificación de la labor profesional y laboral de los docentes”<sup>61</sup>. “El STEC exige subir el sueldo a los profesores de Canarias”,

<http://www.laprovincia.es/sociedad/2014/10/07/stec-exige-subir-sueldo-profesores/637399.html>. O las declaraciones de STEC-IC en

<http://www.diariodeavisos.com/2014/09/profesores-piden-se-pase-de-palabras-hechos-para-dar-cambio-rumbo-educacion-canaria/>

<sup>62</sup> CABRERA, B. et al. (2011): op.cit.



los medios de comunicación de mayor tirada en las dos provincias canarias (El Día y La Provincia) en el año 2009, las noticias negativas sobre su trabajo representan un 6%, siendo la mitad de éstas sobre fracaso escolar o abandono del sistema educativo, con una exposición además que no culpabiliza exclusivamente a los docentes. La valoración social del profesorado en la prensa ocupa poco espacio y suele darse un juicio positivo dado que la información negativa se centra, no en críticas a los docentes sino en los problemas del sistema educativo. La prensa canaria en el año 2009 muestra una media de cinco informaciones educativas por día<sup>63</sup>, estando el profesorado citado en algo más de la mitad de las noticias.

“...tal vez sea posible arriesgar la conclusión general de que la queja del profesorado sobre su falta de reconocimiento social y/o la valoración negativa de su trabajo, no parece tener fundamento consistente en los juicios evaluativos particulares que sobre ellos recogen los medios de comunicación escrita, al menos los más relevantes del panorama periodístico canario. Esta aseveración se basa en dos evidencias. La primera es que, tomados en conjunto, los testimonios negativos explícitos y directos sobre su trabajo, apenas constituyen un 6% del total de noticias publicadas a lo largo del año 2009. La segunda es que algo más de la mitad de esas valoraciones negativas están referidas a las cifras de abandono y fracaso escolar en el conjunto del sistema educativo. Por tanto no estamos ante juicios relativos a ámbitos de su exclusiva responsabilidad inmediata y cotidiana, sino que valoran los efectos del comportamiento del conjunto del sistema según datos contrastados y convergentes obtenidos por agencias y organismos públicos regionales, nacionales e internacionales, es decir, poco sospechosos o interesados *a priori* en exagerar estos problemas”<sup>64</sup>.

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

Probablemente, la explicación pueda encontrarse, como ya hemos recogido, en dos hechos: por un lado, el peso del maestro en el pueblo que 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

---

<sup>63</sup> *Ibidem*.

<sup>64</sup> *Ibidem*, p. 183.

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 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, máxime con la LOMCE donde se reduce la toma de decisiones); 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.

#### 7.2.9 Construcción de la cultura profesoral. Dónde queda la motivación del profesorado

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 como hemos demostrado no existen indicios reales de la falta de reconocimiento social del docente, los enseñantes insisten en la escasa valoración de su trabajo. 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”.

La valoración general positiva que hace la sociedad del profesorado requiere matizaciones, tanto con el prestigio social como estamos viendo, como con la remuneración salarial, la formación, las condiciones de trabajo y la autonomía en la toma de decisiones, entre otras. La valoración general positiva que se hace de la ocupación docente no coincide con todas estas variables señaladas.

La mayoría de la sociedad –siguiendo el CIS- entiende que el trabajo como profesor exige asumir responsabilidades (en torno al 85% así lo considera, ver tabla 7.8 del capítulo seis). La sociedad le otorga autonomía al trabajo docente al entender, el 75%, que permite el desarrollo y la creatividad personal. Sin embargo, no siempre se cree que esa autonomía la tenga el profesorado, lo que implicaría una valoración del prestigio menos positivo<sup>65</sup>.

Prácticamente dos de cada tres entrevistados consideran que el profesorado está poco o nada motivado, miraremos más adelante a qué puede

---

<sup>65</sup> PÉREZ-DÍAZ, V. y RODRÍGUEZ, J.C. (2013): op.cit., p. 66.

atribuirse. Algunos aspectos que aparecen como relevantes en la desmotivación del profesorado se ven con mayor claridad en algunas respuestas prácticamente unánimes de los entrevistados. Efectivamente así es, ya que el 95% está de acuerdo con que el alumnado debería respetar más al profesorado y que éste no tiene toda la autoridad que precisa (74%). Indirectamente se reconoce una pérdida de autoridad y de respeto hacia el profesorado e incluso un 52% cree que debería considerarse a éste autoridad pública (1 de cada 4 entrevistados se pronuncia en contra y el resto no lo hace ni a favor ni en contra).

Entre once problemas específicos a los que se enfrenta el profesorado en su quehacer docente presentados a los entrevistados mediante tarjeta para que señalen dos que consideren principales, hay cuatro de ellos destacables casi por igual, citados por 1 de cada 3 entrevistados: la falta de disciplina del alumnado (34% de entrevistados lo cita), el número de alumnos que el profesor debe atender (30,7%), la falta de interés del alumnado en clase (30,6%) y la falta de medios y recursos materiales (28,0%). Otros problemas son menos destacables como la autonomía para tomar decisiones (la señala un 13,6% de los entrevistados), el poco tiempo que dedican los padres a sus hijos (16,5%) o la falta de autoridad del profesorado (17,0%) y casi irrelevantes como problemas son el papeleo o burocracia, las horas de clase, la retribución salarial o las características personales del alumnado (tabla 7.9).

Tabla 7.9. Dos principales problemas del profesorado. Respuesta múltiple. % sobre N=2325 casos.

	N	% de casos
1 La falta de medios y recursos materiales	652	28,0%
2 La excesiva tramitación de papeles y gestiones administrativas que tienen que hacer los docentes	120	5,2%
3 Las horas de clase	92	4,0%
4 El número de alumnos/as por profesor/a	714	30,7%
5 La poca autonomía a la hora de tomar decisiones en el centro educativo, la universidad, etc.	317	13,6%
6 La falta de interés de los/as alumnos/as	712	30,6%
7 La falta de disciplina de los/as alumnos/as	804	34,6%
8 El poco tiempo que dedican los/as padres/madres a sus hijos/as	383	16,5%
9 Las diferentes características, valores y condiciones personales de los/as alumnos/as en el aula	202	8,7%
10 La escasa retribución	122	5,2%
11 La falta de autoridad	406	17,5%
Total	4524	194,6%

Fuente: ZAMORA FORTUNY, B. – CABRERA, L. (2015): “La sociedad y el profesorado. Imágenes y opiniones sociales sobre el profesorado”, op.cit., a partir de la pregunta 25 del CIS, Febrero 2013.

Es decir, la sociedad cree que los principales problemas que se encuentra el profesor son debidos a los alumnos y a sus carencias (falta de interés, disciplina), siendo más importante su número que sus características sociales, y a la Administración (por no dar recursos materiales), así que para mejorarlos habrá que darle mayor autoridad y más recursos materiales al profesorado.

Entre ocho diferentes propuestas para mejorar el trabajo del profesorado, los entrevistados mediante tarjeta señalan como opciones principales (a elegir dos como máximo): reforzar la autoridad del profesorado (la cita el 43,9% de los entrevistados) y dotar al profesorado de más recursos materiales y técnicos (40,1%) y de formación continua (25,9%). Otras opciones de mejora son también señaladas por 1 de cada 5 entrevistados (alrededor del 20%) como mejorar los criterios de selección en el acceso a los cuerpos docentes, evaluar de forma continuada su labor docente o darle mayor autonomía (tabla 7.10). El trabajo en equipo y dar a conocer la labor del profesorado son menos señaladas por los entrevistados como vía de mejora.

Tabla 7.10. Dos propuestas de mejora del trabajo del profesorado. Respuesta múltiple. % sobre N=2262 casos.

	N	% de casos
1 Mejorar los criterios de selección para acceder a carreras y puestos de docente	395	17,5%
2 Evaluar de forma continua las tareas del profesorado	410	18,1%
3 Dotar al profesorado de más recursos materiales y técnicos	907	40,1%
4 Proporcionar más recursos de formación continua al profesorado	585	25,9%
5 Reforzar la autoridad que se otorga al profesorado	992	43,9%
6 Otorgar mayor autonomía al profesorado para gestionar sus recursos	506	22,4%
7 Fomentar el trabajo en equipo y la colaboración entre profesores/as	340	15,0%
8 Dar a conocer mejor el trabajo y la labor que desempeña el profesorado	279	12,3%
Total	4414	195,1%

Fuente: ZAMORA FORTUNY, B. – CABRERA, L. (2015): “La sociedad y el profesorado. Imágenes y opiniones sociales sobre el profesorado”, op.cit., a partir de la pregunta 26 del CIS, Febrero 2013.

El desánimo y las faltas de expectativas del profesorado español son algunas de las características subrayadas sobre los docentes<sup>66</sup>. Desde el punto de vista de los docentes: encima, ¡hay que estar motivado! El profesorado dice estar cada vez menos motivado<sup>67</sup>. Como vimos, la mayoría de la sociedad cree también que el profesorado no está motivado. Veamos a qué lo atribuye el profesorado y el conjunto de la sociedad. Entre las razones (pueden citar dos, respuesta múltiple) que señala la sociedad para tan baja motivación está la situación económica (casi un 22% de los entrevistados no profesores por casi la mitad de los que lo son). Los que son profesores creen, sin embargo, uno de cada cuatro, que la desmotivación tiene que ver con el desprestigio social de la ocupación, proporción que baja a la mitad en el grupo mayoritario que no son profesores (tabla 7.11).

<sup>66</sup> MARCHESI, A. – MARTÍNEZ, R. (2006): *Escuelas de éxito en España. Sugerencias e interrogantes a partir del Informe Pisa 2003*, Fundación Santillana. Vid 4.2.

<sup>67</sup> PÉREZ-DÍAZ, V. – RODRÍGUEZ, J.C. (2009): op.cit.

Tabla 7.11. Razones principales por las que el profesorado se siente poco o nada motivado  
(N=1445 así lo considera). Respuesta múltiple

		Profesión entrevistados	
		1 son profesores	2 no son profesores
1 Por la situación económica actual y los recortes	Recuento	8	298
	%	12,5%	21,6%
2 Por los continuos cambios de la ley y del sistema educativo	Recuento	1	45
	%	1,6%	3,3%
3 Por el empeoramiento de las condiciones laborales	Recuento	8	88
	%	12,5%	6,4%
4 Por la falta de recursos y medios	Recuento	1	74
	%	1,6%	5,4%
5 Por la falta de apoyo institucional y de la administración	Recuento	6	68
	%	9,4%	4,9%
6 Por la masificación	Recuento	2	45
	%	3,1%	3,3%
7 Por la falta y cuestionamiento de su autoridad	Recuento	8	157
	%	12,5%	11,4%
8 Por la falta de autonomía en su trabajo	Recuento	2	60
	%	3,1%	4,3%
9 Por ser una profesión mal pagada	Recuento	8	170
	%	12,5%	12,3%
10 Por el poco prestigio social	Recuento	17	181
	%	26,6%	13,1%
11 Porque no tienen vocación	Recuento	3	70
	%	4,7%	5,1%
12 Porque no pueden desarrollarse profesionalmente	Recuento	3	34
	%	4,7%	2,5%
13 Muchos tienen un trabajo estable y se han acomodado	Recuento	0	26
	%	0,0%	1,9%
14 Por la falta de colaboración de los padres/madres	Recuento	9	103
	%	14,1%	7,5%
15 Por la actitud negativa de los padres/madres hacia los/as profesores/as	Recuento	4	58
	%	6,3%	4,2%
16 Por la falta de respeto de los/as alumnos/as	Recuento	7	203
	%	10,9%	14,7%
17 Por la falta de valores y educación de los alumnos/as	Recuento	4	74
	%	6,3%	5,4%
18 Por la falta de disciplina de los/as alumnos/as	Recuento	4	80
	%	6,3%	5,8%
19 Por la falta de motivación del alumnado	Recuento	3	81
	%	4,7%	5,9%
	Recuento	64	1381

Fuente: ZAMORA FORTUNY, B. – CABRERA, L. (2015): “La sociedad y el profesorado. Imágenes y opiniones sociales sobre el profesorado”, op.cit., a partir de la pregunta 23a del CIS, Febrero 2013.

El profesorado dice tener poca motivación por: poco prestigio social (26,6%) y por la falta de colaboración de los padres (14,1%) y a partes iguales por la situación económica actual/los recortes, el empeoramiento de las condiciones laborales, por la falta de autoridad y por ser una ocupación mal

pagada (12,5%)<sup>68</sup>. La sociedad, en cambio, atribuye la poca motivación del profesorado a: la situación económica/recortes (21,6%), a la falta de respeto de los alumnos (14,7%) y al poco prestigio social (13,1%).

Contrastando las visiones de poca motivación del profesorado según opina la sociedad o el propio profesorado cabe resaltar que se duplica la proporción de profesores frente a la sociedad que le da más importancia de la poca motivación al poco prestigio social (26,6 frente a 13,1), la falta de colaboración de los padres (14,1 frente a 7,5), el empeoramiento de las condiciones de trabajo (12,5 frente a 6,4), la falta de apoyo institucional y de la administración (9,4 frente a 4,9), no poder desarrollarse profesionalmente (4,7 frente a 2,5). En cambio, la sociedad duplica la visión del profesorado sobre su poca motivación en aspectos como, aparte de la importancia de la situación económica/los recortes (21,6 frente a 12,5), la falta de recursos/medios (5,4 frente a 1,6), los continuos cambios de leyes (3,3 frente a 1,6), el hecho de que muchos tienen trabajos estables y se han acomodado (1,9 frente a 0,5).

Es decir, la sociedad piensa que es debido a aspectos estructurales sobrevenidos, mientras el profesorado echa la culpa a la Administración/sociedad que no los valora y apoya, a los padres que no participan, además del empeoramiento de sus condiciones de trabajo que les impide desarrollarse profesionalmente.

#### 7.2.10 Qué dicen los expertos

Algunos expertos coinciden en la falta de reconocimiento social del profesorado viendo en la llegada de la LOGSE el deterioro de la imagen social del profesorado (García Garrido). Para M. Ledesma y E. Jiménez ha habido una pérdida de reconocimiento social del profesorado, explicable básicamente por el aumento de atribuciones al sistema educativo, como ente capaz de resolver múltiples problemas que no habían sido propios de la escuela hasta el pasado reciente<sup>69</sup>.

La bibliografía al uso recoge, como hace uno de nuestros expertos, que las familias cada vez tienen una valoración más negativa de los docentes porque éstos patrimonializan los centros educativos (J. Sarabia). La sociedad valora ahora menos que en los años noventa a la institución educativa, el triunfo fácil y rápido contribuye a explicar ese escaso aprecio (M. Alduán y L. Balbuena). Y si la sociedad no valora la educación como algo decisivo de la

---

<sup>68</sup> Son aspectos que se repiten en otros estudios ZAMORA FORTUNY, B. (2011): "Voces y...", op.cit., p. 359. Como volveremos a señalar en el capítulo nueve, en CABRERA, B. et al. (2011): op.cit., preguntados por los tres aspectos que consideran peores de su trabajo se señala la desmotivación e indisciplina del alumnado, el trato con los padres y el abandono y la escala valoración que siente.

<sup>69</sup> ZAMORA FORTUNY, B. (2011): "Voces y...", op.cit.

realidad, no puede tampoco tener un reconocimiento social del profesorado (Amador Guarro). Mariano F. Enguita recuerda la alta valoración social del profesorado por la sociedad, si bien en declive por la insistencia del profesorado en su baja valoración. Aún así, otros expertos, insisten en la necesidad de dignificar al profesorado (M. Ledesma). Para Julio Carabaña el profesorado mantiene el prestigio en relación a otras profesiones que tenía en el pasado, aunque dicho prestigio se vea mermado frente al pasado dado la mejora del entorno profesional.

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

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

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

No sólo el profesorado, sino algunos expertos critican a la Administración por poco sensible y despreocupada (P. Hernández, J.E. Jiménez o L. Balbuena). Otros, directamente vinculan a la Administración, junto a padres y alumnado con la falta de dignificación del profesorado por la falta de respeto al colectivo (García Garrido). En una posición muy distinta, Gimeno Sacristán y Fernández Enguita consideran que las Administraciones se han entregado al profesorado, han dimitido, por tanto no es creíble el discurso de la desmoralización del profesorado por el desdén de una Administración Educativa que ha delegado su poder en el profesorado.

## CAPÍTULO 8. EL TIEMPO ESCOLAR

### 8.1 El tiempo escolar y el tamaño de las clases

En los últimos años puede hablarse de una intensificación del trabajo del profesorado visible en un endurecimiento continuado de sus condiciones laborales. Como dice el sindicato ANPE:

“...las plantillas docentes han disminuido exageradamente, la jornada laboral se ha incrementado, las vacantes por jubilación no se cubren, las oposiciones no se convocan o apenas ofrecen plazas, los ratios se han disparado al alza, los recursos económicos y humanos de los centros cada año son más escasos y las medidas de atención a la diversidad brillan por su ausencia”<sup>1</sup>

*Número de horas de docencia, el tiempo escolar.*

Como vamos a ver en este capítulo (apartado 8.2), el profesorado en Canarias tiene jornada continua. Una situación que se ha hecho extensible a la mayoría de la geografía española.

El profesorado español tiene una jornada laboral de 37,5 horas semanales, de las cuales permanece 30 en el centro, 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 –alteradas en decreto del MEC con la crisis económica), en las horas fijas de permanencia en el centro (29 y 25) y las no fijas (1 y 5). El tiempo de permanencia fijo que no se dedica a la docencia es para reuniones de coordinación, planificación y atención a padres y, el no fijo, se destina a claustros, entrega de notas, reuniones y actividades extraordinarias, es decir, que no siempre se utiliza.

En el BOE 21 de abril de 2012, Educación cambia la ley para poder reducir profesores, bajo el Real Decreto Ley 14/2012 “de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo”<sup>2</sup>. El título I está dedicado a la educación no universitaria. En él se alude al aumento de ratio incrementando hasta un máximo de un 20% el número de alumnos, por limitación del gasto público y mientras la tasa de reposición sea inferior al 50% -cuando escribimos estas páginas, la tasa de reposición ha pasado del 10% al

---

<sup>1</sup> DIARIO DE AVISOS (2014a): “Anpe pide que se ponga fin a la “discriminación retributiva” de los profesores canarios”, <http://www.diariodeavisos.com/2014/09/anpe-pide-se-ponga-fin-discriminacion-retributiva-profesores-canarios/>, 26.9.2014.

<sup>2</sup> BOE (2012): “Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo”, nº. 96, 21 de abril de 2012.



50%-. Asimismo, la jornada semanal del personal docente será de un mínimo de 25 horas en educación infantil y primaria y de 20 en el resto de enseñanza<sup>3</sup>.

En la práctica supone no sólo que en primaria se dan 25 horas como mínimo de docencia, cuando hasta el momento figuraba como tiempo máximo y en secundaria 20 horas, cuando la horquilla era entre 18 y 21, sino pasar en Primaria de 27 a 30 alumnos y en Secundaria Obligatoria de 30 a 36 de ratio. En cualquier caso, no debe deducirse que el profesorado trabaje más horas porque su jornada semanal sigue siendo de 37,5 horas, sino que se elimina tiempo de otras actividades como clases de refuerzo, desdobles, atención a la familia, guardias, preparación de clases...

Por otro lado, estos recortes no empeoran sustancialmente las condiciones de trabajo del profesorado español en el contexto europeo. Aunque para 6 de cada 10 españoles el profesorado está poco motivado principalmente por los recortes<sup>4</sup>. En Primaria sólo 2 países tienen más horas lectivas (Alemania y Malta con 26 horas). Y en Secundaria 11 países tienen más de 21 horas. El número medio de alumnos por clase está en la media en primaria (21,1 España frente a 21,4 de OCDE) y ligeramente por encima en secundaria obligatoria (24,3 frente a 23,7)<sup>5</sup>.

España es uno de los países de Europa y de la OCDE que menos horas de docencia o de contacto con el alumnado mantiene a principios del siglo XXI<sup>6</sup>. Si observamos la evolución en el número de horas de enseñanza por año en educación secundaria básica en 2000, 2005 y 2012 en educación pública, España en 2000 era uno de los países con menos horas por año<sup>7</sup>, en cambio en

---

<sup>3</sup> Artículos 2 y 3, pp. 30978-30979. BOE (2012): “Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo”, op.cit. Según el sindicato de profesores STEC, no sólo aumenta la ratio en un 10 o 20% más en centros públicos, sino que la Dirección General de Centros e Infraestructura Educativa del Gobierno regional establece 28 horas de permanencia (25 lectivas y 3 no lectivas) para el profesorado canario en infantil-primaria y 26 en secundaria, superiores a la media de la OCDE; mientras, según la misma fuente en el Estado son 24. DIARIO DE AVISOS (2014b): “Los docentes canarios, los que más horas echan y más alumnos tienen”, <http://www.diariodeavisos.com/2014/10/docentes-canarios-mas-horas-echan-mas-alumnos-tienen/>, 26.10.2014.

<sup>4</sup> FLOTATS, A. (2013): “El 62,4% de los españoles ve poco motivado al profesorado”, [www.elpublico.es](http://www.elpublico.es), 6.3.2013. Este artículo se hace eco de la encuesta trabajada del CIS, 2013.

<sup>5</sup> Puede verse AUNIÓN, J.A. (2012b): “Educación cambiará la ley para poder reducir profesores. El Gobierno eleva el límite legal de estudiantes por clase y las horas lectivas, 16.4.2012. Unos recortes que no afectan a la educación privada concertada. Si el indicador fuera la ratio, no el tamaño de la clase la situación sería en España inferior a la media de la OCDE tanto en primaria como en secundaria (13,3 frente a 16 en primaria, y 10,1 frente a 13,5 en ESO).

<sup>6</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). PEDRÓ, F. (2006): op.cit., p. 257.

<sup>7</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

2005 y 2012 se ubica en la media de la OCDE. Sólo hay dos países, uno España y otro Corea donde se da un cambio dramático, aunque en sentido distinto. Se incrementa en 26% en España en educación secundaria y decrece casi un 20% en Corea<sup>8</sup>. Un número de horas de docencia superior a la media de la OCDE que choca con menor número de días lectivos, pocos son los países que tienen menos días lectivos que España.

De nuevo, España y Finlandia están en posiciones dispares lo que evidencia, si se considera la docencia una carga, una situación de mejora de los docentes finlandeses, en tanto llevarían, en principio, menos carga sobre sus espaldas, al menos el bulto sería menos visible. El indicador de las horas netas de clase así lo evidencia. La situación del profesorado español respecto al resto de países de la OCDE no es muy buena en este parámetro.

Tabla 8.1. Número de horas de docencia, horas netas de clase del profesor.

	Primaria		Secundaria Básica		Secundaria Superior	
	2000	2012	2000	2012	2000	2012
España	880	880	564	713	548	693
Finlandia	656	673	570	589	527	547
OCDE	780	782	697	694	628	655
EU21	776	761	658	657	635	638
Posición España en OCDE > horas	8°	7°	22°	12°	15°	12°

Fuente: Elaboración propia con datos de OECD (2014b) *Education at a Glance*, tabla D4.2, p.485

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 8.2, 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.

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: atendiendo a la evaluación de

---

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): op.cit., pp.173-174.

<sup>8</sup> OECD (2014b): *Education at a Glance*, op.cit., pp. 470-475.

rendimiento académico, más horas de docencia directa no es sinónimo de mejores resultados.

Tabla 8.2. 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	Lengua castellana y Literatura	Lenguas extranjeras	Matemáticas	Total
Andalucía	1030	700	700	900	680	1020	5.030
Aragón	840	630	630	980	420	840	4.340
Asturias	840	560	525	1120	420	840	4.305
<b>Canarias</b>	<b>700</b>	<b>560</b>	<b>420</b>	<b>1120</b>	<b>420</b>	<b>910</b>	<b>4.130</b>
Cantabria	910	630	630	980	420	840	4.410
Castilla y León	910	630	630	980	420	840	4.410
Castilla La Mancha	840	595	630	980	420	840	4.305
Extremadura	875	595	595	875	490	770	4.200
Madrid	910	560	630	980	420	840	4.340
Murcia	840	420	630	1050	420	910	4.270
La Rioja	876	596	596	944	420	840	4.272
Ceuta y Melilla	910	630	630	980	420	840	4.410
Baleares	735	525	525	770	350	735	3.640+770= 4.410
Cataluña	840	490	525	542	350	630	3.377+542= 3.919** +490= 4.409
Galicia	1008	468	468	882	432	936	4.194+882= 5.076
Navarra	699	174	174	894 ó 699*	596	894 ó 699*	3.431+699= 4.130máx y 3.740 mín.
País Vasco	525	350	350	770	350	630	2.975+770= 3.745
Comunidad Valenciana	770	560	490	700	350	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.

En los Informes de la OCDE también se recoge la ausencia de relación entre el número de horas que recibe el alumnado y las diferencias de rendimiento académico. Más tiempo escolar no es sinónimo de mejores resultados, sirva de ejemplo la comparación entre España y Finlandia o entre Canarias y País Vasco.

Por otro lado, España, de los 36 países con los que trabaja *Education at a Glance 2014*, destaca, después de Australia y Colombia por tener mayor cantidad de años de educación primaria y educación secundaria básica, 10 años

cuando la media es de 9 en la OCDE<sup>9</sup>, de ahí la diferencia de horas en secundaria básica entre España y la media de la OCDE.

Tabla 8.3. Promedio de horas anuales en educación primaria y en educación secundaria básica en educación pública para el alumnado

	Primaria	Secundaria básica
España	787 De la OCDE 15 países dan más	1.061 Sólo dan más México y Chile en OCDE
Finlandia	632 Sólo Hungría da menos en OCDE	844
OCDE 35 países	794	905
UE21	768	882
G20	811	939
País con >	Chile 1.049	Colombia 1.200
País con <	Lituania 592	Hungría 710

Fuente: Elaboración propia con datos de OECD (2014b): *Education at a Glance*, Table D1.1., p. 436.

Según datos de la OCDE (ver tabla 8.4), el profesorado español trabaja casi una hora menos que la media de la OCDE, da menos horas de clase, pero dedica más tiempo a corregir trabajos del alumnado –es el quinto país que más tiempo dedica a esta tarea-, a cambio destaca entre los países que menos tiempo dedica a supervisar al alumnado.

Tabla 8.4. Promedio de horas de trabajo del profesorado de secundaria inferior. Año 2012.

	ESPAÑA	OCDE	FINLANDIA	Países donde trabajan más o igual de horas que en España
Total de horas de trabajo	37,6	38,3	31,6	14
Horas dedicadas a la enseñanza	18,6	19,3	20,6	19
Horas dedicadas a planificación individual o a preparar lecciones dentro o fuera de la escuela	6,6	7,1	4,8	22
Horas dedicadas a trabajar en equipo y a dialogar con los colegas en la escuela	2,7	2,9	1,9	21
Horas dedicadas a hacer/corregir trabajo del alumnado	6,1	4,9	3,1	4: Malasia, Portugal, Singapur e Inglaterra
Horas dedicadas a asistir al alumnado (supervisándolo, atendiéndolo virtualmente, orientándolo en su carrera o para evitar la delincuencia)	1,5	2,2	1,0	28

Fuente: Elaboración propia con datos de OECD (2014a): *TALIS 2013*, tabla 6.12, p. 387.

#### *Tamaño de las clases.*

Dice el informe *Education at a Glance 2014* que el tamaño de las clases y las ratios alumnos/profesor son los aspectos de la educación más discutidos,

<sup>9</sup> OECD (2014b): op. cit., chart D1.1, p. 428. En Estonia, Finlandia, Lituania, Polonia y Suecia los niños no empiezan hasta los 7 años.

así como el tiempo de instrucción del alumnado, el tiempo de trabajo del profesorado y la división del tiempo del profesorado entre enseñar y otras tareas. Todo lo cual determina la fuerza de la enseñanza de los países. Junto con el salario del profesorado, el tamaño de la clase y las ratios tienen un impacto considerable en el nivel de gasto en educación.

Por tanto, un indicador de las condiciones laborales de los docentes son las 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: las 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 las 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>10</sup>.

Las ratios varían mucho entre países. De 8 alumnos por profesor en Estonia, Islandia, Noruega, Polonia y Bélgica (Flanders) a 19 en Brasil o 20 en Chile y Japón<sup>11</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, en 2012, la variación por países también es importante, de 16 en Lituania y Luxemburgo a más de 30 en Chile y China. En secundaria básica son unos 24 de media de la OCDE, que van de 20 o menos en Estonia, Finlandia, Islandia, Lituania, Luxemburgo, Rusia, República Eslovaquia, Eslovenia y RU a unos 33 en Japón, Corea e Indonesia y casi 52 en China<sup>12</sup> (tabla 8.5).

Tabla 8.5. Porcentaje de ratio alumno/profesor y tamaño de la clase en educación secundaria inferior. Año 2012

	RATIO	TAMAÑO
España	11,8	23,6
OCDE	12,4	24,1
Finlandia	10,0	17,8
País con mayor	Chile 20,4	Singapore 35,5
País con menor	Chipre 7,1	Bélgica (Flanders) y Estonia 17,3

Fuente: Elaboración propia con datos de OCDE (2014a): *TALIS 2013*, tabla 2.17, p. 283.

<sup>10</sup> Como en parte parece deducirse del Informe PISA 2006 (Vid. *El País*, 4.12.2007).

<sup>11</sup> OECD (2014a): op.cit., p. 283.

<sup>12</sup> OECD (2014b): op. cit., pp. 442, 444.

Para Pedró la organización escolar y las asignaciones horarias docentes están perjudicando al tamaño de las clases, especialmente en secundaria obligatoria<sup>13</sup>.

Si atendemos al tamaño de la clase según titularidad del centro, España es diferente en esto. Aquí no sólo hay un alto porcentaje de alumnado en centros privados, frente a centros públicos, un 30% en los primeros, sino que el tamaño de las clases en los centros privados es mayor que en los públicos, con una diferencia de 4 o más por clase. Mientras, en los países de la OCDE y de los otros que participan en este estudio, no hay diferencias, y si las hay como mucho son de 2 o menos alumnos. En muchos países lo normal es tener un tamaño de las clases mayor en centros públicos que privados, de 4 o más alumnos: Brasil, República Checa, Islandia, Israel, Lituania, Polonia, Rusia, Turquía, RU y EEUU; probablemente, por el carácter más elitista de los últimos.

El informe de la OCDE concluye al respecto: ‘cabe interpretarse que en países en donde las familias eligen en alta proporción centros privados, el tamaño de la clase no es un factor determinante’.

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, aunque no deje de ser curioso que en los países de la OCDE, al contrario de lo que ocurre en España, no se den diferencias en el tamaño de las clases entre centros públicos o privados.

En Canarias, el número de alumnos por profesor es superior al resto del Estado tanto en los centros públicos como en los privados. Una ratio que no ayuda a trabajar con un alumnado que ya posee unas características socioculturales y económicas inferiores a la media nacional<sup>14</sup>.

Tabla 8.6. Número de alumnos por profesor equivalente a tiempo completo por titularidad y tipo de centro

2012-2013		TOTAL	Infantil	Primaria	Primaria ESO	ESO Bach FP	Primaria ESO Bach FP	Específ Especial
España		12,6	9,6	13,4	14,5	10,9	16,2	3,9
Canarias		13,4	11,1	13,8	15,9	11,8	17,5	3,7
Público	España	11,8	9,0	13,4	9,4	10,7	7,9	3,5
	Canarias	12,5	11,8	13,8	11,0	11,6	-	3,0
Privado	España	15,0	10,4	14,8	15,7	13,9	16,2	4,5
	Canarias	17,4	10,2	17,0	18,0	21,2	17,5	4,9

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Notas: 1) Calculado como cociente entre las cifras de alumnado y de profesorado en centros de enseñanzas de Régimen General, transformando los datos de alumnado y de profesorado a tiempo parcial en equivalente a tiempo completo. 2) En el País Vasco no se incluyen los datos de centros de E. Infantil (exclusivamente) de la Administración Local, ni los datos de centros extranjeros.

<sup>13</sup> PEDRÓ, F. (2006): op.cit., p. 253.

<sup>14</sup> Aunque Cabrera y Afonso mantenían a principios del siglo XXI que no había diferencias 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, J.M. – AFONSO, J. M. (2002): op.cit., pp. 14-18.

Los recortes presupuestarios no sólo afectan al profesorado, sino que perjudican al alumnado de peores condiciones socioculturales. Que en Canarias, una de las CCAA con peores resultados educativos y condiciones socioculturales, se recorte en 400 profesores de apoyo, suprimiéndose el desdoble de grupos de más de veinte alumnos en Infantil y Primaria, una medida que se aplicaba desde 2006, no puede entenderse de otra manera; máxime cuando aumenta la ratio alumno/profesor colocándose como la Comunidad Autónoma de mayor ratio. Mientras, se pide al profesorado que dé más horas de clase, como ya se ha aplicado en algunas CCAA<sup>15</sup>. La ratio no es un factor decisivo, sobre todo si se cuenta con un alumnado seleccionado socialmente como en centros privados o en países de buenos resultados educativos, también con altas ratios. Pero sí se puede convertir en clave si se disminuye el profesorado de apoyo y si las condiciones sociales de partida del alumnado no son las idóneas.

Hasta aquí hemos visto el efecto del tamaño de la clase y el efecto de la ratio en las condiciones de trabajo del profesorado y en la igualdad de oportunidades. Pormenorizaremos a continuación en dos elementos claves de la jornada laboral del profesorado. La jornada continua en primaria y la tutoría de tarde en secundaria. Ambas tienen una repercusión importante en Canarias. La jornada continua porque es una de las primeras Comunidades Autónomas donde se aplica y la tutoría de tarde porque tiene su sentido en Canarias.

## 8.2 La jornada laboral del profesorado

En este capítulo abordaremos la jornada escolar del profesorado en las dos vertientes que forman parte importante de las reivindicaciones del profesorado y que generaron revuelo en la comunidad educativa.

El desarrollo de las movilizaciones y los conflictos generados en torno a la jornada continua (JC) y la hora de tutoría de tarde reflejan el carácter corporativo de los docentes frente a los objetivos democratizadores del sistema educativo, básicamente porque la JC se implanta, sin ninguna investigación sobre los posibles beneficios y/o perjuicios de la misma<sup>16</sup>, sólo para atender al

---

<sup>15</sup> <http://www.eldia.es> 26.7.2011. En el curso 2009-2010 Canarias destaca además por tener la peor situación comparativamente en el contexto nacional desde 1990-1991 (Diario de Avisos, 4/8/2011). Y es que en Canarias, en el último año, la plantilla se ha reducido en un 4% (968 profesores menos), mientras crece en un 2% el alumnado (5.600 efectivos más). Lo que en los dos últimos años ha sido de 1.200 profesores menos y 8.400 alumnos más. Un recorte que, de momento, ha llegado a otras cuatro CCAA: Madrid, Valencia, Extremadura, y Galicia, además de Ceuta (<http://www.elpais.com> 5.7.2011). Puede verse también <http://www.elpais.com> 1.9.2011.

<sup>16</sup> Que la aprobación de la jornada continua haya sido un acuerdo consensuado por el conjunto de la comunidad educativa, una cuestión elegida democráticamente por padres, profesores y

beneficio gremial que supone para el colectivo docente, que pasa a tener las tardes libres. Otros efectos tienen que ser estudiados. Por otro lado, el rechazo a la tutoría de tarde no facilita la comunicación con los padres sobre la situación, la evolución y el mejor hacer educativo con sus hijos. La defensa de unos principios dirigidos por y para el colectivo que los pide como cuerpo se aleja de las medidas democratizadoras, lo que puede ser grave en tanto cuestiona algunas de las funciones principales del sistema educativo.

Entre los interrogantes que guiarán estas páginas, cabe destacar: Por qué el tema de la jornada laboral, que abarca a la jornada continua y a la hora de tarde tutorial son los temas fundamentales, junto a la homologación salarial, que han marcado las principales reivindicaciones de los docentes en las dos últimas décadas previas a la crisis económicas. Por qué surgen estos conflictos, en qué nivel educativo lo hacen y si suponen un choque de intereses entre la comunidad educativa o entre los distintos colectivos docentes. Qué repercusiones tienen estas reivindicaciones sobre uno de los mayores problemas del sistema educativo, el fracaso escolar de los grupos sociales subalternos y por ende la desigualdad social. Cómo puede entenderse que sindicatos de profesores sean los grandes defensores de dichas medidas corporativas y de la educación pública. Qué ha pasado, cuál ha sido el resultado, qué ha mejorado, qué ha cambiado después de veinte años de los primeros centros con jornada continua y después de diez años con jornada de tutoría de tarde.

Para el desarrollo de estas cuestiones, se analiza la bibliografía publicada sobre la jornada escolar, con especial referencia a Canarias y se hace un seguimiento sobre lo recogido en la prensa canaria, en todos los periódicos desde la aparición de la JC y de la tutoría de tarde.

El objetivo: estudiar las distintas posiciones mantenidas sobre la jornada escolar (JC y tutoría de tarde) y la valoración que los distintos colectivos de la comunidad educativa (profesores, padres, alumnos) y de la opinión pública en general mantienen sobre el tema. La visión de los sindicatos y la valoración social que se hace de los docentes son aspectos a tener en

---

administración, es una cuestión que han esgrimido los sindicatos a favor de dicha jornada, entre ellos STEC –sindicatos de trabajadores de la enseñanza en Canarias- <http://ania.urcm.net> 31.03.2008.

A pesar de que padres, profesores y administración aceptaran la jornada continua, no parece que la democracia siempre sea un indicador de buen resultado para todos. Más bien, ha perjudicado finalmente a las familias en peor situación social de partida. Y ha favorecido enormemente al profesorado. El peso cultural en la elección ha llevado a algunos a dudar de la democracia de la medida, por más que cuente con más de ocho de cada diez padres. Puede verse FEITO, R. (2005): “Jornada escolar continua y partida”, <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/760/tribuna.html>. También en *Comunidad escolar*, 760, 23 de febrero de 2005. Y FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001b): *La jornada escolar*, Ariel, Barcelona, especialmente pp. 111-114 (“La autonomía de los centros”) y (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*, Madrid, Morata.



cuenta. El hilo de unión: si las reivindicaciones señaladas de los docentes suponen un cuestionamiento a la democratización del sistema educativo.

### 8.2.1 Breve descripción

La jornada continua (JC) abarca a todas las Comunidades Autónomas (CCAA) dada su propagación por la geografía española y a otros países. Es un tema ya no de actualidad, si bien en ocasiones recurrente, que vio la luz a finales de la década de los ochenta del siglo pasado en CCAA como Canarias, Andalucía y Galicia<sup>17</sup>. En Canarias el primer conflicto sobre JC se genera en el curso 1987-1988, cuando el consejero de educación del gobierno de Canarias, Enrique Fernández Caldas abre expediente a directores de colegios públicos de Gran Canaria que deciden implantar la JC.

Entre 1980 y 1986 la Administración había aceptado con carácter experimental la aplicación de la JC en algunos colegios, siempre movida por el interés general dada la ubicación de los centros, de difícil acceso en una población dispersa y sin transporte escolar. Lo que empezó siendo una excepcionalidad guiada por el interés general se convirtió a finales de la década de los ochenta en una golosina para el profesorado, que a toda costa quiere implantar la JC, no siempre con argumentos contrastados. Que el rendimiento del alumnado es menor en la jornada de tarde o la inexistencia de estudios que demostraran que la jornada partida tuviera mejores resultados son algunos de los argumentos iniciales esgrimidos. A pesar de la negativa de la Administración Educativa, algunos centros deciden implantar de *motu proprio* la JC, por lo que son expedientados sus directores. Una huelga cercana al mes, en la que el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de Canarias (STEC) tiene un peso importante, hace ceder a la Consejería de Educación que retira los expedientes y negocia la JC en enero de 1988<sup>18</sup>.

La Orden de 23 de Septiembre de 1992 regula, con carácter experimental, la jornada continua en los centros públicos de Preescolar y EGB

---

<sup>17</sup> Las CCAA primeras en aplicar la JC comparten malos resultados educativos, al contrario que otras como el País Vasco o Cataluña. Si bien el tipo de jornada en esta última CA ha cambiando. Puede verse Bitácora de FERNÁNDEZ ENGUIITA, M. (2009): op.cit.

El hecho de que sea Canarias la primera Comunidad Autónoma donde se implanta la jornada continua no sería una cuestión azarosa. Para Enguita la fuerza del profesorado es más que manifiesta en la sociedad española, donde las profesiones son fuertes frente a la democracia y sociedad civil débiles. Destaca del profesorado en Canarias que, en dicho contexto: “En términos amplios forma parte de la clase media alta, y por eso el profesorado canario, en términos generales, tiene mucho poder, gana más y trabaja menos” VARELA, J. (2008): “Una conversación con Mariano Fernández Enguita”, [http://www.lainsignia.org/2008/marzo/cul\\_005.htm](http://www.lainsignia.org/2008/marzo/cul_005.htm)

<sup>18</sup> ZAMORA FORTUNY, B. (2007): op.cit.

dependientes de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Canarias<sup>19</sup>. Desde esos momentos hasta hoy se ha escrito mucho sobre la jornada continua, pero han primado más las especulaciones -que llevan a que tanto sus valedores como sus detractores mantengan en ocasiones los mismos argumentos- que un debate serio sobre el tema, como veremos en breve. Llama la atención que después de tantos años de aplicación de la JC en Canarias y en otras CCAA, siga sin saberse si existe alguna vinculación con el rendimiento académico, más allá de que aparezcan asociadas como covariables, planteándose recientemente distintas CCAA la pertinencia de investigar sobre la cuestión. Asimismo no generó debate la JC en Educación Secundaria, su tiempo escolar vino dado desde un principio.

En el primer semestre de 2009 el Boletín Oficial del Estado publica un Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte y cada Comunidad Autónoma (CA) un “Plan de apoyo a la implantación de la LOE” donde se incluyen “Programas dirigidos para la extensión y modificación del tiempo escolar”, con financiación, y que buscan mejorar el rendimiento escolar y la calidad del sistema educativo. La modificación y extensión del tiempo escolar no coincide en todas las CCAA. En el caso de Canarias se plasma en la acogida temprana y un refuerzo de tarde de dos días de dos horas cada uno sólo a desarrollar en los centros que lo soliciten. Se pretende así, entre otras cosas, lograr el máximo desarrollo personal, intelectual, emocional y social del alumno y reducir el abandono escolar<sup>20</sup>. La voz de alarma ha sonado entre el profesorado porque las palabras “extensión y modificación del tiempo escolar” recuerdan la situación de veinte años atrás.

La otra jornada que tratamos aquí, se circunscribe a Canarias: la dedicación de una jornada de tarde tutorial semanal. Tras la publicación en el Boletín Oficial de Canarias (BOC) de los criterios para elaborar y distribuir el horario de centro, donde se recoge la dedicación de una jornada de tarde

---

<sup>19</sup> Y una década después, la Resolución de 16 de septiembre de 2003, da instrucciones para el desarrollo de la solicitud de la implantación experimental de la jornada continua en centros públicos de Educación Infantil y Primaria GOBIERNO DE CANARIAS (2003): *Resolución de 16 de septiembre de 2003 sobre jornada continua*, <http://www.gobiernodecanarioas.org>

<sup>20</sup> BOE (2009a): Resolución de 21 de enero de 2009, de la Dirección General de Cooperación Territorial, por la que se publica el Convenio de colaboración, entre el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte y la Comunidad Autónoma de Canarias, para el Plan de apoyo a la implantación de la LOE, año 2008”, n.º. 103, 28 de abril de 2009, pp. 37537-37538. En La Rioja, que tiene mejores resultados educativos que Canarias, la extensión y modificación del tiempo escolar se centra en abrir los centros de ESO durante las vacaciones para dar refuerzo complementario y va dirigido a los centros que quieran prolongar su tiempo escolar. BOE (2009b): “Resolución de 27 de enero de 2009, de la Dirección General de Cooperación Territorial, por la que se publica el Convenio de colaboración, entre el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte y la Comunidad Autónoma de La Rioja, para el Plan de apoyo a la implantación de la LOE, año 2008”, n.º. 96, 20 de abril de 2009.

semanal para coordinación docente y para tutorías<sup>21</sup>, se crea un Comité de Huelga integrado por todos los sindicatos de la enseñanza que, entre una larga tabla de reivindicaciones, ocho de nueve aceptadas por la Administración Educativa, pone en mayúsculas la autonomía de los centros para establecer el horario de las reuniones y por tanto el horario de atención a los padres, convirtiéndose en el punto crucial de desentendimiento entre Consejería y profesorado.

Una batalla donde la Administración Educativa no paró de ceder. Y donde los avatares del destino colocaron al que fuera líder sindical, Secretario Nacional del STEC, y uno de los líderes de la huelga que obligó a la Consejería de Educación a aceptar la JC diez años antes, Marino Alduán, al frente de la Viceconsejería de Educación, teniendo en contra a la gran masa del profesorado a lo largo y ancho del curso 1997-1998 exigiendo la eliminación de una hora de tutoría de tarde para atender a los padres. Un año largo de conflicto, hasta finales de octubre de 1998, con unas reñidas negociaciones, que obligan a pronunciarse al Parlamento de Canarias y que llevan incluso a la aparición de nuevos sindicatos de profesores reacios a los acuerdos tomados.

El profesorado ganó el combate pero salió tocado del envite, la opinión pública no logró entender la ofuscación de los docentes. La hora de tutoría de tarde no fue semanal, ni quincenal como en la negociación llegó a proponer la Administración, tampoco una al mes con “cita previa” como pedían los enseñantes, ni siquiera 16 horas, ni 14 como continuó cediendo la Consejería -considerando que en algunos meses deberían ser dos mensuales (noviembre, diciembre, marzo, abril y mayo) y en otros una (octubre, enero, febrero y junio)-. Finalmente se fijó un mínimo de 12 tutorías de tarde, después de las 17 horas, a lo largo de un curso académico, cuatro de ellas de carácter colectivo, descontándose de las horas lectivas de los tutores -aunque formalmente la dedicación de éstos sea de dos jornadas de tarde mensual-, siendo los Consejos Escolares los que deciden en qué meses puede variarse la frecuencia quincenal. Sin embargo, actualmente en la práctica en algunos institutos el profesorado hace valer lo que defendió y no se aprobó tras el año de negociaciones: se atiende una vez al mes a los padres de tarde con cita previa.

### 8.2.2 Algunas apreciaciones contextuales de partida

Destacaremos a continuación tres ideas. En primer lugar, la pérdida de poder de los padres en el sistema educativo coexiste con la demanda de mayor autonomía del profesorado, requisito difícil de conciliar con la orientación de

---

<sup>21</sup> BOC (1997b): “Resolución de 16 de julio de 1997 por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los centros de enseñanzas medias dependientes de la consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias”, n.º. 108, 19 de agosto de 1997.

servicio a la comunidad *per se*. En un segundo momento, un debate donde las diferencias entre el profesorado de primaria y de secundaria se hacen visibles por la relación frente a la “clientela”, por su *ethos* y por las funciones a desarrollar de unos y otros. Y finalmente, aunque la jornada laboral que se discute en principio ni favorece ni empeora las funciones democratizadoras del sistema educativo, sí lo hace el sentimiento de considerarse más profesionales que trabajadores y más alejados de la democratización de lo que en parte es responsable la Administración Educativa.

1) La comunidad educativa no la forman sólo los docentes, aunque en la práctica esté cerca de serlo. Para el profesorado, sobre todo cuando están en juego las reivindicaciones laborales, los padres se convierten en un estorbo cuando no son aliados de fila. Lo que choca con la consabida por reiterada, aunque no menos falaz, culpabilización que se hace de los padres, por no participar en la vida de los centros educativos de los males de sus hijos, como veremos en el capítulo nueve.

Los docentes y el alumnado están solos físicamente dentro del aula - otra cosa es que la condición sociocultural y económica de los padres esté representada en sus hijos en el interior del recinto con sus comportamientos, actitudes, etc.-, pero los padres están o al menos tienen el derecho legal a estar, siendo atendidos todos y cada uno de ellos por el profesorado en distintos momentos a lo largo del curso, juntos y por separado, y además una representación del colectivo, las Asociación de Padres de Alumnos (APAs), legalmente participa en la toma de decisiones de la vida organizativa del centro a través de los Consejos Escolares. Otra cosa es que las distintas leyes educativas, que tanto han variado, sin haber cambiado siempre en lo fundamental, en España desde los años setenta del siglo pasado hasta la actualidad, hayan atribuido funciones distintas a los Consejos Escolares, no precisamente para otorgarles mayor poder<sup>22</sup>.

A pesar de la obligación del alumnado de permanecer en el sistema educativo diez años y de sus progenitores de hacer valer esta situación, hay que pagar el servicio recibido –aun a costa de tener que dejar a sus hijos en manos de unas personas desconocidas y de recibir una educación, formación e instrucción a la que no le den valor o que esté en contra del conocimiento e ideología que entienden deberían recibir sus hijos- indirectamente a través de los impuestos o directamente por tratarse de un colegio privado concertado – aunque ciertamente la ley no permita que las familias paguen en los colegios subvencionados con fondos públicos, y recoja también que las faltas según sean muy leves o muy graves cometidas por dichos centros puedan suponer la rescisión del contrato, y por ende la eliminación de la subvención-, y más allá

---

<sup>22</sup> Especialmente en la LOMCE, como recogimos en el capítulo dos. Puede verse también ZAMORA FORTUNY, B. (2004b): “Profesionalismo y trabajo docente”, *Tempora*, nº. 7, p.191.

de esto, figuran otros gastos que según circunstancias económicas de la familia cubre ésta o puede hacerse cargo la Administración Educativa correspondiente.

Por otro lado, el contexto inicial de desarrollo de estas reivindicaciones, la LOGSE, plasma el reconocimiento legal, formal, a la autonomía del profesorado, aunque en la práctica dicha autonomía no fuera tan real, como vimos en el capítulo dos. Al hilo de las demandas del profesorado aquí analizadas sobre el tiempo escolar, el concepto de autonomía docente se convierte en la práctica en la defensa de unos intereses corporativos.

Si acudimos al modelo de rasgos de las profesiones desde una óptica funcionalista, como vimos en el capítulo tres en el análisis sociológico del profesorado, aplicado a la medicina como profesión eje, podríamos ver reflejado el intento del profesorado de asimilarse con ahínco a la misma, vistos los argumentos mantenidos para conseguir las demandas que analizaremos a continuación, más allá de las comparaciones directas que con la medicina establezcan los propios docentes. Pero más interés tendría observar cómo las actitudes de los docentes ante estas reivindicaciones sobre el tiempo escolar, pasan por encima de los rasgos de las profesiones que menos les interesan, sin ir más lejos, decía Parsons “La ‘ideología’ de la profesión subraya la obligación del médico, de poner el ‘bienestar del paciente’ por encima de sus intereses personales...”<sup>23</sup>, como vimos en el capítulo tres (apartado 3.4).

El carácter vocacional y la orientación de servicio a la comunidad no siempre serán visibles. Negarse a atender a los padres por la tarde una hora quincenal difícilmente puede calibrarse bajo ese concepto. Encierra además efectos privatizadores por la consideración del sistema educativo público como privativo de los docentes<sup>24</sup> y por el posible trasvase de alumnado a centros privados como efecto de los problemas que genera la JC para algunas familias una vez que la Administración Educativa no garantiza el comedor en los centros públicos con JC -si bien este último efecto no sea tan importante si observamos la evolución de la distribución del alumnado en centros de distinta titularidad-. Aparte de los efectos negativos en algunos casos, aún por estudiar, que pudiera generar al alumnado y a la incorporación de la mujer al trabajo o a la explotación de las abuelas.

La competencia técnica específica, con un cuerpo de conocimientos científicos sistematizados estará detrás del intento de alejamiento de los padres,

---

<sup>23</sup> PARSONS, T. (1966): *El sistema social*, Madrid, Revista de Occidente, p. 405.

<sup>24</sup> Puede verse FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999): “¿Es pública la escuela pública?”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 284 y del mismo autor (2000) “La mitad del cielo y tres cuartos de la tierra. En torno a la feminización de la docencia”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 289, p. 89. Dice textualmente en este último “En “¿Es pública la escuela pública?” señalaba seis manifestaciones de la apropiación de este servicio por parte del profesorado: la reducción del tiempo escolar, la conversión de la labor docente en un trabajo a tiempo parcial, la resistencia a la innovación, la hostilidad a la participación, el desmoronamiento de la dirección y el papel disuasorio del Claustro; y aludía a tres causas: los efectos no deseados de la feminización y la dinámica sindical, y la desvocacionalización”.

dado que se considera que éstos tienen poco que decir<sup>25</sup>, viéndose mermado el sentido de las tutorías y distanciándose el profesorado de un intercambio en la comunicación que le haría perder su posición social. Es en ese contexto donde podremos entender el interés del profesorado de secundaria de distanciarse del profesorado de primaria, de la *egebización*, y de marcar distancias con los padres guiados por el principio de que no hacerlo baja la categoría de instituto a guardería y de profesionales expertos a animadores de escuelas de padres.

El profesorado busca un alto nivel de autonomía, rasgo que ocupará un orden supremo. Se protege frente a la clientela, contra el control que pudieran ejercer éstas y los organismos públicos, y se muestra al margen del control del cliente con el que tiene una relación de dominación por su superioridad técnica<sup>26</sup>. Se tratará de conseguir la autonomía del centro educativo frente a la Administración<sup>27</sup> para hacer prevalecer las demandas del profesorado, aunque sean los Consejos Escolares de Centro los encargados finales, porque el poder de los docentes garantizará esa autonomía<sup>28</sup>. En este contexto los sindicatos se acercan a asociaciones profesionales para velar por el desarrollo de la ocupación, como vimos en el capítulo tres (apartado 3.3).

Todo lo cual hará difícil aumentar el prestigio social como demuestran las valoraciones sociales mantenidas<sup>29</sup>, aunque sólo sea durante el auge del conflicto.

2) La mentalidad del profesorado de primaria varía de la mentalidad del profesorado de secundaria en algunos aspectos, al menos eso parece deducirse de las reivindicaciones y de las posiciones mantenidas ante éstas, en el tema de la jornada escolar. Valga como hipótesis que las diferencias sean más entre el profesorado según el nivel educativo que imparte (primaria o secundaria),

---

<sup>25</sup> Para saber más: FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993): op.cit. Particularmente el capítulo “Los padres: entre la indiferencia y la impotencia”, pp. 108-128.

<sup>26</sup> ZAMORA FORTUNY, B. (2004b): “Profesionalismo y trabajo docente”, op.cit., p. 173.

<sup>27</sup> Ver MARRERO, M. (1994): “Las razones de la jornada continua”, para el sindicato STEC con la JC “Las comunidades educativas que se sintieron agredidas en un principio convirtieron esta lucha en un símbolo de la democratización de los centros, frente al autoritarismo de la Administración”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 221.

<sup>28</sup> Claro que a veces no hay que llegar tan lejos porque, como dice Enguita, dar autonomía a los centros para decidir sobre la JC es dársela a los profesores “ya que éstos dominan sin apenas dificultad los consejos escolares y tienen (...) una fuerte influencia sobre los padres”. FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001b): *La jornada escolar*, Ariel, Barcelona, p. 113.

<sup>29</sup> Dice GIMENO SACRISTÁN, J. (2013): ¿Por qué genera tanta polémica la jornada escolar?, <http://jornadacontinuaupartida.wordpress.com>, 8.6.2013: “...Los maestros van a dejar de ser un grupo social de referencia en la medida en que sólo se preocupan de sus propios intereses”.

También lo recogía la Confederación Canaria de APAs en CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS (1990): *Informe sobre la jornada escolar en Canarias*, p. 185, que aludía a “un grave deterioro en la imagen del maestro de la escuela pública, deterioro que tendrá graves consecuencias en el funcionamiento de esa escuela”, porque el profesorado estaría haciendo un uso de la escuela al servicio de intereses corporativos.

particularmente entre el profesorado encargado de la red educativa Primaria Profesional y el encargado de la Secundaria Superior, que entre el nivel de estudios del profesorado (diplomado o licenciado)<sup>30</sup>.

Si el tema de la JC era una reivindicación sólo del profesorado de primaria, que no se trató en secundaria porque ya existía, la negación a aceptar la tutoría de tarde quincenal fue una demanda del profesorado de secundaria - que ya se aplicaba en primaria-, sobre todo de los licenciados de la rama noble de los institutos, aunque el profesorado diplomado y de FPII llegado a los centros de secundaria pronto adquiere sus principales beneplácitos. Alargar la educación obligatoria implicaba ampliar la educación comprensiva y que se hicieran cargo de la misma dos colectivos docentes con trayectorias formativas distintas: diplomados y licenciados se encuentran con un mismo alumnado en un mismo centro. Las disonancias iniciales producto de la llegada a los centros controlados por los licenciados de maestros, inicialmente sólo para encargarse del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), donde los docentes con licenciatura hicieron valer su distinción<sup>31</sup>, parece convertirse a la postre en que los titulados con menos años de formación universitaria, que no quiere decir de menor formación inicial, asumieran el *ethos* del profesorado con más años de formación universitaria.

Así por ejemplo, en la tabla de reivindicaciones en la que figura la tutoría de tarde, algunas de las medidas acordadas beneficiaban al profesorado de la antigua EGB que se incorpora a los centros de secundaria impartiendo el primer ciclo de la ESO, una vez que la Consejería equiparaba sus retribuciones y su jornada laboral con el profesorado de secundaria. Pero ello no fue óbice para que este colectivo persistiera en la negación a la hora de tutoría de tarde. Sin embargo, la Consejería también acataba demandas del profesorado de Formación Profesional, como la disminución de ratios, el incremento de desdobles en los ciclos formativos y la potenciación de su formación y la adscripción de los docentes, lo que hace que este colectivo de enseñantes, particularmente los técnicos interinos y sustitutos de Canarias, se desmarquen

---

<sup>30</sup> Justo esta división implicaba y sigue haciéndolo, una formación distinta en los docentes encargados de una y otra, diplomados y licenciados respectivamente. Sobre el sentido de una y otra formación del profesorado mucho se ha escrito y aquí no nos vamos a referir a ella. Sólo una mínima anotación para decir que los nuevos planes de estudio que entraron en vigor en 2010-2011, no cambiaron sustancialmente lo ya conocido por no ir acompañado de un interés político práctico y de una financiación importante en los grados de Infantil y Primaria, como aventuramos en otro momento (Vid. ZAMORA FORTUNY, B. (2008a): “Jornada laboral del profesorado: interés gremial versus interés general”, *Tempora*, nº. 11). En la formación de los futuros profesores de secundaria, donde se generaliza un modelo de formación más cercano a los antiguos CAP, Curso de Adaptación Pedagógica, aunque con mayor duración que los CCP, Cursos de Cualificación Pedagógica, que se aplicaron en muy pocas CCAA, la situación tampoco mejora como demostramos en el capítulo seis.

<sup>31</sup> Sobre el enfrentamiento tanto en las formas, el habitus, como en lo académico entre dichos docentes puede verse GUERRERO SERÓN, A. (1997): op.cit.

de la que consideran una cerrazón de sus compañeros ante la hora de tutoría de tarde.

No sólo la formación sino el origen social y el género del enseñante tienen mucho que decir sobre la mentalidad del docente<sup>32</sup>. Particularmente, en el profesorado de secundaria, su percepción profesional parece estar más cerca de otros licenciados con igual o similar titulación de origen y con mejores sueldos, autonomía y carácter profesional<sup>33</sup>.

En la construcción de esa mentalidad influyen distintos aspectos, entre otros tener que retroceder en status social, pasar de un alumnado seleccionado a otro sin seleccionar, y de tratar y ser tratado por la familia de una manera muy distinta, unos padres que de pronto quieren opinar, valorar el proceso educativo e intervenir en la vida en el centro donde tenía en la práctica derecho de “veda” el profesorado, no es algo bien recibido por el colectivo que desempeña el poder en esta relación<sup>34</sup>, máxime cuando la selección del alumnado tradicional de los institutos previos, con la LGE en vigor, suponía también una selección social, cultural y económica de los padres.

Al ampliarse la educación obligatoria de 14 a 16 años, concede la custodia y formación de estos menores de edad a aquellos docentes, excepciones aparte, que obtuvieron su puesto de trabajo con la idea de responsabilizarse de un alumnado que hasta ese momento era claramente seleccionado y que como enseñanza postobligatoria que fuera hasta la entrada en vigor de la ley de 1990, implicaba un status y se le suponía un ademán y un *ethos* más elitista, alejado del vulgo, de lo común, de la enseñanza general básica<sup>35</sup>, como ocurriera con el profesorado de BUP, que no de FP. Aunque como vimos en el capítulo siete, hayan pasado ya veinticinco años desde la aparición de dicha normativa, todavía está presente en la mentalidad de los docentes, como por otro lado se refleja en los grupos de discusión.

Pero no podemos olvidar que un objetivo básico del sistema educativo, desde su universalización, ha sido la igualdad de oportunidades, siendo el agente social principal en la práctica, encargado de hacer valer dicha función el

---

<sup>32</sup> CABRERA, B. (1991): op.cit.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1997): “Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación”, en FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (coord.): *Sociología de las Instituciones de Educación Secundaria 11*, Barcelona, ICE.

<sup>33</sup> En un artículo de opinión de un grupo de profesores de un IES, el profesorado reacciona ante otro artículo que los comparaba con trabajadores no cualificados, diciendo que por titulación la comparación sería más correcta con jueces, médicos o inspectores de Hacienda. LÓPEZ RODRÍGUEZ, J. y 19 profesores más del Instituto Tomás Morales (1997): “Puntualizaciones de los profesores del ‘Tomás Morales’”, *La Provincia*, 19.10.1997.

<sup>34</sup> GUERRERO SERÓN, A. (1997): “El profesorado de media...”, op.cit.

<sup>35</sup> Al estilo del médico especialista frente al médico generalista, de cabecera o de familia, teniendo este último la obligación de atender, basta pedir una cita justificada o no, al paciente, que no es meramente un individuo sino una familia según cercanía al centro. El médico especialista por regla general –que no es la regla de la lógica privada- sólo tiene libre acceso para los casos individuales, que no de familia, que decida un médico generalista.



profesorado. La estratificación social de la que está encargada la escuela universalizada es una de las tareas fundamentales atribuibles a esta gran institución, pero la socialización es una función clave del sistema educativo, que comparte con otros agentes: televisión, Internet, grupo de iguales, etc., también la familia.

No sólo las teorizaciones y las primeras normativas educativas, sino las desarrolladas posteriormente, dejaban constancia de que pasado el primer momento de escolarización, donde la socialización es el elemento fundamental a trabajar en el sistema educativo, es en la educación secundaria postobligatoria donde la función de estratificación social cobra fuerza, lo que no quiere decir que se abandone la socialización, ni que en los primeros momentos no existiera la estratificación social. Pero la socialización –por mucho que esté en crisis en los últimos años y otras instancias hayan ganado peso por encima del sistema educativo- sigue siendo una de las funciones básicas del sistema educativo en los primeros niveles educativos obligatorios, como recogen las distintas leyes educativas.

La universalización del sistema educativo supuso la creación de un cuerpo de profesores/as encargados de velar por los/as hijos/as menores de la sociedad. Mucho tiempo ha pasado desde aquellos primeros maestros obreros jubilados que no sabían ni firmar y desde aquellas primeras maestras analfabetas<sup>36</sup>.

El profesorado hoy en día, particularmente de la rama noble de secundaria, no asume el carácter de custodia del sistema educativo, probablemente amparado por la clásica división según niveles del sistema educativo: unos primeros niveles educativos donde la evaluación diferencial que hace el sistema educativo atiende básicamente a la moralidad, y un segundo instante donde la evaluación diferencial atiende más a lo cognitivo<sup>37</sup>.

Las familias tienen que dejar unas cinco horas al día a sus hijos en el sistema educativo, durante al menos diez años. Es un requisito obligado en nuestra sociedad, que de no cumplirse puede penalizar a los padres, y recae sobre éstos la pena porque los hijos en esos diez años son menores de edad. Esta última circunstancia, ser menor de edad, y tener obligatoriamente que compartir, convergiendo o no en el modelo, *educación, instrucción y formación* durante ese periodo de edad que se permanece en el sistema educativo y también *responsabilidad, custodia y cuidado* en el tiempo que el alumnado pasa puertas adentro del centro -lo que ha llevado a amurallar, vallar y enjear los centros- con la familia, ha hecho que la ley reconozca a los padres como un miembro de la comunidad educativa más y que el profesorado tenga que asumir estas funciones<sup>38</sup>.

---

<sup>36</sup> FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1997): op.cit. Y SAN ROMÁN, S. (1998): op.cit.

<sup>37</sup> PARSONS, T. (1990): op.cit.

<sup>38</sup> El rechazo del profesorado a la función de custodia del sistema educativo ha sido recogido, entre otros por: GUERRERO SERÓN, A. (1997): “El profesorado de media...”, op.cit., p. 46,

3) El tipo de jornada escolar y la atención a los padres en tutorías de tarde son medidas vacías de contenido que pueden contribuir a mejorar el sistema educativo o a agravar los problemas, todo depende de cómo se apliquen y cuál sea el sentido de las mismas. Que la Administración Educativa admita o proponga nuevas jornadas escolares sin actuar evitando las consecuencias negativas que pueden revertir sobre el alumnado con peores condiciones de partida, sí es un problema importante. El uso que se hace del tiempo y el objetivo que se propone desde el sistema educativo, son elementos fundamentales de una institución que debe seguir velando por la igualdad de oportunidades.

Mejorar el rendimiento en el sistema educativo, como ha pretendido el Ministerio de Educación con los “Programas dirigidos para la extensión y modificación del tiempo escolar”, difícilmente se conseguirá cuando a la par, en el mismo BOE al hablar de estudiantes “socialmente desfavorecidos” o de “menores extranjeros no acompañados” se piensa en “programas de cualificación profesional inicial” para “mejorar el éxito escolar”<sup>39</sup> o de los nombres que le siguieron en otras leyes sucesivas.

Tampoco se mejorará el rendimiento si no se decide expresamente atender a tiempos escolares distintos, que no es sinónimo de aumentar sin más el horario de permanencia en el centro, y siempre que el objetivo sea el máximo de los posibles.

En cualquier caso, si el profesorado hace una defensa gremial que no es fácil de compaginar con los intereses generales del sistema educativo, es responsabilidad última de la Administración Educativa velar por la defensa del carácter democratizador del sistema educativo, y no es eso lo que ha ocurrido en el juego de fuerzas.

La Administración Educativa ha intentado siempre controlar al profesorado, un colectivo con más poder del que probablemente sea consciente tener, por ser intelectuales, como recogimos en el capítulo tres, que forman a los ciudadanos del mañana, aunque de manera cada vez más limitada, dados los cambios sociales donde cobran peso otras socializaciones y el sistema educativo deja de ser garante, si es que alguna vez lo fue, de movilidad social. Una de las formas de ejercer ese control ha sido dejar que los docentes se consideraran más profesionales que trabajadores de la enseñanza. Las movilizaciones de los docentes, junto con las reacciones y las actitudes que las

---

donde el profesorado de Bachillerato critica la función de custodia que ve en la LOGSE junto con la desprofesionalización que implica una pérdida de autoridad. También FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (2001b): *La jornada escolar*, op.cit., pp. 124-128, ahonda en lo mismo: “Los profesores ven, a menudo, en las actividades de custodia, un atentado a su profesionalidad y un factor de endurecimiento de sus condiciones laborales” (p. 125).

Un rechazo también visible en CABRERA, B. et al (2011): op.cit..

<sup>39</sup> BOE (2009a): “Resolución de 21 de enero de 2009...”, op.cit., p. 37533.

acompañan en las demandas laborales señaladas, demuestran haberlo conseguido.

En este contexto, difícil es dar marcha atrás, la mentalidad del docente está abocada a una concepción de la enseñanza cada vez más alejada del espíritu democratizador del sistema educativo que obligaría a tener una conciencia social comprometida con los intereses del colectivo más desfavorecido social y culturalmente.

Todo lo dicho hasta el momento nos sirve de introducción para el objeto de análisis que trataremos en las siguientes páginas.

### 8.2.3 La jornada continua en infantil y primaria

A continuación señalaremos los principales datos a favor y en contra de la jornada continua para ver la escasez de fuerza de unos y otros, más allá de algunos datos más contundentes. Veremos el escaso eco que se da a la opinión de los padres al respecto; y analizaremos por qué vuelve a salir el debate de la jornada continua dos décadas después de su aprobación y qué aporta de nuevo.

#### *Dimes y diretes de la jornada continua. Argumentos en solfa.*

Sería demasiado largo entrar en los argumentos esgrimidos sobre las bondades de una y otra jornada, sobre todo cuando no hay investigaciones al respecto que los fundamenten, bien porque no se han llevado a cabo o porque no han contado con una muestra lo suficientemente amplia para sacar conclusiones. La comparación entre CCAA y entre países<sup>40</sup> sobre la aplicación de una jornada partida o continua tampoco nos aporta gran cosa mientras no contemos con investigaciones que correlacionen tipo de jornada con rendimiento académico o con acceso a la rama noble en el sistema educativo y otras variables de calado en la igualdad de oportunidades en el sistema educativo. Ni siquiera la comparación entre países puede ser concluyente,

---

<sup>40</sup> Pueden verse los informes de EURYDICE. Entre otros: EURYDICE (2009): *Organisation of school time in Europe. Primary and general secondary education 2008/2009 school year*.

Distintos autores e informes nos aportan información sobre otras CCAA y otros países. Sobre estos últimos, particularmente se ha hablado del caso de Alemania, Dinamarca, Italia y Grecia. Pueden verse los trabajos de PEREYRA, M. (1994): "Las dudas de la jornada continua", *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 221. Del mismo autor: "La jornada escolar en Europa", *Cuadernos de Pedagogía*. Y (2005): "En el comienzo de una nueva época", *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 349. Recoge en esta última obra que el aumento del tiempo escolar se está aplicando en distintos países. La era de la evaluación educativa y de la importancia de los resultados educativos parece estar detrás. Por ejemplo en Alemania se plantea abandonar la jornada continua. Y tanto en Alemania como en Dinamarca con jornada continua, existen instalaciones escolares para atender al alumnado fuera de la jornada escolar, en el primer caso sin relación con el profesorado, mientras que en Dinamarca recientemente se ha integrado en el plan docente.

sobre todo cuando se dan circunstancias climáticas y culturas gastronómicas distintas.

Con todas estas precauciones, veamos algunos de los argumentos que se han dado en pro y en contra de la JC. Entre los que benefician directamente al profesorado, aparte de tener las tardes libres, se ha dicho que la JC facilita al profesorado el acceso a la formación permanente. Sin duda, se lo facilita, pero ello no quiere decir que el profesorado se vaya a formar más con la JC. Podría decirse que el profesorado interesado en formarse lo haría tanto con una jornada como con otra, y que el que no tuviera interés en formarse, aprovecharía las tardes libres en otra cosa, máxime cuando la formación permanente no tiene carácter obligatorio. Ahora bien, ante la duda, sólo una investigación sobre el tema puede decirnos cuál es la realidad<sup>41</sup>. ¿El profesorado de las unitarias, de los centros rurales que han aplicado la JC se forman más que el de los grandes centros? ¿Acude más el profesorado de Canarias a la formación continua que el profesorado del País Vasco? ¿La formación continua revierte positivamente en el rendimiento del alumnado, en su formación, en su calidad humana? ¿La formación continua se elige con el objeto de mejorar como docente o como vía para acumular puntos que aproximen al docente al lugar de trabajo deseado? Algunas de estas cuestiones sería interesante saber su respuesta porque según cuál fuera tendríamos que reconocer el interés social o privativo de la JC, por mucho que facilitara el acceso del profesorado a la formación permanente.

Asimismo, se ha dicho que beneficiaría a la organización escolar, propiciaría una mayor coordinación pedagógica y una atención a padres mejor por las tardes. Como ya vimos, esto no ha sido así<sup>42</sup>. La reacción del

---

<sup>41</sup> A finales de la década de los noventa, salen muchos artículos en la prensa sobre los cursos de formación a los que acude el profesorado, sobre todo para señalar el número de cursos de formación y el profesorado que acude. Titulares como “Los profesores canarios asistieron a 521 cursos de formación en 1997” (*Diario de Las Palmas*, 31.12.1997) parecen querer justificar la asistencia del profesorado, claro que no sabemos si son muchos o pocos ni si asiste mucho profesorado o si son más antes que ahora, etc.

Lo que sí han demostrado algunos estudios es que la mayoría de las veces los cursos de formación permanente se convierten en moneda de cambio para pujar por la cercanía al centro, más que un interés real por la formación recibida. Puede verse CABRERA, B. et al. (2011): op.cit.

<sup>42</sup> Desde 1990, mucho antes del conflicto por la hora de tutoría de tarde y por la recomendación de coordinación entre el profesorado por la tarde que hiciera la Consejería de Educación con la negativa del profesorado, el Consejo Escolar de Canarias se hacía eco de una ponencia de la Conferencia Canaria de APAs donde se decía sobre las tutorías que “Sería necesario incluir en el Plan de Centros horas de visita de los tutores para los padres por la tarde, garantizar, también por la tarde la exclusiva, reuniones de coordinación, etc., del profesorado y reglamentarse la obligación de realizar Consejos Escolares en dichas horas” (CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS (1990): op.cit., p. 178). Los padres ya presagiaban que la propuesta de dos tardes a la semana en el centro, para que los profesores realizaran tareas de trabajo en equipo de docentes y de relación con los padres no se iban a realizar: “sospechamos que en un tiempo no muy lejano esto se incumplirá utilizando mil pretextos como pueda ser destinar para ello una

profesorado ante la propuesta de la Consejería de Educación de la hora de tutoría y de reuniones de coordinación de profesorado de tarde así lo demuestra.

Y entre los argumentos que beneficiarían a padres y alumnado se ha esgrimido<sup>43</sup>:

a) Un menor cansancio del alumnado que rendiría menos por la tarde, después de la comida por estar cansado y soñoliento, pero a su vez otros defienden que el cansancio y el menor rendimiento se produce con la JC en la cuarta y/o quinta hora, lo que se hace más grave entre el alumnado más pequeño. La no existencia de estudios concluyentes hace que no podamos concretar nada al respecto<sup>44</sup>.

Sería lógico pensar que el alumnado con mayores dificultades de aprendizaje precisa de un tiempo más ralentizado para asimilar el conocimiento<sup>45</sup>, lo que a primera vista sería mayor entre los que más distantes están culturalmente del sistema educativo. Pero también es verdad que en esto no radica el éxito de las escuelas aceleradoras. Atender a este colectivo es uno de los objetivos esenciales del sistema educativo, a lo que quiere referirse la

---

sexta hora o dejar de considerarlo necesario reduciendo al mínimo este trabajo colectivo del profesorado...” (Ibídem, p. 186).

En otros lugares la situación se repite. Puede verse FEITO, R. (2005): “Jornada escolar continua y partida”, <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/760/tribuna.html>

<sup>43</sup> Se han dado otros argumentos, que no comentamos aquí, como que se reducen los accidentes de tráfico al estar menos tiempo en la carretera. Lo que entra en contradicción con acudir a actividades extraescolares al centro de tarde. O se ha dicho que se limpia mejor el centro con la JC. Así lo expresaba el sindicato Asociación Nacional de Profesores Estatales (ANPE) en CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS (1990): op.cit., p. 217.

<sup>44</sup> En las siguientes referencias se citan algunos de los estudios realizados, pero de ninguno pueden sacarse nítidas conclusiones a favor o en contra de una mayor fatiga y un peor rendimiento en una u otra jornada. Entre otros: FEITO, R. (2007): “Tiempos escolares. El debate sobre la jornada escolar continua y partida”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 365, p. 76. Y del mismo autor (2005): “Jornada escolar continua y partida”, op.cit. Y (2000): “Sobre el debate de la jornada escolar”, *Cuenta y razón*, 116, <http://www.cuentayrazon.org>. FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001b): *La jornada escolar*, op.cit.

Para Gimeno Sacristán esa relación no se da, pero si la hubiera favorecería a la jornada partida. GIMENO SACRISTÁN, J. (2008): op.cit.

Entre los defensores de la JC se ha defendido que el horario influye pero que no determina el rendimiento escolar: Manolo Marrero, líder del STEC, en GALLEGÓ, L. (2008): “La jornada escolar continua costó sangre”, *Canarias7*, 2.04.2008. Pero la tendencia es a resaltar que se rinde más por la mañana. Por otra parte Miguel Á. Cerdán cita distintos estudios que muestran una valoración positiva de la jornada continua, en tanto la mayor atención se produciría por la mañana, especialmente en las últimas horas (tesis doctoral de Manuel Valero Monteagudo, 2006, Albacete), no disminuyendo por tanto el rendimiento ni aumentando la fatiga (Informe de la Consejería de Educación de Murcia, 2004). Asimismo destaca la valoración positiva que tiene de la jornada continua la Consejería de Educación de Extremadura en el preámbulo del decreto del 11 de febrero de 2008.

<sup>45</sup> FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001b): *La jornada escolar*, op.cit., p. 18.

igualdad de oportunidades y por tanto la democratización del sistema educativo.

b) Un mayor contacto entre los/as niños/as y sus padres. Esto a priori es un sinsentido, entre otras cosas por la diversidad de horarios familiares, el alejamiento generacional entre padres e hijos que les anima a tener entretenimientos distintos y desencuentros reales incluso en el mismo entorno físico o llenando la tarde con todo un conjunto de actividades que los mantienen alejados<sup>46</sup>.

c) Permite más tiempo libre y más tiempo para estudiar. No siempre tener más rato libre es positivo y mucho menos se convierte en más estudio, entre otras cosas porque el alumnado ideal escasea<sup>47</sup>. Pero, ¿puede decirse que perjudica ese tiempo libre a los grupos sociales subalternos? Cuanto más pasan en el sistema educativo las clases subalternas más posibilidades tienen de mejorar su condición social académica de partida, al menos ése ha sido uno de los argumentos de las reformas comprensivas al alargar la educación obligatoria buscando un efecto de igualdad de oportunidades, pero otra cosa muy distinta es que lo hayan conseguido<sup>48</sup>. Aunque son contradictorios los resultados sobre el efecto del aumento del tiempo escolar, permanecer más horas en el sistema educativo no es sinónimo de rendimiento académico mejor, otra cosa es el sentido que se le da al tiempo, el uso que se hace del mismo y por tanto, la repercusión que puede tener trabajar de forma distinta con el alumnado más distante de la lógica del sistema educativo para conseguir resultados más igualitarios<sup>49</sup>.

La JC no supone acortar el tiempo de educación necesariamente, aunque se ha hablado de un recorte de algunos minutos<sup>50</sup>, respecto a la jornada

---

<sup>46</sup> Pueden verse, entre otros: MORÁN, M<sup>a</sup>. C. y CARIDE, J. (2005): “La jornada escolar en la vida cotidiana de la infancia”, *Cuadernos de Pedagogía*, n<sup>o</sup>. 349. FEITO, R. (2007): op.cit. FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (2001b): *La jornada escolar*, op.cit., p. 100.

También en CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS (1990): op.cit., p. 30, se recoge que la JC no tiene por qué mejorar la convivencia familiar.

<sup>47</sup> MARTÍN CRIADO, E. (2004): op.cit.

<sup>48</sup> Puede verse FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (1997): op.cit.

<sup>49</sup> PEREYRA, M. (2005): op.cit., p. 56. El autor recoge esta idea haciéndose eco de los principios de Henry Levin en las escuelas aceleradas.

La educación compensatoria no es sinónima de grandes éxitos educativos como presagiara BERNSTEIN, B. (1986): op.cit. Y BERNSTEIN, B. (1976): “La educación no puede ser una compensación de lo social” en RUBINSTEIN, D. - STONEMAN, C. (eds.): *Educación para la democracia*, Caracas, Monte Avila.

Además, la permanencia obligada del alumnado hasta los 16 años en el sistema educativo, que alargara en dos años la LOGSE, ha sido una tortura para sectores importantes de alumnado y, por ende, para el profesorado.

<sup>50</sup> En algunos institutos la Administración ha obligado a aumentar la clase de 50 a 55 minutos y a salir a las 14 horas en lugar de las 13.30 (*La Opinión*, 18.12.2002; *Diario de Avisos*, 19.12.2002).

Según CEAPA, en Canarias la duración de las clases en los centros con JC es de 45 minutos “aunque en la práctica quedan más reducidas”. Según la misma fuente, es la CA con

partida (JP), pero sí que supone menos tiempo de permanencia del alumno en el centro.

Se ha hablado de la necesidad de diferenciar los tiempos: la jornada del alumnado que no tiene que coincidir con la jornada del profesor y con la jornada de apertura del centro, pero aplicar en la práctica esta división supone un gasto económico considerable. Podría ser una solución, pero habría que estudiar su pertinencia. De hecho, la medida tomada por el MEC y las CCAA para desarrollar “Programas dirigidos para la extensión y modificación del tiempo escolar” va en esa línea. Cuando las desigualdades de rendimiento académico siguen correlacionando con el origen social, habría que hacer más esfuerzos desde el sistema educativo para evitarlo.

Por otro lado, en los primeros momentos escolares, como decíamos al principio de este capítulo, una de las funciones básicas del sistema educativo es la socialización, que tiene que competir con las otras socializaciones, sobre todo entre el alumnado con culturas sociales más alejadas de la escuela que chocan con la socialización escolar. El mayor contacto con la escuela, la mayor permanencia en la misma, podría reducir el contacto con las otras socializaciones<sup>51</sup>. En definitiva, salir de la escuela por la tarde, en lugar de al mediodía, podría contribuir a evitar en parte los efectos de las otras socializaciones, máxime cuando es previsible que el alumnado de una situación sociocultural más desfavorecida no frecuente las actividades extraescolares, sino que cuanto antes pueda evitar el sistema educativo, mejor. Con lo cual no debería sorprender que alumnado y profesorado coincidan en la defensa de la JC<sup>52</sup>.

Además, en algunos casos, que desaparezca el comedor al reducirse el número de demandantes, afecta negativamente al alumnado de grupos sociales más desfavorecidos que no garantizan una alimentación “en condiciones”, lo que junto con cierta lejanía del centro, se convierte en una más que segura no “ida y vuelta” al colegio.

#### *El efecto de las actividades extraescolares.*

La aprobación de la JC se hace con el compromiso expreso de potenciar y ampliar la oferta de actividades extraescolares, probablemente para evitar el efecto no deseado al que aludíamos, que generan las otras socializaciones que chocan con la escolar (la tele, la calle, los videojuegos, las redes sociales, etc.),

---

menor duración de las clases, ya que en el resto de CCAA varía entre 50 y 55 minutos. CEAPA (2008): *La jornada escolar en la escuela pública*, [www.ceapa.es](http://www.ceapa.es)

<sup>51</sup> Sirva de ejemplo la asociación que se ha llegado a hacer entre consumo de alcohol y drogas en menores de 14 años con la JC, que se ha justificado desde distintos municipios porque los niños salen de clase y se van a la casa y no vuelven al centro por problemas de transporte (*Diario de Avisos*, 7.05.2002) (*El Día*, 29.12.2006, aunque el titular refleje la idea contraria).

<sup>52</sup> En Canarias, en 1990, el CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS recogía que 7 de cada 10 alumnos tienen una valoración positiva de la JC (1990): op.cit., p.91.

dado que podrían revertir negativamente en el control del alumnado y en el interés por el aprendizaje en el tiempo que pasa dentro del aula y como futuro ciudadano ejemplar.

Pero la JC se ha aplicado en muchas CCAA sin garantizar las actividades extraescolares. Distintos aspectos quedan en el aire: quiénes se hacen cargo de transmitir las ¿monitores?, ¿personal especializado?, ¿profesorado?<sup>53</sup>, y a éstos se les selecciona ¿a dedo?, ¿con concurso público? Pero además, si se ofertan en los centros educativos ¿quién es el responsable de lo que pase en el centro?, ¿quién abre y quién cierra?<sup>54</sup> Y, ¿quién financia las actividades extraescolares?, los padres con la ayuda de los municipios y en ocasiones con la colaboración económica de la Administración<sup>55</sup>, pero ¿qué pasa cuando los municipios y los padres no tienen un nivel de solvencia adecuado?, ¿dejan de ofertarse las actividades extraescolares? Pues esto es lo que parece que ocurre en la práctica en muchos colegios, que las actividades extraescolares en los centros no están todo lo presentes que fuera deseable<sup>56</sup> y que el modelo de subcontrata prima en la contratación de monitores.

Fallan las actividades extraescolares no sólo porque la Administración educativa que acepta la JC no acaba garantizando en la práctica la financiación de las actividades extraescolares, sino además porque como era previsible, los efectivos a acudir a dichas actividades se ven mermados con la JC<sup>57</sup>, sobre todo

---

<sup>53</sup> La preocupación sindical se centra en que no se ponga al profesorado a cubrir las plazas de los centros en horario de tarde. La idea es que el profesorado no puede tener una sobrecarga de trabajo, así que habría que contratar a monitores para las actividades extraescolares, sean académicas o deportivas, o en todo caso acudir a la lista de sustitutos (*La Tribuna*, 15.10.1999; *La Provincia*, 17.10.1999).

<sup>54</sup> Éste es otro de los temas sin cerrar que preocupa al profesorado (*La Tribuna*, 6.11.1999).

<sup>55</sup> La prensa canaria en plena consolidación de la JC en Canarias se hace eco de las actividades extraescolares y del presupuesto destinado a las actividades de tiempo libre, en ocasiones para pagar transporte, alojamiento y manutención para el alumnado que realice alguna actividad formativa que mejore su educación (*La Tribuna*, 8.04.1999), en otras se tratan las subvenciones dirigidas a las APAs para organizar programas de actividades como teatro, danza, música, cerámica, pintura o deporte o se señalan las ayudas para proyectos de actividades extraescolares (*Diario de Las Palmas*, 1.06.1999; *La Opinión*, 1.06.2001).

Si bien el director general de Promoción Educativa reconoce que son escasos los recursos para las actividades extraescolares y recuerda la implicación que deben tener las corporaciones locales (*Diario de Las Palmas*, 25.09.1999). Un fomento de las actividades extraescolares que quedaría recogido en Pacto por la Educación en Canarias, si bien con la idea de que los centros se autofinancien (*La Tribuna*, 14.10.1999).

<sup>56</sup> Los sindicatos de profesorado echan balones fuera sobre el incumplimiento de la Administración Educativa, aunque se supiera de antemano que no serían posibles las exigencias que debería cumplir la Administración. Así, por ejemplo, el IV Congreso de la Federación de enseñanza de CCOO recoge que con la JC los ayuntamientos no se están haciendo cargo de las actividades complementarias de tarde “en casi ningún municipio de Canarias”, con lo que no se está cumpliendo el acuerdo que firmara la Consejería de Educación y las corporaciones locales (*Diario de Avisos*, 17.06.1999).

<sup>57</sup> La participación del alumnado en actividades extraescolares ronda el 40% en Canarias, haciéndolo sólo en una actividad. Aunque en 2003 la Consejería de Educación impulsa el Plan



si el alumnado no se queda en el comedor. Además, no es comparable tener alguna actividad extraescolar al mediodía con la jornada partida, que tener que volver al centro voluntariamente en la tarde con la JC, muy atractiva tendría que ser la oferta.

El problema fundamental del sistema educativo sigue sin tratarse con la jornada continua y con la jornada partida. Si el objetivo no es la elevación intelectual de los grupos sociales más desfavorecidos, da igual el tipo de tiempo escolar que se aplique. La Sociología de la Educación ha demostrado que el elemento fundamental de partida para el cumplimiento de tal objetivo pasa por el reconocimiento de culturas sociales distintas<sup>58</sup>. Cumplir con la función básica del sistema educativo: la igualdad de oportunidades, obliga a seguir esos principios en el diseño diario del sistema educativo. Plantearse en este contexto las actividades extraescolares nos lleva a pensar que unas clases particulares gratuitas para el alumnado que lo necesitara tendrían mayor sentido, guiadas por personal cualificado, porque parece estar más cerca de la función básica del sistema educativo. Pero siempre que no condujeran a dar más de lo mismo, sino a descubrir el sentido del conocimiento. Por tanto, no tiene mucha lógica que sean las familias y no el profesorado las que elijan las actividades extraescolares, que pueden convertirse más en un entretenimiento que en una actividad de la que extraer el máximo interés para el alumnado<sup>59</sup>.

---

Canario de Actividades Extraescolares que contempla la contratación de becarios para el desarrollo de estas actividades, muchos centros no presentan los proyectos necesarios para beneficiarse de los mismos, según las federaciones de APAs. CEAPA (2008): op.cit.

Un estudio del Consejo Escolar de Canarias destaca que el 95% del alumnado no participa en actividades extraescolares básicamente por desmotivación para seguir en el centro y con una oferta escasa de actividades. Son los centros privados los que cuentan con más actividades extraescolares. Son los centros con mayor oferta los que tienen mayor asistencia. Por tanto “se benefician más de este tipo de actividades los alumnos que pertenecen a clases sociales más favorecidas” (*La Tribuna*, 7.11.1999). Por ello las propuestas del Consejo Escolar de Canarias, que no parecen ser oídas inicialmente: más actividades de apoyo al estudio, especialmente para el alumnado con problemas de aprendizaje, sobre todo para el alumnado con problemas socioeconómicos que no pueden pagar clases particulares; fomentar las actividades extraescolares fuera del centro; implicar al profesorado e incluirlas en la vida del centro, que no sea algo reducido a los Ayuntamientos y APAs y preparar a especialistas que enriquezcan las actividades.

<sup>58</sup> CABRERA, B. (1991): op.cit.

<sup>59</sup> Como dice Enguita “hay una triste ironía en exigir a las autoridades que financien actividades *de lujo* (en el sentido de que requieren un alto dominio del núcleo o, al contrario, porque son más o menos laterales) para sectores que pueden necesitar un refuerzo (incluido horario) en materias básicas, antes que cualquier otra cosa...”. FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2002c): “La jornada escolar continua en España: dinámica y efectos”, *Seminario Internacional Complutense*, 5 y 6 de abril de 2002, Madrid.

La Confederación Canaria de APAs decía en 1990, que no es de recibo que en Canarias, donde no se tienen cubiertas “necesidades básicas de la enseñanza”, reutilicen los fondos no para mejorar la calidad de la enseñanza sino para beneficiar al profesorado.

En cualquier caso, la desigualdad social, que sin duda también está presente en la jornada partida (JP), no desaparece. Las actividades extraescolares del centro no son el principal reclamo para las clases medias que en aras de la distinción prefieren la particularidad que las diferencian del vulgo, donde las clases particulares<sup>60</sup> y las academias privadas ocupan un lugar central. Más allá de que la división según titularidad de los centros educativos de las clases sociales marque también distinciones entre las actividades extraescolares ofertadas y la asistencia a las mismas.

Claro que si todo el alumnado, independientemente de su origen social, permaneciera en el centro por la mañana y por la tarde, podría compartir, en mayor igualdad de condiciones, el espacio común, intentando aminorar el efecto sociocultural de la familia que marca constantemente la diferencia, pero esto es puro idealismo<sup>61</sup>.

Por tanto, para algunos padres, sobre todo los que más participan y comulgan con la cultura escolar por afinidad sociocultural, es decir, para un sector importante de las familias de clase media, sobre todo si la JC no es un impedimento importante a sus horarios laborales, es una medida que facilita en un horario más cómodo la cultura elitista de la diferenciación a través de clases particulares, académicas o no<sup>62</sup>. En la mayoría de los casos, la demanda que hacen de los centros privados no les presenta ningún problema con la JC, si bien en otras ocasiones la elección por los centros privados es una forma de evitar la imposibilidad horaria de la JC<sup>63</sup>. En cambio, para las familias que más

---

CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS, (1990): op.cit., p. 172. El propio presidente del Consejo Escolar de Canarias expresaba en el Informe cómo revertiría negativamente las actividades extraescolares en el alumnado menos acomodado socialmente. *Ibíd.*, p. 166.

<sup>60</sup> En las contradicciones entre los argumentos a favor y en contra de una y otra jornada, algunos ven en positivo que la JC aseguraría las actividades extraescolares para las clases bajas. Puede verse CABALLER, N. (2008): “Jornada escolar ‘a la finlandesa’”, *El País*, 3.05.2008. En otra línea puede verse FEITO, R. (2007): “Tiempos escolares”, op.cit., p. 75.

Para el presidente del Consejo Escolar de Canarias y para la Confederación Canaria de APAs la JC favorece a las clases sociales de mayor capacidad económica y agranda la desigualdad social, dada la no disposición de medios para que la parte más débil socialmente pueda atender a sus hijos en las horas libres, tiempo en que las clases más pudientes mejoran su educación (p. 176).

<sup>61</sup> Puede verse MARTÍN CRIADO, E. (2004): op.cit.

<sup>62</sup> Probablemente si se hubiera planteado la jornada continua en los centros privados, los padres de clase media, predominantes en dichos centros no lo hubieran permitido.

<sup>63</sup> Aunque si los centros privados aplicaran una JC –ya hay algunos que se lo están planteando– sin duda añadirían una buena oferta de comedor y de actividades extraescolares que asegurara la permanencia en el centro del alumnado por los beneficios económicos que le supone.

En cualquier caso, en el contexto de aplicación generalizada de la JC en los centros públicos canarios que solicitara la Consejería de Educación, la patronal de la enseñanza privada concertada pide autonomía para organizar la vida escolar con el argumento de ajustarse al Proyecto Educativo que diseñan sus titulares y a criterios de calidad, y ante el gasto económico considerable que supone (*Diario de Las Palmas*, 12.03.1998).

necesitan del sistema educativo, por su desventaja social, supone a priori otro portazo más, ya que lleva a la calle o al televisor a sus hijos a lo largo de las tardes, lo que no hace benévolo en sí el sistema educativo, pero tampoco el nihilismo pedagógico.

*El eco de la opinión de los padres.*

El juego de fuerzas entre la comunidad educativa se manifestó en torno a la JC en el peso y la presión del profesorado sobre el resto. Aunque las normativas generadas exigían un porcentaje importante de votos a favor de cada sector de la comunidad educativa (profesores, PAS<sup>64</sup> y padres), algunos sindicatos defendieron que se tuviera en cuenta la mayoría conjunta de los votos y no de cada colectivo<sup>65</sup>. Los padres respondieron inicialmente de manera negativa a la JC, llegando a denunciar en algunos casos las presiones y el proceso de votación seguido para la aceptación de la JC<sup>66</sup> y la información falsa que dijeron recibir de algunos profesores<sup>67</sup>.

El profesorado más intransigente en la defensa de la JC cuando encuentra opiniones contrarias en el sector de padres mantiene una actitud profesionalista, que no de trabajador de la educación. Cuando se dice: los padres no quieren tener que atender a sus hijos, quieren quitárselos de encima, de ahí que muchos prefieren la JP, se muestra un desentendimiento sobre las funciones del sistema educativo, sobre el peso de las culturas sociales, sobre el

---

A finales de la década de los noventa del siglo pasado, el 95,2% del alumnado en los centros públicos de Canarias tienen JC, siendo en los centros privados concertados del 4,8%. (*La Provincia*, 26.07.1998).

<sup>64</sup> El personal no docente, al igual que los padres, son colectivos a ganar por los docentes, lo que podría ayudar a explicar que en algunos colegios el voto en contra de la JC de los primeros se haya reconsiderado a posteriori (*Diario de Las Palmas*, 3.07.1998).

<sup>65</sup> ANPE pedía que para valorar las nuevas solicitudes para el curso 1997-1998 se tuviera en cuenta la votación conjunta de la mayoría independientemente del grupo al que se perteneciera, fueran padres, PAS o profesorado, sin tener que contar con la mayoría de cada uno de los colectivos. La defensa de un solo grupo beneficia a las decisiones del profesorado, pero el sindicato entiende que la división del voto en los tres colectivos “vulnera el principio básico de cualquier institución democrática que es el respeto a la decisión de la mayoría” (*Diario de Las Palmas*, 22.05.1997). Esto se circunscribe en un debate que se genera con el objeto de modificar la Orden de 23 de Septiembre de 1992 que regulaba, con carácter experimental, la jornada continua en los centros públicos de Preescolar y EGB de Canarias. El hecho de que se precise la unanimidad en el voto de cada uno de los colectivos, como marca la Orden del 23 de Septiembre de 1992, hace que no se conceda la JC a algunos centros (*Diario de Las Palmas*, 29.05.1997).

<sup>66</sup> Puede verse: HERNÁNDEZ JORGE, J. (1998): “Calendario, jornada y horario escolar”, *El Día*, 30.04.1998. También: *Diario de Las Palmas* 2 y 3.07.1998.

<sup>67</sup> Así lo expone la Confederación Canaria de APAs en el CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS (1990): op.cit., pp. 184-185. Entre la información falsa a la que se refieren se dice “que esta jornada existía en toda Europa, que se había demostrado científicamente que era más eficaz que la jornada partida, que permitiría que los alumnos por la tarde tuviesen todas las actividades extraescolares, que era un gran recurso para evitar el fracaso escolar”.

mercado de trabajo y sobre la responsabilidad del sistema educativo como ente público.

La valoración social hacia la JC no es muy positiva. Un estudio que encarga el Cabildo de Gran Canaria a finales de los noventa a la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) señala que “Este profesorado es el mejor pagado de todo el Estado y su jornada laboral está mucho más desahogada que hace unos años” y añade que la JC puede ser un aspecto que “influye en el elevado fracaso escolar” de Gran Canaria y del Archipiélago en general<sup>68</sup>. Algunos artículos critican la repercusión práctica de los beneficios otorgados al profesorado con la JC, que cuestionan sus efectos en la calidad de la educación<sup>69</sup>. Han sido más los detractores que los defensores de la JC<sup>70</sup>, poniéndose en el punto de mira el profesorado.

Entre los efectos colaterales de la JC cabe destacar el perjuicio a las mujeres trabajadoras. La única manera de que el sistema educativo “facilite y no dificulte la incorporación al empleo de las mujeres es que asuma plenamente su función de custodia”<sup>71</sup>. Y aunque, añade Pereyra: “Todo tiempo de escuela es tiempo de custodia, y lo deseable es que sea también tiempo educativo...”, esto sigue sin hacerse no sólo por las reacciones negativas que

---

<sup>68</sup> *La Provincia*, 26.07.1998.

<sup>69</sup> MERINO, C. (1999): “Mangas verdes”, *Canarias7*, 2.06.1999.

<sup>70</sup> Entre los argumentos más repetidos sobre la JC: perjudica a las clases desfavorecidas; favorece el trasvase a la enseñanza privada concertada con mayor oferta de actividades extraescolares; provoca mayor desigualdad social; genera problemas familiares por la incorporación de la mujer al mercado de trabajo; los niños pasan más tiempo en la calle y ven más la televisión o se dice que la JC es una trampa para que la Administración se ahorre presupuesto al eliminar los comedores escolares. Aspectos que destaca el Consejo Escolar de Canarias y la CEAPA (*La Tribuna*, 15.11.1999). Puede verse también SEGURA, M. (1999): “Meditación para profesores” (*El Día*, 18.12.1999).

<sup>71</sup> FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2000): op.cit., p. 88. Para el autor, la feminización de la docencia, le ha facilitado a las maestras la doble jornada por el horario y el calendario escolar, pero se lo imposibilitan a las otras mujeres. En otro lugar decía: “las maestras pugnan colectivamente por lo que otras mujeres trabajadoras han de lograr individualmente: la reducción del tiempo de trabajo”. FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001b): *La jornada escolar*, op.cit., p. 21.

Otros han recogido esta idea, entre ellos: PEREYRA, M. (2005): “El comienzo de una nueva época”, op.cit., p. 57. Y también NIETO, M. (2009): “Queja estacional sobre la jornada escolar” (*El País*, 1.06.2009).

despierta entre el profesorado<sup>72</sup>, sino porque las políticas sociales no van en esa línea, recayendo el peso en las familias, sobre todo en las abuelas<sup>73</sup>.

*La jornada continua dos décadas después.*

¿Por qué vuelve el mismo tema a finales de la primera década del siglo XXI? Probablemente porque siempre fue un debate cerrado en falso, porque perjudica a muchas familias, porque genera problemas sociales y educativos y porque supone un mayor gasto educativo. Lo que no hace mala, *per se*, la JC como hemos insistido aquí.

Además, el tiempo escolar se ha puesto de moda no sólo en los aspectos aquí señalados sino que está sobre la palestra el debate sobre acortar las vacaciones y/o repartirlas más equilibradamente a lo largo del curso, sobre una ampliación de los días lectivos, sobre el cómputo total de horas de clase, sobre la modificación del calendario escolar, etc.<sup>74</sup>

La tendencia en los últimos años no sólo en España sino en otros países es a ampliar el tiempo escolar aunque, como hemos señalado aquí: existe toda una corriente que mantiene que no se conseguirían mejores resultados alargando el tiempo escolar, sino añadiendo “más tiempo de calidad (tiempo estructurado y no puramente mecánico) dedicado al alumnado en desventaja”<sup>75</sup>; otros aluden a la necesidad de partir de culturas sociales distintas

---

<sup>72</sup> A lo largo de este trabajo se han recogido diversas muestras de las reacciones negativas del profesorado a la función de custodia. En los inicios del debate sobre la JC, ANPE aludía a que la escuela no era una “guardería laboral” ni un “aparcamiento de niños” ni un “hogar subsidiario”. “De modo que los problemas originados por el “tiempo libre” son problemas familiares y sociales y no escolares...” CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS (1990): op.cit., p.216.

La función de custodia del sistema educativo le pone los pelos de punta al profesorado como se ha demostrado en distintas ocasiones. Puede verse CABRERA, B. et al. (2011): op.cit.

<sup>73</sup> En otros países la política social facilita la custodia de los menores. Así se desprende de PEREYRA, M. (2005): “El comienzo...”, op.cit., p. 59, donde hace referencia a la creación de centros en Dinamarca dedicados al “cuidado de la infancia después de la jornada escolar”, los Fritidshjem para los chicos de 5 a 9 años “casa del tiempo libre” y, más recientemente, los Skolefritidsordninger (SFO) “centros de cuidado extraescolar”, que acogen a chicos hasta 13 años y permanecen abiertos de 17 a 18 horas, estando integrados en el plan docente y curricular de las escuelas bajo la misma dirección del centro.

<sup>74</sup> En lo que abunda la comparación entre países que ofrecen los informes de la OCDE.

<sup>75</sup> PEREYRA, M. (2005): op.cit. En otras ocasiones el autor ha insistido en que “la cuestión que verdaderamente hay que plantear no es la de cambiar la jornada escolar tradicional, sino justamente la reestructuración del tiempo y del espacio escolar”. PEREYRA, M. (1994 y 1992): op.cit.

Sobre el debate de la necesidad de un tiempo escolar flexible, entre otros: VIÑAO, A. (1998): *Tiempos escolares, tiempos sociales: la distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España*, Madrid, Ariel. CARIDE, J. y MEIRA, P. (2005): “Viejos y nuevos tiempos”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 349. También puede verse CARBONELL, J. (2000): “¿Más días lectivos?”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 296. El autor sugiere que en todo caso el aumento del tiempo debe dedicarse a tutoría, a consolidar los aprendizajes, a leer y a actividades formativas complementarias. Un debate que ha calado entre algunas asociaciones

en el sistema educativo como elemento previo para conseguir la igualdad de oportunidades que tenga como objetivo la máxima formación del alumnado que, de otra forma fracasa como grupo social en el sistema educativo<sup>76</sup>; y no han faltado voces que criticaran el efecto de la educación compensatoria y que destacaran la necesidad de compromiso y de una formación específica del profesorado.

Sin embargo, casi dos décadas después de la instauración de la jornada única en el Archipiélago Canario, en el curso 2008-2009, el presidente de Gobierno Canario cuestiona la eficacia de la jornada continua y se refiere a la misma como un error y como causa del fracaso escolar<sup>77</sup>: “uno de los errores que hemos cometido en Canarias es que, en su momento padres, madres y administración aceptaran la jornada continua, que se ha demostrado en perjuicio de las familias socialmente más desestructuradas. Hay que tener valentía para decirlo y mirar para atrás solo para corregir”<sup>78</sup>. Y se propone como solución un programa de apoyo y refuerzo para el alumnado con dificultades, que implica la apertura del 15% de los centros en horario de tarde para el curso 2008-2009, llegando a ser del 25% en 2010-2011. En cualquier caso, dicha propuesta pasa por pagar horas extraordinarias al profesorado que quiera trabajar en dicho horario<sup>79</sup>.

La Administración Educativa ha cedido a favor del profesorado y a priori aunque no lo sea a la postre, en contra del alumnado, probablemente porque considera prioritario ganarse al colectivo<sup>80</sup> que tiene que hacer valer la

---

de padres. Ver DELGADO, F. (2007): “Soluciones urgentes para la organización del tiempo”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 365.

<sup>76</sup> CABRERA, B. (1991): “Culturas sociales y culturas escolares...”, op.cit.

<sup>77</sup> GALLEGO, L. (2008): op.cit.

<sup>78</sup> *Canarias7*, 30.04.2008.

En otras CCAA se rechaza también la JC desde la Administración. Por ejemplo, en Aragón, donde la Consejera considera que “Es una irresponsabilidad tener otro tipo de jornada que no sea la partida” <http://www.magisnet.com>, 18.11.2008. Algo en lo que coincide la federación de APAs de Aragón <http://fapar.org>.

<sup>79</sup> *La Provincia*, 28.03.2008.

Más rotundo ha sido Mariano Fernández Enguita al afirmar que: “Resulta casi grotesca la frivolidad con que numerosos enseñantes vocean las pretendidas excelencias de la jornada continua, afirmando que diversos estudios las demuestran, para no ser jamás capaces de señalar ni uno sólo. En sentido contrario, clama al cielo que, cuando las últimas noticias sobre el fracaso escolar indican que éste afecta de nuevo a un tercio de los alumnos que terminan la ESO, a nadie se le ocurra la posibilidad de utilizar horas adicionales e incluso el mes de julio para concentrarse en los alumnos de menor rendimiento, cuando, teóricamente, el profesorado está disponible...”. FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2011): *¿Es pública la escuela pública?*, Wolters Kluwer Education.

<sup>80</sup> Los padres han criticado que la Administración Educativa se ponga del lado del profesorado, que a base de huelgas parece conseguir lo que no logran en una mesa de negociación. Según los padres, así han conseguido la homologación, la JC y mejoras horarias. Las APAs han retado en ocasiones a la Consejería de Educación para que defienda una política educativa pensando en el alumnado (*Diario de Las Palmas*, 7.07.1999).

ley educativa que se inicia en los noventa, lo que contribuye a explicar por qué la Administración llega a animar a los centros a aplicar la JC<sup>81</sup>. El paso del tiempo le ha dado mala conciencia, un “mea culpa”, llegando a considerar que lo mejor sería una vuelta atrás, pero le falla la fuerza, aunque cuente con el respaldo del Ministerio de Educación.

Pero en el Archipiélago no parece haber marcha atrás en la implantación de la JC<sup>82</sup> que ha quedado consolidada en la mentalidad docente, a pesar del largo carácter experimental de dicha jornada<sup>83</sup>. A estas alturas es impensable una vuelta atrás en la jornada laboral porque el profesorado no la aceptaría de ninguna manera.

Mientras, Canarias, como era previsible, no ha abandonado los peores puestos del país en fracaso escolar, con jornada partida y con jornada continua. El retraso cultural y social del Archipiélago y la falta de una política educativa que tome como norte subsanar el choque cultural en el sistema educativo así lo explican.

Las manifestaciones del Ministerio de Educación, del Presidente de Gobierno en Canarias y de los responsables educativos de otras CCAA sugiriendo una vuelta atrás de la JC ha generado un revuelo entre los sindicatos y el profesorado en el año 2009. No queda arbitrado en el Boletín nada sobre la asociación del programa a una vuelta a la JP, ni la financiación de ambas Administraciones hace pensar que sea así, pero el miedo entre los docentes se ha generalizado. Los viejos argumentos que se dieron en pro y en contra de la

---

Por otro lado, una muestra de querer ganarse al profesorado, o de hallar la calma tras la tempestad, son las declaraciones del director general de Promoción Educativa que afirma en 1999 que “en estos momentos, disponemos de la mejor plantilla de docentes que hemos tenido nunca” (*Diario de Las Palmas*, 25.09.1999).

Desde la Administración Educativa en este contexto destaca el Director General de Centros, aspectos positivos de la JC como que: muchos padres están de acuerdo con la JC; “...que la jornada continua no ha incidido negativamente ni en los aspectos sociológicos ni en los resultados pedagógicos”, que la única asignatura pendiente son las actividades extraescolares de ahí que se elabore el Plan de Actividades Extraescolares (*La Tribuna*, 15.11.1999). También pueden verse las declaraciones del Consejero de Educación del momento, José M. Ruano (*Diario de Avisos*, 21.04.2000).

<sup>81</sup> En el curso 1997-1998, la Consejería de Educación se plantea algo muy distinto a lo que defendería una década después, como recoge el *Diario de Las Palmas* del 10.09.1997 “La Consejería invitará a los centros de jornada partida a cambiarla”. El objetivo de la Consejería era “homogeneizar el mapa de la jornada” en la Isla de Gran Canaria con el argumento de ser más rentable tener la misma jornada. En esos momentos en la provincia de Las Palmas sólo quedaban 9 colegios de Infantil y Primaria con jornada partida (JP) en Gran Canaria y 1 en Fuerteventura.

<sup>82</sup> Lo que puede afirmarse desde finales de la década de los noventa tras el conflicto, así lo recoge la CEAPA (*La Tribuna*, 15.11.1999).

<sup>83</sup> Las distintas órdenes y resoluciones que sobre la JC han visto la luz en Canarias, subrayan el carácter experimental de la misma. Así la Resolución del 16 de septiembre de 2003 para solicitar la JC en centros públicos de Infantil y Primaria dependientes de la Consejería de Educación también se refieren a la “implantación experimental de la jornada continua”.

JC a finales de la década de los 80 del siglo pasado, se repitieron a lo largo de la década de los 90 y vuelven una década después. Eso sí, siguen sin haberse demostrado<sup>84</sup>.

Llueve sobre mojado, los argumentos contradictorios no han dejado de aparecer de nuevo. Las asociaciones de padres, por regla general, han aprovechado a defender la JP<sup>85</sup> y las reacciones de los sindicatos no se han hecho esperar<sup>86</sup>. Pero más interés tendría analizar los más de 600 comentarios que en pocos días salen en la versión digital del periódico Canarias7, particularmente del profesorado, que de manera anónima expresa su valoración ante el interrogante que plantea el diario “¿Qué le parece acabar con la jornada continua?”<sup>87</sup>, una cuestión que aparece junto con una breve noticia que dice que Ministerio de Educación plantea a las CCAA analizar la conveniencia de acabar con la JC, y volver a la JP, para mejorar la calidad educativa. La forma de recoger las opiniones no nos permite verificar si quiénes dicen ser padres lo

---

<sup>84</sup> Más allá de los estudios pioneros sobre la jornada continua generalmente hechos por encargo de CCAA o corporaciones municipales, que en Canarias lo lleva a cabo el Consejo Escolar de Canarias, estrenándose en 1990 con este tema, lo que el propio informe resultante considera alejado de los problemas verdaderos del sistema educativo canario, dado el alto fracaso escolar del momento; cabe citar en España el elaborado por Mariano Fernández Enguita en 2001, un encargo de la Comunidad de Madrid. Pero ha sido recientemente cuando empiezan a plantearse hacer estudios sobre los efectos de la JC. Así por ejemplo, el municipio de S/C de Tenerife solicita a la Universidad de La Laguna en 2008 un estudio para valorar la JC. <http://www.consejoescolarcanarias.org> y <http://www.sctfe.es>.

También en la primera década del siglo XXI ha empezado a hacerse en otras CCAA, como Valencia (*El País*, 3.05.2008); Murcia (2004); Extremadura, 11.02.2008.

<sup>85</sup> Puede verse: CEAPA (2008): op.cit., donde por cada CA se recoge el porcentaje de alumnado en cada nivel educativo con JC, se hace una breve referencia a cómo funcionan las actividades extraescolares, se dice cuál es la duración de las clases con JC y las federaciones de padres/madres del alumnado valoran dicha jornada. Son muchas las páginas web de las federaciones de APAs donde se recogen críticas, entre otros lugares: <http://jornadacontinuuaypartida.wordpress.com>.

Si bien, hay una división de opiniones entre los padres. Cuanto más tiempo de aplicación de JC la opinión sobre la misma mejora. Así lo recoge el CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS (1990): op.cit. Donde también se dice que tienen una opinión más favorable a la JC los padres de zonas urbanas y peor los de las zonas rurales. Cuando se pregunta a los padres con hijos sin JC, la opinión de los padres con más estudios es más positiva, al revés que ocurre con los padres de menos estudios (ver pp. 66-139).

<sup>86</sup> Son muchas las referencias a citar, entre otras: “Los sindicatos se oponen a recuperar la jornada partida” (*El Día* 12.06.2009); “STEC advierte de que suprimir la jornada continua supone privatizar la enseñanza” (*La Gaceta*, 2.04.2008). STEC acusa a Paulino Rivero de “imprudencia temeraria” y de “socavar la escuela pública”, <http://sanborondon.info>. Para el STEC “El Gobierno de Canarias recrudece su hostigamiento hacia la comunidad educativa y el profesorado”, <http://ania.urcm.net> (31.03.2008). “EA-Canarias considera “sospechoso” que se reabra ahora el debate de la jornada escolar partida y rechaza esta medida” (<http://www.europapress.es> 11.06.2009). Por su parte UGT lo considera “un retroceso”, que no descartaría “siempre que no afecte a las condiciones de los trabajadores” (Ibidem).

<sup>87</sup> GALLEGO, L. (2009): “¿Qué le parece acabar con la jornada continua?”, *Canarias7*, [www.canarias7.es](http://www.canarias7.es), 10.6.2009.



son y si quiénes dicen ser profesores/as lo son, ni cuántas veces se pronuncia una misma persona, pero sí que permite hacernos una vaga idea de la fuerza de las respuestas de los docentes. Hay una valoración que sobresale por encima de las señaladas en estas páginas que es marcada por el profesorado: ‘los padres no soportan a sus hijos en casa y por eso quieren que se los cuidemos’, y a partir de ahí vuelta a empezar: ‘la escuela no está para cuidar al alumnado’.

#### 8.2.4 La tutoría de tarde en secundaria

Si con la jornada continua, como vimos, cabían argumentos a favor y en contra muchas veces sin mucha fuerza sobre el empeoramiento de las condiciones de igualdad de oportunidades, más allá de algunas evidencias, con la reacción del profesorado de secundaria en contra de la tutoría de tarde no cabe duda alguna sobre el carácter gremialista y elitista de esta reacción con efectos más evidente en contra de la igualdad de oportunidades.

Para los padres, la actitud del profesorado con la hora de tutoría de tarde es gremialista, va en contra de la enseñanza pública y no favorece la calidad educativa<sup>88</sup>. Consideran que la medida propuesta por la Consejería de Educación profundiza en la calidad educativa y facilita la coordinación necesaria entre familia y escuela<sup>89</sup>.

Mientras la Consejería de Educación pide responsabilidad al profesorado para comprometerse con la que considera, de manera desmedida, “la única herramienta que garantiza el éxito escolar”, el profesorado estima que se les da más responsabilidad de la que les corresponde<sup>90</sup> y se enfrenta duramente a la misma.

Aunque el sindicato STEC repudiara la actuación de la Consejería de Educación porque los que fueran dirigentes de dicho sindicato se comportaban al dirigir la Consejería “cual empresarios de fábrica en reconversión”<sup>91</sup>, para el Área de Educación de ICAN las actuaciones de los sindicatos con la hora de tutoría hacían un daño “que podría ser irreversible (...) a la escuela pública y a los sectores más desfavorecidos de la sociedad canaria”<sup>92</sup>.

Destacamos a continuación algunos de los ejes fundamentales en el debate:

---

<sup>88</sup> Las declaraciones de FITAPA insisten en esta idea. (*El Día*, 13.03.1998 y 23.04.1998).

<sup>89</sup> Puede verse: *La Gaceta de Canarias*, 17.09.1997; *El Día*, 14.09.1997; *Diario de Avisos*, 26.11.1997.

<sup>90</sup> *El Día*, 20.09.1997.

<sup>91</sup> *La Provincia*, 10.03.1998.

<sup>92</sup> Área de Educación de ICAN: “El currículum oculto del conflicto del profesorado de Secundaria”, (*El Día*, 29.03.1998).

ICAN, Iniciativa Canaria Nacionalista, era el ala de izquierda de Coalición Canaria, CC, con fuerza en la Consejería de Educación: el consejero y el viceconsejero, que eran también miembros del STEC, aunque en este conflicto fueron expulsados del sindicato.

1) En este contexto, el profesorado lejos de considerar la atención a los padres como una medida importante para la educación de los discentes, no sólo no lo hace así, sino que la descalifica fuertemente cuando mantiene que los centros no son una guardería ni ellos animadores.

Es recurrente el interés de los docentes de instituto por diferenciarse del profesorado de primaria y por desvalorizar el contacto con los padres, considerando la participación de éstos en los procesos educativos como una cuestión que los aleja de la profesionalización, así desde los representantes del profesorado se afirma que la Consejería “pretende convertir a los tutores en animadores de la participación de los padres en la escuela” o que quieren convertir a los docentes en “animadores de escuela de padres y eso es algo que no aceptamos”<sup>93</sup>.

Unas manifestaciones difíciles de comprender como manifiesta el Área de Educación de ICAN en la Consejería de Educación: “Es el colmo de la altivez y denota la miseria de la humanidad de quien lo escribe. En este caso, sí que sería lógico que algunos padres se planteasen seriamente ‘dejar en manos de estos señores’ a sus hijos”<sup>94</sup>.

2) Se normaliza que de las 37 horas y media, 24 sean de permanencia en los centros y de éstas 18 sean de clase, pero se considera un “robo” de tiempo estar dos tardes al mes en el centro, de una hora cada una, atendiendo a los padres.

La Consejería de Educación solicitaba que las 24 horas de permanencia pasaran a 25, pero ésta fue otra de las medidas a las que se negaron los sindicatos, que veían empeorar sus condiciones laborales<sup>95</sup> y que retira la Administración, aunque el propio Viceconsejero de Educación destaque que tal medida no empeora las condiciones de trabajo, dado que la ley recoge que las horas mínimas de atención al centro son 30<sup>96</sup>.

Sin duda, la concepción del robo de tiempo al que aludiera el profesorado, abre ampollas en los padres y en la Administración, máxime cuando lejos de retirarse se profundiza en ella después de que la Consejería aceptara reducir su propuesta inicial de tutoría semanal a tutoría quincenal, como ilustran las declaraciones de un representante del profesorado de

---

<sup>93</sup> *La Gaceta de Canarias*, 12.02.1998.

<sup>94</sup> Área de Educación de ICAN: op.cit.

<sup>95</sup> Para el STEC “el objetivo real de la Consejería de Educación no es mejorar la relación entre los padres y el profesorado, sino ir ampliando, paulatinamente, la jornada laboral de este sector” (*La Provincia*, 10.10.1997).

<sup>96</sup> ALDUÁN, M. (1997): “La Educación: avance e igualdad social (1)” (*La Provincia*, 9.12.1997). También puede verse: *Canarias7*, 27.11.1997; *El Día*, 3.02.1998; *Canarias7*, 11.02.1998.

secundaria “Si me roban y negocian conmigo que me van a robar la mitad no se trata de un acuerdo”<sup>97</sup>.

Para los padres las descalificaciones de los docentes al considerar un robo de tiempo la dedicación a las familias, demuestra el escaso interés en las relaciones entre padres y profesores de estos últimos<sup>98</sup>. Por su parte la Consejería no logra entender que suponga tanto rechazo una medida que no incrementa el horario docente y que es un derecho de familias y alumnado, destacando el interés social por encima de cualquier otro<sup>99</sup>.

3) Cuando el profesorado ante el embate de la Administración ve la salida en aceptar como mucho una hora al mes y con “cita previa”, está queriendo resistirse al carácter semiprofesional de la enseñanza donde los padres tienen algo que decir. Una postura alejada del planteamiento democratizador de la educación, ya que no se plantea qué puede hacerse en la tutoría para hacerla atractiva para los padres, de qué sentido dotarla para intentar que las familias acudan al centro, sino que en su lugar se habla de la pérdida de tiempo –aunque sea una constante culpabilizar a los padres de los malos resultados de sus hijos y de la escasa participación en los centros-. Pero es más, con una medida así de nuevo los perjudicados del sistema educativo vuelven a ser los mismos, los que el choque cultural con el modelo escolar – con las actitudes de los docentes ante los temas tratados, fácilmente entendibles impide estar con y en la escuela y que desde luego, no pedirían cita previa.

Tener autonomía para fijar cuándo tener la tutoría con los padres se convierte en la salida más citada por el profesorado, atribuyéndoles a los Consejos Escolares la decisión sobre el horario de asistencia<sup>100</sup>, una postura que en la práctica legitimaría la demanda del profesorado, dado el poder de los docentes en estos órganos, lo que es conocido por la Consejería de Educación: “...dejar exclusivamente en manos de los Consejos Escolares la decisión de fijar los horarios de tutoría, sería una postura que en la práctica favorece los intereses del sector más poderoso. Apelando a un concepto teóricamente progresista se estaría aplicando la fórmula del neoliberalismo más insolidario de que sea exclusivamente el mercado quien regule todo. En este caso, ya que la demanda es baja, no haría falta mejorar la oferta”<sup>101</sup>.

Algo que queda claramente ejemplificado en un artículo de opinión en el que una directora de centro critica las disposiciones de los boletines como “ofensivas y oprimentes dictaduras” por ir más allá de ofrecer pautas generales, mientras la profesora demanda autonomía para, entre otras cosas, establecer la

---

<sup>97</sup> *El Día*, 27.11.1997.

<sup>98</sup> *La Gaceta de Canarias*, 2.12.1997; *El Día*, 4.12.1997.

<sup>99</sup> *Canarias7*, 27.09.1997; *La Gaceta de Canarias*, 6.10.1997; *Diario de Avisos*, 22.11.1997.

<sup>100</sup> *La Gaceta de Canarias*, 7.10.1997; *Canarias7*, 21.10.1997; *Canarias7*, 25.11.1997; *La Provincia*, 26.11.1997.

<sup>101</sup> Área de Educación de ICAN: op.cit.

organización de los horarios, porque entiende que no dándosele al profesorado dicha autonomía se le trata como “infantiles, ineptos, e irresponsables”, para acto seguido aludir al factor “vocación, calidad y libertad docente” y calificar la permanencia de tarde de decepcionante e inútil dado el tiempo perdido ya que “Años y años de docencia han enseñado que, a la ‘hora de tutoría’ durante el curso, no acude nadie”<sup>102</sup>.

Para la Consejería de Educación no cabe duda que la “cita previa” no es una medida progresista sino todo lo contrario, se trata de una postura “reaccionaria y conservadora” que “perjudicaría a las familias más desfavorecidas”<sup>103</sup>.

4) Cuando achacan a la Administración que lo que está buscando es la *egebización* del profesorado de secundaria, se está marcando el carácter de superioridad de un profesorado que es licenciado frente al diplomado, y que quiere distanciarse por su pertenencia a un cuerpo al que se le supone un conocimiento superior por haber estudiado más años, aunque menos en el campo sociopsicopedagógico. Se desprestigian, por tanto, los usos horarios que venían desarrollándose entre el profesorado de la antigua EGB, sin entrar a valorar su pertinencia<sup>104</sup>.

Para la Administración Educativa, sin embargo, ésta es una vieja reivindicación de los padres y una medida esencial para que éstos puedan acudir a los centros. Y lejos de ser una medida “abusiva e injusta”, está respaldada por el Consejo Escolar de Canarias y cuenta con el apoyo de 7 federaciones Insulares de APAs que agrupa a más de 550 asociaciones, además de llevar más de una década siendo una experiencia positiva en primaria y una práctica normalizada en los centros privados<sup>105</sup>.

El profesorado parece olvidarse que con la LOGSE parte de los niveles educativos postobligatorios controlados por los licenciados en los Institutos en las denominadas Enseñanzas Medias se convierten en obligatorios en la denominada ESO lo que requiere otro modelo de actuación, en la enseñanza, en el aprendizaje y en la relación con los padres. Y que, más allá de este cambio de normativa, la mayoría de edad sigue siendo a los 18 años, lo que obliga a un entendimiento con quienes tienen la tutela de los menores y con los que tienen que compartir la educación.

---

<sup>102</sup> ENEBRAL CASARES, A.M. (1997): “Tutorías”, *El Día*, [www.eldia.es](http://www.eldia.es), 21.10.1997.

<sup>103</sup> Área de Educación de ICAN: op.cit. Por otro lado, la Consejería de Educación desestima la eventualidad que encierra la cita previa (*El Día*, 17.02.1998). Y entiende que si el profesorado cita a los padres se asegura su asistencia (*Canarias7*, 5.02.1998).

<sup>104</sup> Algunas noticias ilustran esta situación. Por ejemplo: “ANPE dice que la Consejería quiere “egebizar” a los profesores de los institutos” (*Diario de Las Palmas*, 16.07.1997). Otros: *La Gaceta de Canarias*, 12.02.1998.

Los maestros llevan años atendiendo a los padres en “dos tutorías al mes de dos horas de duración cada una, aunque generalmente se dedican tres horas” (*La Provincia*, 5.04.1998).

<sup>105</sup> ALDUÁN, M. (1997): op.cit. En una línea similar: *Canarias7*, 26.07.1997.

El espíritu más profesionalizador del profesorado de secundaria que tradicionalmente ejercía su docencia con el alumnado de Bachillerato en los institutos, se resiste con fuerza hasta el final a la tutoría de tarde. Así se explica que el profesorado de Formación Profesional se distancie de una actitud que implica cuestionar otros elementos aceptados por la Consejería de Educación y que consideran de mayor importancia<sup>106</sup> y que al final de la negociación se produzca una división sindical que lleva al surgimiento de un sindicato sólo de licenciados después de este conflicto, Unión Canaria de Profesores Licenciados (UCPL).

5) Cuando el profesorado alude a la defensa de la autonomía parece saber que tiene la sartén por el mago frente al resto de la comunidad educativa, por mucho que se legitime luego con el acuerdo del Consejo Escolar de centro o con el Proyecto Curricular de Centro (PCC), es quizás así como cabe entender sus demandas constantes a la misma, que lleva a algunos a considerar que reconociendo la autonomía de los centros, podía haberse evitado el conflicto<sup>107</sup>.

Bajo este modelo corporativista donde no se quiere reconocer ningún ejercicio de autoridad superior, una fuerza más propia de un colegio profesional que de un sindicato, la autonomía para hacer y deshacer bajo el propio interés se pone en un primer plano y la lógica del sector público se hace borrosa cuando el profesorado parece sentirse propietario de los centros educativos públicos. Un modelo que a tenor del resultado final parece consagrarse, dado que la Administración no tuvo fuerza, ni valor, y por ende, interés real, para establecer una medida que consideraba más que razonable, por mucho que el refuerzo de los padres y de la opinión pública, más allá del puro convencimiento, le llevara en ocasiones a plantearse la aplicación del reglamento en los centros de no producirse el acuerdo con los sindicatos<sup>108</sup>. Sólo le quedó llamar la atención sobre la conciencia de los docentes<sup>109</sup>.

---

<sup>106</sup> Puede verse sobre FP: *La Gaceta de Canarias*, 21.04.1998 y sobre la creación de UCPL: *Diario de Las Palmas*, 18.05.1998. Y otras muestras de división sindical en *La Gaceta de Canarias*, 14.11.1998 y en DOMÍNGUEZ HERRERA, R. (1998): “Conflicto de secundaria y fraude sindical”, *Diario de Avisos* 15.11.1998.

Mientras para CCOO “el profesorado debe entender que el acuerdo alcanzado en Secundaria es el mejor de todo el Estado” (*La Gaceta de Canarias*, 14.11.1998), el sector más intransigente se siente engañado por los sindicatos firmantes entre otras cosas porque no se respetó el “compromiso adquirido ante la asamblea de someterlos a referéndum regional” (*Diario de Avisos*, 15.11.1998).

Una división que también se produce entre provincias (*La Gaceta de Canarias*, 20.02.1998)

<sup>107</sup> DOMÍNGUEZ HERRERA, R. (1998): “Conflicto de secundaria y fraude sindical”, op.cit.

<sup>108</sup> *La Provincia*, *La Gaceta de Canarias* y *El Día*, 20.02.1998.

<sup>109</sup> Como se muestra en *La Gaceta de Canarias*, 20.02.1998 al referirse a que la negativa de aceptar la hora de tutoría “demuestra una falta grande de conciencia de que estamos en un servicio público”. Asimismo desde el Área de Educación de ICAN se alude a la pérdida de

6) Una de las características profesionalizadoras como el prestigio social se ve inicialmente dañada tras este conflicto, al menos ese es el espíritu que llega a través de los medios de comunicación. Las aproximadamente 140 noticias y artículos de opinión en los medios de comunicación escritos que vieron la luz mientras duró el conflicto por la hora de tutoría de tarde quincenal muestran una difícil comprensión de la actitud del profesorado, lo que revierte en una imagen social del profesorado no muy loable.

Mientras los docentes critican que se están multiplicando sus horas de trabajo<sup>110</sup>, la constatación objetiva de sus horas laborales (de permanencia, de clase y de no permanencia) junto a los meses de vacaciones, los salarios y el trabajo fijo transmiten otra visión sobre sus condiciones de trabajo que distan de las quejas de los docentes y de la situación de la mayoría de la población que no puede entender el planteamiento del profesorado. Éstos, conscientes de la imagen de “vago” que transmiten en los medios, que creen no merecer, echan la culpa a la Consejería de Educación de dicho desprestigio, lo que les lleva a exigir a la Administración una “defensa pública de la labor docente”<sup>111</sup>.

Cuando a estas condiciones laborales se suma el salario del profesorado puesto en relación con sus homólogos españoles encabezando la portada de un periódico, donde salen muy bien parados, los artículos de opinión en la prensa no pueden más que distanciarse de la postura de los docentes ante la negación de una hora de tutoría de tarde quincenal, máxime cuando no se les obliga a trabajar más ni se les quita parte del sueldo y sí puede mejorar la participación de las familias en los procesos educativos<sup>112</sup>.

---

vergüenza y a la mezquindad en la actuación ante la negación de la tutoría (“El currículum oculto...”, op.cit).

<sup>110</sup> *Diario de Las Palmas*, 30.09.1997.

<sup>111</sup> El profesorado se desespera ante la imagen social que puede generarse tras los datos salariales, las horas de trabajo y los meses de vacaciones, de ahí que saquen artículos de prensa acusando de difamación a la Consejería por no exponer los datos objetivos y no explicar a la opinión pública que “los profesores trabajan muchas más de 37,5 horas semanales, pero lo hacen calladamente y en casa porque en los centros no tienen ni despacho, ni ordenador, ni teléfono, ni libros, ni bolígrafo rojo para corregir”. BÁEZ, D. (1997): “Es muy difícil jugar con tramposos”, 15.10.1997. Para este profesor, los docentes trabajan más de 54 horas y se queja de que se proyecte “una imagen de los profesores de a pie que ni la derecha más reaccionaria y recalitrante se atrevería a difundir”.

Los sindicatos acusan a la Administración de estar “cargándose el prestigio de los profesores e intoxicando a la opinión pública” al señalar como elemento fundamental del conflicto la tutoría de tarde (*Diario de Las Palmas*, 18.05.1998).

<sup>112</sup> Que la portada de *La Provincia* del 12.10.1997 rezara: “Los profesores de las Islas son los mejor pagados de España” y que en el interior de la noticia se compararan los sueldos sin incluir trienios ni plus por trabajo en las islas no capitalinas, no fue bien recibido por el profesorado. Lo que multiplica los artículos, unos para hacer valer que los funcionarios tienen que hacer público su sueldo al ser pagados por los contribuyentes (DURÁN, J. (1997): “Los sueldos y el fracaso”, *La Provincia*, 17.10.1997); otros, para criticar su condición de “funcionarios intocables” que padecen “manías neurasténicas” (GONZÁLEZ DÉNIZ, A.

No en vano los docentes pronto reconocen tener la partida perdida ante la opinión pública<sup>113</sup> y por mucho que intentan defenderse acudiendo también a la prensa escrita, se hace difícil salir airoso en este conflicto. Algunos artículos solicitan que la Administración invite al profesorado a renunciar a sus privilegios de funcionarios<sup>114</sup>. Desde la Confederación de Vecinos de Canarias (COVECAN) se exige a la Consejería de Educación que no cese en su demanda de tutoría de tarde quincenal<sup>115</sup>. El periódico *El Día* dedica una editorial al conflicto destacando el descontento y el malestar familiar<sup>116</sup>. Asimismo desde Coalición Canaria (CC) se acusa a los docentes de actuar en contra del desarrollo educativo de Canarias y de no intentar evitar el fracaso escolar en las Islas, lo cual se agrava al ser los docentes uno de los colectivos mejor remunerados del Archipiélago<sup>117</sup>.

El profesorado, consciente de la imagen que daba a la opinión pública, intenta en muchas ocasiones evitarla desmarcando, falsamente, su principal reivindicación del tema de la tutoría de tarde<sup>118</sup> y transmitiendo a la opinión pública, no con mucho éxito, la justificación de la cita previa para preparar la información del alumno en cuestión<sup>119</sup>.

Todo lo cual coincide en la prensa canaria con la publicación de distintos estudios que revelan la vinculación entre peor nivel sociocultural de las familias canarias y rendimiento académico y que lo asociarían, entre otros factores, a la baja participación de la familia en la educación de sus hijos. Como el Informe estatal del Diagnóstico de la ESO, donde 8 de cada 10 docentes destaca lo importante de las tutorías en el aprendizaje del alumnado, de tal forma que incentivando la participación de la familia en el proceso educativo pudiera mejorar la calidad educativa y el rendimiento del alumnado,

---

(1997): “De huelgas y profesores”, *Diario de Las Palmas*, 18.10.1997). Mientras, el profesorado quiere hablar de sueldo base, sin complementos, e intenta alejar su demanda de una postura corporativista (LÓPEZ RODRÍGUEZ, J. y 19 profesores más del Instituto Tomás Morales (1997): op.cit.), pero sin duda no ha sabido argumentarlo, ni transmitirlo a la opinión pública, sí en cambio lo contrario.

<sup>113</sup> *La Provincia*, 12.10.1997.

<sup>114</sup> MARTÍN ANDRÉS, F.: “Tutorías sí, huelga no”, *La Provincia*, 28.11.1997. El malestar llega hasta el punto que se plantea si el tiempo de no permanencia en los centros realmente es para preparar trabajo o para estar en el campo o en la playa.

<sup>115</sup> *Canarias7*, 13.03.1998.

<sup>116</sup> Editorial *El Día*, 13.05.1998.

<sup>117</sup> *Diario de Avisos*, 4.04.1998.

<sup>118</sup> Ante la mala imagen social que da negarse a la hora de tutoría de tarde, el profesorado intenta hacer ver en los medios que no es su principal reivindicación (*El Día*, 14.09.1997; *Canarias7*, 15.09.1997; *La Gaceta de Canarias*, 18.09.1997; *La Provincia*, 12.10.1997), pero desde la propia Junta de Personal Docente de Las Palmas se reconoce que cesarían las movilizaciones si la Consejería quitara ambas medidas, la hora 25 y la tutoría de tarde (*Canarias7*, 9.11.1997), lo que se mantiene en momentos posteriores (*Diario de Avisos*, 26.11.1997; *Canarias7*, 27.11.1997; *El Día*, 5.02.1998; *La Gaceta de Canarias*, 21.05.1998; *El Día*, 3.11.1998).

<sup>119</sup> *La Gaceta de Canarias*, 21.02.1998.

siendo Galicia y Canarias las CCAA donde menor es el contacto entre la familia y el centro educativo<sup>120</sup>.

---

<sup>120</sup> *Canarias7*, 5.04.1998.



## TERCERA PARTE

# IGUALDAD DE OPORTUNIDADES



## **Introducción**

La última parte de esta investigación tiene por objeto conocer la mentalidad que sobre la igualdad de oportunidades tienen los enseñantes. En primer lugar se describe y analiza la percepción del profesorado sobre la desigualdad social y las medidas que toma para solucionar el problema. En un segundo momento se aborda el discurso que mantienen los docentes sobre la etnia, el género y la clase social.

Acabamos enunciando algunas propuestas de mejora de la igualdad de oportunidades que no destacan por su aplicación en el sistema educativo y otras que no habiéndose demostrado su repercusión bien son aplicadas o figuran entre las propuestas de actuación de distintas políticas educativas.

## CAPÍTULO 9. EL PROFESORADO ANTE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

### 9.1 Visión del profesorado sobre la igualdad de oportunidades

El profesorado español no coopera en tareas que podrían ayudar a conseguir un mejor aprendizaje del alumnado como enseñar conjuntamente como un equipo en la misma clase u observar las clases de otros profesores para extraer lo mejor que podría llevar conjuntamente a mejores logros. Es en España donde menos se hace, a diferencia de lo que ocurre con el profesorado de otros países (ver tabla 9.1)<sup>1</sup>.

Entre el profesorado de la OCDE hay prácticamente coincidencia en las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje. Entre 8 y 9 de cada 10 profesores están de acuerdo o muy de acuerdo con que su “rol como profesor es facilitar la investigación propia al alumnado”, con que “el alumnado aprende mejor encontrando soluciones por sí mismo a los problemas”, con que “pensar y razonar los procesos es más importante que el contenido curricular específico”. En cambio, el profesorado español no ve tan claro como el promedio de la OCDE (8 frente a 9) que “al alumnado se le debería permitir pensar en soluciones a problemas prácticos por sí mismos antes de que el profesor les enseñe cómo solucionarlos”. Sólo Suecia e Italia están menos de acuerdo que España<sup>2</sup>.

Tabla 9.1. Porcentaje de profesorado que dice no haber utilizado nunca las siguientes actividades de cooperación entre docentes

	ESPAÑA	OCDE	FINLANDIA	Países donde el profesorado coopera menos que España
Nunca enseña conjuntamente como un equipo en la misma clase	69,3	41,9	32,3	Bulgaria
Nunca observa las clases de otros profesores y la retroalimentación	87,1	44,7	70,3	Ninguno
Nunca se compromete en unir actividades a través de diferentes clases o grupos de edad (proyectos)	48,0	21,5	23,5	Corea
Nunca intercambia materiales educativos con sus colegas	7,5	7,4	9,8	
Nunca se compromete en las discusiones sobre el aprendizaje desarrollado de determinados alumnos	0,9	3,5	1,1	
Nunca trabaja con otros profesores de su escuela para establecer estándares comunes de evaluación para la valoración del progreso del alumnado	8,3	8,8	9,3	
Nunca asiste a conferencias en equipo	1,0	9,0	7,9	
Nunca toma parte en el aprendizaje profesional de manera colaborativa	17,2	15,7	41,0	

Fuente: Elaboración propia con datos de OECD (2014a): *TALIS 2013*, tabla 6.15, p.394

<sup>1</sup> OECD (2014a): *TALIS 2013*, op. cit., p. 391.

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 394.

Con todo, el profesorado se siente eficaz para llevar a cabo tareas de control sobre el alumnado y de motivación. Entre las primeras: controlar al alumnado ‘disruptivo’ y ruidoso, que el alumnado siga las reglas del juego escolar. Entre las segundas: que el alumnado haga bien su trabajo, valorando el aprendizaje, pensando críticamente, planteando preguntas interesantes. Además el profesorado se considera eficaz para desarrollar su docencia: claridad sobre las expectativas del alumnado, buscar explicaciones alternativas cuando no se entiende la original o hacer uso de distintas estrategias de evaluación<sup>3</sup>. El profesorado español se siente menos eficaz que el conjunto de países de la OCDE no en las estrategias docentes, sino en las de control y de motivación del alumnado (ver tabla 9.2).

Tabla 9.2. Porcentaje de profesorado que se siente bastante o muy eficaz para hacer determinadas tareas

	ESPAÑA	OCDE	FINLANDIA	Países donde el profesorado se siente menos eficaz que España
Conseguir que el alumnado crea que puede hacer bien el trabajo escolar	71,1	85,8	83,9	Croacia, R.Checa y Japón (17,6)
Ayudar al alumnado a valorar el aprendizaje	74,1	80,7	77,3	6 países. Japón (26,0)
Conseguir que el alumnado plantee buenas cuestiones	86,3	87,4	90,1	12 países. Japón (42,8)
Controlar el comportamiento disruptivo en la clase	81,5	87,0	86,3	5 países: R.Checa, Estonia, Japón, Corea y Singapur
Motivar al alumnado que muestra poco interés por el trabajo escolar	53,4	70,0	60,4	4 países: Croacia, República Checa, Japón y Noruega
Dejar claro las expectativas sobre el comportamiento del alumnado	90,1	91,3	92,7	7 países
Ayudar al alumnado a pensar críticamente	78,9	80,3	72,8	14 países. En Japón es de 15,6
Conseguir que el alumnado siga las reglas de clase	83,8	89,4	86,6	6: Singapur, Corea, Japón (48,8), Estonia, R.Checa y Croacia
Calmar al alumnado que es disruptivo o ruidoso	73,7	84,8	77,1	2: Corea (73,1) y Japón (49,9)
Usar una variedad de estrategias de evaluación	87,0	81,9	64,2	19
Dar una explicación alternativa como un ejemplo cuando el alumnado está confuso	96,5	92,0	76,9	23
Implementar estrategias instruccionales alternativas en la clase	83,2	77,4	68,2	20

Fuente: Elaboración propia con datos de OECD (2014a): *TALIS 2013*, tabla 7.1, pp. 405-406

El profesorado se considera un buen profesor, con vocación, al que se debe incentivar aunque no ve el sentido de su responsabilidad en la igualdad de oportunidades.

<sup>3</sup> *Ibidem*, pp. 405-406.

Demanda autonomía, pero no compromiso ni implicación con la educación. En Marchesi y Pérez se recoge que el profesorado demanda mayor autonomía en la misma proporción que el profesorado en Canarias en temas organizativos, de formación y gestión sin implicar un mayor compromiso con el trabajo docente, como reflejan algunas encuestas en el ámbito español, lo que permite hablar más de tendencia que de una opinión puntual y, por tanto, de una mentalidad docente, diferente según niveles educativos<sup>4</sup>. Los autores 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 rondan el 30%).

En el trabajo de Pérez-Díaz y Rodríguez se destaca la poca implicación del profesorado a pesar de su alto sentimiento de compromiso con la ocupación medido por su grado de vocación y a pesar de tener una satisfacción alta con los demás profesores, con la dirección, con el consejo escolar y con el alumnado<sup>5</sup>.

Poco puede hacerse en el sistema educativo cuando el profesorado suspende al sistema educativo (le pone un 2,5 en una escala de 1 a 5) y considera que el sistema educativo tiende a empeorar, tanto por el alumnado (cada vez menos preparado según el 80% del profesorado y con menos disciplina según el 70% de los docentes), como por la calidad de la enseñanza. Sobre todo cuando sumamos la tendencia hacia una menor motivación del profesorado, como expresa la mayoría de ellos<sup>6</sup>.

Como ocurre con el profesorado en Canarias, sus colegas de Madrid de la ESO critican la falta de implicación de los padres en la educación de sus hijos. Se reitera la falta de entendimiento del peso cultural de la familia en el sistema educativo y de la imposibilidad de asumir en igualdad de oportunidades los requisitos escolares, visible por ejemplo en achacar a los padres no comprobar si sus hijos acaban la tarea escolar que mandan 9 de cada 10 profesores para casa<sup>7</sup>.

En la misma dirección de falta de asunción de responsabilidad en la igualdad de oportunidades cabe entenderse que aunque el profesorado de

---

<sup>4</sup> MARCHESI, A. – PÉREZ, E. (2004): op.cit.

<sup>5</sup> En dicha investigación se repiten cuestiones similares a lo reflejado en nuestra investigación. No sólo en aspectos descriptivos como la edad (43 años) o el sexo (57% mujeres), sino en la valoración sobre su profesión y en la mentalidad sobre el sistema educativo. PÉREZ-DÍAZ, V. – RODRÍGUEZ, J.C. (2009): op.cit. Se trata de una encuesta realizada por teléfono en otoño de 2008.

<sup>6</sup> *Ibidem*, pp. 84-88.

<sup>7</sup> *Ibidem*, pp. 53-56.

Madrid manifiesta que casi un tercio del alumnado carece de motivación y o de capacidad para los estudios o que el 35% del alumnado tiene dificultad para concentrarse y que un tercio del profesorado afirma que el alumnado consigue el título sin estar preparado, se considera “libre de culpa” de esta situación, toda vez que 9 de cada 10 profesores creen que la responsabilidad de la educación recae en la familia y casi nadie señale las otras dos alternativas, Estado y profesorado<sup>8</sup>.

Todo lo cual queda visible en el abandono del sistema educativo público que, como dijera Cabrera desde finales de los años ochenta del siglo XX, se queda sin valedores, como apuntamos en el capítulo dos (apartado 2.1.2)<sup>9</sup>. En esta línea cabe entenderse valoraciones como las siguientes: un tercio del profesorado de enseñanza pública envía a sus hijos a centros privados; aunque predomina los que están en contra del cheque escolar (53%), un tercio está a favor (un 69% en el caso de los padres); el 44% del profesorado prefiere un sistema mixto con equidad de centros públicos y centros privados, lo que implicaría aumentar la presencia de centros privados, un 34% prefiere el sistema de reparto actual y sólo un 17% una enseñanza sólo pública<sup>10</sup>.

El profesorado en Canarias echa balones fuera cuando se posiciona sobre la importancia de distintos aspectos para realizar un buen trabajo en la enseñanza. En este caso, lo más señalado después de la vocación y el sentido individual de responsabilidad, es la mayor implicación de las familias y la mayor dedicación al estudio del alumnado (así lo destacan 9 de cada 10). El dominio de los contenidos curriculares y el reciclaje y la formación continua también ocupa un puesto destacado. La gran mayoría (8 de cada 10) también alude a cuestiones como una mayor implicación colectiva del profesorado, mayor trabajo en equipo, una buena formación inicial y una formación psicopedagógica. Junto a más dotaciones tecnológicas a los centros. 7 de cada 10 estiman que es importante para un buen trabajo en la enseñanza la mayor autonomía del profesorado en la toma de decisiones y el asesoramiento de especialistas. Una proporción similar se refiere a más conocimiento sobre las condiciones de vida del alumnado y a más formación sociocultural. En cambio, sólo 5 de cada 10 creen que más control y seguimiento de la Administración Educativa y más asesoramiento de los inspectores son criterios que potencien el trabajo bien hecho en la enseñanza<sup>11</sup>.

El profesorado se lava las manos, no se siente responsable en el cumplimiento de la función clave del sistema educativo, la igualdad de oportunidades. Cuando se les pide a los docentes en Canarias que señalen tres problemas principales de la etapa educativa donde trabajan, destacan, los de infantil-primaria: -la falta de implicación de los padres (el 43%), -la falta de

---

<sup>8</sup> *Ibidem*, pp. 66, 70, 79 y 95.

<sup>9</sup> CABRERA, B. (1988): *op.cit.*

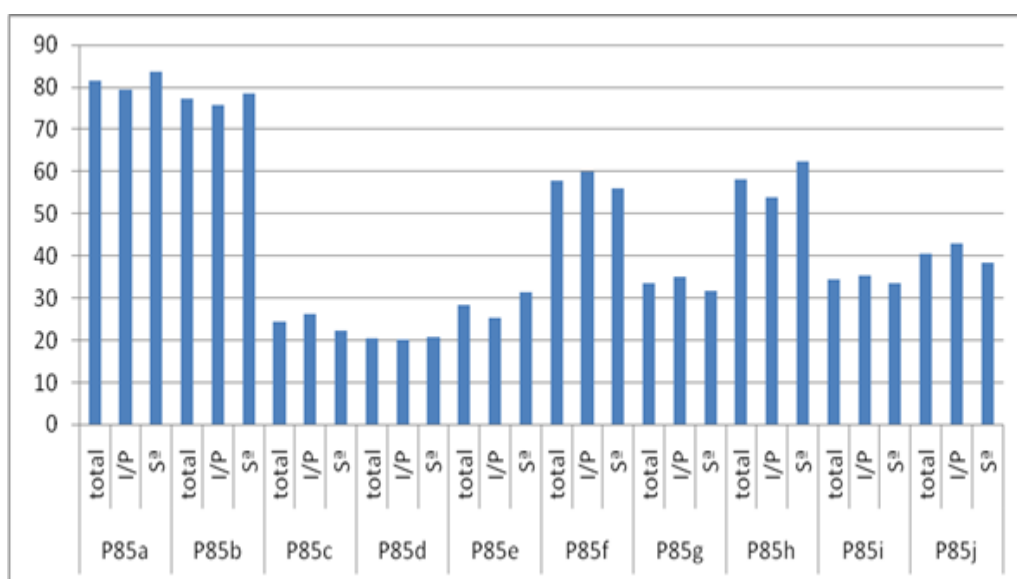
<sup>10</sup> PÉREZ-DÍAZ, V. – RODRÍGUEZ, J.C. (2009): *op.cit.*, pp. 32, 98-99.

<sup>11</sup> CABRERA, B. et al. (2011): *La compleja...*, *op.cit.*, pp. 217-219.

motivación del alumnado (32%) y –la falta de disciplina (25%). Estos mismos aspectos son señalados por el profesorado de secundaria pero en distinto orden: -la falta de motivación del alumnado (64%), -la falta de disciplina (51%) y –la falta de implicación de los padres (26%)<sup>12</sup>. Y como problemas de la educación en Canarias: la falta de medios y recursos en los centros, una financiación educativa escasa y un problema de política de la Consejería de Educación.

Gráfico 9.1. Porcentaje de profesorado total, de infantil y primaria y de secundaria, que califica de MUCHA la INFLUENCIA de diferentes factores en los malos resultados educativos de muchos estudiantes canarios:

- P85a: ausencia en el alumnado de responsabilidad y de disposición para el esfuerzo.
  - P85b: despreocupación por parte de los padres y madres de la educación de sus hijos.
  - P85c: ausencia de compromiso docente del profesorado.
  - P85d: trabajo inadecuado del profesorado.
  - P85e: baja capacidad intelectual del alumnado que le va mal.
  - P85f: zonas marginales y conflictivas donde vive el alumnado que le va mal.
  - P85g: el origen inmigrante del alumnado al que le va mal.
  - P85h: la escuela debe competir con otros procesos sociales más atractivos para el alumnado que restan interés por la educación.
  - P85i: falta de medios didácticos.
  - P85j: falta de medios materiales en los centros.
- Total profesores N=587 (Infantil/Primaria = 297 y Secundaria = 290)



Fuente: CABRERA, B. et al. (2011): *La compleja...*, op.cit., p. 66, gráfico P85.

En los malos resultados educativos creen que lo que más influye es: -la falta de responsabilidad y de esfuerzo del alumnado, así como –la no preocupación de los padres en la educación de sus hijos (8 de cada 10). Si bien, 6 de cada 10 aluden a –la influencia de la zona donde viven el alumnado y –la

<sup>12</sup> *Ibíd.*, pp. 60-65.

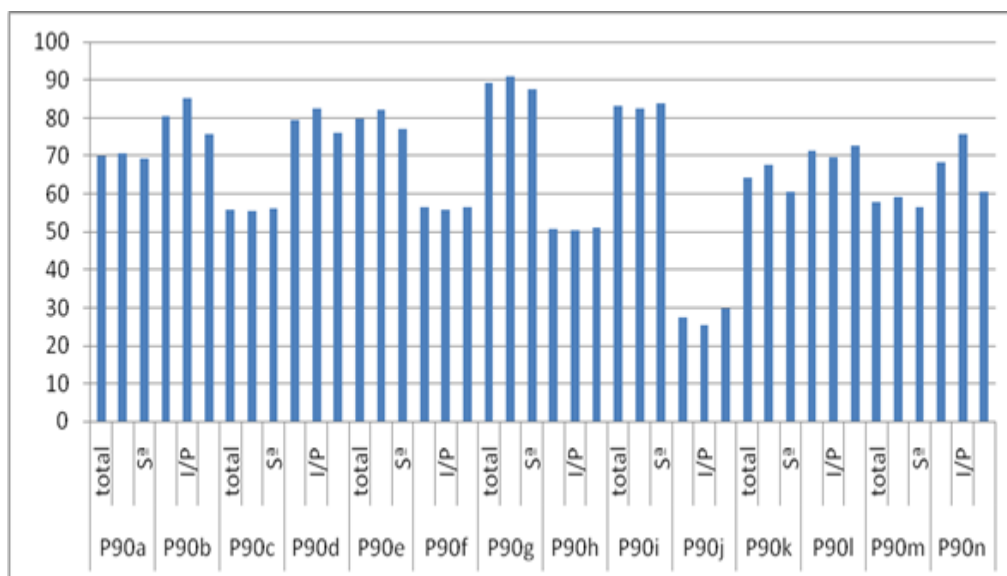


falta de atractivo de la escuela frente a otros procesos sociales más atractivos para el alumnado. En cambio, 7 de cada 10 creen que no influye la falta de compromiso del profesor ni el trabajo inadecuado del mismo (sólo 1 de cada 4 lo ven importante) (ver gráfico 9.1).

Gráfico 9.2. Porcentaje de profesorado total, de infantil y primaria y de secundaria, que califica de MUCHA la IMPORTANCIA de diferentes factores en relación a su capacidad para mejorar los resultados educativos del alumnado:

- P90a: más formación continua del profesorado.
- P90b: más profesorado en los centros.
- P90c: mejora de las retribuciones del profesorado.
- P90d: dotación de más medios a los centros.
- P90e: respuestas organizativas y metodológicas específicas.
- P90f: mayor dedicación y responsabilidad del profesorado
- P90g: mayor implicación de los padres en la educación
- P90h: gestión más profesionalizada de los centros
- P90i: mayor actitud para el aprendizaje del alumnado
- P90j: establecimiento de un sistema de premios para el profesorado que trabaje mejor
- P90k: mejor formación psicopedagógica del profesorado
- P90l: la experiencia y el sentido común del profesorado
- P90m: mayor autonomía del profesorado
- P90n: mejora de los equipos psicopedagógicos

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



Fuente: CABRERA, B. et al. (2011): *La compleja...*, op.cit., p. 67, gráfico P90.

Cuando el profesorado valora cómo mejorar los malos resultados del alumnado, los aspectos que se señalan: que se impliquen más los padres, que el alumnado ponga una actitud mayor de aprendizaje y poner más profesorado en

los centros<sup>13</sup>. La menor señalada: un sistema de premios para el profesorado que trabaje mejor. De catorce opciones posibles, donde nueve están centradas en el profesorado, éstas figuran entre las menos relevantes: el “establecimiento de un sistema de premios para el profesorado que trabaje mejor” seguida de la “gestión más profesionalizada en los centros”. Mientras se atribuye la responsabilidad a las familias y al propio alumnado (ver gráfico 9.2).

Una muestra de que el profesorado no se siente responsable en la igualdad de oportunidades. Eso sí, el 55,9% de los docentes consideran de mucha importancia la mejora salarial para optimizar los resultados educativos del alumnado, y el 56,6% incluso da esa relevancia a una mayor dedicación del profesorado; pero sólo un 27,4% considera de mucha importancia para la mejora de los resultados educativos un sistema de premios al profesorado.

El tercer aspecto considerado de mayor importancia para mejorar los resultados educativos es tener más profesorado en los centros. Como hemos recogido, en los últimos años la escasez de recursos humanos pasa a un primer plano en las quejas de los docentes<sup>14</sup>. La falta de personal, según algunos expertos, un problema que en la actualidad no parece tener solución (Carmen Ganuza<sup>15</sup>), es vinculado en la mayoría de los grupos de discusión a un aumento de las ratios que empeora el trabajo con alumnado discapacitado o con mayores problemas, y por ende impide atender a la diversidad y mejorar la educación. El recorte en recursos materiales y humanos merma el logro de buenos resultados educativos con alumnado marginal, sobre todo cuando se recorta en recursos materiales y humanos.

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

*(...) los maestros y las maestras en nuestro cole no tienen tiempo libre dentro de las horas que tienen que tener allí, y a veces su*

---

<sup>13</sup> CABRERA, B. et al. (2011): *La compleja...*, op.cit., p. 67.

En una línea similar puede verse el trabajo de Marchesi y Pérez donde 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. Estos 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, A. – PÉREZ, E. (2004): op.cit.

<sup>14</sup> En Canarias, además, el rechazo al recorte de la FP –por la eliminación de cursos, ciclos y niveles formativos en varios centros del Archipiélago. Un contexto que hace que se cree una plataforma en defensa de la educación pública: “otra educación pública es posible”. También la demanda de la autoridad docente o el controvertido modelo de acceso a la funcionarización. A diferencia de lo que reflejan los medios de comunicación, ni expertos ni profesorado destacan como problema del sistema educativo el acoso, la violencia o los abusos sexuales.

<sup>15</sup> Carmen Ganuza Artilles es profesora titular de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de La Laguna.

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

Como subrayan algunas voces, en el pasado no tan reciente, pero tampoco tan lejano, la ratio era mayor y, comparativamente, hoy se cuenta con más recursos. Sin embargo, han cambiado otras condiciones laborales que agobian a los enseñantes: la desaparición del libro de soluciones al libro de texto, la aparición de las “competencias”, etc. Es decir, no siempre la mayor autonomía concedida al profesorado se vive como un logro, probablemente porque encierra mayor tiempo de trabajo<sup>16</sup>. Lo que recuerda al “cansancio” de los docentes al que aluden Dubet y Martuccelli<sup>17</sup>, y a la demanda de la rutina: “El oficio, dicen los maestros, se vuelve cada vez más estresante, cada vez más agotador, menos rutinario, y por otro lado, la rutina que podía aparecer como una virtud se torna cada vez más inaceptable”.

Algunos profesores tampoco consideran la ratio un tema fundamental y, como demuestra la OCDE y vimos en el capítulo ocho, países con una relación muy superior entre profesor-alumno tienen mejores resultados educativos, es decir, centran su atención en el tipo de alumnado con el que se encuentran.

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

El informe de la OCDE *Education at a Glance 2014* hace alusión a TALIS 2013 para recordar que el tamaño de la clase tiene un impacto mínimo en la satisfacción del profesorado con su trabajo. Como demuestra TALIS el tema no es el número de alumnos sino el tipo de alumnos. Habiendo una asociación muy alta de éste con la autoeficacia y la satisfacción del profesor. Es decir, mientras hay un efecto mínimo entre la satisfacción del profesor con el tamaño de la clase, se da una influencia mucho más fuerte con el alumnado con problemas de comportamiento. Demuestra el informe que la satisfacción del profesorado de educación secundaria básica con su trabajo disminuye cuando la proporción del alumnado con problemas de comportamiento

---

<sup>16</sup> CABRERA, B. (1988): op.cit.

<sup>17</sup> DUBET, F. – MARTUCCELLI, D. (2000): *¿En qué sociedad vivimos?*, op.cit., p. 259.

aumenta. Cuando hay más de un 30% de alumnado con mal comportamiento en la clase se da la satisfacción más baja del profesorado<sup>18</sup>.

No puede decirse que sea una demanda del profesorado un mayor control sobre sí mismo y hacer más trabajo. La mayoría del profesorado dice trabajar mucho sea en el centro o/y en su casa, incluso a veces más horas de las contratadas. Dicen trabajar 38 horas a la semana, la mitad se dedica a dar clase y la otra mitad al resto de tareas. El profesorado de Canarias justifica la jornada continua, como vimos en el capítulo ocho (8 de cada 10) porque beneficia bastante o mucho al profesorado, también dice beneficia al alumnado (así lo manifiestan 7 de cada 10), y a los padres (5 de cada 10 así lo considera)<sup>19</sup>.

En la misma línea que se pronuncian las recomendaciones de la OCDE para Canarias lo hacen algunos grupos de discusión, donde los docentes reivindican la necesidad de pasar todas las horas contratadas en los centros educativos, y sobre todo, desde los cargos directivos se oyen voces a favor de un mayor control del profesorado que no cumple, incentivando al que cumple, castigando al pasota que le da igual todo.

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

*Que es que yo soy de la opinión, que, es que tenemos que entrar a las ocho y salir todos a las dos todos, es que tiene que ser así y es que eso es un error en secundaria terrible, terrible y ya, ¡vamos terrible! Que tú haces un horario totalmente legal y, que señoritos y señoritas, que quieren tener un día en que se van a sus casas a las once, “yo tengo que tener un día para ir al banco”... “mira por favor, que hay setenta profesores, que hay grupos flexibles”, pero es que da igual. Es que los criterios pedagógicos y que hay personas cutres con*

---

<sup>18</sup> OECD (2014b): op.cit., p. 445. Esto es estadísticamente significativo en todos los países de TALIS salvo en Islandia, Holanda y Noruega. Y es estadísticamente significativo y, particularmente fuerte la relación negativa en España, Croacia, Dinamarca, Francia, Rumanía, Abu Dhabi (Emiratos Árabes) e Inglaterra. Tanto es así que se ve en las demandas de formación del profesorado de secundaria básica, donde 1 de cada 5 dicen necesitar desarrollo profesional (formación permanente) para enseñar al alumnado con necesidades especiales y otro 13% que necesita esa formación para manejar una clase con mal comportamiento del alumnado.

Pocas veces se sabe cómo enfrentarse a la pérdida de sentido del estudio por el alumnado. 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, cliqueando, 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”. VERDÚ, V. (2006): “El desdén entre profesores y alumnos”, [www.elpais.es](http://www.elpais.es), 9.11.2006.

<sup>19</sup> CABRERA, B. et al. (2011): *La compleja...*, op.cit., pp. 263-264.

*perdón, que es que los criterios pedagógicos, les dan lo mismo y es que entonces...* (GDL, p. 22).

Algunas voces reclaman, como vimos se hace en otros países, y se plantea la LOMCE, dar mayor poder a los directores para echar al profesorado que no cumple.

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

## 9.2 El discurso del profesorado sobre la etnia, el género y la clase social. Un planteamiento segregador con o sin conciencia

El profesorado maneja un discurso diferente del alumnado según su etnia, género y clase social marcado por el acercamiento o alejamiento de ésta a la cultura escolar y por tanto al alumnado modelo –aunque sea de una cultura muy distante-. Un planteamiento segregador con o sin conciencia. Una posición favorable sobre los asiáticos y desfavorable sobre los africanos y latinoamericanos, tanto del alumnado masculino como del femenino. Una postura que podría tener efecto en los resultados académicos del alumnado. Lejos de ser consciente de las posibles repercusiones de sus expectativas, el profesorado se mueve entre un discurso sostenido bajo cláusulas de salvaguardia que intentan legitimar las diferencias<sup>20</sup> y un etiquetaje que roza planteamientos claramente desigualitarios que no necesita justificar. De una u otra forma poco puede hacerse para lograr una igualdad de oportunidades entre etnias, géneros y clase social cuando se asume un planteamiento discriminador.

Terrén<sup>21</sup> sintetiza con acierto la importancia del discurso con presencia notoria desde los Estudios Culturales anglosajones, como mecanismo de

---

<sup>20</sup> TERRÉN, E. (2001): “La conciencia de la diferencia étnica: identidad y distancia cultural en el discurso del profesorado”, *Papers*, 63/64, pp. 83-101.

<sup>21</sup> Una elaboración más profunda y lograda puede verse en el artículo citado del autor. Muchos otros han señalado los pros –también los límites- de las técnicas cualitativas y de manera particular de los grupos de discusión para entender la mentalidad de un colectivo. Una crítica al

clasificación de los otros en una jerarquía de distancia cultural, estando el profesorado del lado de los establecidos y siendo su propia identidad un elemento fundamental de anclaje en la percepción que tenemos de “los otros”, “los marginados” y, en definitiva, de la diferencia que hace entre grupos de alumnos, en un contexto de entrevista. El profesorado a veces utiliza cláusulas de salvaguardia dirigidas a “salvaguardar la propia integridad moral del informante ante lo que pueda resultar de su discurso. Es como si los informantes quisieran garantizar que la imagen que van a proyectar va a ser aceptada, conscientes en su mayoría de que la interacción de la entrevista va a transcurrir por terrenos resbaladizos, donde a menudo se presentan zonas de ambigüedad y dilemas prácticos ante los que no es fácil tomar postura y sí, en cambio, criticar cualquier medida adoptada”<sup>22</sup>.

Las cláusulas de salvaguardia pueden ser directas o indirectas. En el tema de la diferencia étnica –que es el utilizado por Terrén- las directas serían del tipo “pero que conste que no soy racista, ¿eh?”. Y las indirectas las divide en dos modelos. En uno, se distingue entre lo que sería deseable y lo que no queda más remedio que aceptar, es decir, entre el modelo abstracto, teórico, de atención a la diversidad y el día a día con el alumnado difícil. Una segunda versión indirecta sería cuando se coge el discurso de otros que tienen un comportamiento racista, generalmente de características subalternas, con los que compiten por la medidas redistribuidoras<sup>23</sup>. En esta ocasión observaremos dicho discurso a través de grupos de discusión del profesorado en Canarias, sobre todo en cinco de los catorce grupos de discusión donde se discute directamente la igualdad de oportunidades que sirven de base para analizar el discurso del profesorado –de una media de dos horas cada uno-.

El hecho de que nuestra investigación no tuviera por objetivo la búsqueda de las cláusulas de salvaguardia sino que haya surgido como un análisis posterior, impedirá realizar un análisis a conciencia sobre el tema, por tanto tendremos que valorar con mesura los resultados obtenidos. Con todo, la representación identitaria de los diferentes grupos según su cultura y cercanía de ésta a la del profesor surge libremente.

Es claro que la identificación del alumnado según su clase social, género y etnia con el sistema educativo tiene mucho que decirnos sobre los resultados potenciales del alumnado. Como dijera Fernández Enguita, así se explicaría que las chicas tuvieran tan buenos resultados –a pesar de regirse el sistema educativo por una lógica androcéntrica- Una buena situación que

---

análisis del discurso puede verse en MARTÍN CRIADO, E. (2014): “Mentiras, inconsistencias y ambivalencias. Teoría de la acción y análisis de discurso”; *Revista Internacional de Sociología*, vol. 72, nº. 1.

<sup>22</sup> TERRÉN, E. (2001): op.cit., p. 92. Aun así, para el autor esta cláusula de salvaguardia que se provoca ante un “discurso delicado” o un “terreno difícil” no debe confundirse con una “respuesta aprendida” o el discurso correcto o la respuesta esperada.

<sup>23</sup> *Ibíd.*, pp. 92-93.

compartirían algunas etnias (asiáticos frente a africanos, por ejemplo), aun hallándose ambas en un mismo país de acogida y compartiendo el hecho de tener una lengua extranjera, una situación que hemos visto recogida en distintos contextos (EEUU en Fernández Enguita (1997), España en Terrén (2001) o Canarias en Zamora Fortuny (2008b))<sup>24</sup>. Obvia decir que son múltiples los matices que hallaríamos si atendiéramos a las distintas procedencias de un mismo continente. Por otro lado, en las clases sociales esa identificación con el sistema educativo podría explicar los mejores resultados de las clases medias y los peores de las clases subalternas.

La identificación no se produce individualmente sin efectos sociales externos. Es evidente que en la construcción de la identidad influye la posición que nos atribuyen los otros. Que a las chicas les vaya bien en el sistema educativo puede explicarse en parte porque desde la década de los ochenta del siglo pasado veían una escapatoria en el sistema educativo para no reproducir el rol de sus madres, amas de casa dominadas y encontraron en las credenciales el mejor arma para hacerse un hueco en el mercado de trabajo en competencia con los hombres. Pero no puede negarse el efecto social del profesorado. Como dijera Enguita, el hecho de que el enseñante fuera mujer repercute positivamente en la identificación cultural hacia las chicas que pasan a sentirse cómodas en la institución y que comienzan a tener mejores resultados educativos paralelamente a la mayor presencia femenina entre el profesorado. Sin minusvalorar el peso de la revisión feminista que aligera las tintas de los libros de texto sexistas.

Por otro lado, como demuestra Terrén, la diferenciación étnica que hace el profesorado clasifica al alumnado jerarquizándolo según su procedencia, y ello puede contribuir a la profecía autocumplida que definieran Rosenthal y Jacobson<sup>25</sup>, según la cercanía o la lejanía étnica del alumnado al estudiante modelo.

Sin embargo, en el discurso mayoritario del profesorado no se expresa directamente una conciencia explícita de esta asociación entre identidad y expectativas. Todo lo contrario, aparecen las cláusulas de salvaguardia como protección frente a un discurso potencialmente no correcto que abriera cualquier mínimo atisbo de segregación, racismo o construcción de una identidad –en este caso del grupo con poder, el profesorado- diferenciadora que acabara asociando roles adscritos con roles adquiridos; y, por tanto, que en última instancia mermara la función básica del sistema educativo como valedor de la meritocracia en condiciones de igualdad de oportunidades.

O bien, en su defecto, un discurso claramente segregador que no oculta, ni intenta salvaguardar, aunque hace responsable del mismo a causas externas

---

<sup>24</sup> FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1997): op.cit. TERRÉN, E. (2001): op.cit. ZAMORA FORTUNY, B. (2008b): “¿Qué escuela, para qué inmigrantes? Zonas de procedencia y tipos de escolarización: el caso de Canarias, *Papers*, 89, 11-39.

<sup>25</sup> ROSENTHAL, R. – JACOBSON, L. F. (1980): *Pigmalión en la escuela*, Madrid, Morata.

al profesor y al sistema educativo ya sea el propio alumno, su familia o su cultura.

Pongamos como ejemplo el género. La coincidencia de identidades entre alumnas y profesoras por ajustarse además las primeras a lo que las segundas entienden como alumnado modelo, podría explicar esos buenos resultados. ¿Cómo hacerlo entonces en los campos científicos donde no obtienen tan buenos resultados? PISA y otros informes de evaluación españoles demuestran que a las chicas les va cada vez mejor en el sistema educativo, pero si esta distancia se marca en lengua, no ocurre así aún en matemáticas, mientras se igualan las diferencias en ciencias. Quizás aquí entran en juego los etiquetajes. No lo sabemos, pero una hipótesis posible sería que el profesorado sigue sin identificar a las mujeres con carreras científicas aunque no vea misógino este planteamiento<sup>26</sup>. De hecho, en el cuestionario realizado al profesorado en Cabrera et al., cuando se les pregunta por los estudios universitarios que preferirían para sus hijos señalan de manera prioritaria las ramas de ingeniería y arquitectura para sus hijos y la rama de sanidad para sus hijas<sup>27</sup>.

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

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

Otra forma de ver las cláusulas de salvaguardia en el género es que a los chicos les va peor, no porque el profesorado mujer se identifique más con las

---

<sup>26</sup> Los argumentos podrían ser muchos, por ejemplo: no tener un cerebro igual desarrollado que el de los hombres (ver argumentos de María Calvo en SUBIRATS, M. (2010): “¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate”, RASE, vol. 3, nº 1, enero. En este caso hablaríamos de una cláusula de salvaguardia directa.

Otras visiones destacando el efecto cultural pueden verse en CABRERA, L. (2012): “Efectos de las actitudes y aptitudes de los alumnos en su rendimiento educativo” en VVAA (2012): *La educación en la sociedad global e informacional*, Oviedo, Ediciones de la Universidad de Oviedo, pp. 415-437.

<sup>27</sup> Pregunta número 119 del cuestionario en CABRERA, B. et al. (2011): op.cit.



alumnas ejemplares, disciplinadas, sino porque los chicos son más indisciplinados, molestos, incordios, rebeldes, desastre...

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

El profesorado está condicionado por su cultura y procedencia social probablemente con una imagen sesgada de los distintos grupos sociales y culturales a través de la información que le llega por los medios de comunicación, por su experiencia de vida, lo que no siempre coincide con la realidad, con la justicia social o con la igualdad de oportunidades. Si la formación que recibe el profesorado alterara cualquier imagen tergiversada y propiciara un conocimiento cabal sobre las relaciones sociales podría decirse que la imagen de la sociedad sería otra. Pero no parece ser el caso, ni en la formación inicial ni en la permanente<sup>28</sup>.

Tampoco, por lo que sabemos, las experiencias en los centros educativos con las relaciones allí mantenidas cambia la situación. Cuando se omite la existencia de las clases sociales en los debates sociales y la sociedad es vista como una suma de individuos y esto se traslada al sistema educativo nos encontramos con un discurso que da la igualdad de oportunidades por conseguida<sup>29</sup>. Prima la tesis funcionalista donde la meritocracia sería el eje hegemónico del sistema educativo.

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

Por otro lado, no hace falta insistir en que el reconocimiento de la autoridad, de sobra trabajado por Bourdieu y Passeron en la Reproducción<sup>30</sup>, implica, más allá de la fragilidad de la infancia, que el alumnado acate y acepte la identidad que el profesorado le atribuye generándose así el cumplimiento de sus expectativas.

---

<sup>28</sup> ZAMORA FORTUNY, B. (2011): op.cit.

<sup>29</sup> Como se ha visto en la investigación del equipo y particularmente en CABRERA, B.-CABRERA, L.-PÉREZ, C. y ZAMORA, B. (2011): “La desigualdad legítima de la escuela justa”, op.cit.

<sup>30</sup> BOURDIEU, P. – PASSERON, J.C. (1976): *La reproducción*, op.cit.

Una autoridad, la del profesorado, que hace valer, consciente o inconscientemente, un sesgo profesional marcado por la concepción del alumnado modelo. Para el profesorado hablar del alumnado modelo es hacerlo:

“del alumno cercano que responde aunque sea culturalmente distante, del alumno que aprende su oficio y que se caracteriza sobre todo por su interés, por su sumisión, por su comportamiento no problemático y, en definitiva, por su elevado grado de correspondencia con los atributos de rol que se esperan de quienes siguen fielmente el paso de la institución escolar y su cultura organizativa”<sup>31</sup>.

### 9.2.1 El discurso sobre la etnia

El profesorado no tiene duda en diferenciar entre tipos de inmigrantes. El criterio podría definirse por la identificación con el alumnado modelo. Aunque no sabemos la clase social de las distintas etnias a las que se refiere el profesorado, sí que podemos tener una aproximación con un reducido margen de error. De tal forma que la distribución entre centros públicos y centros privados o seguir en una educación postsecundaria en la rama considerada noble o en la valorada como rama pobre no nos depara muchas sorpresas si atendemos meramente a la distribución de los inmigrantes en la pirámide social<sup>32</sup>.

Como puede verse en la tabla 9.3, la distribución del alumnado extranjero según la titularidad de los centros, marcaría un perfil sociocultural y económico muy diferente según nacionalidades, europeos y asiáticos por un lado y americanos y africanos por otro. Lo que de manera pormenorizada por nacionalidades agudiza más las diferencias entre estos colectivos, incluso dentro de un mismo continente o zonas de procedencia, sirva de ejemplo el contraste entre marroquíes e hindúes, o entre países ricos de Europa (como Alemania y Reino Unido en la UE o Noruega en el resto de Europa) frente a países pobres. Lo que no implica desatender a algunas excepciones por el tipo de trabajo que desarrolla una comunidad de inmigrantes en una determinada zona.

---

<sup>31</sup> TERRÉN, E. (2001): op.cit., pp. 95-96.

<sup>32</sup> ZAMORA FORTUNY, B. (2008b): op.cit.

Tabla 9.3. Alumnado extranjero no universitario según titularidad de los centros y nacionalidades en Canarias. Datos provisionales curso 2011-2012

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

Fuente: Elaboración propia con datos del ISTAC (2012)

Por regla general la diferencia está clara en el discurso del profesorado. Por un lado están los árabes y los latinoamericanos y por otro los guiris y los chinos<sup>33</sup> (profesor de instituto GDL2.1). Lo que además se manifestaría en la propia división que hace el alumnado. Dice una maestra que trabaja la multiculturalidad, que lo normal es encontrar la agrupación del alumnado

<sup>33</sup> Quizás, como en el discurso popular, se utilice el término de chinos como sustituto de asiáticos, abarcando a cualquier persona con rasgos orientales.

según nacionalidades: los “árabes” por un lado y los ingleses por otro (GDL3.1).

Una diferencia que se achaca al comportamiento del alumnado. El triunfo fácil como valor que cala en la mentalidad del alumnado más marginal frente al valor del esfuerzo caduco del sistema educativo es recogido de manera reiterada entre el profesorado de diversos grupos de discusión en el tema de la igualdad de oportunidades, sea de clase social, de género o de etnia.

Así una profesora cuenta que estando su instituto en medio de la nada, teniendo que usar transporte para poder llegar hasta allí, algunos alumnos hijos de papá sin estudios, pero con dinero, con 18 años van en coche, convirtiéndose en un modelo para el resto de colegas. El esfuerzo y los estudios dejan de ser un valor para triunfar y pasa a serlo *trapichar* o hacerse con un buen carro o con dinero fácil (profesora de secundaria, GDL3.2).

El profesorado establece diferencias entre el alumnado inmigrante según procedencias que se hacen visibles en los resultados educativos (profesora de secundaria, GDL4.1). Con todo, el tema de la inmigración es casi siempre señalado como problema, excepción hecha de los chinos y de los europeos –estos últimos llegan a no considerarse como inmigrantes, a lo que han contribuido distintos estudios sobre inmigración y educación, pero también la posición que representan en la sociedad y por tanto en el sistema educativo-. Lo que podemos apreciar en múltiples valoraciones. A modo de ejemplo:

Hablando de los musulmanes y de los pésimos resultados con ellos se dice que la situación mejora al hacerse el embudo en bachillerato (profesora de secundaria, GDL4.1). Se asocia la escasez de inmigrantes en un centro como un elemento más para el buen funcionamiento de un centro (GDTSP4.1; maestro de primaria GDL5.1). Se alude a las pandillas que se crean en los institutos con inmigrantes que llegan de distintos centros de primaria, lo que genera bronca en fechas como los carnavales que ha obligado a suspenderlos (profesor de instituto, GDL5.2). Asimismo algún profesor critica el ímpetu con el que vienen reclamando sus derechos, más que la gente de las islas. Tanto que incluso, se dice, cuentan con el beneplácito de la Administración Educativa que presiona para que haya más aprobados de cara a la opinión pública (GDTM1). En afirmaciones como: tenemos muchos inmigrantes pero el centro no es conflictivo, no pasa como en otros sitios como el Fraile (Tenerife) (GDTM1).

Se mira con envidia a los centros privados por no tener alumnado inmigrante (GDTP4) – aunque no se diga se supone que se refiere a alumnado inmigrante más alejado de la cultura escolar, porque sí que los centros privados cuentan con inmigrantes procedentes de zonas más acomodadas y con padres con una buena posición social<sup>34</sup>-, asociándose con alumnado con dificultades o quizás con necesidades educativas especiales: “En la privada no hay autistas, ni integrados, ni inmigrantes” (GDTP4).

---

<sup>34</sup> *Ibíd.*

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

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

El discurso sobre los chinos: Es tanta la buena imagen de los chinos como gente trabajadora que encontramos expresiones aludiendo al alumnado autóctono de un colegio marginal de Tenerife del tipo:

“Ojalá los de San Matías fueran como esos chicos (chinos)” (GDTM2). “Los chinos es una comunidad, igual que los adultos, que pasan desapercibidos, son como más sumisos, son muy buenos en lógica...” y en matemáticas, aunque les cuesta mucho la lengua (maestra de primaria<sup>35</sup>, GDL3.1).

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

---

<sup>35</sup> Téngase en cuenta que quien habla es una maestra de primaria con recorrido en centros con una alta proporción de alumnado inmigrante. Ha trabajado en centros con un 73% de alumnado inmigrante, donde el 27% restante era canario de padres extranjeros y trabaja actualmente en un centro con treinta nacionalidades en Yaiza, expresa que se trabaja la multiculturalidad, aunque no tengan proyecto aprobado.

Incluso en centros familiares, donde han estudiado los padres y los hijos y persisten en el tiempo los mismos maestros con el alto nivel de conocimiento y de relación entre padres y profesorado, con escaso número de inmigrantes, el calificativo más brillante se lo llevan los chinos: ‘una familia encantadora’ (directora centro primaria GDL4.2). De los orientales en general se destacan cualidades como ser muy sumisos, sonrientes, no causan conflictos, son los que llegan, aunque sus padres no sepan el idioma (GDL3.2)

En cambio, cuando se habla de los árabes el discurso cambia: Los padres de los árabes, que trabajan en la construcción o en el turismo en Playa Blanca, Lanzarote, tienen un nivel bajísimo, y sus hijos a nivel competencial. Como los padres trabajan casi todo el día, no van a los centros a hacer seguimiento de los hijos, ni van a buscar las notas. Además hay maltrato entre ellos y tienen un seguimiento por Asuntos Sociales. Las madres no hablan castellano ni inglés (maestra de primaria<sup>36</sup>, GDL3.1).

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

“hay un montón de niños que llegan a mitad de curso hablando árabe, y que ni siquiera te puedes entender; y que cuando entran allí pues mira... y no hay personal de PT suficientes, de apoyo” (profesora de secundaria, GDL3.2).

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

De los latinoamericanos se mantiene un patrón similar: Se dice directamente de ellos que son violentos y machistas (profesora de secundaria, GDL3.2). O se afirma: no es “oye los latinoamericanos son así” sino que viene impregnado en la manera de solucionar los problemas, mucho más violenta (profesor de instituto, GDL2.2). Que vienen con ideas muy distintas a las nuestras: conseguir un trabajo, no hacer una carrera (GDTM1). A la hora de las estadísticas bajan bastante el nivel (GDTM1). Como el profesorado añora aquellos tiempos pasados donde sentía tener mayor autoridad con un alumnado y unos padres más sumisos, resalta de los sudamericanos esos valores: ‘son

---

<sup>36</sup> *Ibíd.*

educados', frente al conjunto del alumnado que 'no da ni los buenos días' (GDTM2). Valoran en la gente sin recursos económicos la buena educación entendida por el respeto al profesor y a la autoridad que representa lo que hacen extensible a los cubanos y a los colombianos:

“hablando de educación, ves tú a la gente en Cuba, que no tienen recursos ninguno; y ves tú la formación o la educación; o los chicos colombianos y colombianas (...) cómo te viene un niño de (...) Colombia que tú te quedas, como profesor ¡pero qué educación, qué corrección! Pero eso es lo que me hacían mis padres a mí...” (GDTSP10.1).

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

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

Aunque el profesorado no lo exprese así, puede verse que el problema de integración de las distintas etnias no es principalmente por el idioma como muchas veces se dice, sino que estaría más cercano a los códigos sociolingüísticos que dijera Bernstein<sup>37</sup>. Por otro lado, hemos observado que “ser educado”, es decir, aparentemente respetuoso con el profesor al que se le da los buenos días –como en el caso de los colombianos–, es un valor desde la óptica del profesorado, pero no suficiente, sobre todo cuando choca con otros atributos contraescolares.

Desde una posición más crítica una parte del profesorado destaca el mal funcionamiento de las políticas educativas en igualdad de etnia, como es el caso del no dominio del español. Así se dice, por ejemplo, que los que vienen

---

<sup>37</sup> BERNSTEIN, B. (1989): Códigos lingüísticos, fenómenos de incertidumbre e inteligencia, en BERNSTEIN, B. *Clases, códigos y control, Vol. I Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*, Madrid, Akal.

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

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

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

### 9.2.2 El discurso sobre género

Todo el profesorado que alude al tema de género, deja constancia del menor abandono escolar y del menor índice de repetición de las chicas frente a los chicos (GDL2.1; GDTSec6.2). Una mayor implicación de las chicas también en centros marginales (GDL3.1), como constatan las investigaciones al uso (PISA y diversos estudios de Instituto de Evaluación, de manera más estandarizada). Se mantiene que las chicas van más a la universidad y los chicos más a ciclos, aunque predomine el contexto sociocultural (GDTSec1.2). Se reconoce que se transmite una imagen, tanto la Administración como los docentes de que hay ciclos destinados para chicas y ciclos para chicos: “oiga,



mire, es que...es verdad... existen ciclos para chicos, existen ciclos para chicas...” (GDTSec3.1). O, en todo caso, en la no igualdad de oportunidades por género se alude a la inexistencia de una oferta equilibrada por género y por zonas (GDTM1).

Desde un punto de vista más crítico se entiende que no hay un problema de género sino de clase social. Se alude a los modelos repetitivos de las chicas de barrio: preocupación por la belleza y por encontrar un mandril que las cuide desde los diecisiete años (GDTM1). Una situación que ya recogía Pérez Sánchez<sup>38</sup> de las chicas de clase obrera. Como ha señalado la bibliografía al uso de la cultura contraescolar, recordemos básicamente el eco del estudio de Paul Willis de 1977 *Aprendiendo a trabajar*, pero también muchos otros que le han seguido, las chicas de cultura subalterna destacan como un valor a resaltar en su cultura los atributos sexuales. Lo que se hace evidente en el discurso del profesorado sobre las chicas de determinadas etnias.

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

De las árabes se dice que llevan a sus hijas menores de edad a casarlas a Marruecos y no se sabe si vuelven. Con lo que se produce una discriminación de sexo y de oportunidad (maestra de primaria, GDL3.1). Se dice que entre las musulmanas las peleas de las chicas son por celos, parecen “peleas de gallos”. Las de los chicos por motivos diversos (profesora de secundaria, GDL3.2). “...bueno los chicos ya dije que los árabes eran violentos. Pero las chicas también, cuando no saben el idioma, son violentas, te tiran de los pelos, te escupen (...) porque creen que son insultos, como no te entienden, enseguida les sale la violencia, es un instinto de defensa, y luego ellos te lo dicen”. El profesorado interpreta que hay muchos problemas con las chicas musulmanas por los afectos, con el contacto: no pueden darse un abrazo, un beso tras un conflicto “son muy violentos, tienden a hablar en árabe”. Hablan entre ellos en árabe porque no lo controla el profesor (profesora de secundaria, GDL3.2). De las latinoamericanas se destaca el valor que atribuyen a lo exuberante, ‘pechitos arriba’ (profesora de secundaria, GDL3.2). Viene siendo una constante en los distintos estudios sobre género, la mayor identificación de las chicas con el modelo escolar y el mayor triunfo de éstas frente a sus colegas de similar clase y etnia. Algo que destaca también el profesorado. En el caso de las latinoamericanas comparte la idea de que se preocupan un poco más que los chicos, fallando éstos más en el sistema educativo. Pero, aun subrayando el carácter sexista, machista, especialmente de los chicos, se considera que las chicas colaboran mucho a ese rol: “en cuanto a todo, a la ropa, en la manera de manejarse, de defenderse, los conflictos se resuelven de una manera más primaria”. Acude la Policía Nacional al centro todos los días porque al mínimo

---

<sup>38</sup> PÉREZ SÁNCHEZ, C. N. (1998): *Análisis sociológico...*, op.cit.

problema la solución es “nos vemos en la puerta a las dos”, siendo las chicas latinoamericanas las que más generan el conflicto y más participan en las peleas (profesor de instituto, GDL2.2).

### 9.2.3 El discurso sobre las clases sociales

No sólo el profesorado en Canarias echa balones fuera responsabilizando al individuo y a la familia de los malos resultados educativos y de los procesos para mejorarlos o la atribuyen a las deficiencias en el mal funcionamiento de la enseñanza-aprendizaje, sino que da por hecho la existencia de la igualdad de oportunidades.

Tabla 9.4. Existencia de igualdad de oportunidades  
¿Cree que existe igualdad de oportunidades en la educación obligatoria?  
100% (porcentajes horizontales para cada fila)

	NO		SÍ		NS-NC	
	N	%	N	%	N	%
TOTAL PROFESORES (N=587)	225	38,3	334	56,9	28	4,8
Profesores INFANTIL/PRIMARIA (N=297)	122	41,1	157	52,9	18	6,1
Profesores SECUNDARIA (N=290)	103	35,5	177	61,0	10	3,4
Profesores Centros PÚBLICOS (N=374)	144	38,5	208	55,6	22	5,9
Profesores Centros PRIVADOS (N=213)	81	38,0	126	59,2	6	2,8
HOMBRES (N=201)	62	30,8	127	63,2	12	6,0
MUJERES (N=386)	163	42,2	207	53,6	16	4,1
EDAD: menos de 30 años (N=51)	17	33,3	31	60,8	3	5,9
EDAD: de 30 a 40 años (N=180)	69	38,3	104	57,8	7	3,9
EDAD: de 41 a 50 años (N=211)	83	39,3	117	55,5	11	5,2
EDAD: más de 50 años (N=145)	56	38,6	82	56,6	7	4,8
EXPERIENCIA menos de 5 años (N=103)	42	40,8	58	56,3	3	2,9
EXPERIENCIA: de 5 a 15 años (N=201)	74	36,8	117	58,2	10	5,0
EXPERIENCIA: de 16 a 30 años (N=216)	81	37,5	123	56,9	12	5,6
EXPERIENCIA: más de 30 años (N=67)	28	41,8	36	53,7	3	4,5
Tiene o tuvo CARGO DIRECTIVO (N=177)	70	39,5	98	55,4	9	5,1
Ni tiene ni tuvo CARGO DIRECTIVO (N=410)	155	37,8	236	57,6	19	4,6
Funcionarios (N=294)	114	38,8	164	55,8	16	5,4
Interinos/Sustitutos (N=97)	40	41,2	51	52,6	6	6,2
Contratados Laborales (N=196)	71	36,2	119	60,7	6	3,1
Ideología: IZQUIERDAS (N=288)	121	42,0	162	56,3	5	1,7
Ideología: CENTRO (N=162)	66	40,7	90	55,6	6	3,7
Ideología: DERECHAS (N=76)	23	30,3	51	67,1	2	2,6

Fuente: CABRERA, B – CABRERA, L. – PÉREZ, C.N. – ZAMORA, B. (2011): *La desigualdad legítima de la escuela justa*, RASE, vol. 4, nº. 3, p. 314.

El hecho de que el profesorado sea producto de la movilidad social ascendente es uno de las pocas formas de explicar esta situación de evasión de

responsabilidad y de desconocimiento del peso del factor sociocultural no sólo en los resultados educativos sino en la distribución por ramas o itinerarios. La mayoría del profesorado estima que la igualdad de oportunidades está conseguida, así se posiciona el 57% del profesorado de la educación obligatoria –el 63% de los profesores y el 54% de las profesoras-. Así, por ejemplo, no asocia al alumnado de FP con un origen social más bajo al que acude a Bachillerato; individualiza los resultados y asocia el esfuerzo del alumno con el triunfo educativo y social; aparte de responsabilizar a las familias, más allá de los alumnos, de los malos resultados<sup>39</sup>.

En los grupos de discusión se observa que la igualdad de oportunidades no es tampoco un tema de prioridad o un problema a resolver que figure en la mentalidad del profesorado. También en los grupos de discusión la igualdad de oportunidades se da por conseguida. Aunque cuando se aterriza más en ella sí se mencionan algunas variables de origen social condicionando los resultados y las elecciones educativas<sup>40</sup>.

Algunas voces señalan la influencia del contexto sociocultural, otras no ven éste, sino el económico, sirvan de contraste los siguientes<sup>41</sup>:

*Con el tema que aquellas familias donde el nivel socio-cultural es mayor, de alguna manera, la implicación y el seguimiento que hay por parte de esos niños y esas niñas, es mayor que en los niveles socio-culturales bajos, ¿no?, entonces, no por eso, quiere decir que, los niños y las niñas, sean mejores estudiantes o se comporten mejor, sino que de alguna manera, sobre todo en primaria, donde las relación entre las familias, ¿no?, y de cara a la educación, ese trabajo a la par, entre escuela y casa tienen, es muy importante para establecer todo el tema de los hábitos un poco, y es donde se sientan las bases, para que después vayan caminando ... Pues sí hay una predisposición mayor, si hay una participación mayor en el centro (clases medias, mayor poder adquisitivo), en las visitas de padres sí son los que acuden más, son los que están más preocupados por el rendimiento, por el comportamiento de los chiquillos. Mientras que, en las casas pues donde, la situación social es más desfavorecida, están más desestructuradas de alguna manera siempre cuesta más... (GDL, pp. 3-4).*

*No estoy tan de acuerdo con que el nivel educativo de los padres sea importante para el éxito de los chicos, también es importante pues las condiciones laborales que tengan, o sea, no es lo mismo ser camarera*

---

<sup>39</sup> CABRERA, B.-CABRERA, L.-PÉREZ, C. y ZAMORA, B. (2011): “La desigualdad..., op.cit.

<sup>40</sup> *Ibíd.*

<sup>41</sup> Recogidos en *Ibíd.*, pp. 321-322.

*de piso, que ser administrativa o ser profesora, o sea, los horarios son totalmente diferentes, entonces tengo un montón de niños que los padres pues, trabajan un montón de horas, sobre todo, los inmigrantes tienen, tienen a veces ese hándicap y que trabajan muchísimas horas y además con las circunstancias que hay ahora mismo, pues no están en disposición de elegir, ¿no? (GDL, p. 6).*

Pero no se ve salida a esa situación, la reproducción social parece asegurada sin nadie capaz de alterarla, una vez que el profesorado no siente poder hacer nada.

*Aquellos que en primaria no han cogido camino, no la cogen en la ESO, y, de ahí, el fonil, ¿no? Se nos quedan ahí atascados y no hay manera, sí, los vas pasando como comentan, ¿no?, y bueno llegan a Diver y, de ahí ya, los pasamos como podemos a otro lado, pero esos, de alguna manera, ya están desde la primaria, fundamentalmente por la cuestión de hábitos, no por la cuestión de la inteligencia o capacidades, se quedan atascados (GDL, p.26).*

Y, en esa línea de evadir responsabilidades surge de nuevo la familia a la que habría que “escolarizar”, formarla para que valoren la importancia del sistema educativo y se implique más.

Aunque como vimos en el planteamiento del profesorado sobre la formación la gran demanda era la educación emocional –probablemente porque es la que el discurso dominante recoge como solución de moda-, algunos profesores son críticos con la misma como también manifestamos nosotros aquí, dado que lejos de mejorar la igualdad de oportunidades la empeora alejando al alumnado de condiciones sociales peores del conocimiento racional y elaborado.

*Hemos conseguido mejorar en el ámbito afectivo con los chavales y con eso te das por satisfecho, muchas veces, porque hay otra serie de conclusiones, o de objetivos educativos que los tienes que dejar en una parte o darle menos valor... que digamos que son todos los relativos al ámbito cognitivo y tienes que darle más valor al ámbito socio - afectivo porque el entorno mismo te empuja... (GDTS p. 6).*

Cuando las críticas sobre la no consecución se vierten sobre la política educativa se hace bien para criticar la existencia de la doble red pública-privada donde los centros privados se quedarían con el alumnado de familia de clase media en detrimento de la pública; bien, desde una óptica muy distinta, para achacarle a la política educativa (LOGSE) haber permitido la ampliación del periodo de educación obligatorio con la diversidad del alumnado que

implica, lo que iría en detrimento del trabajo mejor con el alumnado seleccionado socialmente.

*No creen que esa igualdad de oportunidades, que es tan positiva y tan estupenda, ¿no ha llevado a que la enseñanza eh... haya tirado como a la baja a una mediocridad de la enseñanza? (GDTS, p. 16).*

*Me preocupan todos esos distintos ritmos de aprendizajes, distintas formas de aprender; y el que 4 ó 5 alumnos que tienes en clase, de 25, no dejan avanzar al que realmente quiere aprender... Desde la atención a la diversidad, parece como que siempre va enfocada a atender a determinados grupos de alumnos que no llegan -el que no puede, el que tiene que ir a apoyo, el que necesita una adaptación curricular-. Y yo digo que qué pasa con aquel que trabaja más, el que tiene, el que el padre lo apoya y se implica, el que trabaja, el que te trae todos los días la tarea,... A ese no le ponemos atención nunca, porque como ese sale adelante, ni siquiera le ponemos atención (GDTFSurP, p. 9.).*

*Por qué el alumno aplicado tiene que sufrir al lado de los malos alumnos, no aplicados, cuatro pelados que les impiden avanzar pese a sus buenas capacidades y motivaciones; no se permiten los agrupamientos flexibles, porque, claro, ¿quién quiere al grupo C?, ni lo quieren los padres ni profesor (GDF, p.4) (GDGCS, p.17) (GDGCN, pp.6-7).*

De esta última crítica a la política educativa son muchas las voces que añoran la división de ramas educativas más tempranas en la elección escolar que expulsaban de la permanencia en el sistema educativo –de la rama noble– a la Formación Profesional al alumnado “con menos interés” por los estudios.

*Cuando estamos con una persona con dieciséis años, que no le interesa los estudios, es decir, con dieciocho, veinte años, es decir, ¿qué estamos haciendo?, ¿eh?, cuando esa gente en otra época, existía, por ejemplo, una formación profesional (GDGCSur, p. 15). Pero es que yo te digo una cosa, todo el mundo igual que no sirve para jugar al fútbol, todo el mundo no sirve para estudiar, desgraciadamente eso es así (GDGCSur, p. 22) (GDGCN, p. 15).*

En menos casos la crítica a la LOGSE pasa por no haber encontrado una solución “para el alumnado que no quiere estudiar”.

Difícil encontrar voces entre el profesorado que reconozcan su responsabilidad en la igualdad de oportunidades y cuando lo hacen generalmente es expresando que es normal “bien por comodidad o por falta de preparación y compromiso con los que lo necesitan, tienden al conformismo, a la reproducción”<sup>42</sup>.

*Nosotros mismos, en el aula, cuando tenemos un niño que, que vemos que no funciona, que nos preocupamos, pero vemos que realmente no funciona. Lo más sensato muchas veces o lo más cómodo, diríamos es, marginarlo, es decir, “estás ahí, no me molestes”, ¿entiendes? Entonces, ¿dónde está la igualdad de oportunidades? Cuando, a lo mejor ese niño si lo tratamos, si nos acercamos a él, si buscamos los motivos de esa marginación y conseguimos salvarlo, pero ya le colgamos el “san benito”, y ya no nos interesa , eso ocurre en las aulas, ¿entiendes? (GDGCN, p. 9).*

Quizás, como diría Grignon<sup>43</sup>, por un problema de formación y de desciframiento del profesorado, éste no ve que un comportamiento en apariencia aberrante puede encerrar ingenio, creatividad; o simplemente una cultura distinta que habría que conocer para intentar a partir de ella trabajar por la igualdad de oportunidades.

El choque cultural se hace visible a través del discurso de los docentes, aunque siga siendo invisible para éstos la conciencia de sus expectativas sobre el alumnado y el efecto de la identidad que le atribuyen según se acerque o se aleje de las características que definen al estudiante modelo. Cuando este discurso se justifica bajo cláusulas de salvaguardia que buscan legitimar el modelo desigual o cuando se mantiene un discurso etnocéntrico y abiertamente segregador que ni siquiera precisa legitimarse, difícil se hace trabajar por una educación igualitaria, donde traten de mitigarse las diferencias sociales. Conseguir a partir de aquí un compromiso con una mayor justicia social deja de ser un objetivo posible cuando no figura en la agenda del profesorado, más allá de las barreras estructurales que pone el propio sistema educativo a través de sus políticas.

En conclusión, puede decirse que el profesorado no ve la desigualdad educativa como un problema ni se siente responsable de la misma, con lo cual ésta no puede conseguirse. Seguir atribuyendo la responsabilidad de los malos resultados educativos al individuo alumno y a los padres, como hemos visto en este trabajo, implica seguir manteniendo sin cambio el problema.

Hemos recogido la mentalidad del colectivo docente según niveles educativos en el marco español, en el canario y en ocasiones en la OCDE y

---

<sup>42</sup> *Ibidem*, p. 328.

<sup>43</sup> GRIGNON, C. (1991): *op.cit.*

visto que puede la profesionalización, el corporativismo, el gremialismo y en definitiva la defensa de intereses individuales sobre lo social<sup>44</sup>, más allá de algunas voces discrepantes.

### 9.3 Sobre la consecución de la igualdad de oportunidades. Los expertos y la opinión pública

La gran mayoría de la opinión pública recogida a través del CIS (87%) sostiene que la mayor responsabilidad en la educación de los hijos corresponde a los padres (pregunta directa), y sólo un 16% manifiesta tal acuerdo en dar esa responsabilidad al profesorado. En una misma proporción lo mantiene el profesorado, 9 de cada 10<sup>45</sup>.

La constante queja del profesorado sobre la falta de participación de los padres en el sistema educativo y de la responsabilidad de éstos en la educación parece que ha calado en la mentalidad de la sociedad. Difícil así trabajar por la igualdad de oportunidades si el sistema educativo no asume su responsabilidad en la educación aminorando el efecto de origen social. Como hemos demostrado, analizando la mentalidad del profesorado en la igualdad de oportunidades, el profesorado considera que los malos resultados educativos se explican por la ausencia en el alumnado de responsabilidad en la disposición para el esfuerzo y por la despreocupación de los padres por la educación de los hijos, lo que destacan 8 de cada 10 profesores<sup>46</sup>.

Las funciones del profesorado están claramente delimitadas para la mayoría de los entrevistados por niveles educativos (tabla 9.5). En los primeros niveles, infantil y primaria, de más a menos, debe enseñar al alumno a respetar y cumplir las normas, a comunicarse con los demás y a transmitir valores y conductas, y conforme entra en secundaria el profesorado debe contribuir al desarrollo personal del niño-joven, al tiempo que continúa la formación en valores y comienza la trasmisión de conocimientos y destrezas, quedando en manos de la FP y de la Universidad las funciones vinculadas a la preparación profesional.

Nos hallamos en un contexto de buena relación entre profesorado y alumnado. El 98% de los directores dicen que hay buena relación entre profesorado y alumnado, sin excepciones notables entre países<sup>47</sup>.

---

<sup>44</sup> Es interesante al respecto el artículo del área de educación de ICAN (1998): op.cit. 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.

<sup>45</sup> PÉREZ-DÍAZ, V. y RODRÍGUEZ, J.C. (2013): op.cit.

<sup>46</sup> CABRERA, B. et al. (2011): *La compleja e inacabada...*, op.cit., p. 9.

<sup>47</sup> *Ibidem*, pp. 48-49.

Donde los escasos recursos y el absentismo escolar –a veces también del profesorado- no enturbian el desarrollo del día a día escolar. Difícil así preocuparse o trabajar por una necesidad que no existe, la igualdad de oportunidades.

Tabla 9.5. % de entrevistados que considera que las funciones principales (1ª y 2ª) del profesorado son: (P16=Infantil, P17=Primaria; P18=Secundaria; P19=FP; P20=Universidad): N=2472

FUNCIONES DEL PROFESORADO	INFANTIL		PRIMARIA		SECUNDARIA		FP		UNIVERSIDAD	
	1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª	1ª	2ª
Enseñar a respetar y cumplir las normas	47,2		42,4		23,8		9,0		7,0	
Enseñar a relacionarse y comunicarse con los demás	31,7	23,5	23,9	10,4	10,5	2,6	4,4	0,4	3,8	0,4
Contribuir al desarrollo personal del niño/a, del/a joven	15,1	27,9	21,8	24,6	23,1	5,7	8,3	1,0	6,3	0,8
Formación en valores y conductas	2,5	27,6	7,6	33,9	25,1	19,7	15,0	3,6	10,9	1,8
Transmisión de conocimientos y destrezas	0,7	9,9	1,5	20,7	13,8	42,2	54,1	10,6	61,9	8,1
Preparación para acceder y desenvolverse en el mundo laboral	0,0	2,4	0,0	3,1	0,5	20,7	5,1	72,9	5,7	75,9
NS-NC	3,1	8,7	2,7	7,5	3,2	9,1	4,1	11,5	4,2	13,0

Fuente: ZAMORA FORTUNY, B. – CABRERA, L. (2015): “La sociedad y el profesorado. Imágenes y opiniones sociales sobre el profesorado”, op.cit., a partir de las preguntas 16, 17, 18, 19 y 20 del CIS, Febrero 2013.

Desde la OCDE hay un gran interés político por conseguir mejorar los resultados educativos en todo el mundo, pero no hay claridad sobre cómo conseguirlo. Y no siempre se cuenta con los recursos necesarios para conseguir los objetivos de calidad diseñados. En países como Japón, Holanda y Emiratos Árabes (en Abu Dhabi) el 80%, 71% y 60%, respectivamente, del profesorado trabaja en escuelas con escasez de profesores cualificados o bien formados. Todo lo contrario a lo que ocurre en Polonia, Islandia, Dinamarca o Finlandia (13, 14, 15 y 17%)<sup>48</sup>.

En los países de la OCDE, el 52% del profesorado trabaja en escuelas donde los directores dicen que el alumnado llega tarde semana tras semana, y el 39% en escuelas donde el absentismo del alumnado ocurre cada semana en lo ancho de todos los países. El problema es más severo en Chile, Finlandia, Holanda, Suecia y Alberta (Canadá), en éstos el 70% o más del profesorado trabaja en escuelas donde el alumnado llega tarde. En otros es el profesorado el

<sup>48</sup> OECD (2014a): op.cit., p. 46.



absentista. El porcentaje medio de la OCDE es de 11%. Pero en Australia, Brasil Chile y México (gira entre 16 y 21%).

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<sup>49</sup>.

Unos directores donde sus funciones o son distintas entre sí o no tienen el mismo peso. Los directores españoles ejercen más medidas de control sobre el alumnado, mientras que en la OCDE van más dirigidas al profesorado, particularmente para contribuir a la mejora del alumnado. Los directivos españoles ejercen labores más administrativas que políticas y, en todo caso, informativas. En cambio, los directores de la OCDE destacan por tomar medidas encaminadas a que el profesorado asuma su responsabilidad de mejora docente entre otros aspectos en habilidades docentes, nuevas prácticas de enseñanza y resultados de aprendizaje del alumnado.

Los directores españoles, más que el resto de la OCDE, dicen colaborar con el profesorado para solucionar los problemas de disciplina escolar (83% frente a 68%), informar a los padres sobre la escuela y el alumnado (83% frente a 66%), comprobar si hay errores en los informes y procedimientos administrativos (65% frente a 61%), resolver problemas con el horario (52,5 frente a 47%). En cambio, en menor medida que sus colegas de la OCDE, observan las instrucciones en el aula (29,5% frente a 49%), toman acciones para asegurar que el profesorado asuma su responsabilidad para mejorar sus habilidades docentes (56% frente a 69%), colaboran con los directores de otras escuelas (45% frente a 62%), toman acciones para apoyar la cooperación entre el profesorado en el desarrollo de nuevas prácticas de enseñanza (59,4% frente a 64%) o para asegurar que el profesorado se sienta responsable de los resultados de aprendizaje del alumnado (69,3 frente a 75,5%)<sup>50</sup>.

Sólo 4 expertos de los 15 entrevistados –tres de ellos con responsabilidad política en educación- señalan la desigualdad social en su relación con el rendimiento educativo como uno de los tres principales

---

<sup>49</sup> MARCHESI, A. – MARTÍNEZ, R. (2006): op.cit., p. 71.

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 GARCÍA, F. (1991): *Autopercepción y evaluación del profesor según los diferentes niveles de enseñanza*, Tesis doctoral, Universidad de La Laguna, p.562.

<sup>50</sup> *Ibidem*, p. 29.

problemas de la educación. Así para el exviceconsejero de Educación en Canarias, Marino Alduán “el hecho de que el 37% del alumnado de Canarias no titule hace al sistema educativo profundamente injusto, porque no atiende a la diversidad...”. Y para la que fuera la primera directora del ICEC (Instituto Canario de Evaluación y Calidad), Esther García “no existe una orientación adecuada de las políticas educativas para centrarse en lo que considera prioritario: el atraso sociocultural del Archipiélago y, consecuentemente, las bajas expectativas de logro del alumnado y sus familias que están a la base de los malos resultados educativos”<sup>51</sup>.

Generalmente se achaca el problema de la desigualdad educativa al profesorado por la falta de vocación, de interés para hacer que el alumnado aprenda (Sarabia, director del ICEC), por no tener conciencia ni información sobre la necesidad de mejora de resultados en parte por contar con culturas distintas entre profesorado y alumnado (Esther García)<sup>52</sup>:

“En estas condiciones, el profesorado ni entiende nada ni es capaz de comunicarse y, por tanto, carece de herramientas para enfrentarse a esta realidad. Todo lo reduce a señalar que los chicos son maleducados, sin comprender que lo que hacen los chicos es ejercer derechos que creen que tienen en una sociedad democrática y que ven en televisión, Internet...”<sup>53</sup>.

O, como dice Marino Alduán:

“...lo que existe es una “ola social de aceptación de las desigualdades sociales o de despolitización de las movilizaciones o de crecimiento de las clases medias hacia una postura insolidaria con los sectores sociales trabajadores”<sup>54</sup>.

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, con la Ley Orgánica de Educación IE: Instituto de Evaluación, y con la LOMCE INEE, Instituto Nacional de Evaluación Educativa) en España y los Informes PISA de la OCDE han demostrado el peso de las variables socioculturales en los resultados educativos, entre otros

---

<sup>51</sup> CABRERA, B., CABRERA, L., PÉREZ, C. y ZAMORA, B. (2011): op.cit., p. 316.

<sup>52</sup> Ibídem, pp. 317-318.

<sup>53</sup> Ibídem, p. 318.

<sup>54</sup> Ibídem, p. 319.

muchos estudios, como por ejemplo Marchesi-Martínez<sup>55</sup>. 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<sup>56</sup>. 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)<sup>57</sup>, 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, y posteriormente en Evaluación y Diagnóstico de la Educación Primaria<sup>58</sup>.

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 en su día se propuso desde el Ministerio de Educación, que estas actitudes se verían modificadas con la nueva formación inicial del profesorado que acompañaba a la Convergencia Europea y con la reforma del estatuto del docente<sup>59</sup>. La cuestión tampoco pasa, aunque se insista en ello, 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 la 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.

---

<sup>55</sup> MARCHESI, A. – MARTÍNEZ, R. (2006): op.cit.

<sup>56</sup> Ibídem, p. 73.

<sup>57</sup> Ibídem, p. 30.

<sup>58</sup> ICEC (1997): op.cit. INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2010c): op.cit. INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2010a): op.cit.

<sup>59</sup> AUNIÓN, J.A. (2006): “Los profesores españoles son los más desanimados de la OCDE”, [www.elpais.es](http://www.elpais.es), 21.11.2006.

## CAPÍTULO 10. ALGUNAS MEDIDAS DE MEJORA DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES POSIBLES, SIN APLICACIÓN EN LA PRÁCTICA

En este capítulo queremos dejar esbozadas algunas de las cuestiones en las que parece haber coincidencia sobre medidas que tendrían que llevarse a cabo para mejorar los resultados educativos. Unos aspectos que se hacen más visibles cuando aparecen los informes PISA y donde el profesorado adquiere un papel protagonista. Y, aunque el profesorado suele derivar la culpa al alumnado por su bajo rendimiento y por no tener inculcada la cultura del esfuerzo, como hemos visto en el capítulo anterior: “Los datos del informe PISA apuntan a que, al menos en parte, el mal rendimiento de los alumnos puede estar relacionado con cuestiones relativas al profesorado”<sup>1</sup>.

Entre esas medidas de primer orden: una selección mayor del alumnado que se prepara para ejercer de maestro y un acceso a profesor de entre los mejores egresados, dar mayor autonomía y poder de innovación a los docentes entendiendo que hay que partir de la no presencia familiar en las tareas educativas en igualdad de condiciones, un liderazgo directivo que otorgue incentivos a los docentes más implicados en proyectos con nítida finalidad educativa en acabar con la desigualdad social en educación, una política educativa que premie el interés del profesorado y que diseñe una formación adecuada en el objetivo propuesto incentivando el interés social frente al gremial, una forma de asignar profesorado a los centros no por puntos y cercanía, sino por política de racionalización según necesidad de los centros<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> OCDE (2012): *Sistemas fuertes y reformadores exitosos en la educación. Orientaciones de PISA para las Islas Canarias, España*, OCDE, p. 65

[http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/Portal/WebICEC/docsUp/ICEC/Docs/PISA\\_INFCanarias/OrientacionesPISACanarias.pdf](http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/Portal/WebICEC/docsUp/ICEC/Docs/PISA_INFCanarias/OrientacionesPISACanarias.pdf)

<sup>2</sup> Desde la OCDE se recomiendan políticas para ayudar a las escuelas en desventaja y para mejorar a sus estudiantes propiciando la igualdad. Y entre sus recomendaciones figuran aspectos como: hacerse con profesorado de alta calidad, priorizar la unión de la escuela con los padres y la comunidad, eliminar la repetición, evitar la selección temprana y dejar la selección para la educación secundaria superior, evitar desde la dirección de la escuela la selección por segregación y desigualdad, dar presupuesto según las necesidades de los estudiantes y de las escuelas, fortalecer la dirección de centros y estimular un clima escolar y un entorno de aprendizaje. OECD (2012): *Equity and quality in education...*, op.cit.

Medidas que se reiteran en OECD (2015): *Education Policy Outlook 2015. Making Reforms Happen*. Una vez más se mantiene que la repetición, la elección escolar sin ayuda y la elección temprana de itinerarios son medidas que entorpecen la equidad; siendo los jóvenes de contextos sociales desaventajados los que tienen alto riesgo de fracaso (p. 44 del capítulo “Equity and quality in education”). Asimismo, el informe destaca la necesidad de introducir políticas que den respuesta a la escasa motivación del alumnado, a un currículum sin relevancia, la dificultad para contar con un staff cualificado así como a la poca colaboración del profesorado y a la falta de profesionalización de la dirección. Y entiende que muchos países

Consideramos que son variables esenciales las expuestas y que sin ellas, otras en las que se ha insistido, se convierten en secundarias: la ratio alumno/profesor, la edad de inicio en la escolarización o el gasto de un país en educación no suman ni restan. Igual que tampoco lo hace la demanda de mayor reconocimiento social del profesorado ni una subida salarial. Cuestiones más discutibles: calidad y equidad como principios conciliables, el sentido de las pruebas de evaluación externa o de las reválidas

## 10.1 Medidas de primer orden

### 10.1.1 Mayor selección del alumnado que accede a los estudios de Magisterio

En el ámbito internacional hay una gran variación en el prestigio del profesorado. Distintos estudios han hecho una asociación entre la puntuación del alumnado y la valoración del profesorado. Alto en unos países (Finlandia, Japón y Taiwán) y bajo en otros con peores sueldos; pero el salario, como hemos visto, no es garantía de un alto prestigio. Un factor importante es el criterio de selección que garantiza la calidad académica de los que acceden a la profesión. El profesorado goza de un alto status en los países ubicados en el cuartil más alto de éxito educativo<sup>3</sup>.

No existen voces discordantes con la necesidad de modificar el acceso a los títulos de Maestro seleccionando al mejor alumnado. Analizando su interés por dedicarse a la docencia, como ocurre en Finlandia y ofreciéndoles buenas condiciones de trabajo, haciendo más atractiva la profesión para captar a los profesores con talento teniendo más calidad la enseñanza<sup>4</sup>.

Las recomendaciones de PISA para Canarias pasan por “atraer a los mejores”:

“...el informe de la OCDE de 2011 sobre la calidad de la enseñanza afirmaba que “las credenciales y los años de experiencia [...] han demostrado ser un pobre indicador de la eficacia del profesorado” (OCDE, 2011a). El informe también apuntaba al hecho de que la

---

han introducido políticas para atender a estos aspectos (p. 78 del capítulo “School improvement”).

<sup>3</sup> Pero en países como USA y UK los graduados con mayor éxito están subrepresentados entre el profesorado. HARGREAVES, L. (2009): “The status and prestige of teachers and teaching”, en SAHA, L. – DWORKIN, G. (eds.): *International handbook of research on teachers and teaching*, Houston, Springer, p. 227.

<sup>4</sup> Entre otros, puede verse GARCÍA DE BLAS, E. (2014): “Martin Romer. Presidente del Sindicato Europeo de Educación. ‘Hemos infravalorado a los profesores los últimos 20 años’”, *El País*, 4.5.2014. Y TRILLO, M. (2014): “‘Los profesores determinarán el éxito de la reforma educativa, no los políticos’”. Entrevista Andreas Schleicher. Director del informe PISA”, *ABC*, 17.2.2014, pp. 52-53.

remuneración y otras políticas que pretendan fomentar que las personas con más talento se dediquen a la enseñanza “no suelen dar resultado si a los mejores candidatos les resulta difícil obtener una plaza. Los mejores candidatos, es decir, aquellos que tienen buenas perspectivas de encontrar un empleo al margen de la enseñanza, puede que no estén dispuestos a esperar largas colas o a tener que soportar un largo proceso de nombramientos para ocupar plazas a corto plazo en escuelas problemáticas. Por ello, es crucial contar con procesos de selección bien estructurados y con los recursos necesarios y con programas de iniciación en la profesión que aseguren que los mejores candidatos obtienen un puesto. Una medida que puede contribuir a reducir el riesgo de que se asigne de manera desproporcionada a los profesores más jóvenes a las escuelas más difíciles es reducir el peso que se da a la experiencia a la hora de seleccionar a los candidatos”<sup>5</sup>.

Incluso, los rectores de las dos universidades canarias y los decanos aluden a la falta de prestigio de la profesión docente, lo que se utiliza para explicar que el alumnado que accede a estudiar los programas de formación del profesorado sea un alumnado de resultados académicos medios o bajos<sup>6</sup>. Pero lejos de traducirse en políticas concretas, se opta por una oferta amplia de matrícula, primando el mantenimiento de la Universidad a través de ésta. A mediados del 2015 Madrid anuncia la realización de pruebas piloto de exámenes específicos para poder entrar a estudiar Magisterio que midan la cultura general<sup>7</sup>, es un intento. Un año antes junto con Cataluña se plantearon endurecer los requisitos para acceder a Magisterio. En Cataluña se plantean elegir a los mejores alumnos para cursar Magisterio elevando los requisitos de acceso como declara su Consejera de Enseñanza, Irene Rigau. Claro que casi han pasado dos años desde que hiciera estas declaraciones y no se han tomado las decisiones pertinentes, más allá de meras intenciones: “Queremos que un estudiante con un buen expediente que le permitiera estudiar Ingeniería o Medicina, pueda plantearse también hacer Magisterio”. Entre sus requisitos de cambio, una nota de 5 de media en Lengua en Selectividad<sup>8</sup>. En cualquier caso, como hemos recogido en capítulos anteriores, la clave no sólo es una nota alta de entrada sino el interés por trabajar en educación.

No cabe duda que debería mejorarse el acceso a la carrera de magisterio y a la profesión docente con el objetivo de conseguir los mejores profesionales.

---

<sup>5</sup> OCDE (2012): op.cit., p. 63.

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 71.

<sup>7</sup> ÁLVAREZ, P. (2015): “Un examen específico para estudiar Magisterio”, [www.elpais.es](http://www.elpais.es), 1.5.2015.

<sup>8</sup> VALLESPÍN, I. (2014): “Cataluña eleva los requisitos de acceso a los estudios de Magisterio”, *El País*, 30.1.2014. También puede verse ÁLVAREZ, P. - SILIÓ, E. (2014): “Cualquier titulado no vale para ser maestro”, *El País*, 24.4.2014.

Como dice TALIS, la enseñanza es un trabajo demandado pero no todo el mundo puede ser un profesor eficaz y mantener este estándar todo el tiempo<sup>9</sup>. Si se parte de la premisa de que lo que el alumno aprende depende de lo que el profesor sepa y de lo que pueda hacer, habría que empezar por seleccionar a los mejores para formar y para su acceso a la profesión docente<sup>10</sup>.

#### 10.1.2 Planteamiento más selectivo en la entrada a la función pública como docente. O un modelo MIR o el tutelaje de unos profesores hacia otros

Tanto el PSOE –con la propuesta de Rubalcaba en 2011- como el PP han coincidido en la pertinencia de cambiar el acceso a la docencia a través de un modelo parecido al MIR (médico interno residente), pero finalmente nadie le ha puesto el cascabel al gato. Probablemente porque puede más el gasto educativo que implicaría y la enemistad que pudiera acarrear con los sindicatos de profesores o con la autonomía de las Comunidades Autónomas que el verdadero interés por la educación y por tanto por conseguir los mejores profesores.

Aunque supusiera un aumento del prestigio de los docentes, tan demandado por éstos, choca con los intereses del profesorado en ejercicio, especialmente con los interinos que potencialmente podrían ser sustituidos por un profesorado PrIR (profesor interino residente).

Los atisbos de diseño que se han quedado en nada de los partidos políticos con mayor representación aludían a una selección de egresados en Magisterio –según la previsión de plazas futuras de maestro- que harían prácticas y se formarían en un centro según necesidad de plazas a cubrir, que estarían a cargo de un profesor-tutor que habría que liberar de la docencia y formar, todo ello antes de un examen nacional que daría paso a una plaza de funcionario<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> OECD (2014a): op.cit., p. 12.

Según el barómetro Cofidis, tras analizar 2.200 entrevistas personales en España, las profesiones más deseadas son profesor y médico. EL DÍA (2015a): “Profesor, profesión más deseada por los canarios”, 17.3.2015. La profesión de profesor es la más deseada también en Andalucía, Aragón, Baleares, Castilla y León, Cataluña, Galicia, La Rioja y el País Vasco.

<sup>10</sup> DARLING-HAMMOND (2000): “Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence”, *Education Policy Analysis Archives*, 8, 1. Citado en MARCELO, C. (2009a): “Professional Development of Teachers: Past and future”, *Sísifo/Educational Sciences journal*, 8, Jan/apr 2009, p.7.

<sup>11</sup> Puede verse AUNIÓN, J.A. (2011): “Llega el ‘PrIR’: profesor interno residente”, *El País*, 3.8.2011. Cuando Gabilondo fuera ministro de Educación, se señalaba una evaluación similar al MIR para “encontrar a los mejores para la docencia”. EUROPA PRESS (2011): “Gabilondo incide en que el MIR docente es un sistema ‘más práctico’”, *Diario de Avisos*, 4.8.2011.

“En Finlandia, por citar un ejemplo, existe un proceso de selección del profesorado que consta de varias etapas: (1) un proceso de selección nacional en el que hay una prueba de selección múltiple de 300 preguntas en la que se evalúa la capacidad lingüística, numérica y de resolución de problemas del candidato, (2) realización de test basados en directrices aportadas por las universidades para evaluar la capacidad de procesar información, pensar de manera crítica y sintetizar datos del candidato, (3) entrevistas basadas en directrices aportadas por las universidades para evaluar la motivación para enseñar y aprender y las capacidades de comunicación así como la inteligencia emocional del candidato.”<sup>12</sup>

Los pésimos resultados de las oposiciones en Madrid hechos públicos no hacen sino demostrar el enfoque erróneo que se sigue en España en el acceso a la función docente, aunque para los sindicatos dicha publicación sea vista como una burla ofensiva y humillante<sup>13</sup>. Un modelo de oposiciones que prima la experiencia frente al conocimiento. El resultado nefasto de estas pruebas es un indicador, por otro lado, que avisa sobre la pertinencia de dominar materias básicas antes que psicológicas, pedagógicas o didácticas, como vimos en el capítulo seis (apartado 6.2.3).

Por otro lado, el tutelaje del profesorado más experto al novel ha sido una vía por la que opta la OCDE como elemento de mejora del sistema educativo y se ve como medida óptima también en España que serviría como incentivo para los mejores profesores, como ocurre en países como Japón o Reino Unido donde se reducen horas al profesorado bueno que tutoriza al novel<sup>14</sup>.

Aunque en España es donde se produce más abandono escolar temprano de Europa, está entre los países con profesorado más preparado, aunque con menos formación permanente, y es uno de los países menos evaluados de TALIS –el segundo-, ostentando el primer puesto en ser el país donde menos se observa la clase de otro compañero<sup>15</sup>.

---

<sup>12</sup> OCDE (2012): op.cit., p. 69.

<sup>13</sup> Pueden verse MORADIELLOS, E. (2013): op.cit. ÁLVAREZ, P. (2013a): “Maestros suspensos en primaria. El 86% de los aspirantes a una plaza docente en Madrid no pasó la prueba de conocimientos”, *El País*, 14.3.2013. ÁLVAREZ, P. (2013b): “Así fue el examen de oposición a Primaria que suspendió el 86% de los aspirantes”, *El País*, 20.3.2013.

<sup>14</sup> TRILLO, M. (2014): “Los profesores determinarán el éxito de la reforma educativa, no los políticos”. Entrevista Andreas Schleicher. Director del informe PISA”, *ABC*, 17.2.2014, pp. 52-53. AUNIÓN, J.A. (2007): “Buen profesor, mejor resultado. Los países con notas altas en PISA reclutan a los más brillantes como docentes”, *El País*, 4.12.2007.

<sup>15</sup> Como vimos en el capítulo seis. Puede verse también: Editorial de *El País* (2014): “Evaluar al profesor. La lucha contra el fracaso escolar exige habilitar mecanismos de valoración de la calidad docente”, 30.6.2014.



### 10.1.3 Mayor autonomía del profesorado: una innovación que no levante barreras con la familia

El propio Ministerio de Educación ha insistido en aspectos como la investigación y la innovación del profesorado como elementos esenciales en la mejora educativa, que como vimos queda reflejado en la LOMCE.

Se llame investigación o innovación<sup>16</sup> o preocupación y búsqueda de medidas que mejoren los resultados educativos del alumnado de origen social subalterno, es necesario incentivar al profesorado si se quiere conseguir esta actitud.

La idea que propone Schleicher es dar más autonomía al profesorado para que busque cómo enseñar mejor ofreciéndoles la formación necesaria. De tal forma que se pudiera tener un profesorado que, como el de Singapur, no se pregunta “¿qué dice el Gobierno que hay que hacer?” sino “¿qué puedo hacer yo por mejorar la enseñanza?”<sup>17</sup>.

Con escuelas más pequeñas se podría controlar más el efecto del capital cultural, pero la generación de escuelas pequeñas ha quedado en el pasado. El profesorado puede conocer mejor al alumnado y trabajar evitando este efecto, asimismo el conocimiento entre padres y profesores es mucho mayor. Parece evidente que la relación es más cercana entre profesorado y alumnado en estas escuelas y que conociendo las fortalezas y debilidades del alumnado y las condiciones sociales, afectivas, laborales y culturales de la familia, se darían los ingredientes para de manera objetiva empujar al éxito y elevar al máximo el rendimiento del alumnado. En la educación primaria la relación del profesor con el alumno es esencial para el estudiantado de grupos sociales subalternos como propiciador de igualdad de oportunidades o como reproductor de la desigualdad educativa<sup>18</sup>.

---

<sup>16</sup> Para Fernández Enguita el profesor no puede ser un investigador al igual que no lo es el médico, ni el abogado, ni el arquitecto o el juez, porque las claves que requiere la investigación no se les puede pedir a estos profesionales: “El profesor no tiene por qué ser un investigador. Lo que debe ser, tiene que ser y puede ser es un profesional, es decir, un trabajador altamente cualificado que domina un conocimiento abstracto y es capaz de aplicarlo a situaciones concretas, con capacidad de diagnóstico, de adaptación y de innovación. Que además puede y quiere ser investigador es como que además puede y quiera ser poeta o deportista de élite: no tiene nada que ver” FERNÁNDEZ ENGUITA (2014d): “TALIS y el profesorado español”, *Cuaderno de campo*, <http://blog.enguita.info/2014/06/talis-y-el-profesorado-espanol.html>, 25.6.2014.

<sup>17</sup> TRILLO, M. (2014): op.cit.

<sup>18</sup> Puede verse al respecto ZAMORA FORTUNY, B. - ZAMORA GONZÁLEZ, N. (2003): op.cit. En el pasado, en las escuelas rurales y unitarias la figura del maestro fue clave en sacar adelante al alumnado más brillante de grupos sociales subalternos. Se trataba de casos particulares, pero los maestros comprometidos interferían en la familia convenciéndoles y apoyándoles incluso económicamente para propiciar la movilidad social ascendente. Lo que,

Se puede acabar con la desigualdad social si se propone como objetivo, ya que el éxito no es una cuestión asociada a un talento de nacimiento. Y ello supone enfrentarse, como demuestra PISA, al profesorado, al alumnado y a los padres que generalmente esperan menos del alumnado de origen socioeconómico bajo. Como dice Schleicher, se trata de una clara carga que el sistema no puede soportar. En países como Finlandia, Japón, Singapur, Shanghai y Hong Kong, el alumnado, los padres y la sociedad en general piensa que todo estudiante es capaz de alcanzar los estándares más elevados. Algo que cala en la mente del alumnado que manifiesta que si trabaja duro el profesorado les ayudará a tener éxito<sup>19</sup>.

Intentar evitar el etiquetaje y la idea de compensación a la vez que se dispone de profesorado de apoyo para el alumnado con mayor desventaja social, pero no en clases de apoyo, sino integrado en el aula con otros profesores es otra medida aplicada en países con mejores resultados educativos. Como vemos, lo importante es el objetivo, sea con clases de apoyo o con integración de profesores extra en el aula matriz. Y buenos resultados pueden conseguirse si el objetivo es “que todos y cada uno de los alumnos, del mejor al peor, tengan una educación excelente y no se quede nadie (o el menor número posible) por el camino”<sup>20</sup>.

Cuando la escuela pierde su sentido y el profesorado sigue formándose como si ello no hubiese ocurrido es difícil saber qué hacer, el profesorado choca contra una pared y el alumnado es incapaz de verse reflejado en un modelo caduco, arcaico, sin significado, sin sentido. El profesorado reconoce no saber cómo actuar con alumnado desmotivado, lo que hace que se vea mermada su satisfacción profesional<sup>21</sup>. El alumnado de clase media ha

---

sin duda, como dijera Bourdieu no significa cuestionar la reproducción social. BOURDIEU, P. – PASSERON, J.C. (1976): *La reproducción*, op.cit.

También pueden verse: CAROLAN, B. (2010): “Estimating the Effects of Students’ Social Networks: Does Attending a Norm-Enforcing School Pay Off?”, *Urban Rev*, nº. 42, pp. 422–440. Y Darling-Hammond (1997) citado en ANAYA NIETO, D. – SUÁREZ RIVEIRO, J. M. (2007): “Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Un estudio de ámbito nacional”, *Revista de Educación*, nº. 344, Sep-Dic, pp. 217-243.

<sup>19</sup> SCHLEICHER, A. (2015): “Seven big myth about top-performing school systems”, 4.2.2015, [www.bbc.com/news/business-31087545](http://www.bbc.com/news/business-31087545)

“Preguntados “si necesito ayuda adicional mis profesores me la prestarán”. Sólo un 68% de los alumnos españoles consideraban que esto era así, en comparación con el 79% en la OCDE. En los países de la UE sólo Austria (67%) y Grecia (63%) obtuvieron porcentajes inferiores. En las Islas Canarias el porcentaje era del 73%, por encima de la media española pero aún por debajo de la media de la OCDE. De estos resultados se desprende que en Canarias en particular y en España en general no se presta suficiente atención a los alumnos que necesitan ayuda adicional, tanto en las aulas como en la formación del profesorado”. OCDE (2012): *Sistemas fuertes...*, op.cit., p. 66.

<sup>20</sup> AUNIÓN, J. A. (2007): “Buen profesor, mejor resultado...”, op.cit.

<sup>21</sup> USATEGUI BASOZÁBAL, E. – DEL VALLE LOROÑO, A.I. (2009): op.cit., p. 30.

interiorizado con su capital cultural, con su habitus la disciplina del estudio como un fin en sí mismo más allá de cualquier otro sentido. Pero el alumnado de clase subalterna se enfrenta en armas ante un sistema educativo que no le ofrece nada, en el que se ahogaría si no fuera porque para ellos se diseña el entretenimiento de lo manual. Cuando el profesorado trabaja con el alumno ideal (de clase media, de sexo femenino, de origen asiático...) no hay ningún problema, pero se hace difícil encontrar profesorado que de manera voluntaria quiera enfrentarse a los nacidos para fracasar.

El elemento de partida debe ser asumir que hay familias que no están en el quehacer educativo y por tanto que sin atender a esta situación estructural no puede construirse un sistema educativo igualitario. Lo que implicaría dejar atrás la abundante literatura y cambiar la mentalidad docente que alude a que si la familia no está el sistema educativo no puede hacer nada<sup>22</sup>.

Sin embargo, como hemos demostrado, el profesorado cree que la mejora del sistema educativo no pasa por sí mismo sino por el esfuerzo de las familias y del alumnado, e incluso, por mejoras de las condiciones laborales para el profesorado<sup>23</sup>. Lo cree el profesorado y también la sociedad española que entiende que para mejorar la enseñanza en primer lugar habría que exigir más nivel de conocimientos y en segundo y tercer lugar fomentar la implicación de las familias en la educación de sus hijos como recoge el CIS<sup>24</sup>. Todo visto de manera independiente del origen social.

Una mentalidad difícil de cambiar toda vez que está presente en el propio alumnado que se forma para ser profesor. Como han señalado Belén Pascual y M<sup>a</sup>.A. Gomina<sup>25</sup>, analizando el discurso del alumnado de máster de secundaria, el alumnado que se prepara para ser profesor destaca la falta de

---

<sup>22</sup> Son múltiples los artículos contruidos en esa línea. A modo de ejemplo: El DÍA (2011a): “Un experto cree que un buen sistema educativo depende de “filtrar” a los profesores que no son vocacionales”, [www.eldia.es](http://www.eldia.es), 26.7.2011. Bajo este título, aunque se alude a la importancia del papel del profesorado, no se deja atrás el peso de la familia.

<sup>23</sup> CABRERA, B.-CABRERA, L.-PÉREZ, C. y ZAMORA, B (2011): “La desigualdad legítima de la escuela justa”, op.cit.

Esta idea también se recoge en DONCEL, D. (2012): “Magister Doloroso, la identidad colectiva del profesorado no universitario desde la perspectiva de las organizaciones sindicales”, RASE, vol. 5, nº. 3, p. 500. El autor destaca cómo entre las reivindicaciones sindicales, entre 2010 y 2011, se centran en pedir implicación familiar, esfuerzo del alumnado y mejora de las condiciones laborales de los docentes (p. 498).

La sociedad española parece haber interiorizado este discurso, así se desprende del CIS donde la sociedad considera que para tener éxito en los estudios es muy importante esforzarse y estudiar (76,4%); tener buenos profesores (71,9%) y tener apoyo familiar (63,8%). En cambio, se reduce a un 20,9% los que consideran que tener un origen social determinado es muy importante. CIS (2012): “Barómetro de marzo. Estudio nº. 2.935”, pregunta 14.

<sup>24</sup> CIS (2012): op.cit., pregunta 11.

<sup>25</sup> PASCUAL, B. – GOMINA, M<sup>a</sup>. A. (2014): “Los discursos del profesorado de secundaria en formación y la colaboración con las familias”, en VVAA: *Crisis y cambio: propuestas desde la Sociología. XI Congreso Español de Sociología (FES)*, Madrid, pp. 271-277.

preocupación de la familia por la educación de sus hijos. A la vez que se entiende que la familia tampoco debería participar en muchas esferas, más allá de un simple “complemento” a la educación, fuera del sistema educativo, remarcando la necesidad de los límites y la autoridad del profesor. La participación de los padres se señala en el marco de actividades extraescolares y de seguimiento de tareas. Se entiende que los padres no deben involucrarse en exceso sino como apoyo, que no colaboración.

Con todo, la mayoría de las voces del alumnado del máster entienden que si los padres se despreocupan, el docente no puede hacer nada. Son pocas las voces que sostienen que si las familias no están, tiene que estar el profesorado. El alumnado de máster de secundaria parece estar legitimado o preparándose en la línea del discurso de la mayoría del profesorado de secundaria, probablemente porque le cuentan sus profesores universitarios lo que quiere oír sobre que el problema radica en la familia. Así, aunque por un lado le han dicho y mantienen que es crucial la participación de la familia, es reticente a su participación, de igual modo que el profesorado en ejercicio. Algo que, como han mantenido autores como Fernández Enguita, haría que las familias no vieran importante su participación.

En Finlandia, la participación de los padres en los centros educativos se consigue porque se les hace caso, se le otorgan actividades sobre los saberes que conocen para el enriquecimiento de la educación colaborando en distintos talleres<sup>26</sup>.

Cuando el profesorado habla de la familia es para resaltar sus carencias en la colaboración con la escuela mientras, en cambio, critica su exigencia ante el profesor y la delegación de cada vez más funciones a la escuela de las que le corresponderían: cuidado, higiene, alimentación. Las familias, por su parte, ven al profesorado no como “un colaborador sino como un corrector de su labor como educador”<sup>27</sup>.

El profesorado insiste en que la familia no está, pero tampoco parece querer que esté si no es para reconocer su autoridad. Puede verse que de los aspectos que dice el profesorado sentirse menos satisfecho destaca éste, la falta de reconocimiento profesional de calidad de los padres, del alumnado...<sup>28</sup>

---

<sup>26</sup> MORÁN, C. (2004): “Buenos profesores, familias comprometidas y una sólida inversión logran la educación más eficaz del mundo en el país nórdico”, *El País*, 19.12.2004.

<sup>27</sup> USATEGUI BASOZÁBAL, E. – DEL VALLE LOROÑO, A.I. (2009): op.cit.

Cierto es que para algunas familias los niños son los reyes de la casa y los padres no pueden controlarlos, sufren el “síndrome del emperador”. Los niños mandan, una muestra es su control sobre el mando del televisor. Como acuñan TAHULL, J. – MONTERO, Y. (2013): op.cit., p. 474.

<sup>28</sup> Una idea que se repite en distintos estudios. Puede verse, entre otros: ANAYA NIETO, D. – SUÁREZ RIVEIRO, J. M. (2007): op.cit.

En esta investigación se construye una escala de satisfacción laboral donde el profesorado no universitario (2.562 profesores) se siente en líneas generales satisfecho. Se pide valoren el diseño del trabajo, las condiciones de vida asociadas al trabajo, la realización

Como recogen Usategui y Del Valle, después de analizar grupos de discusión y entrevistas al profesorado, lo que preocupa al profesorado no es la baja participación de los padres sino que no reconozcan su competencia y autoridad:

“Los docentes se ven en un continuo *pulso* con los padres y madres. Un pulso en el que se sienten desautorizados, presionados, controlados, enjuiciados e incluso, en ocasiones, atemorizados. Los docentes desean trabajar en una escuela democrática donde los padres tienen voz, pero están convencidos de no poder desarrollar su trabajo sintiendo el *aliento de los padres en el cogote*”<sup>29</sup>.

Cuando se afirma, como tantas veces se ha hecho, que si los padres no están el sistema educativo puede hacer poco se está diciendo que si la socialización de la familia no coincide con la de la escuela el sistema educativo no puede alterar la situación de partida, o sea, que lo normal será la reproducción social. Distintas voces del profesorado van en esta línea: si los padres no transmiten el valor de la formación en contra del éxito fácil de los medios, o de ganar dinero sin formación, el sistema educativo difícilmente puede hacerlo.

Una exigente selección del profesorado y una formación exhaustiva del mismo, consiguen un compromiso con la educación que lleva a conseguir la confianza de los padres en el sistema educativo y en su profesorado, otorgándoles una alta profesionalidad y un gran prestigio social, que hacen que la profesión de profesor sea una de las más deseadas<sup>30</sup>. Consecuentemente, facilita que la autonomía y la libertad docente den buenos resultados en términos de compromiso educativo. En términos comparativos, es llamativo que ello no se corresponda con unos salarios del profesorado muy altos.

---

personal y la promoción y los superiores. La conclusión es que la satisfacción en estos temas es media-alta (p. 229). La menor satisfacción, aunque siendo una satisfacción media, radica en la posibilidad de promoción y de reconocimiento económico, en tener horarios flexibles, disponer de expertos asesores y la señalada, que alumnado y padres reconozcan su calidad profesional. En una escala de 32 facetas no figura la satisfacción con los resultados educativos ni con conseguir la igualdad de oportunidades.

También puede verse USATEGUI BASOZÁBAL, E. - DEL VALLE LOROÑO, A. I. (2009): op.cit. Aunque la mayoría de estudios sobre la satisfacción del profesorado muestran satisfacción, en Usategui y Del Valle se destaca el malestar y desánimo del profesorado vasco.

<sup>29</sup> USATEGUI BASOZÁBAL, E. – DEL VALLE LOROÑO, A.I. (2009): op.cit., p. 26

<sup>30</sup> SAHLBERG, P. (2006): “Subiendo el listón: ¿Cómo responde Finlandia al doble reto de la educación secundaria?”, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 10, nº. 1, p. 26.

#### 10.1.4 Mayor autonomía de los centros y del liderazgo directivo que incentive el fin de la desigualdad social en educación

La LOMCE, como reflejamos, hace gala de estos principios, si bien se trata de una autonomía relativa dado el proceso de evaluación. Pero también lo expresado por el director del informe PISA que defiende dar más libertad al centro para que decidan cómo y a quién contratar.

“...es importante modificar los requisitos actuales para la selección y asignación de profesores a un centro en concreto. Puede que lo adecuado sea que los funcionarios de los Gobiernos Autonómicos preparen listas con los candidatos que se vayan a asignar y que realicen oficialmente los nombramientos, pero el director del centro (con la ayuda del Consejo Escolar) es el que tiene que poder decidir cuál es el mejor candidato de la lista para cubrir la plaza, porque es precisamente el director del centro quien mejor conoce las necesidades del mismo. Si esto no se pudiese lograr en un futuro inmediato, se podría tomar la medida provisional de que los directores tengan, como mínimo, el derecho de aceptar o rechazar a los candidatos propuestos por la autoridad regional y de asignar a los candidatos a clases específicas en función de las necesidades del centro”<sup>31</sup>.

Fernández Enguita ha sido uno de los críticos, antes de la aparición de la LOMCE, del poco peso del director y del poder del profesorado que a través de un doble cierre profesional se hace con el control de su quehacer educativo<sup>32</sup>. El autor llama la atención sobre: el cierre profesional del profesorado en el doble sentido que dijera Frank Parkin, de usurpación frente a la autoridad superior, sea la Administración Educativa o la dirección del centro, y de exclusión frente al público y a cualquier forma de control social llegado de la familia. El hecho de que los sindicatos defiendan los intereses del profesorado en contra de la dirección sería normal entre los sindicatos de profesorado, pero no entre los sindicatos de “clase”, dado que permiten que el profesorado dirija las escuelas en contra de la capacidad de gestión y control de los padres.

El concepto de profesional de la educación frente al de trabajadores de la enseñanza implica sumar la estrategia de exclusión a la de usurpación y, por

---

<sup>31</sup> OCDE (2012): op.cit., p. 69

<sup>32</sup> FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2007): “Dirigir, en España, es morir. Resistencia corporativa y estilos de dirección en los centros docentes”, *Revista de Educación*, nº. 344, Sep-Dic, pp. 511-532.

Interesante ver cómo este discurso se legitima desde la izquierda y además entre las maestras, con mayor radicalidad estas últimas en el distanciamiento frente al cliente.

tanto, camina en contra de la defensa de los intereses del resto de trabajadores a través del distanciamiento de los padres y alumnos. Como expresa Feito, el sindicalismo del profesorado choca con la lucha del conjunto de las clases trabajadoras. El autor va más allá al afirmar que los sindicatos de clase deberían movilizarse contra los sectores profesionales, otros sindicatos, que certifican el fracaso escolar de las clases trabajadoras<sup>33</sup>.

Los viejos tiempos en los que se defendía sindicalmente el cuerpo único y el no a la carrera docente han pasado a la historia. La diversidad del profesorado y la carrera docente han pasado a un primer lugar. Incluso se ha llegado a proponer dar incentivos al profesorado según resultados educativos, lo que sin duda alguna puede suponer una intensificación del trabajo docente en determinados contextos y si no se atiende adecuadamente a las diferencias socioculturales de partida del alumnado, un agravio comparativo entre docentes.

La mentalidad sobre la carrera docente está tan presente que el propio director del informe PISA manifiesta que la carrera docente y el desarrollo profesional son requisitos fundamentales a aplicar en la legislación educativa para que el profesorado apoye la LOMCE<sup>34</sup>. Dar autonomía y rendir cuentas es parte de la lógica de la carrera docente por la que opta la política educativa española.

Para el representante de PISA, aparte de una diferenciación salarial como incentivo, otros incentivos propuestos más allá de la carrera docente en sí misma, serían poder ser profesor de otro profesor si se destaca como bueno en la profesión, participar en el diseño curricular o ser director.

Como hemos recogido en este trabajo, dar una formación específica e incentivos al profesorado que trabaja con el alumnado de orígenes subalternos tiene que ser un elemento esencial del sistema educativo. Y, como hemos recogido en otras ocasiones y destacan autores como Fernández Enguita, lo que no coincide con la mentalidad del profesorado<sup>35</sup>, se debe echar al que reiteradamente lo hace mal e incentivar al que lo hace bien.

Cuando el profesorado se sentía un trabajador de la enseñanza tenía lógica la defensa de un cuerpo único. La toma de conciencia del profesorado como un profesional, que no un trabajador, encierra un alejamiento del sentir del compromiso colectivo con el sistema educativo. El pasotismo de unos (por dejadez en el cumplimiento de sus funciones o por reivindicación de su

---

<sup>33</sup> FEITO, R. (2014): “Pueden ser los profesores trabajadores de la enseñanza?”, blog, junio 2014.

<sup>34</sup> TRILLO, M. (2014): op.cit.

<sup>35</sup> Puede verse la entrevista hecha por Mar Ferragut a Enguita. FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2014e): “Entrevista en Diario de Mallorca”, <http://blog.enguita.info/2014/07/entrevista-en-diario-de-mallorca.html>, Cuaderno de campo, 2.7.2014. Y también CABRERA, B. et al. (2011): op.cit.

carácter profesional) choca con el interés de otros por hacer lo posible por mejorar el sistema educativo en tanto trabajadores de dicha institución. Es lógico que en este nuevo estado los más comprometidos no entiendan por qué no se les incentiva o por qué no se recrimina o castiga a los otros.

Mirando atrás, los acontecimientos pudieron ser otros si la Administración hubiese tenido claro su responsabilidad y autoridad sobre los enseñantes, ahora no hay vuelta atrás, la carrera docente es la única vía por la que se ha optado. Y como suele ocurrir en todo proceso de evaluación, si los criterios a evaluar no son los pertinentes para una mejora del sistema educativo en sus funciones básicas, se premiará a los que consigan los criterios evaluables, que no quiere decir que se premie a los más comprometidos con la mejora del sistema educativo, ni por supuesto a los mejores.

Aunque hemos recogido en este trabajo el mayor control que sobre el profesorado tiene la dirección de centros vía la rendición de cuentas y la evaluación del sistema educativo exigida, lo cual supone mermar la autonomía de los docentes en aras de un trabajo más independiente y por ahí de compromiso con la emancipación social, lo que no coincidiría inicialmente con el interés de la Administración Educativa; ello no ha de confundirse ni valorarse como contradictorio frente a la necesidad de supervisión de los docentes incumplidores, lo que en parte pasa por un mayor control de la Administración Educativa vía dirección de centros y descentralización en tanto hace más efectivo el seguimiento de los enseñantes en la dejación de las funciones principales del sistema educativo. Otra cosa es considerar que el modelo de trabajo, el carácter innovador y la exigencia de la dirección de centros tengan como principal objetivo el trabajo por la igualdad de oportunidades, máxime en un modelo hegemónico de rendición de cuentas con la loza del *ranking* en todo momento. Pero puestos a hablar de autonomía de centros, que no de profesorado, una dirección que tenga la justicia social como bandera y se ampare en la evaluación del alumnado teniendo en cuenta los niveles socioeconómicos y socioculturales de partida, como asevera la LOMCE, podría movilizar a todo un centro en dicho objetivo.

Pensar en una ley educativa que ponga como objetivo la igualdad de oportunidades y por tanto el trabajo con el profesorado en esta línea, como hemos demostrado en este trabajo, se hace imposible. Sí, en cambio, la profesionalización como forma de ganarse al colectivo docente.

#### 10.1.5 Interés, compromiso, formación y política destinada a acabar con la desigualdad social: el excesivo periodo vacacional o la jornada continua no ayudan

Trabajar con el alumnado rezagado atendiendo a sus características sociales y atendiendo particularmente a las materias que más necesitan, lo que



implica una formación distinta del profesorado –más centrada en materias básicas- son aspectos subrayados desde distintos sectores, desde el sindicato europeo de educación hasta las conclusiones y recomendaciones de PISA<sup>36</sup>. Una formación distinta donde el profesorado especialista tendría menos sentido en la secundaria inferior.

Para conseguir igualdad de oportunidades una medida interesante sería enviar el mejor profesorado para las peores escuelas, como recogen distintos autores e informes<sup>37</sup>. De los factores que tienen un gran impacto en el aprendizaje del alumnado está la eficacia del profesor individual. Por tanto, para acabar con la desigualdad educativa del alumnado con desventaja socioeconómica se necesitan profesores “eficaces”. Para conseguir la igualdad de oportunidades se precisa contar con profesorado implicado. Pero los profesores mejores tienden a huir de las escuelas peores quedándose éstas con el profesorado peor. Cambiar la prioridad de elección del profesorado sobre el centro a elegir podría ser una vía.

Suzanne Rice<sup>38</sup>, tras analizar 919 profesores en Australia llega a la conclusión que un profesor entusiasmado incrementa la motivación del alumnado. El profesor más eficaz se cambia de escuela por factores intrínsecos, por promoción, para poder enseñar con un proyecto innovador, por deseo de enseñar una asignatura, enseñar en un nivel determinado o enseñar en una escuela con una innovación real. En definitiva, como una oportunidad de contribuir a mejorar. Cuando este colectivo nombra factores personales lo hace en menor grado que los profesores menos eficaces y cuando alude a estos elementos lo hace en combinación con otros más profesionales. En cambio, el profesorado menos eficaz nombra factores personales con más frecuencia, factores externos como trabajar cerca de casa, necesidad de un trabajo, por acabarse un contrato, es decir, buscan un trabajo, cualquier trabajo.

Por tanto, Rice mantiene que el deseo del profesorado más eficaz para influir en las escuelas más desaventajadas pasa por tener posiciones de liderazgo en las escuelas. Así que concluye que los políticos más que dar salarios superiores por trabajar en escuelas desaventajadas deberían dar esos fondos para aumentar posiciones de responsabilidad que tendrían un mayor impacto educativo. La política debería atraer al profesorado más eficaz por ejemplo a los jóvenes que aún no pueden promocionar, creando centros de innovación en estas escuelas, dicho profesorado haría lo posible para lograr el progreso en el aprendizaje de ese alumnado.

La consultora Mckinsey and Company, estadounidense, valora los puntos comunes de los resultados PISA 2006 en relación a los anteriores. Una

---

<sup>36</sup> Puede verse GARCÍA DE BLAS, E. (2014): op.cit. Y TRILLO, M. (2014): op.cit.

<sup>37</sup> Por ejemplo RICE, S. (2010): “Getting our best teachers into disadvantaged schools: differences in the professional and personal factors attracting more effective and less effective teachers to a school”, *Educ Res Policy Prac*, nº. 9, pp. 177–192.

<sup>38</sup> *Ibidem*, pp. 184-188.

de sus tesis es que los alumnos que tienen un profesor con “alto rendimiento progresan tres veces más rápido que los que tienen un profesor con bajo rendimiento”, siendo este factor más importante que la reducción de la ratio alumno/profesor<sup>39</sup>.

Como recoge Fernando Savater citando el libro *Mal de Escuela* de Daniel Pennac, donde se analiza el aprendizaje visto desde el zoquete, del que se aburre en clase, es decir, de lo normal en el sistema educativo donde el empollón es la excepción; el buen profesor es el que tiene sentido de la ignorancia y es capaz de concebir su estado y actúa en consecuencia. Savater se plantea que en España, a diferencia de otros países de Europa, se discute sobre cuestiones menores y no sobre la relación entre libertad y desigualdad o entre quién va a enseñar y qué va a enseñar<sup>40</sup>.

Schleicher, director del informe PISA también mantiene como elemento positivo del sistema educativo enviar a centros de bajo rendimiento a profesores de centros de alto rendimiento con el objeto de cambiar su situación, particularmente entre cargos directivos<sup>41</sup>. Manifiesta Schleicher que el alumnado de similar entorno social puede tener resultados diferentes dependiendo de la escuela o del país donde viven, así por ejemplo el 10% del alumnado con desventaja social de 15 años en Shanghai son mejores en matemáticas que el 10% más privilegiado de US y de muchos países europeos. Para moderar tales desigualdades se coge al profesorado de mayor talento para las aulas más exigentes y los directores mejores<sup>42</sup>.

Pero sin duda una premisa tiene que ser el compromiso con la igualdad de oportunidades de la política educativa y del profesorado. Si éste no está, como hemos reflejado en este trabajo, no puede conseguirse<sup>43</sup>. Con lo cual el círculo se cierra sobre la reproducción social, más allá de algunos profesores comprometidos, quizás por tener un habitus distinto, como sugiere Lange-Vester, donde la variedad de tipos de profesores según habitus y concepciones pedagógicas afectaría a la toma de decisiones sobre el sistema educativo. La tendencia sería a que el profesorado siguiera el habitus de su clase, lo que

---

<sup>39</sup> AUNIÓN, J.A. (2007): op.cit.

<sup>40</sup> SAVATER, F. (2008): “La educación irremediable”, *El País*, 11.10.2008. Savater llega a plantearse que tal vez los exzoquetes serían mejores maestros que los sabios desde pequeños.

<sup>41</sup> TRILLO, M. (2014): op.cit.

<sup>42</sup> SCHLEICHER, A. (2015): op.cit.

<sup>43</sup> Como queda recogido en CABRERA, B.-CABRERA, L.-PÉREZ, C. y ZAMORA, B (2011): op.cit.

Otros autores han mostrado que la igualdad de oportunidades no es un principio asumido por el profesorado, así lo detalla San Román en referencia a las maestras de la postmodernidad de la década de los ochenta del siglo XX: “Comprobé que las maestras de las nuevas generaciones no habían asumido los principios de igualdad de la transición democrática defendidos por la generación del 68, la lucha y la resistencia había desaparecido disuelta en el caldo conformista de la postmodernidad”. SAN ROMAN, S. (2010): “La feminización de la profesión: identidad de género de las maestras”, *RASE*, vol. 3, nº. 3, p. 382.

permitiría dar pistas sobre cómo diferentes docentes pueden emitir distintas valoraciones sobre los mismos alumnos<sup>44</sup>.

Si bien no hay coincidencia en qué se considera un profesor eficaz, hay estudios que señalan que una formación más directa del profesor supone mejores rendimientos. Ya Bernstein establecía que aunque tanto la pedagogía visible como la invisible hacían un flaco favor al alumnado de clases bajas, en la invisible las reglas de juego de mayor autonomía y creatividad empeoraban los resultados en dicho alumnado<sup>45</sup>. Si el profesor utiliza un estilo directo se obtienen mejores resultados del alumnado, sin embargo, cuando el alumnado de magisterio recibe formación tiende a posicionarse a favor de estilos no directos y de la importancia de una motivación intrínseca que no siempre se puede conseguir desde fuera, es decir, de estilos menos eficaces<sup>46</sup>.

Una formación específica del profesorado sería precisa para pujar por una igualdad de oportunidades. Lo que implica cambiar las creencias y las actitudes sobre justicia social del alumnado que se forma para ejercer de profesor. Algunos van más allá aludiendo a la pertinencia de contar con profesorado que pueda transmitir la desigualdad como una experiencia de primera mano, sea de clase social, de género o de etnia, para que el alumnado entienda las posiciones de identidad opresivas y las posiciones de identidad de poder<sup>47</sup>. Y cuando no pueda venir directa del profesorado, que sea del alumnado. De ahí que se oigan voces que destacan que para trabajar la clase social en Magisterio, el alumnado de origen subalterno exponga su experiencia. De esta manera, el alumnado de Magisterio puede entender el peso de la clase social, la complejidad de las posiciones sociales, cómo el privilegio de algunos choca con las desventajas de otros en las relaciones sociales actuales<sup>48</sup>.

Cuando escuchamos las voces del alumnado de grupos sociales subalternos bien acatan la desigualdad de oportunidades como una limitación individual, bien son conscientes de la desigualdad social pero no se resisten

---

<sup>44</sup> LANGE-VESTER, A. (2012): "The contribution of teacher' action to the reproduction of social inequality in school education", *RASE*, vol.5, n.º. 3.

<sup>45</sup> BERNSTEIN, B. (1988): "Clase y pedagogía visible e invisible", *Clases, códigos y control II*, Madrid, Akal.

<sup>46</sup> CARRERAS DE ALBA, M.ª. R.; GUIL BOZAL, R. y MESTRE NAVAS, J. M. (1999): "Estudio diferencial de la percepción de eficacia docente", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 2, n.º. 2, Asociación Universitaria de Formación del Profesorado, <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n2.htm>

Los autores destacan como estilo directo de enseñanza dar instrucciones, exponer, justificar la autoridad. Y como estilo indirecto animar a la participación, alabar o estimular al alumnado.

<sup>47</sup> Así lo expresan autoras como FITTS, S. y WEISMAN, E. (2010): "Exploring Questions of Social Justice in Bilingual/Bicultural Teacher Education: Towards a Parity of Participation", *Urban Rev*, n.º. 42, pp. 373–393.

<sup>48</sup> Así lo manifiesta VAN GALEN, J. (2010): "Class, Identity, and Teacher Education", *Urban Rev*, n.º. 42, pp. 253–270.

más que como recogiera Paul Willis<sup>49</sup>. Como se ha visto en trabajos sobre las vivencias del alumnado en el sistema educativo respecto a la actuación del profesorado, los estudiantes identifican qué actuaciones les motivan para mantener una buena relación con el profesorado. Se enganchan con los docentes que les consideran, les muestran altas expectativas y los apoyan, y no se identifican con los que hacen lo contrario<sup>50</sup>.

Un efecto contrario tiene decir, como hacen algunos profesores: ‘si no estudias no llegarás a ser nada...acabarás como tu padre’<sup>51</sup>. Primero porque es mentira y segundo porque implica un rechazo a su condición social

Una formación que sin duda choca con la ofertada y a veces demandada formación emocional, sobre la que abundan los artículos a su favor, aunque no siempre se conozcan los parabienes de la misma, o sobre la pertinencia de un cambio en la formación del profesorado *per se* sin aterrizaje<sup>52</sup>.

No puede dudarse, más allá de otros factores, del peso de la formación inicial recibida en los distintos planes de estudios en la posición social del profesorado en la estructura social<sup>53</sup>. Así, por mucho que cambie la formación del profesorado, si en ella no se analiza el contexto socioeconómico ni las funciones ocultas del sistema educativo o si se da el conocimiento como algo dado e incuestionable, no se entenderá el sentido de la ideología dominante ni el fin del sistema educativo<sup>54</sup>, sino que en este contexto lo normal es que la

---

<sup>49</sup> En contra del modelo de reproducción social al que le somete la escuela. WILLIS, P. (1977): *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal.

<sup>50</sup> PHILLIPPO, K. (2012): ““You’re Trying to Know Me”: Students from Nondominant Groups Respond to Teacher Personalism”, *Urban Rev.*, nº. 44, p. 461.

<sup>51</sup> Idea recogida en la tesis doctoral de PÉREZ SÁNCHEZ, C. N. (1998): op.cit., p. 155.

La autora recoge, a través de un trabajo etnográfico con alumnos de grupos sociales subalternos que aun siendo conscientes de su origen social “no se identifican con los referentes a la desigualdad social expuestos vivencialmente por el profesorado”, “rechazan abiertamente el que desde el espacio escolar se utilice el discurso sobre las desigualdades sociales como mecanismo de identificación con la cultura escolar o como fórmula de motivación”. Lo ven como algo del pasado.

<sup>52</sup> Son muchos los artículos al respecto. Entre los vacíos de contenido, donde la asociación con palabras como autonomía, responsabilidad o cooperación tras la competencia emocional no aportan nada, puede verse: PALOMERO FERNÁNDEZ, P. (2009): “Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, REIFOP, Vol. 12, nº. 2, 145-153. O la misma presentación del autor a dicho número de la revista bajo el título “La formación del profesorado y la acción docente: diferentes miradas”, Vol. 12, nº. 2, 15-18. Y entre la falta de aterrizaje en el cambio de formación del profesorado: MÉRIDA SERRANO, R. (2009): “Necesidades actuales en la formación inicial de los maestros y maestras”, Vol. 12, nº. 2, pp. 39-47.

<sup>53</sup> MORENO MÍNGUEZ, A. (2000): “La formación del maestro ante los retos de la sociedad postmoderna”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*.

<sup>54</sup> Son múltiples las críticas a los programas de formación del profesorado en esta línea. Desde contextos lejanos a la Sociología pueden verse, por ejemplo: MADRID IZQUIERDO, J.M. –

posición del profesorado sea asumir el orden social sin cuestionamiento. Lo que le llevará a mantener principios como por ejemplo la defensa de itinerarios a edades tempranas o acortar la edad de educación obligatoria<sup>55</sup>.

Una premisa compartida desde el mundo de la didáctica, como recoge Escudero Muñoz:

“El riesgo de exclusión educativa, cómo y por qué se produce, qué se puede y ha de hacer para remediarlo tiene que tener mayor presencia en los contenidos de la formación; ningún docente, al llegar a la profesión, debiera poder decir que de eso nadie le habló en el período de su formación previa (...)

La educación es política y, entonces, no sólo hay que conocer las regulaciones oficiales y las opciones políticas a las que obedecen sino también desarrollar una conciencia crítica del curso de los acontecimientos, precisamente a partir de valores y criterios de justicia y equidad”<sup>56</sup>

Pero el sistema educativo y, por tanto, la formación del profesorado, cabalga en una lógica contradictoria, de lo que pecan las reformas educativas. Se alude a la importancia de la formación del profesorado y a la vez se impide lograr una formación de calidad. Se hace referencia a la necesidad de garantizar el orden social, a la vez que se incorpora la potenciación de la democratización, la autonomía, la participación y la diversidad cultural como ejes principales en un contexto de reproducción social. O se incorpora como función básica de la profesión docente distanciarse del alumno para otorgar premios y castigos neutralmente, a la par que se plantea identificarse con el mundo simbólico del alumno para poder extraer el máximo de su aprendizaje<sup>57</sup>.

En países como Finlandia desde 2005, diez años antes de su discusión actual en España, se aprobó el modelo de 3+2 (180 más 120 créditos) presente en la Declaración de Bolonia, de grado más máster, exigiéndose a todos los

---

AMANDA LUCERO, L. (1999): “Sobre la dimensión pedagógica y política de la formación del profesorado”, *AUFOP (Asociación Universitaria de Formación del Profesorado), Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del Profesorado*, vol. 2, nº. 2.

<sup>55</sup> Así se expresa parte del profesorado cuando interviene en grupos de discusión, aunque siempre hay excepciones que plantean lo contrario. Pueden verse por ejemplo: CABRERA, B.-CABRERA, L.-PÉREZ, C. y ZAMORA, B (2011): op.cit. Y SAN ROMÁN, S. – FRUTOS, L. – PASCUAL, B. (2012): “Identidad del profesorado de secundaria en torno al abandono escolar y elección del alumnado en contextos autonómicos distintos”, *RASE*, vol. 5, nº. 3.

<sup>56</sup> ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (2009a): “La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes”, *Revista de Educación*, 350, Sep-Dic, pp. 94-95. El autor, que escribe desde el mundo de la didáctica expresa esta situación en el marco del fracaso escolar y abandono escolar estrechamente a factores extraescolares como la ocupación y nivel de estudios de la familia, p. 84.

<sup>57</sup> MORENO MIÍGUEZ, A. (2000): op.cit., pp. 3-6.

docentes alcanzar el título de máster. La investigación y la innovación quedan claramente recogidas en su formación, educando al profesorado para que estudie y desarrolle sus prácticas basadas en la investigación: “Una de las funciones más importantes de los profesores es abrir caminos para el enriquecimiento y el entendimiento cultural. Los profesores deben conocer el conocimiento y la investigación más reciente sobre las áreas de aprendizaje”<sup>58</sup>. Como vimos, la LOMCE alude a la necesidad de investigación e innovación del profesorado, pero falla el resultado si en la emulación de un sistema educativo de éxito no se incluyen los medios oportunos y los objetivos pertinentes para lograrlo, quedándose en mero idealismo.

Menos discusión merece la formación en las TICs. Como se recoge en PISA, no es cierto que el mundo digital precise de asignaturas nuevas y de un currículum más amplio. Dado que el mundo actual no se mide por lo que nosotros sabemos sino por lo que podemos hacer con lo que sabemos. Se trata de enseñar pocas cosas, bien y en profundidad<sup>59</sup>. Lo que no es óbice para que el profesorado tenga que poseer el conocimiento más avanzado en tecnología de la educación y de utilizar las TICs<sup>60</sup>. Porque aunque no haya evidencias de que mejore el aprendizaje del alumnado con las TICs, sino de que es un medio más aceptado por el alumnado, la escuela no puede quedarse atrás, ajena a la vida diaria y a lo que cobra sentido en la vida del alumnado, que no significa seguir el modelo tradicional de enseñanza con ordenador<sup>61</sup>.

El efecto de las actividades extraescolares no ha sido suficientemente estudiado así como el de la jornada continua y sobre todo no hay tesis concluyentes sobre el efecto en el resultado del alumnado<sup>62</sup>. Pero las orientaciones de PISA tienen una parte dedicada a la necesidad de recortar el tiempo de vacaciones y a revisar la jornada escolar. No se está teniendo en

---

<sup>58</sup> NIEMI, H. – JUKKU-SIHVOMEN, R. (2009): “El currículo en la formación del profesorado de Educación Secundaria”, *Revista de Educación*, nº. 350, Sep-Dic, pp. 180, 195.

<sup>59</sup> SCHLEICHER, A. (2015): op.cit.

<sup>60</sup> Como se exige en países como Finlandia. NIEMI, H. – JUKKU-SIHVOMEN, R. (2009): op.cit., p.195.

<sup>61</sup> BARQUÍN, RUIZ, J. (2007): “Transiciones en la función docente. La transformación de la práctica educativa por la presencia de los medios electrónicos en la educación”, *Revista de Educación*, nº. 344.

Fernández Enguita destaca que aunque PISA 2009 demuestra que a mayor uso de las TICs en el aula no mejora el rendimiento, el mayor uso en la casa sí mejora los resultados. De ahí que sea el uso que se da de las TICs en el aula lo importante. Puede verse entrevista hecha por Mar Ferragut a Enguita. FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2014e): “Entrevista...”, op.cit.

También puede verse Usategui y Del Valle que recogen que El alumno se aburre con lo verbal si no hay imagen y el profesorado no tiene la formación suficiente en TICs para hacer la enseñanza rigurosa.

USATEGUI BASOZÁBAL, E. y DEL VALLE LOROÑO, A. (2009): op.cit.

<sup>62</sup> SHULRUF, B. (2010): “Do extra-curricular activities in schools improve educational outcomes? A critical review and meta-analysis of the literature”, *Int Rev Educ*, nº. 56, pp. 591–612.

cuenta el momento en que el alumnado aprende mejor. Y se añade que si no fuera posible cambiarlo, habría que aprovechar de manera más efectiva el tiempo que el alumno pasa en el aula<sup>63</sup>. En cualquier caso, en la línea que hemos defendido aquí:

“El equipo de la OCDE no entiende el motivo por el que se permite a los profesores estar menos horas que las que les corresponde por contrato (37.5) bien en el centro, bien de guardia por si tienen que cubrir alguna contingencia. Los altos cargos de la Consejería de Educación no fueron capaces de argumentar esta práctica, que seguramente dificulta en gran medida el trabajo de los directores y de los gestores a la hora de organizar reuniones de personal, formación continua y actividades de aprendizaje con otros centros. Se recomienda revisar dicha concesión.”<sup>64</sup>

Podríamos concluir que en los últimos años la tendencia desde la gran política educativa, y de los sindicatos de profesores, no ha sido trabajar por el interés público del sistema educativo sino de primar los intereses gremiales del profesorado, aunque estos últimos se hayan intentado justificar en aras de los primeros muchas veces sin argumentos<sup>65</sup>. En cambio, no ha ocurrido al revés: primar el interés público y hacerlo valer como un interés también privativo del profesorado.

Muchos años han pasado desde que se viene anunciando el futuro estatuto docente que no termina de proponerse, está por ver que sean este estado de cuestiones las que proponga, pero no parece previsible que así sea. Si no se cuenta con los aspectos recogidos en este apartado, otras variables se convierten en secundarias.

---

<sup>63</sup> GÓMEZ, M. (2012): “La OCDE propone acortar vacaciones e incentivar económicamente al docente”. <http://www.eldia.es>, 13.3.2012.

<sup>64</sup> OCDE (2012): op.cit., p. 69.

<sup>65</sup> Puede verse FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (2012): “Private interest defense and public interest rhetoric in the strategy of a profession. The cases of pupils’ compressed school day and teachers’ early retirement”, RASE, vol. 5, nº. 3.

El autor alude a características del profesorado español como tener un salario de los más altos, con un gasto educativo que va encaminado fundamentalmente a mejorar su situación, así como a la jornada continua y a la jubilación anticipada como elementos de intereses privados que son utilizados bajo la retórica del interés público.

También sobre el alto gasto del PIB en educación en España se ha pronunciado el director de PISA afirmando que se dedica una parte importante a pagar al profesorado. Puede verse <http://www.rtve.es/noticias/20130909/director-pisa-cree-espana-hay-muchos-profesores-aboga-incentivos/745724.html> “El director de PISA cree que en España hay “muchos” profesores y aboga por incentivos”.

## 10.2 Cuestiones más discutibles

### 10.2.1 Ratio alumno/profesor. Inicio de escolarización. Gasto educativo

Estas son medidas que por sí solas no implican mejoras educativas. Los informes PISA son contundentes con ellas<sup>66</sup>.

La escolarización más temprana o la reducción de la ratio alumno/profesor son aspectos que no han tenido un resultado educativo mayor que el de otros países con escolarización más tardía, con mayor ratio alumno/profesor y con un mayor gasto educativo. De nuevo, el ejemplo de Finlandia es uno de los más llamativos en estos aspectos.

Teniendo Finlandia un gasto educativo importante, pero no de los mayores de la OCDE, obtiene un buen rendimiento educativo. Y otros países con mayor gasto por alumno no tienen tan buenos resultados, como le ocurre a Luxemburgo. En la influencia del gasto no debe menospreciarse no sólo su política educativa, sino el efecto acumulado del gasto educativo. Tener una economía industrial potente donde el conocimiento es la herramienta fundamental es un ingrediente clave para comprender el éxito finlandés. Así como contar con una población, poca, 6 millones de habitantes, homogénea social y culturalmente, con una cultura cercana al sistema educativo -como ocurre en algunas Comunidades Autónomas españolas en mayor grado que otras-. Finlandia es uno de los países con mayor difusión de periódicos por habitante<sup>67</sup>, el 71% de los jóvenes va a la universidad<sup>68</sup> y que el 90% termina educación secundaria superior profesional y el 98% educación secundaria general<sup>69</sup>.

Como dice Schleicher, el éxito del sistema educativo no tiene que ver con cuánto dinero se invierte sino con cómo se invierte. Así, por ejemplo, en Sur Corea, uno de los países con mayores resultados educativos en matemáticas se gasta menos por alumno que en el promedio de la OCDE. O la República Eslovaquia y US está a un mismo nivel de resultado del alumnado, cuando el primero invierte 53,000 \$ y el segundo 115,999 \$ para el alumnado entre 6 y 15 años<sup>70</sup>.

Por otro lado, el tema de la ratio resaltando su carácter negativo en los resultados educativos ha sido utilizado por el profesorado como arma de fuego contra los recortes educativos y como forma de ganarse al conjunto de la sociedad. Demostrar una defensa del interés social más que gremial ha sido también una manera de conseguir apoyo social en la defensa de un interés

---

<sup>66</sup> Puede verse TRILLO, M. (2014): op.cit.

<sup>67</sup> MORÁN, C. (2004): op.cit.

<sup>68</sup> RISSANEN, J. (2004): “Éste es el secreto de los colegios en Finlandia”; *El Mundo*, 12/12/2004.

<sup>69</sup> SAHLBERG, P. (2006): op.cit., p. 26.

<sup>70</sup> SCHLEICHER, A. (2015): op.cit.



gremial a la par que un aire fresco a su imagen social. A lo que se añadía el rechazo a otras medidas de recorte como la disminución de la oferta y la reducción de desdobles al eliminar al profesorado de apoyo.

Algunos han querido ver tras las movilizaciones del profesorado por los recortes educativos una defensa de la educación pública por parte del profesorado y por parte de la sociedad. Unas movilizaciones en aras de la defensa del interés público bajo el objetivo de intentar evitar el aumento de la ratio y, por tanto, evitar el deterioro de la igualdad de oportunidades como principio del sistema educativo por parte del profesorado. Todo lo cual generaría una mejor valoración social del profesorado en contra de la privatización de la educación.

“...la valoración social de los trabajadores de la función pública sigue siendo alta, particularmente la de sectores como la educación y la sanidad, que han tenido la capacidad de garantizarse un apoyo mayoritario de la población a los objetivos básicos perseguidos...<sup>71</sup>”.

El profesorado reaccionó en contra de la política de recortes que empeorara sus condiciones de trabajo, sobre todo el aumento de horas de docencia y de ratio alumno/profesor fueron las medidas que más reacciones despertaron, aunque el argumento fuera el efecto negativo en el alumnado<sup>72</sup>.

Los propios sindicatos, probablemente más para hacer valer su causa socialmente, una vez que puede aparecer asociada al interés social, hacen gala de ello, sirva de ejemplo la declaración del representante de CCOO:

“Aparte de la pérdida de empleo, que claro que nos preocupa, lo que está claro es que los recortes de profesorado afectan al alumnado en general, pero fundamentalmente a los más desfavorecidos. Se pierden desdobles [clases más reducidas algunos días a la semana], refuerzos y apoyos para repetidores, las actividades extraescolares, las horas de biblioteca y tutoría, todo aquello que trata de compensar las desigualdades de partida de muchos chicos”<sup>73</sup>

---

<sup>71</sup> ROGERO-GARCÍA, J. – FERNÁNDEZ, C. – IBÁÑEZ, R. (2014): “La ‘marea verde’. Balance de una movilización inconclusa”, RASE, vol. 7, n.º. 3, p. 581.

<sup>72</sup> A título ilustrativo puede verse: ÁLVAREZ, P. (2011): “Aguirre, a los docentes: ‘La mayoría de los madrileños’ trabaja más de 20 horas. La presidenta pide a los profesores madrileños que no secunden las protestas previstas tras la ampliación de las horas lectivas y el recorte de interinos”, *El País*, 1.9.2011.

O también LINDE, P. (2011): “Rebelión contra el recorte educativo. Galicia va a la huelga y los profesores de Madrid amenazan con hacerlo por la reducción de plantilla a costa de subir las horas lectivas. Castilla-La Mancha se suma al tijeretazo”, *El País*, 1.9.2011.

<sup>73</sup> Declaraciones de Francisco García, responsable de Enseñanza de CCOO. AUNIÓN, J.A. (2013): “El recorte educativo equivale a la pérdida de 61.700 profesores. CCOO calcula el

Mientras para los sindicatos de profesores los recortes tendrán un efecto importante en la desigualdad educativa, la Administración Educativa se desmarca de este posicionamiento al entender que será “escaso o nulo” y PISA subraya que la ratio no es un problema fundamental del sistema educativo y no por tener ratios menores se obtienen mejores resultados. Si bien, como manifiesta Schleicher, muchos profesores, padres y políticos piensan, erróneamente, que éste es el problema por el que no se da una mejor y profesionalizada educación. No hay relación entre ratio y resultado educativo. Para el responsable de PISA es la calidad del profesor lo fundamental. De ahí que se proponga no tanto un esfuerzo por reducir la ratio como por dar salarios competitivos al profesorado, un desarrollo profesional y tiempo de trabajo<sup>74</sup>.

En Canarias la situación se complica porque se combinan un conjunto de aspectos que no ayudan a una mejora educativa: el recorte en docentes es mayor, la ratio por ende también, el gasto educativo disminuye y sigue siendo una de las Comunidades Autónomas con mayor abandono escolar. Difícil levantar cabeza de esta manera<sup>75</sup>. Y cuando a este estado de la cuestión producto de los recortes económicos se une la falta de capital cultural acumulado la desigualdad se multiplica.

Las recomendaciones de PISA para Canarias son claras sobre la ratio alumno/profesor:

“...la base de datos de 2009 de PISA muestra que ninguno de los 10 países con las mejores notas de lectura de PISA cuenta con ratios alumno-profesor inferiores al de las Islas Canarias. (...) Es más eficaz invertir en la calidad del profesorado que en la reducción del número de alumnos por aula (OCDE, 2010).”<sup>76</sup>

### 10.2.2 Evitar la precarización, intensificación laboral

---

descenso aproximado de plantilla en centros públicos desde 2009 a partir del presupuesto de personal. El alumnado ha crecido en más de 400.000”, *El País*, 7.3.2013.

<sup>74</sup> Puede verse AUNIÓN, J.A. (2012c): “Por qué dicen eficacia cuando son recortes. Educación defiende que el impacto de sus medidas de ahorro en la calidad será “escaso o nulo”. Los expertos replican que eso es imposible y que los peores efectos se verán a largo plazo”, *El País*, 17.4.2012. Y también AUNIÓN, J.A. (2012a): “El debate de los alumnos por clase”, *El País*, 21.3.2012. Y SCHLEICHER, A. (2015): op.cit.

<sup>75</sup> No en vano Canarias optó por no presentarse a las pruebas PISA en 2012, después de haberse estrenado en 2009. Sobre la situación de Canarias en estos parámetros puede verse DOMÍNGUEZ, F. (2011): “Un ‘necesita mejorar’ para educación”, *Diario de avisos*, 4.8.2011.

<sup>76</sup> OCDE (2012): op.cit., p. 66.

Unas buenas condiciones de trabajo y una seguridad en el empleo, sean funcionarios o contratados es clave para algunos sectores<sup>77</sup>. Mientras, para otros autores y para el sentir mayoritario de los nuevos tiempos, visibles en la LOMCE, aunque ya figurara en la LOE, o en las recomendaciones de PISA, la clave es dividir al profesorado a través de una carrera docente y de un incentivo incluso asociado a la diferencia de resultados educativos.

No puede discutirse que el profesorado en los últimos años, especialmente con la crisis económica, ha visto empeorar sus condiciones laborales, pudiendo hablarse de una precarización del trabajo docente dadas las nuevas formas de gestión y organización, que junto con los recortes educativos, implica una intensificación del trabajo docente y una desprofesionalización constatables a través de las reformas educativas, aunque en éstas se aluda a principios profesionalizadores<sup>78</sup>. Cuando no son sustituidos por profesores en paro que trabajan gratis a cambio de un certificado que les permita competir en una vida futura, como ocurrió en Castilla-La Mancha en enero de 2013<sup>79</sup>.

Aunque los efectos de las ratios alumnos/profesor no sean lineales, como vimos, sí que un aumento de los mismos afecta a las condiciones de trabajo del profesorado, aunque no de la misma manera según condiciones socioculturales del alumnado. El empeoramiento de las condiciones de trabajo

---

<sup>77</sup> Puede verse GARCÍA DE BLAS, E. (2014): op.cit.

<sup>78</sup> Una situación que no es sólo propia de España sino que abarca a otros territorios, especialmente la bibliografía más crítica con esta situación se ha abordado desde el mundo anglosajón y latinoamericano. En este último caso es interesante la aportación de Oliveira sobre las escuelas públicas brasileñas destacando la flexibilización y precarización del trabajo docente. OLIVEIRA, D. (2004): “A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização”, *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, nº. 89, pp. 1127-1144, Set./Dez. 2004 1127, <http://www.cedes.unicamp.br>

Sobra decir que hablamos del contexto del capitalismo desarrollado, porque mientras en unos países se habla del recorte de profesorado, en otros solicitan a gritos más profesorado. Lo señala la UNESCO y de manera particular países como Ecuador. En muchos países los niños no tienen educación primaria porque no hay enseñantes. Algunos no tienen docentes formados, en otros pasarán décadas hasta que cuenten con profesorado. Harían falta 4 millones de profesores para alcanzar la educación primaria universal en 2015. Y unos 5 millones para conseguir la educación secundaria básica universal en 2030. Es verdad que en algunos países pobres no se les paga suficiente a los docentes para vivir.

Puede verse: UNESCO (2014a): “Wanted: Trained teachers to ensure every child’s right to primary education”, *Policy Papers 15/Fact sheet 30*, octubre 2014. UNESCO (2014b): *Teaching and learning: achieving quality for all. 2013/14*, EFA Global Monitoring Report, p. 233. GARCÍA BADÍA, J. (2013): “Ecuador busca médicos, guías turísticos y profesores sin empleo para contratarlos”, *La verdad de Murcia*, 28.1.2013.

<sup>79</sup> Bajo el llamado Programa Formación en el Aula se genera una medida que para el Gobierno autónomo supone dar “formación presencial, enriquecedora y gratuita”; y para los sindicatos supone tener una “mano de obra gratis, en régimen de esclavitud”, aparte de ahorrarse profesores de apoyo despedidos en cursos anteriores. Se trata de trabajar sin cobrar durante dos meses a cambio de 25 créditos computables en futuras oposiciones. Puede verse CASTRO, M. (2013): “Castilla-La Mancha pone en marcha un programa de maestros ‘becarios’”, *El País*, 28.1.2013.

del profesorado viene por una reducción de plantilla que implica dicho aumento en la ratio<sup>80</sup>.

Más claridad sobre la intensificación de sus condiciones laborales queda reflejada en el aumento de horas de docencia, aunque no supusiera un aumento de sus horas de trabajo.

Más allá de esto, en la bibliografía portuguesa destacan algunos autores que han analizado la intensificación del trabajo docente aludiendo a la desprofesionalización o la proletarización de su trabajo precario, flexible, intensificado en la organización y en la dirección de las escuelas. Dalila Oliveira<sup>81</sup> es una de las autoras que destaca cómo en las reformas se responsabiliza cada vez más al profesorado y se le atribuyen más funciones. El sentido de desprofesionalización y la pérdida de identidad profesional coinciden con una menor autonomía y con una menor concepción. Todo lo cual no entra en colisión con el reconocimiento social y con su valoración en las reformas educativas.

En la línea que hemos sostenido en este trabajo en el contexto de las reformas educativas en España, la profesionalización aparece en un contexto de defensa de los trabajadores de la educación ante la pérdida de autonomía y de descualificación en el sentido de Braverman<sup>82</sup>. La mayor flexibilización del trabajo, la mayor adaptabilidad a nuevas situaciones implica intensificación del trabajo y a veces explotación. Los profesores se ven obligados a dominar menos prácticas y saberes en sus funciones, que asumen como algo natural e indispensable.

La pérdida de autonomía y de descualificación del profesorado por su poca toma de decisiones, no participar en el diseño de las materias que imparten, en el temario, en la cantidad de horas, etc.; y a la vez tener que adaptarse a todo lo que llega impuesto como novedoso que muchas veces no es más que lo mismo con un cambio de nombre, pero que supone readaptaciones,

---

<sup>80</sup> El periódico EL DÍA publica distintas noticias al respecto. A título ilustrativo puede verse (2011b): “STEC-IC le reclama a Educación que revise el ‘desaguisado’ sobre las plantillas de docentes para el próximo curso”; “Los sindicatos estiman que el número de docentes en Secundaria podría caer hasta un 10% y lamentan que Pérez dilate las decisiones”; “José Miguel Pérez: ‘no me atrevo a decir que los recortes van a ser menos’”; “Educación prescinde de 400 profesores de apoyo para tratar de recortar gastos”, [www.eldia.es](http://www.eldia.es), 26.7.2011

<sup>81</sup> OLIVEIRA, D.A. (2004): “A reestruturação do trabalho docente precarização e flexibilização”, *Educ.soc.*, Campinas, vol. 25, nº. 89, especialmente las páginas 1132 y 1139-1140.

También puede verse otros autores en un línea similar, citados en Oliveira: COSTA, M.C. (1995): *Trabalho docente e profissionalismo*, Porto Alegre, Sulina; RODRIGES, M.L. (2002): *Sociologia das profissões*, Oeiras, Portugal, Celta Editora; VIEIRA, J.S. (2004): *Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade*, Pelotas, Seiva. O los trabajos de HYPÓLITO, A.L. (1997): *Trabalho docente classe social e relações de gênero*, Campinas, Papirus.

<sup>82</sup> BRAVERMAN, H. (1983): “Trabajo y fuerza de trabajo” en *Trabajo y capital monopolista*, México, Nuestro Tiempo.

formación y la mayoría de las veces entretenimiento del profesorado y desconcierto, como se ha demostrado reforma tras reforma, encierra descualificación por suma de funciones y responsabilidades junto a una pérdida de autoridad así descrita<sup>83</sup>. De ahí que hablemos de una intensificación de tareas y de la burocratización de medidas, donde un proceso de descualificación, proletarización y precarización se esconde tras la llamada profesionalización del profesorado, una tesis fácilmente vendible entre las clases medias que pujan por mantener su status<sup>84</sup>.

Dar más autonomía y mayor formación al profesorado para que trabaje mejor en centros de desventaja social podría implicar una mayor intensificación de su trabajo o no, pero sí una evaluación de centro producto de la descentralización. Para que no sea un proceso de precarización se tiene que acompañar de incentivos (reducción horaria, aumentos económicos, promoción, etc.). Cuando este objetivo educativo de igualdad de oportunidades no va unido a un objetivo nítido de mejora del profesorado hay una intensificación y una explotación por aumento de funciones sin premio intrínseco ni extrínseco, más allá de la promesa de profesionalización que cae en vacío. En el primer caso el riesgo es generar un profesorado crítico, comprometido, incluso anti *statu quo* y en el segundo no hay riesgo porque se controla al profesorado. En España lo que ha funcionado es el segundo caso. A diferencia de otros países con buenos resultados no sólo no se le ha dado la autonomía al profesorado sino tampoco una buena formación, ni se eligen los mejores en el acceso a la profesión, ni hay incentivos por hacerlo mejor en condiciones de partida peores. Pero sí que se pretende mejorar el sistema educativo saltando todos esos pasos necesarios aumentando el poder del director.

### 10.2.3 Reconocimiento social e identidad profesional

Algunas fuentes aluden a la necesidad de incrementar el estatus de los profesores, una vez consideran que éste ha bajado en los últimos veinte o treinta años en Europa y que no están suficientemente valorados por la

---

<sup>83</sup> A modo de ejemplo, una profesora del trabajo de USATEGUI BASOZÁBAL, E. y DEL VALLE LOROÑO, A. I. (2009): op.cit., p. 29, que manifiesta que si siguieran todas las campañas institucionales que les llegan no darían clase. También puede verse JUANATEY, L. (2015): *Qué pasó con la enseñanza. Elogio del profesor*, Pasos Perdidos; la profesora que escribe el libro critica a políticos, expertos, pedagogos... y al lenguaje abstruso que utilizara la LOGSE donde ejercicio es sustituido por actividad, programa por programación, Geografía por Cono (Conocimiento del Medio), el 0 como nota mínima por un 2, etc.

<sup>84</sup> Puede verse VENEGAS, M. – FERNÁNDEZ PALOMARES, F. (2012): “La sociología del profesorado hoy. Debates y líneas de investigación desde una perspectiva internacional”, RASE, Vol. 5, nº. 3.

sociedad ni bien pagados<sup>85</sup>. Otros, sin embargo se alejan de esta apreciación como un hecho constatable<sup>86</sup>.

A pesar de que se ha demostrado que la sociedad valora y reconoce al profesorado, como vimos en el capítulo siete, distintos estudios, guiados por el sentimiento del profesorado, dan por hecho la deslegitimación que sufre de la familia, de la Administración Educativa y de los medios de comunicación y optan por la corresponsabilidad de las distintas instancias que tienen que ver con la educación como vía de solución<sup>87</sup>. Desde el punto de vista del profesorado ha sido una constante, como hemos recogido en este trabajo, su queja por la falta de reconocimiento social<sup>88</sup>.

El prestigio social no es algo que por demandarlo se consiga, sino que la sociedad y la Administración lo otorgan porque así lo consideran. Finlandia es un caso prototipo. El prestigio del magisterio se cala en la mentalidad de la sociedad llegando a considerarse la profesión de profesor la más deseada en Finlandia, lo que no se explica por los salarios ni por las vacaciones (tres semanas menos que en España, 13 frente a 16)<sup>89</sup>. El profesorado goza de una gran confianza que han depositado tanto en él como en el sistema educativo los padres y la Administración Educativa que reconoce y valora el esfuerzo de los docentes.

Dice Fernández Enguita que este lamento del profesorado, en contra de tantas valoraciones positivas recibidas, encierra incertidumbre, inseguridad y una estrategia corporativa<sup>90</sup>. Lo cual muy probablemente vaya de la mano del cambio de autopercepción sobre su ocupación, pasando de sentirse trabajadores de la enseñanza a profesionales de la educación<sup>91</sup>.

---

<sup>85</sup> Puede verse GARCÍA DE BLAS, E. (2014): op.cit.

<sup>86</sup> Una muestra más de que el profesorado no se siente reconocido socialmente ni valorado puede verse en USATEGUI BASOZÁBAL, E. y DEL VALLE LOROÑO, A. I. (2009): op.cit., p. 35.

<sup>87</sup> *Ibíd.*

<sup>88</sup> Tanto es así que se transmite como queja del profesorado a los expertos de la OCDE encargados de dar recomendaciones al sistema educativo canario tras los resultados PISA: “Se informó al equipo de la OCDE de que un 80% de los profesores estaban desmoralizados y descontentos. Los profesores se sienten infravalorados tanto por parte de las autoridades canarias como por parte de la opinión pública y los padres.” OCDE (2012): op.cit., p. 66.

<sup>89</sup> MORÁN, C. (2004): op.cit.

<sup>90</sup> FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2014d): op.cit.

<sup>91</sup> Una forma sencilla de ver cómo se ha producido ese cambio de percepción es la recogida por Enguita al seguir las n-gramas de google-books con expresiones como sindicatos obreros o de trabajadores versus sindicatos de docentes, de maestros o de profesores, abundando con claridad estos últimos. Una muestra de cómo se consideran entre sí el colectivo y cómo lo hacemos los que nos referimos a ellos. Un cambio que en España se ubica en los años 70 del siglo XX, y en el contexto anglosajón y francés con anterioridad. FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2014b): “¿Trabajadores o profesionales?”, *Cuaderno de campo*, <http://blog.enguita.info/2014/06/trabajadores-o-profesionales.html>, 14.6.2014. Y (2014c): “De sindicatos: obreros y docentes”, *Cuaderno de campo*, <http://blog.enguita.info/2014/06/de-sindicatos-obreros-y-docentes.html>, 19.6.2014.

Una imagen victimista que sobresale como identidad colectiva de los docentes desde los sindicatos de profesores –sin autoridad, carente de autoestima, de motivación, con descrédito social-, mientras los sindicatos sostienen que la imagen de los docentes desde la Administración Educativa es peyorativa: “un colectivo que goza de ventajas exclusivas y generosas, a saber, que cobran mucho y trabajan poco”<sup>92</sup>. Para Doncel, como para nosotros como hemos recogido en este trabajo, la elevación del reconocimiento social del profesorado pasaría por fijar otras demandas sindicales.

El profesorado se siente cuestionado por los medios, la familia, la Administración y los alumnos. Cuando se siente cuestionado se debe en parte a que ve mermada su falta de autoridad, su ejercicio de hacer valer el poder, la obediencia, la disciplina. Un sistema participativo, donde la familia se implica en la toma de decisiones supondría una pérdida de autoridad, así como un sistema democrático, igualitario. Cuando habla el profesorado éste es uno de los motivos señalados junto al predominio del relativismo cultural como criterio de verdad<sup>93</sup>.

El concepto de autoridad utilizado está más vinculado al de *potestas*, identificado con la idea de poder, que con el de *auctoritas* entendida como “saber socialmente reconocido”, basado en el prestigio<sup>94</sup>. En esta línea cabe entender la reivindicación del docente como autoridad pública y, por tanto, la introducción en el código penal de la agresión a profesores y médicos como un atentado a la autoridad<sup>95</sup>.

Otros trabajos han resaltado la poca consideración por parte de la sociedad que siente el profesorado, al que habría contribuido la prensa al dar una visión negativa del rol profesional docente. Una visión sobre la valoración de la profesión docente que se habría ido deteriorando con el tiempo en la prensa en el curso de la última década del siglo XX<sup>96</sup>. Como hemos

---

<sup>92</sup> DONCEL, D. (2012): op.cit.

<sup>93</sup> Aspectos recogidos en USATEGUI BASOZÁBAL, E. – DEL VALLE LOROÑO, A.I. (2009): op.cit. Y en TAHULL FORT, J. – MONTERO PLAZA, Y. (2013): op.cit. donde citan a ARENDT. Otros aspectos que producen ese desgaste por falta de autoridad entre el profesorado recogidos en esta última obra: el cambio de rol, pretendiendo ser el profesorado amigo de sus alumnos; enfrentarse a padres con mayor nivel educativo, lo que hace variar la relación profesor-padres; discrepancia en las relaciones y en los valores con la familia; proletarización del profesor que pierde el control del proceso de trabajo.

<sup>94</sup> Con la *auctoritas* el maestro es guía de los alumnos sin necesidad de utilizar la fuerza. Puede verse ROSA ESPOT, M. (2011): *La autoridad del profesor. Qué es la autoridad y cómo se adquiere*, Madrid, Wolters Kluwer España, p. 12, especialmente el prólogo de Conrad Vilanou.

<sup>95</sup> Sirvan de ejemplo resoluciones que forman titular de prensa como EL DÍA (2015c): “Una madre, condenada a un año de cárcel por agredir a una docente”, 2.4.2015.

<sup>96</sup> Así se expresa NÚÑEZ SEVILLA, T. (1999): “Los profesores vistos por la prensa. De la realidad al mito social”, *Comunicar*, nº. 12. La autora sostiene que en 1990 la prensa califica al docente de manera favorable, en cambio lo hace de manera negativa en 1996, p. 52. Dicho artículo proviene de su tesis doctoral bajo el título *La imagen social del profesorado no universitario. Un estudio de tres emisores de rol: la prensa la LOGSE y el propio colectivo*

demostrado aquí, el prestigio social del profesorado es medio-alto contrariamente a lo dicho en prensa<sup>97</sup>.

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

Un concepto el de identidad del profesorado que ha cobrado auge en el mundo de la didáctica, psicología e incluso historia, en muchas ocasiones desde una mirada idealista sobre el deber ser del profesorado<sup>98</sup>. Pero sin duda, la identidad no cambia si no se construye su cambio partiendo de la realidad, todo lo demás es puro idealismo.

Desde un punto de vista sociológico también se ha incorporado el concepto de identidad. Entre los artículos de interés que aluden a la identidad

---

*profesional*. Su análisis hecho desde la psicología le lleva a hablar de la “emociones” negativas que el profesorado encuentra en la prensa por evitar ésta valorar la actividad y el rol profesional del profesorado. Para la autora el indeterminismo que percibe el profesorado en la prensa le lleva a vivir esta situación como indeseable “si no me valoran es porque no debo tener valor”. Claro que su conclusión es un tanto metafísica: “Quizá la clave a tener en cuenta, sobre todo cuando hacemos referencia a la prensa, es que el profesorado debe aprender a darle información, debe aprender a relacionarse con ella”, p. 53.

<sup>97</sup> PÉREZ-DÍAZ, V. – RODRÍGUEZ, J.C. (2014): op.cit., especialmente p. 375.

<sup>98</sup> Muchos de los artículos del monográfico de la Revista de Educación, (2009), nº. 350 “La formación de profesores de Educación Secundaria” van en esa línea. Así por ejemplo se alude a aprender en contextos flexibles de educación no formal para lograr una identidad profesional docente adecuada. MARCELO, C. (2009b): “Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar”. O se dice que los Programas de Formación del Profesorado tienen que orientarse a una nueva identidad profesional de compromiso con el saber renovándose continuamente, redefiniendo su profesionalización. GONZÁLEZ SANMAMED, M. “Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria”.

Desde una óptica más realista se posiciona Esteve al distanciarse de enfoques formativos basados en lo que debe ser el profesor ideal y defender partir de lo que el profesorado es y hace, y no de lo que debe ser o debe hacer, aunque partiendo de lo que es una identidad profesional adecuada. ESTEVE, J.M. (2009b): “La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial”.



del profesorado puede verse uno portugués de Alves, Hypolito y Vieira donde analizan los modelos de profesionalismo para ver si son adecuados y para atender a sus repercusiones en la construcción en las identidades docentes. Se apoyan en Martin Lawn para destacar la tarea eje del Gobierno en la gestión de la identidad profesional de los docentes. En los últimos años los discursos educativos han responsabilizado al profesorado del fracaso escolar. En dicha identidad factores como la autonomía profesional, la menor o mayor proletarización, las características profesionalizadoras, realizar un trabajo productivo o improductivo, estar ubicados por la realización de su trabajo en la clase trabajadora o en la clase media, también sus intereses de género, de etnia y de clase social tienen mucho que decir, así como si son trabajadores de la cultura o intelectuales reflexivos. Los autores mantienen que más que buscar una identidad unificadora por una clase social, un género, una clase social, una formación, un proceso de trabajo, habría que buscar las diferencias utilizando el discurso del profesorado acerca de sí mismo y de sus contextos de trabajo<sup>99</sup>. Nosotros hemos intentado trabajar con ambos aspectos porque valoramos que los dos son importantes para comprender al profesorado.

Hypolito utiliza el caso de Brasil para analizar si se puede hablar de profesionalización como una promesa o como un sueño denegado. En la historia de la profesionalización coincide la lucha del profesorado para lograr una autonomía pedagógica con el intento de control desde la Administración sobre el trabajo del profesorado. Aunque se dé un proceso de desprofesionalización (el profesorado se descualifica, sufre mayor control, bajada de salario...) el discurso de promesa de profesionalización como solución cobra auge. La profesionalización no puede tener una forma homogénea cuando está inmersa en relaciones de desigualdades de clase, género y etnia. Para el profesorado, inmerso en relaciones de clase, etnia y género, el significado de la profesionalización es de una educación de calidad, donde se reflexiona sobre el trabajo, se controla la enseñanza y la democratización de la organización escolar. En cambio, desde la perspectiva conservadora y neoliberal la autonomía se asocia con descentralización pedagógica-administrativa donde el profesorado sigue adecuadamente el currículum y los libros de texto definido por técnicos y supervisores<sup>100</sup>.

---

<sup>99</sup> ALVES GARCIA, M<sup>a</sup>.M. – HYPOLITO, Á.M. – VIEIRA, J.S. (2005): “As identidades docentes como fabricação da docência”, *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 31, n.º.1, jan/abr, pp. 45-56.

<sup>100</sup> La mayor presencia femenina, por ejemplo, ha supuesto una pérdida de profesionalización y descualificación por la inexperiencia política de las mujeres. Además, en los Programas de Formación del Profesorado, cuando más se exige el carácter de título superior, mayor es el proceso de descualificación y de debilidad formativa. Puede verse HYPOLIYO, Á.M. (2004): “Teachers’ Work and Professionalization: The promised land or dream denied?”, *Journal for Critical Education Policy Studies, JCEPS*, vol.2, n.º. 2, sep, <http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=33>>

Desde una perspectiva distinta y bien interesante, desde EEUU, Van Galen se propone modificar el hecho de que la clase social no forme parte de los PFP (Programas de Formación del Profesorado), siendo ésta una categoría central del pensamiento. En cambio sí que el alumnado de Magisterio aborda distintos trabajos en la carrera sobre la identidad de género y de etnia. Van Galen con el objetivo de que el alumnado de Magisterio pueda entender el efecto de la clase social en sus vidas, diseña un curso bajo el título *Educación y el Sueño Americano* para abordar las barreras que separan a los estudiantes marginados de los adultos con éxito. Tratando las trayectorias de clase social del alumnado de Magisterio y la posibilidad de movilidad social a través de su experiencia propone suplir teóricamente el abandono en los PFP de las enormes diferencias sociales. Son los alumnos de clase obrera que estudian para ser maestros –generalmente reenganchados después de dejar el sistema educativo-, incluso a veces los primeros de su generación que van al *college*, los que cuentan su experiencia con el objetivo de generar nuevas identidades en la escuela para lograr la movilidad social, lo que necesariamente requiere hacer ver la clase social en la formación del profesorado aunque muchos traten de negarlo<sup>101</sup>.

Mostrar el privilegio o desventaja de la clase social y ver la movilidad social como un progreso moral son dos de los objetivos que se plantea para conseguir que la conciencia de clase ocupe una parte fundamental en la formación del profesorado. Claro que el problema es que esto no figura como tarea institucional sino de profesores implicados en la causa, muchas veces por ser producto de movilidad social, como Van Galen, o con las distancias, Bourdieu.

Nadie niega el cambio cultural en el profesorado. En el mundo británico, Osborn<sup>102</sup> destaca el cambio hacia una forma de control sobre el profesorado desde la inspección educativa que introduce los valores del mercado en educación. Aparentemente el profesorado ha de ser más técnico, cognitivo y eficaz. Unas habilidades que chocan con otras más personales, morales y de responsabilidad profesional. El autor mantiene que el Gobierno

---

<sup>101</sup> VAN GALEN, J.A. (2010): op.cit. Pocos son los autores que subrayan el efecto de la clase social del profesorado sobre el alumnado. En el contexto español Fernández Enguita ha sido uno de ellos destacando cómo el paso de ser maestro hombre de origen campesino a ser mujer de clase media generaría una identificación mayor con las niñas de clase media. FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1997): op.cit.

Otros han sido citados en Van Galen (p. 256) como Brantlinger (2003) y Sloan (2006). El primero estudia diferencias en las percepciones del profesorado de clase media y de clase trabajadora ante las reformas que destacan la equidad. Y el segundo analiza que la identidad profesional del profesorado se trata como un trabajador que se ha esforzado pero que no genera admiración probablemente por ser de clase trabajadora.

<sup>102</sup> OSBORN, M. (2008): “Teacher Professional Identity Under Conditions of Constraint” en JOHNSON, D. – MACLEAN, R. (eds.): *Teaching: Professionalization, Development and Leadership*, Springer.

puede conseguir mejor sus objetivos tratando al profesorado como un profesional, respetando su experiencia, consultándoles en temas de formación, reduciendo el control externo sobre lo que ellos sienten como materia propia y haciendo ver con claridad que son profesionales reconocidos<sup>103</sup>. Según Osborn, el profesorado percibe que su status es mayor incluso aun cuando aumenta el control centralizado, porque no ha perdido autonomía, pero si el profesorado ve la imposición del poder, colabora bajo la exigencia, con lo cual predomina el conflicto, el estrés y la desilusión.

Otros autores, como Sachs, subrayan dos discursos dominantes en la identidad del profesorado, y por tanto en el análisis del profesionalismo. Uno directivo, controlado desde la autoridad de la Administración Educativa, centrado en la responsabilidad y la eficacia; y otro democrático, que pone el énfasis en la colaboración y cooperación entre el profesorado y la Administración. El panorama que dibuja Sachs en Australia reúne tres elementos: intensificación del trabajo del profesorado a la par que se le descualifica, escasos recursos dedicados a su formación y todo ello en un contexto donde se le da autonomía desde la Administración Educativa a la vez que se le presiona para que sea más responsable y eficaz<sup>104</sup>.

En este marco parece evidente, como señala Sachs, que la identidad del profesional es algo problemático. Pudiendo comportarse bajo la identidad del discurso empresarial o con una identidad activista. En este último caso nos encontramos con una situación que no emerge de forma natural en todos los profesores, sino que tiene que ser negociada, vivida y practicada. Su idea es poder así contribuir a reducir o eliminar la explotación, la desigualdad y la opresión tomando como base principios de equidad y justicia social.

Como dice Storz, hay muchos profesores comprometidos en la enseñanza de la igualdad y justicia, pero hay otros que aún tienen que conocer y entender la igualdad en el aula, la escuela, las condiciones creadas por la sociedad, el sistema educativo, la Administración y el propio profesorado<sup>105</sup>.

#### 10.2.4 Calidad versus equidad

Desde la OCDE tras los resultados PISA y desde el Ministerio de Educación en España con la LOMCE se mantiene que equidad y excelencia no

---

<sup>103</sup> Osborn cita a Hargreaves (1997) en esta idea, p. 78.

<sup>104</sup> SACHS, J. (2001): "Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes", *Journal of Educational Policy*, vol. 16, nº. 2, p. 264. El autor llega a esta posición tras desvelar que la mayoría del alumnado joven adolescente de escuelas urbanas medias cree que la calidad de su educación no es la que debiera ser y para algunos las desigualdades que identifican tienen efectos en su educación.

<sup>105</sup> STORZ, M. (2008): "Educational Inequity from the Perspectives of Those Who Live It: Urban Middle School Students' Perspectives on the Quality of their Education", *Urban Rev*, nº. 40, pp. 247-267.

son excluyentes. Se amparan en que en distintos países se mejoran los resultados de los alumnos a la par que lo hace la equidad, que en los países con mejores resultados educativos se combinan ambos principios o que ninguno de los países con alto grado de estratificación está entre los mejores.

Equidad definida, como expresa la Secretaria de Estado en Educación, como un concepto

“diferente al que ha defendido el modelo educativo español vigente desde 1990. La equidad no consiste en conseguir que todos los alumnos alcancen unos niveles de rendimiento homogéneos. Al contrario, consiste en que cada alumno desarrolle todo su potencial independientemente del entorno socio-económico del que proceda”<sup>106</sup>.

O como manifiesta el director del programa PISA, Andreas Schleicher:

“La equidad no significa que todos los estudiantes obtengan los mismos resultados en Matemáticas, Ciencia o Lectura, sino asegurar que el éxito es independiente de sus posibilidades económicas. En España se cree que la equidad es gastar la misma cantidad de dinero en cada colegio, pero eso no garantiza que los resultados sean iguales. El sistema actual en España deja a muchos estudiantes por el camino, lo que tenemos que conseguir es que todos desarrollen al máximo su potencial”<sup>107</sup>

Que el Ministerio de Educación se olvida de que el concepto de equidad que defiende se hace visible cuando se afirma que “de los informes PISA se deduce que España es un país equitativo, porque el rendimiento de los alumnos entre colegios no presenta grandes diferencias”<sup>108</sup>. Aunque ciertamente, como se añade, se trataría de una equidad, así medida, en la uniformidad mediocre frente a otros países como Finlandia con una equidad en la excelencia. Y es que en este país, a diferencia de España, la política educativa está centrada en la equidad:

“...la política educativa se ha centrado con gran determinación en fomentar la equidad en la educación, lo que constituye la principal razón para alcanzar grandes resultados en el aprendizaje”<sup>109</sup>

---

<sup>106</sup> GOMENDIO, M. (2014): “No depende de la suerte, sino del esfuerzo”, *El País*, 16.1.2014. Montserrat Gomendio es secretaria de estado de Educación, Formación Profesional y Universidades.

<sup>107</sup> TRILLO, M. (2014): op.cit.

<sup>108</sup> GOMENDIO, M. (2014): op.cit.

<sup>109</sup> NIEMI, H. – JUKKU-SIHVOMEN, R. (2009): op.cit., p. 177.

En Finlandia no existe la educación infantil que conocemos en España, sólo se ofrece a niños de seis años, comenzando la educación obligatoria a los siete años y teniendo una duración de nueve. La educación privada es insignificante y la educación gratuita incluye la educación obligatoria, la formación profesional y la educación superior<sup>110</sup>. La gratuidad del sistema educativo es otra baza más del compromiso de la sociedad finlandesa con la educación, y también del nivel de vida de la población. Una gratuidad que se aterriza en los materiales, en el transporte y en una comida al día<sup>111</sup>.

Finlandia se ha tomado en serio la importancia de trabajar en la educación básica para conseguir la igualdad de oportunidades. Lo que queda visible no sólo en la equidad que expresan los informes PISA sino en el hecho de que sólo el 5,5% de los que terminan los estudios obligatorios no continúa estudiando (el 30% en España)<sup>112</sup>.

La Administración Educativa no sólo es exquisita en la selección y formación del profesorado sino que forma otros profesionales para luchar contra el fracaso escolar y funciona un ágil sistema de intervención temprana para intervenir ante los primeros síntomas de dificultad de algunos alumnos, para evitar retrasos, lo que puede llevar a dividir la clase en dos, pasando de 20 a 10 alumnos, y a una financiación ex profeso, etc., una medida que probablemente explique las escasas repeticiones educativas<sup>113</sup>.

Todo lo cual cobra más sentido cuando el profesorado muestra un compromiso con enseñar a aprender, más que con aprobar exámenes y no pone en primer término la competitividad entre el alumnado, sino la necesidad de ayudar a los rezagados –lo que ayuda a explicar la equidad-. Una ayuda que prestan los alumnos más aventajados, además del profesorado: “Si la carencia del alumnado en cuestión es académica, los propios profesores redoblan su jornada para darle clases de apoyo”<sup>114</sup>.

Desde el propio Ministerio de Educación Finlandés se resaltan las cuestiones que se consideran explican el éxito de la educación en el país: igualdad de oportunidades, educación comprehensiva, profesorado competente, apoyo individual para el aprendizaje sobre todo para el alumnado que más lo

---

<sup>110</sup> *Ibidem*, pp. 173-202.

<sup>111</sup> FOCUS (2009): “La escuela tiene onda”, Ministerio de Trabajo y Economía de Finlandia, <http://www.digipaper.fi/focus>, pp. 26-27.

<sup>112</sup> SAHLBERG, P. (2006): *op.cit.*, p. 15. Un porcentaje reducido el de abandonos que también ha de entenderse desde la lógica de la financiación profesional según rendimiento del centro, lo que ha llevado Sahlberg a afirmar que “En la mayoría de los casos, es más beneficioso económicamente para un centro invertir en medidas preventivas, como pueden ser orientación del alumno y servicios de educación especial, que tener numerosos abandonos” *Ibidem*, p. 21.

<sup>113</sup> De hecho en Finlandia y en Corea del sur prácticamente el alumnado de 15 años no repite, al contrario de lo que ocurre en España y Luxemburgo. MARTÍNEZ, J. S. (2009): “Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO”, RASE, Vol. 2, nº. 1, p. 72.

<sup>114</sup> MORÁN, C. (2004): *op.cit.*

necesita, una evaluación pensada para adquirir información que mejore la educación y no para establecer *rankings*<sup>115</sup>, una educación altamente apreciada por la sociedad, un sistema educativo flexible entre gobiernos centrales y locales, cooperación entre Administración y distintos actores sociales y una concepción activa del aprendizaje<sup>116</sup>.

Por tanto, como hemos manifestado en este trabajo, equidad y calidad son conceptos que no van de la mano, más allá de algún compromiso puntual de algún país que se lo toma como objetivo fundamental del sistema educativo. Sólo si uno se marca como objetivo principal acabar con las desigualdades sociales puede hacerlo, lo que implicaría políticas educativas encaminadas a lograrlo. Algunos países que se han planteado como principio no dejar a ningún alumno rezagado, o que han dado mayor presupuesto a los centros que les va peor, o que han enviado a sus mejores profesores a trabajar con el alumnado de mayor desigualdad social, o que han hecho el esfuerzo por destinar profesores extra a trabajar casi individualmente con el alumnado de contexto sociocultural más desfavorecido, etc. han conseguido buenos resultados.

Como hemos defendido aquí, la equidad –dado que no se habla ya de igualdad de oportunidades- implicaría mucho más que lo dicho. Cuando se logren tener resultados similares o iguales independientemente del origen social es que se habrá conseguido la igualdad de oportunidades. Lo que no será una cuestión individual, sino social.

Como recogen las conclusiones de PISA para Canarias:

“Las condiciones contractuales del profesorado de las Islas Canarias plantean problemas graves que, de no ser atajados, continuarán

---

<sup>115</sup> Algunos se muestran escépticos con las evaluaciones de PISA. Entre los motivos esgrimidos cabe destacar la etiqueta que se pone en un modelo de *ranking* a los centros, profesores y alumnos como han criticado expertos sobre la evaluación internacional, porque como reconoce Wert, con el modelo de reválida se evalúa no sólo al alumnado sino también a los enseñantes. Puede verse SILIÓ, E. (2014): “Las tiranías del informe PISA. Casi un centenar de expertos critica en una carta que las famosas evaluaciones internacionales modifican los sistemas educativos solo para salir bien en la foto”, *El País*, 8.5.2014. Se refiere al Race to the Top en EEUU.

Aunque se han señalado muchas críticas a las reválidas y a las pruebas externas en general, entre otras: que se acaban abandonando las materias educativas que no se consideran de primer orden y por tanto evaluables, se potencia un modelo de estudio ajustado al evaluable, generalmente un modelo de exámenes tipo test que dejaría de lado otros de elaboración, análisis o reflexión; desde otros sectores se defienden como modelo a seguir. Entre los primeros puede verse FEITO, R. (2013): “¿Merecen la pena las reválidas?”, *El País*, 2.9.2013. Feito recoge cómo en EEUU y Australia se han criticado o abandonado, respectivamente, unas pruebas similares a las reválidas, las high-stakes. Entre los segundos el ministro Wert o el presidente del informe PISA, Schleicher. Para una discusión al respecto puede verse SILIÓ, E. (2014): op.cit.

<sup>116</sup> NATIONAL BOARD OF EDUCATION (2009): <http://www.edu.fi> (3/2/2009).

limitando la contribución de los profesores a mejorar los bajos resultados obtenidos por esta región. (...) Entre los principales temas que hay que abordar se encuentran: la contratación y asignación de profesores, la falta de una estructura en la carrera profesional de los docentes, las estructuras de remuneración actuales, que ofrecen muy pocos incentivos a los profesores para que mejoren el rendimiento de sus alumnos o el suyo propio y las deficiencias en la formación del profesorado, sobre todo en lo que a formación continua se refiere.”<sup>117</sup>

Muchos al mirar a Finlandia se refieren al profesorado como la piedra angular del sistema educativo, porque parte del éxito radica en los enseñantes, como recoge Sahlberg, un informe de la OCDE sobre la equidad de la educación en Finlandia en 2005 se refiere al profesorado de la siguiente forma:

“El alto status y las buenas condiciones de trabajo –clases pequeñas, suficiente apoyo para psicólogos y profesores de educación especial, una voz en la toma de decisiones en el colegio, bajos niveles de problemas de disciplina, altos niveles de autonomía profesional- crean bolsas grandes de aspirantes, llevando a programas para la formación de los profesores que son muy selectivos e intensivos. Esto, a su vez, lleva al éxito en los primeros años de enseñanza, la relativa estabilidad del profesorado y el éxito en la enseñanza (de lo cual los resultados PISA son solo un ejemplo) y una continuación del alto status de la enseñanza (p.21)”<sup>118</sup>.

---

<sup>117</sup> OCDE (2012): op.cit., p. 68.

El informe de la ONG Save the Children titulado “Iluminando el futuro: invertir en educación es luchar contra la pobreza infantil” sostiene que Canarias está a la cola en equidad educativa y en desigualdad en educación lo que va parejo a su pobreza infantil. Algo similar a lo que tanto PISA como el Instituto de Evaluación sobre primaria han demostrado. Puede verse EL DÍA (2015b): “Canarias, líder en pobreza infantil y a la cola en equidad educativa”, 25.3.2015. Y DIARIO DE AVISOS (2015): “La desigualdad en educación va de la mano de la exclusión infantil”, 24.3.2015.

<sup>118</sup> Citado en SAHLBERG, P. (2006): op.cit., p. 20.

## Conclusiones

Las diferencias fundamentales en la legislación educativa no son tantas si entendemos como objetivo prioritario cumplir con la igualdad de oportunidades. Máxime si en su definición no nos basta con “que cada persona pueda desarrollar plenamente sus capacidades” como suele entenderse, sino que cada persona pueda conseguir los mismos resultados -o que cualquier persona pueda ser un dirigente-independientemente de su origen social.

La división de itinerarios o de redes educativas y no resaltar cómo se pretende acabar con el efecto sociocultural deja claras muestras de lo dicho. Luego que unas opten por planteamientos más etnocéntricos y otras por más relativistas, unas pujen por educar en valores religiosos y otras en educación para la ciudadanía, son aspectos menores. La ideología política deja constancia de las políticas neoliberales compartidas en educación de los partidos con mayor presencia que han ido turnándose en el poder y en la elaboración de las distintas leyes orgánicas.

En el mantenimiento del orden social puede la libertad individual frente a la igualdad. No todos servimos para lo mismo, pero hay que combinar el bienestar individual con el social. El individuo es el responsable de su posición en el sistema educativo y en el mercado de trabajo, una elección que ha hecho en libertad. Ir a FP o a los itinerarios menos valorados y optar por PGS es una elección libre del alumno individuo en un escenario de calidad en un sistema educativo que confunde universalización con igualdad de oportunidades y con un profesor neutral con similares expectativas hacia el alumnado independientemente de su origen social.

El sistema educativo español en su legislación educativa deja muestra clara de que la exigencia, la evaluación, el esfuerzo sustituyen a la igualdad de oportunidades y a la justicia social. Ni las pruebas generales de bachillerato, ni las repeticiones, ni los itinerarios en sí mismos van en contra de la igualdad de oportunidades, ni tampoco un modelo comprensivo ni una mayor atención a la diversidad, ni dar mayor autonomía a los centros suponen mejores resultados ni mayor justicia social; todo depende de cuál sea el objetivo.

Pero no puede hablarse de una cuestión de justicia social en educación con el establecimiento de un sistema de *ranking* en educación si no se tiene en cuenta el origen social, claro indicador de un modelo educativo que opta por potenciar la desigualdad educativa dado que anima a los padres de clase media a “elegir” los mejores colegios y arrincona con el etiquetaje y la estigmatización a los alumnos de peores condiciones socioculturales en los colegios mediocres. Una realidad insalvable la de la libertad de elección para unos pocos con similar característica social por mucho que se sepa que no hay igualdad de partida. O que se amplíen los criterios de admisión de alumnado en centros educativos amparándose en la especialización curricular, lo que permite legitimar la desigualdad en la admisión de alumnado en los centros privados



concertados “seleccionando” al alumnado de clase media. O la mayor privatización de la educación ampliándose los conciertos en los niveles educativos no obligatorios, lo que supone no sólo la separación entre centros según clase social –algo que viene ocurriendo hace tiempo- sino sobre todo una política educativa alejada de la igualdad de oportunidades en tanto se subvenciona a centros y por ende se premia al alumnado ya seleccionado en detrimento de quienes más lo necesitan.

En definitiva, que se profundiza en la legitimación de la desigualdad no parece una novedad a estas alturas, porque ésta ya era una tendencia de las leyes educativas que precedieron a la LOMCE. Tanto las leyes educativas españolas como los Pactos por la Educación en Canarias se olvidan de la igualdad de oportunidades que se da por conseguida a la par que se subvencionan con fondos públicos la educación privada –con mayor énfasis en España de la educación privada entre los países de la OCDE- y llega la lógica de la eficiencia y del mercado a la educación pública. Un neoliberalismo con subvención estatal donde se construya una “imagen positiva” de la educación y donde el alumnado se hace responsable de su empleabilidad y emprendeduría.

Difícil mantener que el objetivo de las reformas educativas es la igualdad de oportunidades y no la reproducción social cuando se consolidan las redes educativas que recogieran Baudelot-Establet cada vez a edades más tempranas. Y lejos de atender al capital cultural con tanta incidencia en los resultados educativos se da por conseguida la igualdad de oportunidades. Un contexto legislativo donde calidad y equidad van juntas porque queda bonito el binomio, pero no se cambia la situación de partida, con lo cual no se puede conseguir la igualdad para competir. Claro que como todos tienen talento y éste es diferente “por naturaleza” y hay que potenciarlo desde el sistema educativo con distintas vías académicas según capacidad del alumnado, con el respeto a la familia corresponsable del quehacer educativo... parece fácil de legitimar que el individuo elige libremente por la vía educativa por la que optar.

Esto, unido al carácter emocional de la educación y a la iniciación emprendedora, logra contribuir a la cohesión social y al mantenimiento del orden social, máxime con una menor presencia de materias racionales que puedan hacer pensar. El clientelismo cobra vigencia en un mercado de trabajo escaso guiado más por cuestiones genéricas y emocionales que por cuestiones científicas y racionales. La meritocracia se diluye en reglas inciertas, desaparece la justicia social. Trabajar con más materias “científicas” si se hiciera buscando igualdad de resultados independientemente de la clase social, podría tener mayor impacto racional en el conocimiento del alumnado de grupos subalternos que cursar asignaturas más “light”, cara a lograr títulos de prestigio más potenciadores de movilidad social.

Con itinerarios tempranos y con vías educativas sencillas para niños sencillos se logra el objetivo de reducir el abandono escolar, pero no la igualdad de oportunidades. Siempre cabe la posibilidad de justificaciones

contrarias a la igualdad de oportunidades, dando por hecho que la legislación trabaja para conseguirla algunos encontrarán explicaciones biológicas a las desigualdades.

La Sociología de la Educación crítica parece clave en los estudios de maestro por su aportación al tema de igualdad de oportunidades, como otras disciplinas que tuvieran éste como objetivo. Pero la igualdad de oportunidades como objeto de estudio fundamental no tiene tanta fuerza desde la década de los noventa, ni siquiera dentro de la propia Sociología, y por la menguada presencia en los programas de formación del profesorado tanto en infantil, primaria como en secundaria. Una circunstancia en la que influyen el cuestionamiento de la Administración Educativa, la adaptación del propio profesorado universitario a las exigencias burocráticas y de estabilidad y mejora en su profesión, y la imposibilidad de llegar al alumnado que se prepara a ejercer de maestro o profesor.

Una nueva cultura social se ha adueñado de la legislación educativa generando una nueva cultura educativa donde no hay clases sociales sino una desigualdad individual. Si la desigualdad es individual, ¿por qué el profesorado iba a trabajar con las clases sociales para sacarlas de su subalternidad? La igualdad de oportunidades es un discurso caduco en la legislación educativa, ¿por qué iba a no serlo entonces entre el profesorado?

Para la legislación la igualdad de oportunidades queda reducida a un proceso individual, en un sistema educativo neutral, en una cultura universal, con un conocimiento científico, un *ethos* educativo aséptico y un profesorado objetivo. La reproducción social no se percibe como un problema a solucionar, ni siquiera citándose los informes internacionales que lo demuestran.

Como hemos visto, en el profesorado cala la imagen dada en la legislación educativa sobre igualdad de oportunidades en aspectos como: a) se da por conseguida con la universalización del sistema educativo; b) la FP no se asocia a una rama que abarque a un alumnado de origen humilde, su lavado de cara desde la LOGSE tiene efecto; c) los PGS o PCPI o itinerarios que cierran las puertas a la movilidad social ascendente desde tempranas edades se asocian a una elección personal del alumnado; d) se asume la doble titularidad como elemento natural del sistema educativo, de libre elección de padres, aunque curiosamente sean los docentes, como clase media, los que opten por enviar a sus hijos a la red privada; e) se responsabiliza al individuo de su emprendeduría, de su empleo; f) se ignora la asociación entre origen social y éxito educativo y g) cobra fuerza la educación emocional tanto en la legislación educativa como en la demanda formativa del profesorado.

Ni siquiera cuando, a la luz del Pacto del 2000 se realizan noventa y cuatro entrevistas a representantes sindicales, decanos, profesores, rectores, alcaldes, consejeros, etc. se alude a la igualdad de oportunidades como problema básico del sistema educativo, sólo una voz desde la Sociología lo recuerda.

La legislación educativa alude en distintas ocasiones al carácter profesional del profesorado y/o a la pertinencia del mismo. Pero la autonomía y el poder del profesorado quedan mermadas a pesar de las promesas de profesionalización, aunque los modos de control y sumisión tomen nuevas caras.

La evaluación, la rendición de cuentas es una forma de mermar la autonomía. El profesorado ha demostrado su rechazo a la evaluación donde se evalúa no sólo al centro, sino al profesor. La evaluación con carácter de rendición de cuentas cobra un cariz de mayor control del profesorado con la LOE y la LOMCE dado que se pasa de una evaluación que tiene por objeto ver dónde está el problema del sistema educativo para mejorarlo, a otra que mide la eficacia de los recursos en los resultados. Concepto el de eficacia que choca con la lógica de lo público y, por tanto, con la igualdad de oportunidades.

La autonomía que se da a los centros y la responsabilidad que se les pide en los buenos resultados del alumnado con la LOCE se convierte en una baza para una posterior evaluación comparativa entre centros. Más que asociarse con términos de calidad y profesionalidad del profesorado probablemente suponga una fuerte presión por conseguir buenos resultados. Lo cual no obsta para tomar medidas en contra del profesorado incumplidor. Una dirección comprometida con la igualdad de oportunidades como objetivo podría, amparada en la LOMCE, contribuir a esta finalidad teniendo en cuenta los niveles socioeconómicos y socioculturales de partida, cosa bien distinta es que éste sea a priori el objetivo de la autonomía en la dirección de centros.

Depositarse el cambio hacia la justicia social en manos de un profesorado como intelectual comprometido con la democratización del sistema educativo no es más que una utopía. Difícilmente pueden depositarse los cambios necesarios del sistema educativo en manos de unos intelectuales independientes, no pertenecientes a las clases fundamentales, como los que pueden transmitir la verdad, una concepción donde los intelectuales y por ende el profesorado es visto como ideólogo y teórico. La transmisión de la verdad en el sistema educativo –y, por tanto, de las desigualdades existentes, del conflicto y de la necesidad de abandono del populismo y de la consecución de la igualdad- pasa por el trabajo de intelectuales comprometidos con los intereses de los grupos subalternos. Los profesores desde esta perspectiva deben ejercer pues un ejercicio político.

Pero topamos con un grupo importante de profesores dispuestos a hacer lo imposible por no dar una tutoría de tarde y que a su vez culpabiliza a los padres de los malos resultados de sus hijos por no acudir a los centros hacen imposible trabajar para evitar el efecto sociocultural de partida y conseguir la igualdad de oportunidades. Y ante eso no hallamos una Administración Educativa que se proponga entre sus grandes objetivos la igualdad de oportunidades y que actúe en consecuencia.

Hemos considerado que las pautas de acción pueden interpretarse en términos de clase social, o dicho de otra forma, la clase social condiciona la manera de pensar y actuar, pero no la determina de forma precisa. Atender a la clase social del profesorado tanto por su origen como por su situación social supone, por tanto, valorar el condicionante de ésta en su posición social, en su modo de actuar en el sistema educativo, en el interés de clase y por ende en la preocupación que da a la igualdad de oportunidades.

La situación de las clases medias supone una posición contradictoria, lo que no quiere decir que no tengan un proyecto propio, unos intereses de clase que defender. Una clase que puede capitalizarse, pero también acercarse a las condiciones de empleados inferiores por pérdida de autonomía. En cualquier caso, hablar del profesorado es hablar de clase media y por ende de un trabajador de la ideología y de la cultura, lo que no puede reducirse a una situación en una escala de rasgos para distinguirse de otras ocupaciones, ni a un acercamiento a la clase obrera por la descualificación o parcelación del trabajo; pero sí nos permite entender en clave weberiana un modelo de cierre dual, de usurpación con la Administración Educativa y de exclusión hacia padres y alumnado; y sobre todo nos coloca ante un colectivo que aunque con una posición contradictoria, lo cual lo hace heterogéneo, goza de autonomía en tanto que intelectual de la cultura.

Pero sus reivindicaciones los coloca del lado del poder. La renuncia del profesorado de secundaria a aceptar una hora de tutoría de tarde semanal o incluso quincenal para atender a los padres marca un antes y un después en la democratización del sistema educativo toda vez que queda de manifiesto la actitud corporativista del profesorado por encima de un bien social como es facilitar a las familias la comunicación sobre el día a día de sus hijos en el sistema educativo, sobre todo para las familias que más necesitan ponerse en contacto con el profesorado para mejorar el resultado educativo de sus hijos. Lo que marca una distancia entre el profesorado de primaria –donde ya se aplicaba- y el de secundaria.

Asimismo el empeño del profesorado por llevar a cabo la jornada continua amparándose en argumentos peregrinos insostenibles sobre una posible mejora para el alumnado –no demostrada hasta la fecha- es otro claro indicador de la opción por la defensa de unos intereses gremiales frente al carácter vocacional al que aludirá y por tanto alejada de la igualdad de oportunidades como principio.

Por tanto, puede hablarse de un alejamiento de la democratización del sistema educativo bajo una identificación como profesional que no trabajador de la enseñanza manteniendo un comportamiento ‘profesionalista’ frente a los padres criticándolos por no querer estar más tiempo con sus hijos.

Todo ello en un contexto donde sigue sin demostrarse ni el beneficio ni el perjuicio de la jornada continua pero sí el empeoramiento para el alumnado de grupos sociales subalternos que la Administración Educativa no asuma

actividades extraescolares para dicho alumnado y la dificultad para acercarse de nuevo al centro *motu proprio*, o los problemas de comedor y las implicaciones en las jornadas laborales de los padres obligados en ocasiones a acudir a centros privados.

No están escritos los pro y contras de la jornada continua ni de la tutoría de tarde para la igualdad de oportunidades; pueden tener o no una repercusión importante de cara a la igualdad de oportunidades según el uso que se le dé. Ninguna de las situaciones resultantes es positiva o negativa en sí misma, todo depende de cómo se arbitre. Aplicar una jornada continua o una jornada partida puede tener los mismos efectos sobre el alumnado, muchos o ninguno. Queda seguir investigando sobre ellos y no afirmar con rotundidad, sólo por la defensa de unos intereses, unas consecuencias cuando no están fundamentadas. Pero no hay duda que el profesorado ha ganado la batalla en contra de la Administración Educativa. Y cediendo ésta lo hace en contra de la democratización del sistema educativo máxime sin estudios previos y sobre las consecuencias negativas y sin modelos educativos para evitarlos.

Por otro lado, nos hallamos ante uno de los elementos que marca sobremanera las distancias entre el profesorado de secundaria del profesorado de primaria bajo el argumento de los primeros de que no están en el sistema educativo para custodiar a los chavales o que no son una guardería ni animadores de la escuela de padres. Una actitud, la del profesorado de secundaria, difícil de entender si no fuera porque desde la aparición de la LOGSE sintieron retroceder su estatus social por tener que asumir un alumnado no seleccionado socialmente frente a unos alumnos y padres seleccionados social y culturalmente que formaban su clientela hasta ese momento. Para muchos profesores de secundaria la ampliación de la obligatoriedad en dos años con la LOGSE ha sido un retroceso en su estatus social y por tanto en las condiciones de trabajo a las que se enfrentan.

Todo lo cual es un indicador visible sobre la demanda de una vuelta atrás en una división de ramas más temprana donde circunscribir en la rama de mayor desprestigio social al alumnado con más bajo origen social. Llamativo que una medida de veinticinco años antes donde sólo se retrasaba en algunos casos la división en ramas o en redes educativas –que no en los itinerarios donde se adelantaba- genere aún una demanda de vuelta atrás entre un sector de docentes.

Pero, como decíamos, si el objetivo del sistema educativo no es la elevación intelectual de los grupos sociales más desfavorecidos da igual el tiempo que se dedique. El objetivo es la clave: si no se reconocen culturas sociales distintas y se trabaja con ellas para conseguir la igualdad de oportunidades, el mayor tiempo mantenido de los hijos de las familias desfavorecidas en su entorno ahonda las diferentes socializaciones de partida y el beneficio de unos frente al perjuicio de otros ante las reglas de juego escolares, pero no altera sustancialmente la situación. Algo que el profesorado

no parece entender mostrando un desentendimiento de las funciones del sistema educativo, así como del peso de las culturas sociales y de la responsabilidad del sistema educativo como ente público.

Coincidir con profesorado comprometido con los intereses de los grupos sociales subalternos podía servir para paliar en algunos casos la consabida reproducción social, pero esto se torna en un idealismo cada vez mayor. La institución educativa es la responsable, y por ende en parte los docentes que forma y sobre los que legisla, no los padres, de lo que puede hacerse con el alumnado de condiciones más desfavorecidas. Pero todo se convierte en un sinsentido al garantizar la institución educativa la distinción de las clases medias subvencionándoles una educación diferenciada.

Pueden ayudar unas clases particulares financiadas para el alumnado que culturalmente no cuenta con el habitus propio de la cultura escolar, en el mismo o en otro centro educativo, impartidas por personal especializado y otras actividades culturales y deportivas gratuitas y de calidad para el alumnado que no cuenta con los recursos culturales y económicos necesarios. Pero no debería olvidarse lo que la ciencia ha demostrado sobre el efecto de las mismas y sobre otras alternativas posibles con mayor éxito.

Tampoco tener una hora de tutoría de tarde es en sí misma una solución a los problemas del sistema educativo –sobre todo si son inexistentes, son pocas, quedan supeditadas a una cita previa, y no reúnen habitualmente al conjunto de los padres-. Sólo dotándolas de sentido y citando expresamente a los padres podría hacerse algo para que sus hijos lleguen a lo más elaborado del conocimiento, podría tener alguna repercusión, pero sin duda, éste no es el talante.

Los padres están de paso, lo que impide contar con una asociación fuerte –cual asociación de parados-. Asimismo tener interés en participar suele ser un indicador de tener el interés de compartir, lo que les acerca culturalmente. La JC no es un problema para la mayoría de las familias de clase media: su horario laboral y el espíritu de la distinción con actividades extraescolares de pago y clases particulares, si no pueden estar los padres en las tareas de los hijos así lo demuestran, o su asistencia a centros privados mayormente con jornada partida. La inexistencia de tutoría de tarde tampoco, porque sus hijos son los que más se acercan a lo evaluado positivamente en el sistema educativo, con lo cual no se hace necesario acudir al tutor y porque de precisarse, sus trabajos suelen permitirles escaparse alguna hora matutina para acudir al centro.

El profesorado, la institución educativa y muchos investigadores educativos no deberían seguir achacando a los padres la culpa de la no participación en el sistema educativo como eje de los males de la educación. Las demandas laborales del profesorado pidiendo JC y poniendo pegas a la atención a los padres y la actitud de la Administración aceptando dichas demandas sin asumir en la práctica los principios básicos de la educación

recogidos en la legislación educativa cuestionan la democratización del sistema educativo.

Por otro lado, el profesorado en Canarias consigue la homologación salarial porque la Administración Educativa está por dársela y aunque inicialmente la supeditara a contrapartidas en formación permanente y de recuperación del alumnado fuera de la jornada laboral, el profesorado logra la homologación salarial sin nada a cambio. Algo impensable en los contextos actuales donde el ruido gira condicionando la subida salarial a resultados educativos.

Si la homologación salarial se consigue a inicios de los años noventa del siglo pasado sin contrapartidas por todo el profesorado no universitario, la nueva cultura educativa y la crisis económica impide que se actualice a mediados de la primera década del siglo XXI, donde la falta de compromiso del profesorado con las mejoras de los problemas educativos juega en su contra. Una combinación negativa que contrariamente a toda lógica no se refleja en la mentalidad que sobre el profesorado mantiene la opinión pública. Largas vacaciones, buen salario, estabilidad, junto a escaso compromiso por acabar con el fracaso escolar y de responsabilidad con lo público.

En definitiva, las reivindicaciones laborales del profesorado nos coloca ante un tándem, en un lado las presiones sindicales en defensa de los intereses gremiales de los docentes, en otro una Administración Educativa dispuesta a ceder para evitar conflictos mayores, ambas posturas han pasado por alto o se han construido en contra de la función básica del sistema educativo, la igualdad de oportunidades.

Tampoco sus características sociales y académicas ayudan a un mayor compromiso con la igualdad de oportunidades.

Empeoran las condiciones de trabajo en tanto la relación entre el número de alumnos y de profesores cambia con la crisis disminuyendo el denominador. No se renueva con gente joven el profesorado en los centros públicos donde se necesitarían proyectos innovadores o una mentalidad distinta de mejora del sistema educativo. Los mejores expedientes no están entrando en la función docente donde el acceso a través de la interinidad supone también un envejecimiento del personal más allá de la pérdida de los “mejores talentos”.

La docencia sigue siendo una profesión de mujeres (7 de cada 10), mayor en centros privados, con subrepresentación en cargos directivos y con una feminización en educación secundaria básica en España menor a la media de la OCDE (59% vs. 68%). El menor compromiso político visible en la subrepresentación en cargos de las profesoras podría suponer un alejamiento de la actitud política que se requiere para comprometerse con el alumnado de las clases subalternas. Lo que no entra en contradicción práctica, aunque sí teórica, con su declaración ideológica de centro izquierda.

El profesorado, a pesar de tener un origen subalterno, estudió en centros privados una proporción importante –la mitad del profesorado de primaria y

una cuarta parte del profesorado de secundaria-. Es decir, valoró el capital cultural sin tener el capital económico. El profesorado es producto de una movilidad social ascendente pero no valora sobremanera la igualdad de oportunidades, así que podemos afirmar que sería producto de lo definido por Parsons: alguien que se ha creído la finalidad del sistema educativo y que por tanto no puja por conseguirla. El profesorado sería más un tráfuga social que un intelectual comprometido con los intereses de las clases subalternas. No hay otra forma de entenderlo más allá de las presiones externas que dirían Baudelot-Estabet, acomodándose a las nuevas circunstancias.

Las características académicas y sociales del alumnado de Magisterio no encierran los elementos pertinentes para un mayor compromiso con el alumnado de grupos sociales subalternos y, por tanto, con la igualdad de oportunidades. Empezando por un profesorado universitario preocupado por la investigación que intenta reducir su carga de trabajo docente, máxime cuando aumentan las exigencias de uno y otro lado. Continuando por un alumnado de Magisterio donde lejos de aumentar su nota de acceso tiende a disminuir a la par que se elimina el acceso a los estudios de un colectivo aparentemente más comprometido –FP de grado medio-. Y tratándose de un alumnado sin interés por la política y con una mentalidad conservadora.

Tampoco unas condiciones laborales mejores suponen mejores resultados. Puede hablarse de manera general de unas condiciones laborales mejores en España que en el contexto de la OCDE y favorables en el ámbito canario en relación con el español. Lo que queda visible en el menor control o autonomía del centro educativo en contratación, despido o establecimiento de salario del profesorado; en un modelo funcional vitalicio; en una remuneración salarial más elevada desde el inicio de su carrera docente –de manera destacable entre el profesorado canario-, manteniendo una buena posición en el resto de su trayectoria laboral; con menos horas de clase en secundaria obligatoria –si bien en primaria es el tercer país con más horas lectivas-; con una formación permanente de carácter voluntario no evaluable.

En el deber de las condiciones laborales del profesorado cabe destacar que el reclutamiento de los docentes centrado en recompensas extrínsecas no contribuye a la mejora del sistema educativo, así como la defensa del modelo de interinidad frente al acceso de los mejores expedientes a la profesión de profesor. Un modelo contractual con mayor peso de la dirección en la selección del profesorado y en su incentivación frente a uno funcional podría funcionar con una política de clara defensa de la igualdad de oportunidades desde el centro, es decir, podría tener la virtud de contar, buscar y motivar o echar del centro educativo al profesorado que no se implique en dichas políticas o que no sea idóneo para los centros más desaventajados. En su contra, el despotismo y persecución o amiguismo que pudiera ejercerse desde la dirección partiendo de que todo poder puede corromperse.



Por otro lado, si se compara la diferencia entre el salario mínimo y el máximo, es destacable la menor incentivación docente -el salario máximo supera en un 40% al inicial, mientras en la media de la OCDE lo hace en un 70%-, así como en los años que se tardan en conseguir el salario máximo -en España 35 años, en la OCDE 24-. Una escasez de incentivos monetarios en la carrera laboral de los enseñantes básicamente debida al alto sueldo inicial que dificultaría conseguir una mejora importante. Asimismo, el hecho de que el profesorado de secundaria obligatoria en España dé menos horas de clase, hace que salga un 36% más cara la hora de clase en España frente a la media de la OCDE. En cualquier caso, el salario no es una variable significativa en los resultados educativos ni en el compromiso docente, ni en el trabajo por la igualdad de oportunidades si no va asociado a otros elementos. Sirvan de ejemplo las comparaciones entre Canarias y el País Vasco con altos salarios y resultados educativos antagónicos, o entre España y Finlandia, con una diferencia salarial a favor de la primera y con peores resultados educativos. Cualquier incentivo económico que se utilizara con el propósito de premiar al profesorado más comprometido tendría que contar con modificar variables estructurales a nivel institucional que por tanto contarán con un programa educativo adecuado.

Empeoran las condiciones educativas de cara a la igualdad de oportunidades del alumnado de grupos sociales subalternos dado el recorte en división de grupos, en clases de refuerzo o en atención a padres. Por tanto, aunque no hayan empeorado sustancialmente las condiciones laborales del profesorado sí lo han hecho para el alumnado en los términos señalados. Porque aunque la ratio no suponga una mejora de resultados educativos, sí que perjudica al alumnado de condiciones sociales más marginales, máxime si el objetivo de la política educativa no es sacarles de su subalternidad. En definitiva, cuando la ratio es superior en un contexto desfavorecido, como ocurre en Canarias, la situación no camina en un sendero favorable para el alumnado de clases sociales subalternas. Por lo mismo, recibir más horas de clase tampoco supone una mejora *per se*, sirva de ejemplo el elevado número de horas que recibe el alumnado de secundaria obligatoria en España frente a la media de la OCDE y a países como Finlandia.

Y, por último, en el debe también está la formación. No hay una vinculación directa entre ésta y los resultados educativos, aunque sí que distintos estudios los asocian cuando van unidos a una selección rigurosa del profesorado. No encontramos una formación rigurosa, crítica que permita conocer el sistema educativo, social y actuar en consecuencia. Una autonomía universitaria desvinculada de las necesidades del sistema educativo, junto en ocasiones a la falta de tiempo, de formación y a la dejadez imposibilitan llevar a cabo acciones alternativas, así como el tipo de cursos de formación permanente que se ofertan modelo cursillo atendiendo a las modas educativas y no a las necesidades del sistema educativo no presagian ninguna mejora.

En la formación del profesorado se confunde conocimiento riguroso con creatividad, ciencia cognitiva con prioridad de la formación emocional o evaluación continua con una suma de múltiples tareas puntuales subidas al aula virtual y generalmente corregidas por el propio programa. Así se justifica “una nueva concepción de la formación académica, centrada en el aprendizaje del alumno, y una revalorización de la función docente del profesor universitario que incentive su motivación y que reconozca los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad y la innovación educativa”. Mucho tendría que cambiar la enseñanza en los Títulos de Maestro y en la formación del profesorado de secundaria para llegar a este punto. Los programas de magisterio actuales o las guías didácticas como se llaman ahora, ya no sólo las asignaturas y sus descriptores, imposibilitan alcanzar esos resultados. Y ello es así por mucho que haya variado la concepción de la enseñanza universitaria a través del crédito europeo, hacia una lógica en principio loable y que algunos hemos defendido hace tiempo, centrándonos en el aprendizaje y en el trabajo del alumnado y menos en las clases presenciales y magistrales. Difícilmente se puede conseguir ni la capacidad crítica del alumnado universitario ni el cambio de actitud sobre la docencia del profesorado universitario.

La formación pues de los títulos de Maestro que pasa por un aprendizaje centrado en el dictado de apuntes, exigencia de presencia en clase, clases magistrales o entretenimiento en la toma de decisiones entre dos o tres métodos o posibilidades sin mayor conocimiento sobre sus aplicaciones, procedencias y consecuencias; unido a un profesorado que sabe de la escasez de valor de la docencia; y unido a un alumnado feliz cuanto menos se le exija y que valora los trabajos de colores y las manualidades sobre todas las cosas; hace difícil, si no imposible, la consecución de una formación como la que dices proponerse, máxime cuando el calibre de las materias formativas se centra en lo individual asilado de cualquier peso social.

Se podía haber incentivado, exigido, evaluado al profesorado en su parte de responsable de un ente público, para conseguir un sistema educativo mejor y más justo, pero la vía diseñada sigue otro camino, alejada de la posibilidad de una búsqueda transformadora más igualitaria y más eficaz y eficiente en este objetivo.

La realidad no es lineal entre las distintas leyes de la democracia y desde la LGE en la concepción mantenida sobre el profesorado, ni en los planes de estudio que forman al profesorado, pero la tónica es el predominio de una lógica alejada de una formación rigurosa y de un compromiso firme con el sistema educativo como ente público que busca la justicia social. Si no figura en la hoja de ruta de la Administración ni de los Gobiernos, ni de las universidades que diseñan planes de estudio, menos posibilidad hay de hallarlo en el modo de operar del profesorado y de los directores de centro. Puede afirmarse que se ocultan los contenidos sociopolíticos de la instrucción: puede

la neutralidad como profesionalismo y la justificación del profesionalismo como legitimación de las distintas leyes educativas.

En la transmisión de la verdad, en la medida en que ésta está atravesada por el discurso político, es esencial que la formación que reciba el profesorado profundice en el conocimiento y la crítica social. Pero se trata de un tema caduco en la actualidad. Ni el profesorado recibe otra formación ni los enseñantes de secundaria acaban en este trabajo por ser la vía más deseada de las posibles que le otorga su titulación.

Entre los expertos la falta de formación del profesorado es uno de los males del sistema educativo, pero también es cuestionado el acceso a la profesión y se opta por destacar la pertinencia de generar profesorado excelente valorando el interés y no encubriendo el trabajo mal hecho.

Si antes no se trabajaba por la igualdad de oportunidades ahora mucho menos con peores condiciones de trabajo. La intensificación del trabajo del profesorado en ratio, en funciones, unido al incremento de su edad dificulta aún más el reconocimiento de la igualdad de oportunidades como una función básica a desarrollar.

La pérdida de autoridad, de autonomía sentida por el profesorado, en parte por la desinstitucionalización del sistema educativo, por la pérdida de estudio del alumnado y por el sinsentido del sistema educativo dada la falta de valor del mismo como motor de movilidad social y como vía de acceso al mercado de trabajo; además de por el mayor nivel formativo de los padres, el mayor número de docentes frente al valor del maestro en sus primeros momentos, la deslegitimación que Administración y directores ofrecen en ocasiones, la multiplicación de tantas tareas burocráticas sufridas y la multiplicación de funciones, la presión de la evaluación externa, etc. no ayudan a realizar un trabajo con la autonomía pertinente para construir un Proyecto Curricular de Centro o una investigación que tenga por finalidad una mejora del sistema educativo de cara a la igualdad de oportunidades.

Sólo un profesorado bien formado, bien motivado, con ayuda de la Administración, con autonomía para trabajar con el alumnado que se encuentra y vigilado en su cumplimiento con el principio rector del sistema educativo, puede hacerlo. Ahora bien, sólo si no fuera una cuestión de *outlier* sino de exigencia colectiva podría tener algún efecto.

Las nuevas tareas rutinarias, las funciones administrativas, las evaluaciones burocráticas han sustituido el debate y han acabado con el interés y el compromiso político y docente con la igualdad de oportunidades. Cuando los temas reivindicativos son intereses gremiales y no fundamentos educativos, formativos, de compromiso docente, sino si hay o no suficiente prestigio social, poco puede hacerse. Cuando los sindicatos se coinvierten en los legitimadores de esta situación menos aún cabe pensar en un sistema alternativo que se tomara en serio el fundamento del sistema educativo de la igualdad de

oportunidades. Cuando no se buscan los mejores docentes, ni mejorar a los actuales, poco puede pedírsele a la mejora del sistema educativo.

Tampoco coadyuva mucho su manera de pensar. Son pocos los que cuestionan el modelo de acceso a la función pública y el modelo funcionarial. Se oyen voces que critican la prioridad a los interinos frente a los aprobados sin plaza, así como con el modelo funcionarial para toda la vida independientemente que se cumpla o no con su trabajo. La escasa motivación, el escaqueo laboral o los efectos negativos que tiene en el alumnado contar con profesorado incumplidor son algunos de los aspectos criticados por los docentes junto al carácter de trámite, no decisorio, que toma el año de funcionarios en prácticas.

Es crítico con los que están sólo por el dinero. Hay división de opiniones sobre la satisfacción con el salario, pero no tanta con la necesidad de establecer una diferencia salarial o alguna compensación que distinga a los cumplidores de los incumplidores. Si bien no considera que dar premios al profesorado que trabaje mejor repercute en mejorar los resultados educativos. Se critica al profesorado que solo está por el dinero porque su desmotivación repercute negativamente en el alumnado.

Cuestiona la formación recibida, pero a su vez demanda unas estrategias formativas en principio alejadas de las que podrían permitirle trabajar mejor con las características socioculturales distintas. Una formación emocional, en TICs y más práctica más que una formación sobre características socioculturales. Se critica el funcionamiento y la oferta de la formación permanente entre otras cosas porque toman como eje acumular puntos para conseguir la cercanía del colegio.

Algunos consideran que más que un problema de ratio alumno-profesor en la calidad educativa, el problema radica en el tipo de alumnado. Incluso algunas voces aluden a la necesidad de permanecer todo el tiempo de trabajo en los centros para poder coordinarse y trabajar conjuntamente y de echar al profesorado que no cumple. Pero son voces minoritarias.

El profesorado como decíamos tiene una posición contradictoria. Se ubica en una posición de centro-izquierda, más a la izquierda que la población, pero cada vez vota menos en las elecciones sindicales y lo hace hacia una representación conservadora.

Está satisfecho con su trabajo, tanto que volvería a elegirlo si volviera atrás, pero no se siente reconocido socialmente, aunque recomendaría su ocupación con mayor énfasis que el conjunto de la sociedad. El profesorado español y de la OCDE está muy satisfecho con su trabajo (por encima de un 90%) que elige por vocación. Esta es una constante en los estudios hechos sobre el profesorado. Sin embargo no se siente reconocido socialmente, lo que se vuelve preocupante en el caso del profesorado español donde solo 1 de cada 10 dice estar valorado socialmente -3 de cada 10 en la OCDE, 6 de cada 10 en Finlandia-.

La sociedad destaca la ocupación de profesor como la segunda más valorada socialmente, aunque no recomendaría con igual fuerza ésta para sus allegados -que pasa a la posición sexta-. El profesorado, en cambio, considera que su profesión debería tener más valor social.

El profesorado se siente eficaz para desarrollar la docencia pero España es uno de los países de la OCDE donde se siente menos eficaz para motivar al alumnado. Se considera buen profesor, pero a diferencia de sus colegas de la OCDE no participa en tareas compartidas que podrían ayudar a un mejor aprendizaje del alumnado como enseñar como un equipo en una misma clase u observar otras clases.

Demanda autonomía, pero no tanto compromiso e implicación con el trabajo docente. Se siente satisfecho en un sistema donde cada vez tiene menos motivación. No se ve responsable de lo que acontece en el interior del sistema educativo en malos resultados educativos. Otorgando la responsabilidad de la educación a los padres, se evade de todo compromiso con la igualdad de oportunidades. El individuo alumno y los padres son los elementos fundamentales, no el profesor, de los malos resultados educativos; por tanto, también los que pueden mejorarlos. Una responsabilidad, la educación, que la sociedad y el profesorado (9 de cada 10 encuestados) dan a la familia, sólo un 16% de la opinión pública da esa responsabilidad al profesorado. Difícil saber cómo luchar entonces por corregir las desigualdades de origen cuando los propios padres se arrojan la responsabilidad principal en la educación, pero no en los resultados académicos.

La falta de implicación de la familia y la escasa motivación del alumnado son destacados como problemas de la enseñanza y como claves para hacer un buen trabajo en la enseñanza. Algunos estudios hacen pensar que la situación va a peor en tanto no sólo el profesorado considera que no influye en los malos resultados educativos su falta de compromiso ni realizar un trabajo inadecuado ni premiar al profesorado que mejor lo hace, sino que cada vez se siente menos motivado.

La sociedad considera que el profesorado está poco motivado (2 de cada 3 entrevistados por el CIS así lo manifiestan) debido sobre todo a los recortes educativos y a la situación económica. Sin embargo, el profesorado dice que su desmotivación se debe al poco prestigio social. A la opinión pública le llega la idea de que la culpa del malestar docente es por culpa del alumnado. Un 95% de entrevistados manifiesta estar de acuerdo con que el alumnado debería respetar más al profesorado, asumiendo por oposición que no se le respeta; al tiempo que un 74% señala que el profesorado no tiene toda la autoridad que precisa. Se conforma así el problema de la falta de disciplina del alumnado y su desinterés como dos de los once principales problemas del profesorado.

El análisis del discurso del profesorado sobre la igualdad de oportunidades nos permite conocer mejor su mentalidad. Los docentes

mantienen un discurso del alumnado según su etnia, género y clase social. Clasifican al alumnado según su procedencia lo que puede acabar en una profecía autocumplida. Aunque en el discurso del profesorado no se da una conciencia explícita sobre la asociación entre identidad y expectativas, en ocasiones se acude a cláusulas de salvaguardia para proteger su discurso frente a interpretaciones de segregación o desigualdad, pero generalmente no se oculta un discurso desigualitario socialmente aunque se atribuya a causas externas al profesorado: el alumno, la familia, su cultura.

El profesorado tiene una influencia negativa hacia unos grupos y positiva hacia otros, que viene condicionada por su cultura y procedencia social y quizás por ser producto de una movilidad social ascendente; y en muchas ocasiones responde a una imagen sesgada de los distintos grupos sociales según su cercanía o lejanía cultural al alumnado modelo. Todo lo cual, probablemente, tiene lugar sin ser consciente de la perversa repercusión que tiene en la reproducción social. En este contexto cabe explicar el discurso diferente que mantiene de los chinos frente a los árabes y latinoamericanos, o de las chicas y de los chicos, y de las diferentes clases sociales diluidas en lo individual.

Cuando la igualdad de oportunidades no se percibe como problema y se da por conseguida el resultado inmediato es la reproducción social. Escolarizar a la familia, demandar educación emocional para lidiar con el alumnado peor parado socialmente contribuyendo a su alejamiento del conocimiento más elaborado o añorar una selección educativa más temprana son algunos ingredientes que caminan en la misma dirección.

También hay consenso en la falta de importancia que tanto la sociedad como el profesorado otorga a la igualdad de oportunidades. Entre los primeros porque lo que no sale en la tele no existe. Entre los segundos, porque no es visto como un problema a solucionar o como una función básica a conseguir.

Entre los expertos la división de opiniones aparece cuando se trata de responsabilizar a la Administración por maltratar al profesorado, por poco sensible y despreocupada o, en cambio, se responsabiliza al profesorado por su pasotismo, por ir en contra del servicio público y por ende a la Administración por entregarse a los intereses del profesorado.

Para la mayoría de los expertos la desigualdad social en el rendimiento educativo no es señalada como uno de los principales problemas del sistema educativo. Los que la subrayan atribuyen la culpa a las políticas educativas pero también al profesorado por su falta de interés y conciencia del problema y por la aceptación de las desigualdades sociales.

Hemos recogido algunas medidas que la lógica, así como distintos informes, como los emitidos desde la OCDE sobre PISA y TALIS, y las voces de expertos en educación hacen considerarlas como favorecedoras de un sistema educativo mejor y más justo. Y otras que, aunque han sido citadas muchas veces, no suponen una mejora en sí mismas. Resulta llamativo que no

se haya optado en la política educativa por implantar las primeras, más allá de algunos tímidos intentos generalmente más formales que reales. Mientras, se insiste en los segundos.

Del lado de políticas pertinentes sin aplicación práctica:

a) Una mayor selección del alumnado que entra en la Facultad de Educación a estudiar Magisterio, porque no todo el mundo sirve para ejercer de profesor, por muy demandado que estén dichos estudios, aunque en la práctica predomine una matrícula amplia para mantener la universidad.

b) Una mayor selección del profesorado que accede a la función docente. Mientras se prime la antigüedad frente al conocimiento, difícilmente se conseguirá contar con los mejores, una política a la que se resisten los sindicatos.

c) Un tutelaje entre los profesores mejores y los nóveles, una especie de MIR, pero prima la austeridad del gasto.

d) Dar mayor autonomía y formación al docente para que busque cómo mejorar los resultados educativos de los grupos sociales subalternos, lo que significa acabar con múltiples cursos de formación innecesarios y tener un objetivo claro de política educativa con esta finalidad, y sobre todo, dejar de echar la responsabilidad a la familia y buscarle un sustituto desde la institución educativa asumiendo ésta la responsabilidad educativa. Mientras no se predique en contra de la responsabilidad individual de la familia –empezando por cambiar la mentalidad del alumnado de Magisterio y la del profesorado- y se reconozca el peso del constructo cultural, no se acabará con la desigualdad social en educación. Cuando los valedores del sistema educativo no están, es decir, no trabajan por la función de igualdad de oportunidades del sistema educativo, lo que se plasma en prácticas como asumir la ideología meritocrática como conseguida mientras se responsabiliza a la familia por su baja participación de los resultados de sus descendientes, se marca la distinción con sus hijos enviándolos a centros privados; y la política educativa no interviene para cambiar la situación, nada puede hacerse.

e) Mayor liderazgo directivo puede conllevar un control mayor de los docentes, como casi siempre se ha venido defendiendo, pero también podría suponer una forma de aminorar el pasotismo o la falta de implicación de determinados profesores. Pero será más de lo mismo si no hay un compromiso de la política directiva del centro con el tema en cuestión.

f) Ubicados en los nuevos tiempos de carrera docente, quedando muy atrás la defensa del cuerpo único, no parece plausible dar incentivos al profesorado según resultados educativos, fundamentalmente porque son muchas las variables externas que tiene que asumir la Administración Educativa más allá del compromiso docente –aunque sólo fuera en buscar sustituto institucional para la familia que no está-; pero sí que hay que incentivar al profesorado que trabaja mejor –y/o castigar al que no lo hace

dadas todas las condiciones- sobre todo cuando lo hace con el alumnado de condiciones culturales más alejadas de la escolar.

g) Una medida interesante sería, al revés de lo que suele ocurrir actualmente, enviar al profesorado mejor a las peores escuelas. Los profesores entusiastas consiguen mayor motivación del alumnado.

h) Una formación más directa del profesor supone mejor rendimiento del alumnado, así como una formación que trabaje cómo acabar con el efecto de la clase social, así de camino acabaríamos con la cantinela de culpabilizar a los padres y al alumnado. Por otro lado, si en la formación inicial el por qué y para qué del sistema educativo deja de ser una prioridad frente al cómo, proliferando las pedagogías blandas amparadas en la lógica de la mayoría del profesorado universitario de las Facultades de Educación y del aprobado fácil, el camino hacia la desaparición de la desigualdad social en educación se pierde.

Mientras, se pone en mayúscula la demanda de otras medidas como la mejora de la ratio alumno/profesor, el incremento del gasto educativo o el inicio de la escolarización que la bibliografía al respecto demuestra que en sí mismas no suponen una mejora sustancial del sistema educativo.

Tras la profesionalización ofertada desde las reformas educativas al profesorado se ha escondido la precarización, la pérdida de autonomía y la intensificación de su trabajo. Los tiempos educativos de recorte han contribuido, aún más si cabe a esta situación, un contexto pues no favorable para pedir más compromiso con el alumnado de entornos socioeconómicos y culturales subalternos. Trabajar en centros con alumnado de estas condiciones, evitando la intensificación del trabajo, sólo puede hacerse, por tanto, con los mejores profesores que hayan recibido una formación específica y que cuenten con incentivos laborales.

Ni las demandas de profesionalización ni las asociadas a éstas de mayor reconocimiento social conducen al objetivo propuesto. Construir una mentalidad victimista y anclada en un pasado bajo la construcción de que “siempre fue mejor” no permite una adaptación a los nuevos tiempos educativos, máxime cuando la sociedad le otorga un prestigio medio-alto al profesorado. Las energías se gastan en un cruce de identidades entre la que le otorga la sociedad al profesorado y la que éste encuentra.

Mientras el profesorado demanda profesionalización y mayor reconocimiento social se aleja cada vez más de su compromiso como trabajador de la enseñanza con la eliminación de la desigualdad social en educación. La identidad de clase social se diluye como variable a la que atender en el sistema educativo. Como dijimos en otra ocasión, máxime si no forma parte de la realidad vivida ni de la realidad sentida.

La mentalidad docente y la construcción de su identidad es difícil de cambiar, sobre todo cuando no hay una dirección clara por la que seguir. La defensa de los sindicatos de los trabajadores no siempre ha colaborado en este



camino. Tampoco una política educativa cabal que choca con el muro de la puesta en práctica por los agentes implicados cuando creen ver tambalearse sus intereses.

Algo va mal, el principal problema: no tomar el sendero que nos lleva a un sistema educativo mejor y más justo. La razón, o sin razón, la falta de interés de los que estamos del lado de la toma de decisiones.

La conclusión es clara: casi medio siglo después de la universalización del sistema educativo, el interés público por la igualdad de oportunidades no está en la hoja de ruta de los políticos, de los sindicatos ni del profesorado, aunque éste fuera el objetivo de la creación del sistema educativo y formalmente de las leyes educativas que le siguieron.

## Bibliografía

- ABRAHAM, J. (2001): "Accuracy, Critique and the Anti-Tribes in Sociology of Education: a reply to Sara Delamont's 'Anomalous Beasts'", *Sociology*, vol. 35, nº. 2, mayo.
- ALATAS, S. (2001): "The Study of the Social Sciences in Developing Societies: Towards and Adequate Conceptualization of Relevance", *Current Sociology*, Vol. 49, nº. 2.
- ALDUÁN, M. (1997): "La Educación: avance e igualdad social (1)", *La Provincia*, 9.12.1997.
- ALONSO, L. E. (1998): *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa*, Madrid, Fundamentos.
- 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.
- ÁLVAREZ, N. (2008): "La situación de los profesores noveles 2008", Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, [www.oei.es/pdfs/la\\_situacion\\_de\\_los\\_profesores\\_noveles.pdf](http://www.oei.es/pdfs/la_situacion_de_los_profesores_noveles.pdf).
- ÁLVAREZ, P. (2011): "Aguirre, a los docentes: 'La mayoría de los madrileños' trabaja más de 20 horas. La presidenta pide a los profesores madrileños que no secunden las protestas previstas tras la ampliación de las horas lectivas y el recorte de interinos", [www.elpais.es](http://www.elpais.es), 1.9.2011.
- ÁLVAREZ, P. (2013a): "Maestros suspensos en primaria. El 86% de los aspirantes a una plaza docente en Madrid no pasó la prueba de conocimientos", [www.elpais.es](http://www.elpais.es), 14.3.2013.
- ÁLVAREZ, P. (2013b): "Así fue el examen de oposición a Primaria que suspendió el 86% de los aspirantes", [www.elpais.es](http://www.elpais.es), 20.3.2013.
- ÁLVAREZ, P. - SILIÓ, E. (2014): "Cualquier titulado no vale para ser maestro", [www.elpais.es](http://www.elpais.es), 24.4.2014.
- ÁLVAREZ, P. (2015): "Un examen específico para estudiar Magisterio", [www.elpais.es](http://www.elpais.es), 1.5.2015.
- ALVES GARCIA, M<sup>a</sup>.M. – HYPOLITO, Á.M. – VIEIRA, J.S. (2005): "As identidades docentes como fabricação da docência", *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 31, nº. 1, jan/abr.
- ANAYA NIETO, D. – SUÁREZ RIVEIRO, J. M. (2007): "Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Un estudio de ámbito nacional", *Revista de Educación*, nº. 344, Sep-Dic.

- ANGULO SAINZ, J. A (2002a): “Ley de Calidad de la Educación. Desarticulación argumental en el documento de bases”. Ciclo de Charlas-debate *La ‘nueva’ calidad de la educación*, Burgos, 2, 9 y 16 de mayo de 2002, Organiza la Asociación Castellano-Leonesa de Psicología y Pedagogía, [www.arrakis.es/](http://www.arrakis.es/)
- ANGULO SAINZ, J. A (2002b): “La nueva era de la educación” Ciclo de Charlas-debate *La ‘nueva’ calidad de la educación*, Burgos, 2, 9 y 16 de mayo de 2002, Organiza la Asociación Castellano-Leonesa de Psicología y Pedagogía, [www.arrakis.es/](http://www.arrakis.es/)
- APPLE, M. (1989): *Maestros y textos*, Barcelona, Paidós.
- APPLE, M. (1996): “Power, Meaning and Identity: critical sociology of education in the Unites States”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 17, nº. 2, June. Special Number: International Perspectives on the Sociology of Education.
- APPLE, M. (1997): “Política educativa y programa conservador en Estados Unidos”, *Revista de Educación*, nº. 313.
- APPLE, M. (2001): “Markets, standards, teaching, and teacher education” *Journal of Teacher Education*, Vol. 52, nº. 3, may/june.
- APPLE, M. (2002): *Educar “como Dios manda”: mercados, niveles, religión y desigualdad*, Paidós.
- APPLEBY, R. (1997): “A Middle Management Course: professional development or manipulation?”, *Triangle Journal*, Vol. 1, nº. 2.
- ARNAUS, R. (1999): “La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa” en PÉREZ GÓMEZ, A. – BARQUIN RUIZ, J. – ANGULO RASCO, J. (eds.) (1999): *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica*, Madrid, Akal.
- ATKINSON, E. (2000a): “In Defense of Ideas, or Why “What Works is not enough””, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 21, nº. 3, September.
- ATKINSON, E. (2000b): “The Promise of Uncertainty: education postmodernism and the politics of possibility”, *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 10, nº. 1.
- AUNIÓN, J.A. (2006): “Los profesores españoles son los más desanimados de la OCDE”, [www.elpais.es](http://www.elpais.es), 21.11.2006.
- AUNIÓN, J.A. (2007): “Buen profesor, mejor resultado. Los países con notas altas en PISA reclutan a los más brillantes como docentes”, [www.elpais.es](http://www.elpais.es), 4.12.2007.
- AUNIÓN, J.A. (2011): “Llega el ‘PrIR’: profesor interno residente”, [www.elpais.es](http://www.elpais.es), 3.8.2011.

- AUNIÓN, J.A. (2012a): “El debate de los alumnos por clase”, [www.elpais.es](http://www.elpais.es), 21.3.2012.
- AUNIÓN, J.A. (2012b): “Educación cambiará la ley para poder reducir profesores. El Gobierno eleva el límite legal de estudiantes por clase y las horas lectivas”, [www.elpais.es](http://www.elpais.es), 16.4.2012.
- AUNIÓN, J.A. (2012c): “Por qué dicen eficacia cuando son recortes. Educación defiende que el impacto de sus medidas de ahorro en la calidad será “escaso o nulo”. Los expertos replican que eso es imposible y que los peores efectos se verán a largo plazo”, [www.elpais.es](http://www.elpais.es), 17.4.2012.
- AUNIÓN, J.A. (2013): “El recorte educativo equivale a la pérdida de 61.700 profesores. CCOO calcula el descenso aproximado de plantilla en centros públicos desde 2009 a partir del presupuesto de personal. El alumnado ha crecido en más de 400.000”, [www.elpais.es](http://www.elpais.es), 7.3.2013.
- BÁEZ, D. (1997): “Es muy difícil jugar con tramposos”, *Diario de Las Palmas*, 15.10.1997.
- BALL, S. – BOWE, R. – GEWIRTZ, S. (1994): “Markets forces and parental choice” en TOMLINSON, S. (ed.): *Educational reform and its consequences*, London, IPPR/Rivers Oram Press.
- BALL, S. (1988): “Staff Relations During the Teachers’ Industrial Action: context, conflict and proletarianisation”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 9, nº. 3.
- BALL, S. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Madrid, MEC/Paidós.
- BALL, S. (2001): “Estudios educativos, empresa política y teoría social” en SLEE, R. – WEINER, G. – TOMLINSON, S. (eds.) (2001): *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*, Madrid, Akal.
- BARQUÍN RUIZ, J. (1999) en PÉREZ GÓMEZ, A. – BARQUÍN RUIZ, J. – ANGULO RASCO, J. F. (eds.) (1999): *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Madrid, Akal, pp. 399-447.
- BARQUÍN RUIZ, J. (2007): “Transiciones en la función docente. La transformación de la práctica educativa por la presencia de los medios electrónicos en la educación”, *Revista de Educación*, nº. 344.
- BARRIOCANAL, L. (2002): “Los itinerarios en la LOCE: ¿calidad para todos?”. Ciclo de Charlas-debate *La ‘nueva’ calidad de la educación*, Burgos, 2, 9 y 16 de mayo de 2002, Organiza la Asociación Castellano-Leonesa de Psicología y Pedagogía, [www.arrakis.es](http://www.arrakis.es)

- BARTON, L. – BARRETT, E. – WHITTY, G. – MILES S. – FURLONG, J. (1994): “Teacher Education and Teacher Professionalism in England: some emerging issues”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 15, nº. 4.
- BAUDELLOT, Ch. – ESTABLET, R. (1976): *La escuela capitalista en Francia*, Madrid, Siglo XXI.
- BECK, J. (1999): “Makeover or takeover? The strange death of educational autonomy in neoliberal England”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 20, nº. 2.
- BECKER, U. (1989): “Class Theory: Still the Axis of Critical Social Scientific Analysis?” en WRIGHT, E.O.: *The debate on classes*, London, Verso.
- BERG, G. (2001): “To Lead or To Be Led. That Is the Question: From the Uniprofessional to the Multiprofessional School Organisation” en OLDROYD, D. (ed.) (2002): *Leading Schools for Learning*, Slovenia, National Leadership School, Ljubljana, and School of Management in Koper.
- BERNSTEIN, B. (1976): “La educación no puede ser una compensación de lo social” en RUBINSTEIN, D. - STONEMAN, C. (eds.): *Educación para la democracia*, Caracas, Monte Avila.
- BERNSTEIN, B. (1986): “Una crítica a la ‘educación compensatoria’ en ÁLVARAZ URÍA, F. – VARELA, J. (comps.): *Materiales de sociología crítica*, Madrid, La Piqueta.
- BERNSTEIN, B. (1988): “Clase y pedagogía visible e invisible”, *Clases, códigos y control II*, Madrid, Akal.
- BERNSTEIN, B. (1989): “Códigos lingüísticos, fenómenos de incertidumbre e inteligencia”, en BERNSTEIN, B. *Clases, códigos y control, Vol. I Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*, Madrid, Akal.
- BETHENCOURT, E. (2006): “Elecciones docentes: crece la abstención y el voto conservador”, [www.canariasahora.es](http://www.canariasahora.es), 12 de diciembre de 2006.
- BETHENCOURT, E. (2009): “Enseñanza: huelga sin huelguistas”, [www.canarias7.es](http://www.canarias7.es), 28.3.2009.
- BETHENCOURT, E. (2010): “Educación: sindicalismo en tiempo de crisis”, [www.eldigitaldecanarias](http://www.eldigitaldecanarias), 8.12.2010.
- BETHENCOURT, E. (2014): “ANPE, primera fuerza sindical en Educación en unos comicios con alta abstención”, [www.eldiario.es/canariasahora/sociedad](http://www.eldiario.es/canariasahora/sociedad), 5.12.2014.
- BIRD, E. (2001): “Disciplining the Interdisciplinary: radicalism and the academic curriculum”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 22, nº. 4.
- BIRNBAUM, N. (1976): “Las clases sociales en la sociedad industrial” en BIRNBAUM, N. – FOTIA, M. – KOLINSKY, M. – WOLPE, H. –

- STAVENHAGEN, R. (1976): *Las clases sociales en la sociedad capitalista avanzada*, Barcelona, Península.
- BOC (1991): “Ley 4/1991, de 29 de abril, de homologación de retribuciones de los funcionarios docentes que prestan servicios en la Comunidad Autónoma de Canarias”, n.º. 57, 2 de mayo de 1991.
- BOC (1994): “Orden de 1 de marzo de 1994, por la que se regula el proceso de admisión de alumnos para cada curso académico en los centros de Educación Infantil, Preescolar, Educación Primaria, Educación General Básica y Pedagogía Terapéutica, sostenidos con fondos públicos”, n.º. 28, 7 de marzo de 1994.
- BOC (1996): “Orden del 13 de junio de 1996, por la que se regula el Plan de Estudios y la impartición del Curso de Cualificación Pedagógica”, n.º. 74, 19 de junio de 1996.
- BOC (1997a): “Orden de 17 de febrero de 1997, por la que se concretan los aspectos específicos del Plan de Estudios del Curso de Cualificación Pedagógica”, n.º. 35, 17 de marzo 1997.
- BOC (1997b): “Resolución de 16 de julio de 1997 por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los centros de enseñanzas medias dependientes de la consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias”, n.º. 108, 19 de agosto de 1997.
- BOC (2000): “Orden de 23 de febrero de 2000, por la que se modifica la Orden de 13 de junio de 1996, que regula el Plan de Estudios y la impartición del Curso de Cualificación Pedagógica (BOC, n.º. 74, de 19.6.96)”, n.º. 31, 10 de marzo de 2000.
- BOE (1993): “Resolución de 21 de mayo de 1993, de la Universidad de La Laguna, por la que se ordena la publicación del plan de estudios conducentes a la obtención del título de Maestro, especialidad Educación Primaria” y “Resolución de 21 de mayo de 1993, de la Universidad de La Laguna, por la que se ordena la publicación del plan de estudios conducentes a la obtención del título de Maestro, especialidad Educación Infantil”, n.º. 144, 17 de junio de 1993.
- BOE (1995): “Real Decreto 1692/1995 de 20 de octubre que regula el título profesional de especialización didáctica”, n.º. 268, 9 de noviembre de 1995.
- BOE (2000a): “Real Decreto 69/2000, de 21 de enero, por el que se regulan los procedimientos de selección para el ingreso en los centros universitarios de los estudiantes que reúnan los requisitos legales necesarios para el acceso a la universidad”, n.º. 19, 22 de enero de 2000.

- BOE (2000b): “Resolución de 24 de enero de 2000, de la Universidad de La Laguna, que modifica la de 21 de mayo de 1993”, n.º. 42, 18 de febrero de 2000.
- BOE (2003): “Real Decreto 325/2003, de 14 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre, que regula el título profesional de Especialización Didáctica”, n.º. 76, de 29 de marzo de 2003.
- BOE (2007): “Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas”, n.º. 312, de 29 de diciembre.
- BOE (2009a): “Resolución de 21 de enero de 2009, de la Dirección General de Cooperación Territorial, por la que se publica el Convenio de colaboración, entre el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte y la Comunidad Autónoma de Canarias, para el Plan de apoyo a la implantación de la LOE, año 2008”, n.º. 103, 28 de abril de 2009.
- BOE (2009b): “Resolución de 27 de enero de 2009, de la Dirección General de Cooperación Territorial, por la que se publica el Convenio de colaboración, entre el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte y la Comunidad Autónoma de La Rioja, para el Plan de apoyo a la implantación de la LOE, año 2008”, n.º. 96, 20 de abril de 2009.
- BOE (2010): “Real Decreto 558/2010, de 7 de mayo, que modifica el Real Decreto 1892/2008 de 14 de noviembre por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas”, n.º. 113, de 8 de mayo de 2010.
- BOE (2011a): “Plan de estudios del título de graduado o graduada en Maestro en Educación Primaria por la Universidad de La Laguna”, n.º. 96, de 22 de abril de 2011.
- BOE (2011b): “Plan de estudios graduado en Maestro en Educación Infantil por la Universidad de La Laguna”, n.º. 96, de 22 de abril de 2011.
- BOE (2012): “Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo”, n.º. 96, 21 de abril de 2012.
- BOLTANSKI, L – CHIAPELLO, E. (2002): *El nuevo espíritu del capitalismo*, Madrid, Akal.

- BORMAN et al. (2009): "Teacher preparation programs" en SAHA, L. and DWORKIN, G. (eds.): *International handbook of research on teachers and teaching*, Houston, Springer.
- BOTTERY, M. – WRIGHT, N. (1996): "Cooperating in the own deprofessionalisation? On the need to recognise the 'public' and 'ecological' roles of the teaching profession", *British Journal of Educational Studies*, Vol. 44, nº. 1.
- BOTTOMORE, T. (1991): *Classes in Modern Society*, London, Harper Collins.
- BOUDESSEUL, G. (2003): "Teachers and vulnerability on the labour market: experience against status", *The 6<sup>th</sup> conference of the european sociological association. Ageing societies, new sociology*, Murcia, 23/26 september
- BOURDIEU, P. (1978): "Reproducción cultural y reproducción social" en VVAA: *Política, igualdad social y educación*, Madrid, MEC.
- BOURDIEU, P. (2000): "Una ciencia que incomoda" en *Cuestiones de sociología*, Madrid, Istmo.
- BOURDIEU, P. – PASSERON, J.C. (1976): *La reproducción*, Barcelona, Laia.
- BRAVERMAN, H. (1983): "Trabajo y fuerza de trabajo" en *Trabajo y capital monopolista*, México, Nuestro Tiempo.
- BRENNER, J. (1989): "Work relations and the formation of class consciousness" en WRIGHT, E. O. (ed.) (1989): *The debate on classes*, London, Verso.
- BRUNET, I. – MORELL, A. (1998): *Clases, educación y trabajo*, Valladolid, Edt. Trotta.
- BULLOUGH, R. (2009): "The continuing education of teachers: in-service training and workshops" en SAHA, L. and DWORKIN, G. (eds.): *International handbook of research on teachers and teaching*, Houston, Springer.
- BURBULES, N. - DENSMORE, K. (1992a): "Los límites de la profesionalización de la docencia", *Educación y Sociedad*, nº. 11, pp. 67-83.
- BURBULES, N.-DENSMORE, K. (1992b): "La persistencia del profesionalismo: es duro abrirse camino", *Educación y Sociedad*, nº. 11.
- CABALLER, N. (2008): "Jornada escolar 'a la finlandesa'", *El País*, 3.05.2008.
- CABRERA, B. (1985): *Intelectuales y trabajadores intelectuales. Notas para una sociología de la educación*, Tesis Doctoral, inédita, Universidad de La Laguna.
- CABRERA, B. (1987): "El caso de los intelectuales y trabajadores intelectuales", *Tempora*, nº.10.
- CABRERA, B. (1988): "A propósito de la reforma de la enseñanza no universitaria. Apuntes para un análisis sociológico", *Tempora*, nº.11-12.



- CABRERA, B. (1989): “Comentario” a LARSON, M. (1989): “Acerca de los expertos y los profesionales o la imposibilidad de haberlo dicho todo”, *Revista de Educación*, n°. extraordinario.
- CABRERA, B. (1991): “Culturas sociales y culturas escolares en la Sociología de la Educación. Recuperando a A. Gramsci” en *Tempora*, n°.17-18.
- CABRERA, B. (1993): “De la sociología de la educación a la sociología de la cultura. Apuntes para el tránsito” en FERNÁNDEZ PALOMARES, F. – GRANADOS MARTÍNEZ, A. (coords.): *Sociología de la educación. Viejas y nuevas cuestiones*, Málaga, Clave.
- CABRERA, B. (1998): “Más allá de la LOGSE”, *Disenso*, n°. 23.
- CABRERA, B. (2004): “¿Qué formación para qué empleo? Educación, trabajo y retórica” en MONREAL, J. (dr.): *Formación y cultura empresarial en la empresa española*, Madrid, Civitas.
- CABRERA, B. (2015): “La obediencia de las reformas educativas a las políticas educativas internacionales. Breve historia de cómo se hace camino desde la LOGSE a la LOMCE”, en prensa.
- CABRERA, B. – BÁEZ, B. (2001): “La universidad que viene. Diagnósticos de la ‘crisis’ y propuestas de reforma del sistema universitario”, comunicación presentada al VII Congreso Español de Sociología en la Universidad de Salamanca, 20 y 22 de Septiembre.
- CABRERA, B. – BÁEZ, B. (2003a): “Reforma universitaria en España. La síntesis imposible entre la tradición y la mundialización”, *Tempora*, 2ª época, n°. 6.
- CABRERA, B. – BÁEZ, B. (2003b): *Profesores por omisión. Reforma, burocracia, lealtad y vocación en la docencia universitaria*, S/C de Tenerife: Resma.
- CABRERA, B. – JIMÉNEZ, M. (1991): “Quem sao e que fazem os docentes? Sobre o ‘conhecimento’ sociológico do professorado”, *Educação & Realidade*, n°. 4.
- CABRERA, B. - JIMÉNEZ, M. (1994): “Los enseñantes en la sociedad. Acerca del análisis sociológico del profesorado”, *Investigación en la Escuela*, n°. 22, pp. 35-46.
- CABRERA, B. et al (1998): *Estudio sociológico de la Universidad de La Laguna: política universitaria, mentalidad social y prácticas cotidianas*, Dirección General de Universidades, Gobierno de Canarias.
- CABRERA, B. et al. (2011): *La compleja e inacabada constitución de grupos profesionales: origen social, condiciones de vida, prácticas y mentalidades sociales y laborales del profesorado no universitario en Canarias*,

<https://ddv.ull.es/users/bbaezfe/public/Informe%20Tecnico%20Completo%20OPI%202007-006.pdf>

- CABRERA, B.-CABRERA, L.-PÉREZ, C. y ZAMORA, B (2011): “La desigualdad legítima de la escuela justa”, RASE, vol. 4, nº. 3, 304-332.
- CABRERA, J.M. – AFONSO, J. M. (2002): *El sistema educativo en Canarias. Una perspectiva socioeconómica*, Las Palmas, Consejo Económico y Social de Canarias.
- CABRERA, L. (1995): *La FP: análisis del discurso dominante en la teoría y la praxis de alumnos, profesores y empresarios de la isla de Tenerife*, tesis doctoral, Universidad de La Laguna. Servicio de Publicaciones, La Laguna de Tenerife.
- CABRERA, L. (1996): “La explicación sociológica de la demanda y distribución del alumnado de formación profesional”, REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas, nº. 76, octubre-diciembre.
- CABRERA, L. (2011): “Perspectivas de la Formación Profesional reglada en España: 2011-2020”, *Revista Educaçao Skepsis*, nº. 2, – Formación Profesional. vol. III. La Formación Profesional desde casos y contextos determinados, São paulo, skepsis.org, <http://academiaskepsis.org/revistaeducacao.html>
- CABRERA, L. (2012): “Efectos de las actitudes y aptitudes de los alumnos en su rendimiento educativo” en VVAA (2012): *La educación en la sociedad global e informacional*, Oviedo, Ediciones de la Universidad de Oviedo, pp. 415-437.
- CABRERA, L. – DÁVILA, C. – GONZÁLEZ, S. (1998): “1985-1996. Diez años de enseñanza en Canarias”, *Disenso*, nº. 23.
- CAÍNZOS, M. (1989): “Clases, intereses y actores sociales: un debate posmarxista”, REIS, 46/89.
- CAÍNZOS, M. (1990): “Explotación, dominación y estructura de clase (Notas críticas sobre Erik Olin Wright y el análisis de clase)”, *Política y Sociedad*, nº. 5.
- CAÍNZOS, M. (1995): “El concepto de estructura de clases: inventario de estrategias constructivas y esbozo de una propuesta” en CARABAÑA, J. (ed.): *Desigualdad y clases sociales. Un seminario en torno a Erik O. Wright*, Madrid, Fundación Argenteria – Visor.
- CAÍNZOS, M. (2015): “La opinión pública sobre la educación en España: entre el catastrofismo y la satisfacción”, RES (*Revista Española de Sociología*), nº. 23.
- CÁMARA, J.L. (2013). “Crecen casi el 40% las quejas de docentes insultados y amenazados”, [www.diariodeavisos.com](http://www.diariodeavisos.com), 6.12.2013.

- CANARIAS 7 (2014): “El Sindicato de Estudiantes no va “a parar” hasta que los profesores “vuelvan a sus puestos” y Wert “dimita””, <http://canarias7.es/articulo.cfm?id=352702>, 22.10.2014.
- CARABAÑA, J. (2002): “El ‘punto ciego’ de la ley de universidades”, *Clave de la Razón Práctica*, nº. 119.
- CARABAÑA, J. (ed.) (1995): *Desigualdad y clases sociales. Un seminario en torno a Erik O. Wright*, Madrid, Argenteria-Visor.
- CARABAÑA, J. – DE FRANCISCO, A. (comps.) (1993): *Teorías contemporáneas de las clases sociales*, Madrid, Pablo Iglesias.
- CARABAÑA, J. - GÓMEZ, C. (1996): *Escalas de Prestigio Profesional*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), Cuadernos metodológicos nº.19.
- CARBAJOSA, A. (2007): “El país de los maestros”, [www.elpais.es](http://www.elpais.es), 14.2.2007.
- CARBONELL, J. (2000): “¿Más días lectivos?”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 296.
- CARCHEDI, G. (1989): “Classes and Class Analysis” en WRIGHT, E. O. (ed.) (1989): *The debate on classes*, London, Verso.
- CARDENAL DE LA NUEZ, Mª E. (2006): *El paso a la vida adulta. Dilemas y estrategias ante el empleo flexible*, Centro de Investigaciones Sociológicas, 230.
- CÁRDENAS, T. (2008): “Guerra en las aulas, niños rehenes”, *La Provincia*, 9.2.2008.
- CARIDE, J. - MEIRA, P. (2005): “Viejos y nuevos tiempos”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 349.
- CARLSON, D. (1987): “Teachers as Political Actors: From Reproductive Theory to the Crisis of Schooling”, *Harvard Educational Review*, Vol. 57, nº. 3.
- CAROLAN, B. (2010): “Estimating the Effects of Students’ Social Networks: Does Attending a Norm-Enforcing School Pay Off?”, *Urban Rev*, 42:422–440.
- CARRERAS DE ALBA, Mª R. - GUIL BOZAL, R. y MESTRE NAVAS, J. M. (1999): “Estudio diferencial de la percepción de eficacia docente”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 2, nº. 2, Asociación Universitaria de Formación del Profesorado, [www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n2.htm](http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n2.htm)
- CARTER, B. (1997): “The Restructuring of Teaching and the Restructuring of Class”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 18, nº. 2.
- CASTELLS, M. (2000): *La era de la información. La sociedad real*, Vol. 1, Madrid, Alianza.
- CASTELLS, M. – FLECHA, R. – FREIRE, P. – GIROUX, H. – MACEDO, D. –

- WILLIS, P. (1999): *Critical Education in the New Information Age*, Oxford, Rowman and Littlefield.
- CASTRO, M. (2013): “Castilla-La Mancha pone en marcha un programa de maestros ‘becarios’”, [www.elpais.es](http://www.elpais.es), 28.1.2013.
- CCOO (2014): “Canarias tiene entre 2.400 y 6.500 docentes menos que otras CC.AA. con un número similar de alumnos”, <http://www.fe.ccoo.es/ensenanzacanarias>, 7.10.2014.
- CEAPA (2008): *La jornada escolar en la escuela pública*, [www.ceapa.es](http://www.ceapa.es)
- CHISHOLM, L. (1996): “A Singular History? The development of German perspectives on the social analysis of education”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 17, n°. 2, June. Special Number: International Perspectives on the Sociology of Education.
- CHOUZA, P. (2014): “¿Qué son los normalistas mexicanos?”, [www.elpais.es](http://www.elpais.es), 17.10.2014.
- CIS (1994): *Estudio 2126. La moda como valor de diferenciación social*, [http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1\\_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=1116](http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=1116)
- CIS (2012): *Estudio n°. 2935. Barómetro de marzo*, [http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2920\\_2939/2935/Es2935.pdf](http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2920_2939/2935/Es2935.pdf)
- CIS (2013): *Estudio 2978. Barómetro de febrero*, [http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1\\_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=13664](http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=13664)
- COLECTIVO BALTASAR GRACIÁN (2013): “Los procesos de privatización en la enseñanza”, *Tempora*, n°. 16.
- COLECTIVO DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA (1994): “La docencia de sociología de la educación en la Universidad de La Laguna” en FERNÁNDEZ PALOMARES, F. – GRANADOS MARTÍNEZ, A.: *Sociología de la Educación. Viejas y nuevas cuestiones*, Málaga, Clave.
- CONSEJO DE REDACCIÓN DE TEMPORA (2005): “La Sociología de la Educación en España: una mirada a ras de suelo”, *Tempora*, n°. 8.
- CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS (1990): *Informe sobre la jornada escolar en Canarias*.
- CONTRERAS, J. (1997): *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata.
- CROMPTON, R. (1994): *Clase y estratificación. Una introducción a los debates actuales*, Madrid, Tecnos.
- DAHRENDORF, R. (1970): *Las clases sociales y su conflicto en la sociedad industrial*, Madrid, Rialp.
- DALE, R. (1992): “Recovering from a pyric victory? Quality, relevance and

- impact in the sociology of education” en ARNOT, M. – BARTON, L. (eds.): *Voicing Concerns: sociological perspectives on contemporary education reforms*, Wallingford, Triangle Books.
- DARDER, P. (2009): “La función indispensable de las emociones en la formación personal y en la educación” en PUELLES, M. (coord): *Profesión y vocación docente. Presente y futuro*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- DAVIES, P. (2004): “Sociology and policy science: just in time?”, *The British Journal of Sociology*, Vol. 55, issue 1.
- DE GUZMÁN, M. (1973): *Cómo se han formado los maestros: 1871-1971*, Barcelona, Prima Luce.
- DE PABLO, A. (1986): “Causalidad, estructura y acción social: consideraciones en torno a la sociología de la educación” en FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*, Madrid, Akal.
- DELAMONT, S. (2000): “The Anomalous Beast: Hooligans and the Sociology of Education”, *Sociology*, Vol. 34, n.º. 1, Febrero.
- DELAMONT, S. (2001a): “Las ‘ovejas negras’: ‘los gamberros’ y la sociología de la educación”, *Revista de Educación*, n.º. 324.
- DELAMONT, S. (2001b): “Reflections on Social Exclusion”, *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 11, n.º. 1.
- DELGADO, C. – MARS, A. (2012): “España es el país con mayor desigualdad social en la eurozona”, [www.elpais.es](http://www.elpais.es), 11.10.2012.
- DELGADO, F. (2007): “Soluciones urgentes para la organización del tiempo”, *Cuadernos de Pedagogía*, n.º. 365.
- DELORS, J. (1996) (dir.): *L'éducation, un trésor est caché dedans*, Paris, UNESCO.
- DERBER, C. – SHWARTZ, W. (1992): “¿Nuevos mandarines o nuevo proletariado?: poder profesional en el trabajo”, *REIS*, n.º. 59.
- DERBER, C. (1982): *Professionals as Workers. Mental Labour in Advanced Capitalism*, Boston, G.K. Hall and Co.
- DEROUET, J. L. (2001): “La educación: un sector en busca de sociedad”, *Revista de Educación*, n.º. 324.
- DIARIO DE AVISOS (2011): “Un ‘necesita mejorar’ para educación”, [www.diariodeavisos.com](http://www.diariodeavisos.com), 4.8.2011.
- DIARIO DE AVISOS (2013): “Canarias perdió 1.400 docentes el curso pasado por los recortes”, [www.diariodeavisos.com](http://www.diariodeavisos.com), 2.7.2013.
- DIARIO DE AVISOS (2014a): “Anpe pide que se ponga fin a la ‘discriminación retributiva’ de los profesores canarios”, <http://www.diariodeavisos.com/2014/09/anpe-pide-se-ponga-fin-discriminacion-retributiva-profesores-canarios/>, 26.9.2014.

- DIARIO DE AVISOS (2014b): “Los docentes canarios, los que más horas echan y más alumnos tienen”, <http://www.diariodeavisos.com/2014/10/docentes-canarios-mas-horas-echan-mas-alumnos-tienen/>, 26.10.2014.
- DIARIO DE AVISOS (2015): “La desigualdad en educación va de la mano de la exclusión infantil”, [www.diariodeavisos.com](http://www.diariodeavisos.com), 24.3.2015.
- DOMÍNGUEZ HERRERA, R. (1998): “Conflicto de secundaria y fraude sindical”, *Diario de Avisos* 15.11.1998.
- DOMÍNGUEZ, F. (2011): “Un ‘necesita mejorar’ para educación”, *Diario de avisos*, 4.8.2011.
- DONCEL, D. (2012): “Magister Doloroso, la identidad colectiva del profesorado no universitario desde la perspectiva de las organizaciones sindicales”, *RASE*, vol. 5, nº. 3.
- DUBET, F. – MARTUCCELLI, D. (1998): *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada.
- DUBET, F. – MARTUCCELLI, D. (2000): *¿En qué sociedad vivimos?*, Buenos Aires, Losada.
- DUBET, F. (2006): *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Barcelona, Gedisa.
- DURÁN, J. (1997): “Los sueldos y el fracaso”, *La Provincia*, 17.10.1997.
- DURKHEIM, E. (1975): *Educación y Sociología*, Barcelona, Península.
- EDITORIAL EL PAÍS (2014): “Evaluar al profesor. La lucha contra el fracaso escolar exige habilitar mecanismos de valoración de la calidad docente”, 30.6.2014.
- EHRENREICH, B. – EHRENREICH, J. (1979): “The Professional-managerial Class” en WALKER, P. (comp.): *Between Labour and Capital*, Boston, South End Press.
- EL DÍA (2002): “CCOO y STEC ganan unos comicios sindicales marcados por la “explosión” de los interinos”, [www.eldia.es](http://www.eldia.es), 5.12.2002.
- EL DÍA (2011a): “Un experto cree que un buen sistema educativo depende de “filtrar” a los profesores que no son vocacionales”, [www.eldia.es](http://www.eldia.es), 26.7.2011.
- EL DÍA (2011b): “STEC-IC le reclama a Educación que revise el ‘desaguisado’ sobre las plantillas de docentes para el próximo curso”; “Los sindicatos estiman que el número de docentes en Secundaria podría caer hasta un 10% y lamentan que Pérez dilate las decisiones”; “José Miguel Pérez: ‘no me atrevo a decir que los recortes van a ser menos’”; “Educación prescinde de 400 profesores de apoyo para tratar de recortar gastos”, [www.eldia.es](http://www.eldia.es), 26.7.2011.
- EL DIA (2013): “Pérez anuncia un curso libre de recortes y con más profesorado. El Consejero de Educación afirma que hay un centenar de docentes más que

- hace un año, garantiza el mantenimiento de las dotaciones de los centros y destaca el aumento de plazas”, [www.eldia.es](http://www.eldia.es), 5.9.2013.
- EL DÍA (2014a): “El profesorado recupera sus demandas salariales”, [www.eldia.es](http://www.eldia.es), 27.9.2014.
- EL DÍA (2014b): “Canarias, tercera región con mayor interinidad del profesorado”, <http://eldia.es/canarias/2014-10-07/2-Canarias-tercera-region-mayor-interinidad-profesorado.html>
- EL DÍA (2014c): “Educación cifra en 531 la pérdida de docentes en los últimos cuatro años”, [www.eldia.es](http://www.eldia.es), 23.10.2014.
- EL DÍA (2015a): “Profesor, profesión más deseada por los canarios”, [www.eldia.es](http://www.eldia.es), 17.3.2015.
- EL DÍA (2015b): “Canarias, líder en pobreza infantil y a la cola en equidad educativa”, [www.eldia.es](http://www.eldia.es), 25.3.2015.
- EL DÍA (2015c): “Una madre, condenada a un año de cárcel por agredir a una docente”, [www.eldia.es](http://www.eldia.es), 2.4.2015.
- ENEBRAL CASARES, A.M. (1997): “Tutorías”, [www.eldia.es](http://www.eldia.es), 21.10.1997.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (2009a): “La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes”, *Revista de Educación*, 350, Sep-Dic.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (2009b): “Formación en los centros y comunidades docentes de aprendizaje: teoría y práctica”, en PUELLES, M. (coord): *Profesión y vocación docente. Presente y futuro*, Madrid, Biblioteca Nueva
- ESTEBAN VILLAR, M. (coord.) (2013): *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad. Informe*, Fundación Botín y Fundación Europea Sociedad y Educación.
- ESTEBANELL, M – FERRES, J. (1996): “¿Las Nuevas Tecnologías exigen un nuevo perfil de maestro?”, en SALINAS, J. et al (coords.): *Redes de comunicación, redes de aprendizaje*, Palma, Universidad de las Islas Baleares.
- ESTEVE, J. (1997): *La formación inicial de los profesores de secundaria*, Barcelona, Ariel.
- ESTEVE, J. (2009a): “Políticas de formación inicial y continua (maestros y secundaria). Crítica y propuestas”, en PUELLES, M. (coord): *Profesión y vocación docente. Presente y futuro*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- ESTEVE, J. (2009b): “La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial”, *Revista de Educación*, nº. 350.
- ETZIONI, A. (1960): *The semi-professions and their organization*, Nueva York, Free Press.

- EUGENIO ABAJO, J. (2002): “¿La calidad de la enseñanza radica en la segregación y en la exaltación de los exámenes? Ciclo de Charlas-debate *La ‘nueva’ calidad de la educación*, Burgos, 2, 9 y 16 de mayo de 2002, Organiza la Asociación Castellano-Leonesa de Psicología y Pedagogía, [www.arrakis.es/](http://www.arrakis.es/)
- EUROPA PRESS (2011): “Gabilondo incide en que el MIR docente es un sistema ‘más práctico’”, *Diario de Avisos*, 4.8.2011.
- EURYDICE (2002): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral*, [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org).
- EURYDICE (2003): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe III: Condiciones laborales y salario*, [www.eurydice.org](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*, [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org).
- EURYDICE (2009): *Organization of school time in Europe. Primary and general secondary education 2008/2009 school year*.
- FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE CCOO (1993): *Encuesta al profesorado de primaria y secundaria de la enseñanza pública*, Madrid, MEC.
- FEINTUCK, M. (1994): *Accountability and Choice in Schooling*, Buckingham, Open University Press.
- FEITO, R. (1995): *Estructura social contemporánea. Las clases sociales en los países industrializados*, Madrid, Siglo XXI.
- FEITO, R. (2000): “Sobre el debate de la jornada escolar”, *Cuenta y razón*, 116, [www.cuentayrazon.org](http://www.cuentayrazon.org)
- FEITO, R. (2003): “Buenos profesores”, comunicación presentada en X Conferencia de Sociología de la Educación, Valencia.
- FEITO, R. (2005): “Jornada escolar continua y partida”, <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/760/tribuna.html>. También en *Comunidad escolar*, 760, 23 de febrero de 2005.
- FEITO, R. (2007): “Tiempos escolares. El debate sobre la jornada escolar continua y partida”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 365.
- FEITO, R. (2012): “Más desigualdades”, [www.elpais.es](http://www.elpais.es), 21.9.2012.
- FEITO, R. (2013): “¿Merecen la pena las reválidas?”, [www.elpais.es](http://www.elpais.es), 2.9.2013.
- FEITO, R. (2014): “Pueden ser los profesores trabajadores de la enseñanza?”, blog, junio 2014.
- FERNÁNDEZ, S. (1999): “El análisis de las creencias del profesorado como requisito del desarrollo profesional” en PÉREZ GÓMEZ, A. – BARQUIN



- RUIZ, J. – ANGULO RASCO, J. (eds.): *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica*, Madrid, Akal.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): “La condición docente” en *La escuela a examen*, Madrid, Eudema.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992a): “De la democratización al profesionalismo”, *Educación y Sociedad*, nº. 11.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992b): “Propiedad, autoridad y cualificación en el análisis de clases”, *Política y Sociedad*, nº.11.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*, Madrid, Morata.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1995): “El concepto de clase como artilugio reduccionista” en CARABANA, J. (ed.): *Desigualdad y clases sociales. Un seminario en torno a Erik O. Wright*, Madrid, Argenteria-Visor.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1997): “Los desiguales resultados en las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación” en FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (coord.): *Sociología de las instituciones de educación secundaria*, nº.11, Barcelona, ICE-Horsori.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999): ¿Es pública la escuela pública?, *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 284, pp. 76-81.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2000): “La mitad del cielo y tres cuartos de la tierra. En torno a la feminización de la docencia”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 289.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001a): “Las profesiones como poder social: el caso del profesorado”, *Revista de Educación*, nº. 235.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001b): *La jornada escolar*, Barcelona, Ariel.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2002a): *¿Es pública la escuela pública?*, Barcelona, Praxis.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2002b): “En torno al borrador de la LOCE, los itinerarios (los abiertos y los encubiertos)”. Ciclo de Charlas-debate *La ‘nueva’ calidad de la educación*, Burgos, 2, 9 y 16 de mayo de 2002, Organiza la Asociación Castellano-Leonesa de Psicología y Pedagogía, [www.arrakis.es/](http://www.arrakis.es/)
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2002c): “La jornada escolar continua en España: dinámica y efectos”, *Seminario Internacional Complutense*, 5 y 6 de abril de 2002, Madrid.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2006): “Pero...¿qué ‘quedrán’? El estatus del profesorado y el tópico del reconocimiento”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 353, enero.

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2007): “Dirigir, en España, es morir. Resistencia corporativas y estilos de dirección en los centros docentes”, *Revista de Educación*, nº. 344, Sep-Dic.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2009a): “Impresiones, reflexiones y opiniones sobre la política, la sociedad, la educación y la universidad, de un observador más perplejo que enfadado, con algo de activismo virtual”, *Cuaderno de campo*, 30 de junio de 2009, <http://enguita.blogspot.com>.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2009b): “Más por más. Para un juego cooperativo entre la sociedad y el profesorado”, *Revista Iberoamericana de Educación*, nº. 49.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2011): *¿Es pública la escuela pública?*, Wolters Kluwer Education.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2012): “Private interest defense and public interest rhetoric in the strategy of a profession. The cases of pupils’ compressed school day and teachers’ early retirement”, *RASE*, vol. 5, nº. 3.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2014a): “En el reino de la gran bola”, *Cuaderno de Campo*, 15.5.2014.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2014b): “¿Trabajadores o profesionales?”, *Cuaderno de campo*, <http://blog.enguita.info/2014/06/trabajadores-o-profesionales.html>, 14.6.2014.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2014c): “De sindicatos: obreros y docentes”, *Cuaderno de campo*, <http://blog.enguita.info/2014/06/de-sindicatos-obreros-y-docentes.html>, 19.6.2014.
- FERNÁNDEZ ENGUITA (2014d): “TALIS y el profesorado español”, *Cuaderno de campo*, <http://blog.enguita.info/2014/06/talis-y-el-profesorado-espanol.html>, 25.6.2014.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2014e): “Entrevista en Diario de Mallorca”, <http://blog.enguita.info/2014/07/entrevista-en-diario-de-mallorca.html>, *Cuaderno de campo*, 2.7.2014.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. – LEVIN, H. (1990): “Sobre la reforma comprensiva de la escuela” en FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación*, Madrid, Visor.
- FERNÁNDEZ PALOMARES, F. (2003): “El estudio sociológico de la educación” en FERNÁNDEZ PALOMARES, F. (coord.): *Sociología de la Educación*, Madrid, Pearson.
- FERRAZ, M. (1997): *La Palma. Sociedad, Educación y Cultura (1931-1939)*, Tenerife, Gobierno de Canarias - Cabildo Insular de La Palma - Centro de la Cultura Popular Canaria.
- FERRER, I. (2001): “El Reino Unido seleccionará a los alumnos de secundaria

- según sus aptitudes”, [www.elpais.es](http://www.elpais.es), 26.2.2001.
- FINN, C. (2003): “Professionalizing Teachers versus Improving the Profession”, [www-hoover.standord.edu/pubaffairs/we/2003/finn09.html](http://www-hoover.standord.edu/pubaffairs/we/2003/finn09.html)
- FITTS, S. y WEISMAN, E. (2010): “Exploring Questions of Social Justice in Bilingual/Bicultural Teacher Education: Towards a Parity of Participation”, *Urban Rev*, n.º. 42, pp. 373–393.
- FLOTATS, A. (2013): “El 62,4% de los españoles ve poco motivado al profesorado”, [www.elpublico.es](http://www.elpublico.es), 6.3.2013.
- FOCUS (2009): “La escuela tiene onda”, Ministerio de Trabajo y Economía de Finlandia, [www.digipaper.fi/focus](http://www.digipaper.fi/focus)
- FORQUIN, J. C. (1985): “El enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolares: desigualdades de éxito escolar y origen social”, *Educación y Sociedad*, n.º. 3, p. 207.
- FREIDSON, E. (2004): *Professionalism. The third logic*, Cambridge, Polity Press.
- FREUND, M. (2009): “The classroom as an arena of teachers’ work”, en SAHA, L. and DWORKIN, G. (eds.): *International handbook of research on teachers and teaching*, Houston, Springer.
- FULLAN, M. (2002): “La formación del profesorado: la oportunidad perdida de la sociedad” en *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*, Madrid, Akal.
- GABINETE DE ANÁLISIS Y PLANIFICACIÓN (2014): *Informe sobre acceso de alumnado a la ULL, Universidad de La Laguna*, [www.ull.es/Private/folder/institucional/ull/gap/Estad/preins](http://www.ull.es/Private/folder/institucional/ull/gap/Estad/preins)
- GALLEGO, D. – ALONSO, C. (1997): “Formación del profesorado: nuevos canales y nuevos recursos” *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, n.º. 8.
- GALLEGO, L. (2008): “La jornada escolar continua costó sangre”, *Canarias7*, 2.04.2008.
- GALLEGO, L. (2009): “¿Qué le parece acabar con la jornada continua?”, *Canarias7*, [www.canarias7.es](http://www.canarias7.es), 10.6.2009.
- GARCÍA BADÍA, J. (2013): “Ecuador busca médicos, guías turísticos y profesores sin empleo para contratarlos”, *La verdad de Murcia*, 28.1.2013.
- GARCÍA CALVO, A. (1990): “Desengaños acerca de la universidad, enseñanza e investigación”, *Revista de Enseñanza Universitaria*, n.º. 1.
- GARCÍA DE BLAS, E. (2014): “Martin Romer. Presidente del Sindicato Europeo de Educación. ‘Hemos infravalorado a los profesores los últimos 20 años’”, [www.elpais.es](http://www.elpais.es), 4.5.2014.
- GARCÍA DE LEÓN, M.ª. A. (1991): “Los docentes, unos profesionales acosados”, *Revista Complutense de Educación*, Vol. 2.

- GARCÍA RODRÍGUEZ, M<sup>a</sup>. (2005): *El estrés en el profesorado*, Tesis doctoral, Universidad de La Laguna.
- GEWIRTZ, S. – BALL, S. J. – BOWE, R. (1995): *Markets, Choice and Equity in Education*, Buckingham, Open University Press.
- GIDDENS, A. (1991): *La estructura de clases en las sociedades avanzadas*, Madrid, Alianza.
- GIL, F. (1996): *Sociología del profesorado*, Barcelona, Ariel.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2002): “Discutamos los problemas que deben preocuparnos. El debate en torno a la Ley de Calidad” en Foro de Jabalquinto, [www.arrakis.es/](http://www.arrakis.es/)
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2008): *El valor del tiempo en educación*, Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2013): ¿Por qué genera tanta polémica la jornada escolar?, <http://jornadacontinuaipartida.wordpress.com>, 8.6.2013.
- GIMENO, J. – IMBERNÓN, F. (2006): “Una oportunidad perdida. Política de formación inicial del profesorado: las nuevas propuestas”, *Cuadernos de Pedagogía*, Mayo, n.º. 357.
- GINER, S. (1987): “Clase, poder y privilegio en la sociedad corporativa”, capítulo III de *Ensayos Civiles*, Barcelona, Península.
- GINSBURG, M. B. (1989): “El proceso de trabajo y la acción política de los educadores: un análisis comparado”, *Revista de Educación*, n.º. extraordinario.
- GINSBURG, M. B. – MEYENN, R. – KANNA, I. – MILLER, H. – SPATIG, L. (1988): “El concepto de profesionalismo en el profesorado: comparación de contextos entre Inglaterra y Estados Unidos”, *Revista de Educación*, n.º. 285.
- GIROUX, H. (1987): “La formación del profesorado y la ideología del control social”, *Revista de Educación*, n.º. 284.
- GOBIERNO DE CANARIAS (1995): *Actividades para la formación del profesorado. Memoria cursos 1993/94 y 1994/95*, Consejería de Educación, Cultura y Deportes.
- GOBIERNO DE CANARIAS (2001): *Pacto social por la educación en Canarias*, Consejería de Educación, Cultura y Deportes.
- GOBIERNO DE CANARIAS (2003): *Resolución de 16 de septiembre de 2003 sobre jornada continua*, [www.gobiernodecanarioas.org](http://www.gobiernodecanarioas.org)
- GOBIERNO DE CANARIAS (2005): *Diagnóstico de la Educación no Universitaria en Canarias*, S/C de Tenerife, Consejería de Educación, Cultura y Deportes.

- GOBIERNO DE CANARIAS (2013): *Pacto social, político y económico por la educación en Canarias*, Documento I. Base, Consejo Escolar de Canarias, 21 de diciembre de 2013.
- GOLDTHORPE, J. (1993): “Sobre la clase de servicio, su formación y su futuro” en CARABAÑA, J. -DE FRANCISCO, A. (comps.): *Teorías contemporáneas de las clases sociales*, Madrid, Pablo Iglesias.
- GOMENDIO, M. (2014): “No depende de la suerte, sino del esfuerzo”, [www.elpais.es](http://www.elpais.es), 16.1.2014.
- GÓMEZ, M. (2012): “La OCDE propone acortar vacaciones e incentivar económicamente al docente”, [www.eldia.es](http://www.eldia.es), 13.3.2012.
- GÓMEZ, M. (2013): “Canarias pierde 2.000 docentes y gana 9.300 alumnos en 4 años”, [www.eldia.es](http://www.eldia.es), 30.6.2013.
- GÓMEZ, M. (2014): “La regulación de las emociones llega a Primaria el próximo curso”, [www.eldia.es](http://www.eldia.es), 13.6.2014.
- GONZÁLEZ BLASCO, P. - GONZÁLEZ ANLEO, J. (1993): *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*, Madrid, Fundación Santa María.
- 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 DÉNIZ, A. (1997): “De huelgas y profesores”, *Diario de Las Palmas*, 18.10.1997.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (2009): “Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria”, *Revista de Educación*, nº. 350.
- GONZÁLEZ, J. J. (1992): “El debate postmarxista sobre las clases”, *Política y Sociedad*, nº.11.
- GONZÁLEZ, J. J. (1994): “Sobre el declive político de las clases”, *Economía y Sociedad*, nº.11.
- GONZÁLEZ, J. J. (1995): “Clases y alineamiento electoral al final del ciclo político” en CARABAÑA, J. (ed.) (1995): *Desigualdad y clases sociales. Un seminario en torno a Erik O. Wright*, Madrid, Argenteria-Visor.
- GORARD, S. (2000): “Questioning the crisis account: a review of evidence for increasing polarization in schools”, *Educational Research*, Vol. 42, nº. 3.
- 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.

- GORDON, L. (1992): "Educational Reform in New Zeland: contesting the rol of the teacher", *Teacher Development*, Vol. 2, nº. 1.
- GOULDNER, A. (1980): *El futuro de los intelectuales y el ascenso de la nueva clase*, Madrid, Alianza.
- GRAHAM, J. (1998): "From New Right to New Deal: nationalism, globalisation and the regulation of teacher professionalism", *Journal of In-service-Education*, Vol. 24, nº. 1.
- GRIGNON, C. (1991): "La escuela y las culturas populares" en *Archipiélago*, nº. 6.
- GRIGNON, C. (1993): "Cultura dominante, cultura escolar y multiculturalismo popular" en *Educación y Sociedad*, nº.12.
- GUERRERO SERÓN, A. (1991): "¿Por qué el profesorado no se syndica? en SÁNCHEZ, J.M. (ed.): *La sociología de la educación en España. Actas de I Conferencia de Sociología de la Educación*, Madrid, Gráficas Juma.
- GUERRERO SERÓN, A. (1993): "Presentación. La sociología del profesorado: un breve estado de la cuestión" en FERNÁNDEZ PALOMARES, F. – GRANADOS MARTÍNEZ, A. (coords.): *Sociología de la Educación. Viejas y nuevas cuestiones. Actas de la III Conferencia estatal de Sociología de la educación*, Baeza, Clave.
- GUERRERO SERÓN, A. (1997): "El profesorado de media ante la ESO. La generalización de la enseñanza secundaria y el achique de espacios" en BRUNET ICART, I. (coord.) (1997): *V Conferencia de Sociología de la Educación*, Universitat Rovira i Virgili.
- GUERRERO SERÓN, A. (2003a): "El profesorado como categoría social y agente educativo: Sociología del profesorado" en FERNÁNDEZ PALOMARES, F. (coord.): *Sociología de la educación*, Madrid, Pearson.
- GUERRERO SERÓN, A. (2003b): *Enseñanza y Sociedad. El conocimiento sociológico de la educación*, Madrid, Siglo XXI.
- GUILLÉN GARCÍA, F. (1991): *Autopercepción y evaluación del profesor según los diferentes niveles de enseñanza*, Tesis doctoral, Universidad de La Laguna.
- HALPIN, D. – POWER, S. – FITZ, J. (1997): "Opting into the past? Grant maintained schools and the reinvention of tradition" en GLATTER, R. – WOODS, P. – BAGLEY, C. (eds.): *Choice and Diversity in schooling: Perspectives and Prospects*, London, Routledge.
- HAMMERSLEY, M. (1996): "Post mortem or post modern? Some reflections on British Sociology of Education", *British Journal of Educational Studies*, Vol. 44, nº. 4.

- HARGREAVES, A. (1999): “Hacia una geografía social de la formación docente” en PÉREZ GÓMEZ, A. – BARQUIN RUIZ, J. – ANGULO RASCO, J. (eds.) (1999): *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Madrid, Akal.
- HARGREAVES, A. (2000): “Nueva profesionalidad para una profesión paradójica”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 290, abril, pp. 58-60.
- HARGREAVES, L. (2009): “The status and prestige of teachers and teaching”, en SAHA, L. – DWORKIN, G. (eds.): *International handbook of research on teachers and teaching*, Houston, Springer.
- HATCHER, R. (1994): “Market Relationships and the Management of Teachers”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 15, nº. 1.
- HERNÁNDEZ JORGE, J. (1998): “Calendario, jornada y horario escolar”, [www.eldia.es](http://www.eldia.es), 30.04.1998.
- HERNÁNDEZ, B. (2012): “El Gobierno canario recortará la paga extra de Navidad a sus trabajadores”, [www.eldia.es](http://www.eldia.es), 26.4.2012.
- HODKINSON, P. (1988): “Technicism, Teachers and Teaching Quality in Vocational Education and Training”, *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 50, nº. 2.
- HODKINSON, P. (1997): “Neo-Fordism and Teacher Professionalism”, *Teacher Development*, Vol. 1, nº. 1.
- HOYLE, E. (2001): “Teaching: prestige, status and esteem”, *Educational management and administration*, vol. 29, nº. 2.
- HYPÓLITO, A. (1997): *Trabalho docente classe social e relações de gênero*, Campinas, Papirus.
- HYPOLIYO, A. (2004): “Teachers’ Work and Professionalization: The promised land or dream denied?”, *Journal for Critical Education Policy Studies, JCEPS*, vol.2, nº. 2, sep, [www.jceps.com/?pageID=article&acticleID=33](http://www.jceps.com/?pageID=article&acticleID=33)>
- ICAN (1998): “El currículum oculto del conflicto del profesorado de secundaria”, *La Gaceta de Canarias*, 29.3.1998.
- ICEC (1997): *Evaluación de la Educación Primaria en Canarias 1996*, Gobierno de Canarias.
- ICEC (1999): *La educación en Canarias. Indicadores de la Educación 1986-1996*, Gobierno de Canarias.
- ICEC (2000): *Evaluación de la Educación Primaria en Canarias 1999. Datos básicos*, Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- 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.
- IMBERNÓN, F. (1997): “La realidad de la reforma. Instituciones y titulaciones de formación del profesorado”, *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, nº. 29, Mayo-Agosto.
- IMBERNÓN, F. (2006): “La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes?”, *Revista de Educación*, nº. 340, mayo-agosto.
- IMBERNÓN, F. (2010): “La formación del profesorado y el desarrollo del currículum” en GIMENO SACRISTÁN, J. (comp.): *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Madrid, Morata.
- INCE (1999): *Indicadores de la OCDE*. Capítulo 3 “Remuneraciones del profesorado”, [www.ince.mec.es/ind-ocde/cap3-3p20.htm](http://www.ince.mec.es/ind-ocde/cap3-3p20.htm)
- INE (2002): *Encuesta de Estructura Salarial*, [www.ine.es](http://www.ine.es)
- INECSE (2004): *Sistema estatal de indicadores de la educación 2004*, Madrid, MEC <http://www.ince.mec.es>.
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2007): *PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE*, Ministerio de Educación y Ciencia.
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2010a): *Evaluación general de diagnóstico 2009. Educación Primaria. Cuarto curso. Informe de resultados*, Ministerio de Educación.
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2010b): *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE. Informe español*, Ministerio de Educación.
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2010c): *Educación Primaria 2007. Evaluación general del sistema educativo*, Madrid, MEC.
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2013): *PISA 2012. Programa para la Evaluación Internacional de los alumnos. Informe español OCDE*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- INSUCAN (2010): “Retribuciones 2009 en todas las CCAA. Maestros”, [www.insucan.es](http://www.insucan.es)
- INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (ILO) (2012): *International Standard Classification of Occupations: ISCO-08*, Geneva, International Labour Office (ILO) <http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/isco08/index.htm>.
- ISTAC (1998): *Evolución del mercado laboral. Canarias 1998*.
- ISTAC (2000): *Anuario estadístico de Canarias 1999*.



- JIMÉNEZ JAÉN, M. (1986): “Racionalización, control del trabajo y proletarización de los enseñantes”, *Tempora*, nº. 8.
- JIMÉNEZ JAÉN, M. (1988): “Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica de la teoría de la proletarización de los enseñantes”, *Revista de Educación*, nº. 285.
- JIMÉNEZ JAÉN, M. (1994): *El sindicalismo en la enseñanza en el estado español desde la LGE*, Tesis doctoral, Universidad de La Laguna.
- JIMÉNEZ JAÉN, M. (2000): *La ley general de educación y el movimiento de enseñantes (1970-1976): Un análisis sociológico*, Universidad de La Laguna, Servicio de Publicaciones.
- JIMÉNEZ JAÉN, M. et al. (1999): “El límite de plazas en el acceso a las titulaciones que oferta la Universidad de la Laguna”, s/p.
- JIMÉNEZ, R.- PÉREZ, J. – RODRÍGUEZ, C. (1999): “Los condicionantes de la formación inicial del profesorado en España: presupuestos para un nuevo modelo e formación” PÉREZ GÓMEZ, A. – BARQUIN RUIZ, J. – ANGULO RASCO, J. (eds.) (1999): *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica*, Madrid, Akal.
- JOHNSON, P. (2004): “Making social science useful”, *The British Journal of Sociology*, Vol. 55, issue 1.
- JUANATEY, L. (2015): *Qué pasó con la enseñanza. Elogio del profesor*, Pasos Perdidos.
- KERBO, H. (1998): *Estratificación social y desigualdad. El conflicto de clases en perspectiva histórica y comparada*, Madrid, McGraw-Hill.
- KIM, E. (2006): “Políticas públicas orientadas a atraer y a seleccionar graduados competentes para la profesión docente: el caso de Corea del Sur”, *Revista de Educación*, nº. 340, mayo-agosto.
- KIMBALL, B. (1988): “The Problem of Teacher’s Authority in Light of the Structural Analysis of Professions”, *Educational Theory*, vol. 38, nº. 1.
- KINCHELOE, J. (2001): *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*, Barcelona, Octaedro.
- KUPFERBERG, F. (1996): “The Reality of Teaching: bringing disorder back into social theory and the sociology of education”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 17, nº. 2, June. Special Number: International Perspectives on the Sociology of Education.
- LA VANGUARDIA (2005): “En educación, toda Europa mira a Finlandia”, [www.stecyls.es](http://www.stecyls.es), 3.10.2005.
- LABINI, S. (1981): *Ensayo sobre las clases sociales*, Barcelona, Península.
- LACALLE, D. (1990): *Clases sociales y capitalismo*, Madrid, Endymion.

- LANGE-VESTER, A. (2012): "The contribution of teacher' action to the reproduction of social inequality in school education", *RASE*, vol.5, nº. 3.
- LARSON, M. S. (1977): *The rise of professionalism*, Berkeley, University of California Press.
- LAUDER, H. - BROWN, P. – HALSEY, A. (2004): "Sociology and Political Arithmetic: Some Principles of a New Policy Science", *The British Journal of Sociology*, Vol. 55, issue 1.
- LAURIN-FRENETTE, N. (1985): *Las teorías funcionalistas de las clases sociales. Sociología e ideología burguesa*, Madrid, Siglo XXI.
- LAWN, M. (1987): "What is a teachers job?" en LAWN, M. – GRACE, G. (eds.): *Teachers: the culture and politics of work*, Lewes, Falmer Press.
- LAWN, M. (1988): "Skill in schoolwork: work relations in the primary school" en OZGA, J. (ed.): *School Work: approaches to the labour process of teaching*, Milton Keynes, Open University Press.
- LAWN, M. – OZGA, J. (1981): *Teachers, professionalism and class*, London, Falmer Press.
- LAWN, M. - OZGA, J. (1988): "¿Trabajadores de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores", *Revista de Educación*, nº 285.
- LERENA, C. (1985): *Materiales de Sociología de la Educación y de la cultura*, Madrid, Zero.
- LERENA, C. (1986): "Enseñanza pública y privada en España: sobre el provenir de una ilusión" en FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*, Madrid, Akal.
- LERENA, C. (1987): "El oficio de maestro (posición y papel del profesor de primera enseñanza en España)", *Educación y Sociología en España*, Madrid, Akal.
- LERENA, C. (1989): "El oficio de maestro (Posición y papel del profesorado de primera enseñanza en España)" en ORTEGA, F. - GONZÁLEZ GARCÍA, E. - GUERRERO, A. – SÁNCHEZ, M<sup>a</sup> E (comps.) *Manual de sociología de la educación*, Madrid, Visor.
- LEVIN, H. (2000): "Las escuelas aceleradas: una década de Evolución" en *PREAL* (Programa de Promoción de la Reforma educativa en América Latina y el Caribe), nº. 18.
- LEY CANARIA DE EDUCACIÓN NO UNIVERSITARIA (2014): Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria, BOLETÍN OFICIAL DE CANARIAS (BOC), nº. 152, 7 de agosto de 2014.
- LEY DE REFORMA DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA (1965): 169/1965 de 21 de diciembre, BOE nº. 306, de 23 de diciembre.

- LEY GENERAL DE LA EDUCACIÓN Y FINANCIAMIENTO DE LA REFORMA EDUCATIVA (LGE) (1970), Ley 14/1970 de 4 de agosto, BOE n.º. 187, de 6 de agosto.
- LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (LOCE) (2002): 10/2002 de 23 de diciembre, BOE, n.º. 307.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE) (2006): 2/2006 de 3 de mayo, BOE 4 de mayo de 2006, número 106.
- LEY ORGÁNICA DE LA PARTICIPACIÓN, LA EVALUACIÓN Y EL GOBIERNO DE LOS CENTROS DOCENTES (LOPEG) (1995): 9/1995 de 20 de noviembre.
- LEY ORGÁNICA DE LAS CUALIFICACIONES DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL (2002): Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio, BOE n.º. 147, 20 de junio.
- LEY ORGÁNICA DE UNIVERSIDADES (LOU) (2001): 6/2001, de 21 de diciembre.
- LEY ORGÁNICA GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE) (1990): 1/1990, de 3 de octubre, BOE n.º. 238, 4 de octubre de 1990.
- LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA (LOMCE) (2013): 8/2013, de 9 de diciembre, BOE 10 de diciembre de 2013.
- LINDE, P. (2011): “Rebelión contra el recorte educativo. Galicia va a la huelga y los profesores de Madrid amenazan con hacerlo por la reducción de plantilla a costa de subir las horas lectivas. Castilla-La Mancha se suma al tijeretazo”, [www.elpais.es](http://www.elpais.es), 1.9.2011.
- LISTON, D. – ZEICHNER, K. (1993): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Madrid, Morata.
- LLEDÓ, E. (2000): “Entrevista a Emilio Lledó. Baluarte de la enseñanza pública”, *Cuadernos de Pedagogía*, n.º. 287.
- LÓPEZ RODRÍGUEZ, J. Y 19 PROFESORES MÁS DEL INSTITUTO TOMÁS MORALES (1997): “Puntualizaciones de los profesores del ‘Tomás Morales’”, *La Provincia*, 19.10.1997.
- LUENGO NAVAS, J. – SAURA CASANOVA, G. (2014): “Reformas educativas globales. Privatización, biopolítica, tecnologías de control y performatividad”, *Tempora*, n.º. 17.
- LYNCH, K. (2001): “Creating a dialogue between Sociological and Egalitarian Theory in Education”, *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 11, n.º. 3.
- M.G. (2013a): “El profesorado crece en las Islas por primera vez en cinco años. Las oposiciones y la contratación de interinos permiten cubrir las

- jubilaciones, ganar cien docentes y frenar el descenso de las plantillas que se producía desde 2009”, [www.eldia.es](http://www.eldia.es), 8.9.2013.
- M.G. (2013b): “La conflictividad en las aulas se concentra en la Secundaria”, [www.eldia.es](http://www.eldia.es), 6.12.2013.
- M.G. (2015): “Los docentes canarios dejan de cobrar hasta 580 euros al mes”, [www.eldia.es](http://www.eldia.es), 16.3.2015.
- MAC AN GHAILL, M. (1996): “Sociology of Education, State Schooling and Social Class: beyond critiques of the New Right hegemony”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 17, nº 2, June. Special Number: International Perspectives on the Sociology of Education.
- MADRID IZQUIERDO, J.M. – AMANDA LUCERO, L. (1999): “Sobre la dimensión pedagógica y política de la formación del profesorado”, *AUFOP (Asociación Universitaria de Formación del Profesorado)*, *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del Profesorado*, vol. 2, nº. 2.
- MAGDALENA, M. (2000): *Universidad y Sociedad*, Conferencia impartida en la ULL, 10/2/00.
- MAGDALENO GILSANZ, S. (1991): “La Sociología de la Educación y la reforma educativa (LOGSE). Algunas reflexiones epistemológicas”, *Tempora*, nº. 17-18.
- MAGUIRE, M. (2000): “The State Regulation of United Kingdom Teacher Education in the Nineteenth Century: the interplay of ‘value’ and ‘sense’”, *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 10, nº3.
- MAGUIRE, M. (2002): “Globalisation, Education Policy and the Teacher”, *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 12, nº. 3.
- MAHONY, P. – HEXTALL, I. (2000): *Reconstructing Teaching: standards, performance and accountability*, London, Routledge.
- MARCELO, C. (2009a): “Professional Development of Teachers: Past and future”, *Sísifo/Educational Sciences journal*, 8, Jan/apr.
- MARCELO, C. (2009b): “Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar”, *Revista de Educación*, nº. 350.
- MARCHESI, A. (2002): “La crisis educativa alemana”, [www.elpais.es](http://www.elpais.es), 17.6.2002.
- MARCHESI, A. – MARTÍNEZ, R. (2006): *Escuelas de éxito en España. Sugerencias e interrogantes a partir del Informe Pisa 2003*, Fundación Santillana.
- MARCHESI, A. – PÉREZ, E. (2004): *La situación profesional de los docentes*, Madrid, CIE-FUHEM/ IDEA. [www.fuhem.es](http://www.fuhem.es)
- MARRERO, M. (1994): “Las razones de la jornada continua”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 221.

- MARTÍN ANDRÉS, F. (1997): “Tutorías sí, huelga no”, *La Provincia*, 28.11.1997.
- MARTÍN CRIADO, E. (2004): “El idealismo como programa y como método de las reformas escolares”, en *El nudo en la red*, nº. 3 y 4.
- MARTÍN CRIADO, E. (2014): “Mentiras, inconsistencias y ambivalencias. Teoría de la acción y análisis de discurso”; *Revista Internacional de Sociología*, vol. 72, nº. 1.
- MARTÍN CRIADO, E. – GÓMEZ BUENO, C. – FERNÁNDEZ PALOMARES, F. – RODRÍGUEZ MONGE, Á. (2000): *Familias de clase obrera y escuela*, Bilbao, Iralka.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1994): “Los colectivos críticos de profesores y profesoras en el Estado español”, *Investigación en la Escuela*, nº. 22.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998): *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*, Madrid, ICE Universidad de Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- MARTÍNEZ GARCÍA, J. S. (2009): “Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO”, *RASE*, Vol. 2, nº. 1.
- MARTÍNEZ GARCÍA, J. S. (2013): *Estructura social y desigualdad en España*, Madrid, Catarata, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- MARTÍNEZ, J. I. (2013): “Cuando la percepción no se corresponde con la realidad: El prestigio de la profesión docente” en ESTEBAN VILLAR, M. (coord.): *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad*, Informe, Fundación Botín y Fundación europea sociedad y educación.
- MARX, K. (1971): *El Capital*, Libro 1, Siglo XXI.
- MATEO, J. (1999) (dr.): “La evaluación del profesor de secundaria. La opinión de los profesores” en CERDÁN, J. – GRAÑERAS, M. (coords.): *La investigación sobre profesorado (II) 1993-1997*, Madrid, MEC-CIDE.
- MEC (1987): *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate*.
- MEC: *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias*, [www.mec.es](http://www.mec.es)
- MEIKSINS, P. (1989): “A critique of Wright’s theory of contradictory class locations” en WRIGHT, E. O. (comp.): *The debate on classes*, London, Verso.
- MÉRIDA SERRANO, R. (2009): “Necesidades actuales en la formación inicial de los maestros y maestras”, vol. 12, nº. 2, 39-47.
- MERINO, C. (1999): “Mangas verdes”, *Canarias*7, 2/06/1999.
- MILIBAND, R. (1990): “Análisis de clases” en GIDDENS, A.- TURNER, J.: *La teoría social hoy*, Madrid, Alianza Universidad.

- MOORE, R. (1996): "Back to the Future: the problem of change and the possibilities of advance in the sociology of education", *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 17, n° 2, June. Special Number: International Perspectives on the Sociology of Education.
- MOORE, R. – YOUNG, M. (2001): "Knowledge and the curriculum in the Sociology of Education: towards a reconceptualisation", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 22, n°4, December.
- MOORE, R. - MULLER, J. (1999): "The Discourse of Voice and the Problem of Knowledge and Identity in the Sociology of Education", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 20.
- MORADIELLOS, E. (2013): "Primero aprende y sólo después enseña. Los malos resultados de los licenciados en Magisterio están relacionados con los desvaríos de la nueva pedagogía", [www.elpais.es](http://www.elpais.es), 22.3.2013.
- MORÁN, C. (2002): "¿Tiene calidad la educación?", [www.elpais.es](http://www.elpais.es), 29.4.2002.
- MORÁN, C. (2004): "Buenos profesores, familias comprometidas y una sólida inversión logran la educación más eficaz del mundo en el país nórdico", [www.elpais.es](http://www.elpais.es), 19.12.2004.
- MORÁN, C. - CARIDE, J. (2005): "La jornada escolar en la vida cotidiana de la infancia", *Cuadernos de Pedagogía*, n° 349.
- MORENO MÍNGUEZ, A. (2000): "La formación del maestro ante los retos de la sociedad postmoderna", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*.
- MORGENSTERN, S. (1989): "'Comentario' a GINSBURG, M. (1989): 'El proceso de trabajo y la acción política de los educadores: un análisis comparado'", *Revista de Educación*, n° extraordinario.
- MORGENSTERN, S. (1994): "Formación del profesorado en España: una reforma aplazada" en POPKEWITZ, T. (Comp.): *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*, Barcelona, Pomares.
- MORGENSTERN, S. (2009): "Rescatar el valor del conocimiento, dar un nuevo sentido a la profesionalidad docente", en PUELLES, M (coord.): *Profesión y vocación docente*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona, Paidós.
- MOUZELIS, N. (1993): "The Poverty of Sociological Theory", *Sociology*, n° 27.
- MULLER, J. (1996): "Dreams of Wholeness and Loss: critical sociology of education in South Africa", *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 17, n° 2, June. Special Number: International Perspectives on the Sociology

of Education.

- MURPHY, R. (1988): "Proletarianization or bureaucratization: the fall of the professional?", University of Ottawa, Canada, Paper presented at The Swedish Collegium for Advanced Study in the Social Sciences, Uppsala, Sweden March 4-6.
- NATIONAL BOARD OF EDUCATION (2009): [www.edu.fi](http://www.edu.fi), 3.2.2009.
- NIEMI, H. – JUKKU-SIHVOMEN, R. (2009): "El currículo en la formación del profesorado de Educación Secundaria", *Revista de Educación*, nº. 350, Sep-Dic.
- NIETO, M. (2009): "Queja estacional sobre la jornada escolar", [www.elpais.es](http://www.elpais.es), 1.6.2009.
- NIXON, J. (2003): "Professional Renewal as a Condition of Institutional Change: rethinking academic work", *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 13, nº. 1.
- NIXON, J. – MARTÍN, J. – McKKEOWN, P. – RANSON, S. (1997): "Towards a Learning Profession: changing codes of occupational practice within the new management of education", *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 18, nº. 1.
- NÚÑEZ SEVILLA, T. (1999): "Los profesores vistos por la prensa. De la realidad al mito social", *Comunicar*, nº. 12.
- OCDE (2001): *Knowledge and skills for life*. Traducción castellana resumida: *Conocimientos y destrezas para la vida*. Proyecto para la evaluación internacional de los alumnos. Proyecto PISA, [www.ince.mec.es/pub/pubintn.htm#ref09](http://www.ince.mec.es/pub/pubintn.htm#ref09)
- OCDE (2004): *La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes*, [www.oecd.org/rights](http://www.oecd.org/rights)
- OCDE (2009): *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2009. Informe español*, Madrid, Ministerio de Educación.
- OCDE (2012): *Sistemas fuertes y reformadores exitosos en la educación. Orientaciones de PISA para las Islas Canarias, España*, OCDE, [www.gobiernodecanarias.org/educacion/Portal/WebICEC/docsUp/ICEC/Docs/PISA\\_INFCanarias/OrientacionesPISACanarias.pdf](http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/Portal/WebICEC/docsUp/ICEC/Docs/PISA_INFCanarias/OrientacionesPISACanarias.pdf)
- OECD (2005): *Education at a Glance: OECD Indicators*, [www.oecd.org/dataoecd](http://www.oecd.org/dataoecd)
- OECD (2012): *Equity and quality in education (Supporting disadvantaged students and schools)*.
- OECD (2014a): *TALIS 2013 Results. An international perspective on teaching and learning*.
- OECD (2014b): *Education at a Glance*.
- OECD (2015): *Education Policy Outlook 2015. Making Reforms Happen*.

- OLIVEIRA, D. A. (2004): “A reestruturação do trabalho docente precarização e flexibilização”, *Educ.soc.*, Campinas, vol. 25, nº. 89, pp. 1127-1144, Set./Dez. 2004 1127, [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)
- ORTEGA, F. – VELASCO, A. (1991): *La profesión de maestro*, Madrid, CIDE
- OSBORN, M. (2008): “Teacher Professional Identity Under Conditions of Constraint” en JOHNSON, D. – MACLEAN, R. (eds.): *Teaching: Professionalization, Development and Leadership*, Springer.
- OZGA, J. (1987): “Part of the union: school representatives and their work” en LAWN, M. – GRACE, G. (eds.): *Teachers: the culture and politics of work*, Lewes, Falmer Press.
- PADRÓN HERNÁNDEZ, M. (1994): *Satisfacción profesional del profesorado*, Tesis doctoral, Universidad de La Laguna.
- PALOMERO FERNÁNDEZ, P. (2009): “Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, REIFOP, vol. 12, nº. 2.
- PARKIN, F. (1971): *Orden político y desigualdades de clase*, Madrid, Debate.
- PARKIN, F. (1984): *Marxismo y teoría de clases. Una crítica burguesa*, Madrid, Espasa Calpe.
- PARSONS, T. (1966): *El sistema social*, Madrid, Revista de Occidente.
- PARSONS, T. (1990): “El aula como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana”, *Educación y Sociedad*, nº. 6.
- PASCUAL, B. – GOMINA, M<sup>a</sup>. A. (2014): “Los discursos del profesorado de secundaria en formación y la colaboración con las familias” en VVAA: *Crisis y cambio: propuestas desde la Sociología. XI Congreso Español de Sociología (FES)*.
- PEDRÓ, F. (2006): “Un diagnóstico de la situación del profesorado en España desde una perspectiva comparativa”, *Revista de Educación*, nº. 340, mayo-agosto
- PEDRÓ, F. – PUIG, I. (1999): “La profesión docente” en *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*, Barcelona, Paidós.
- PEREYRA, M. (1992): “La jornada escolar en Europa”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 206.
- PEREYRA, M. (1994): “Las dudas de la jornada continua”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 221.
- PEREYRA, M. (2005): “En el comienzo de una nueva época”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 349.
- PEREZ-DIAZ, V. – RODRÍGUEZ, J. C. (2001): *Educación superior y futuro en España*, Madrid, Fundación Santillana.



- PÉREZ-DÍAZ, V. – RODRÍGUEZ, J.C. (2009): *La experiencia de los docentes vista por ellos mismos. Una encuesta a profesores de enseñanza secundaria de la Comunidad de Madrid*, Fundación Instituto de Empresa.
- PÉREZ DÍAZ, V. – RODRÍGUEZ, J.C. (2013): “Educación y prestigio docente en España: la visión de la sociedad” en ESTEBAN VILLAR, M. (coord.): *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad. Informe*, Fundación Botín y Fundación europea sociedad y educación.
- PÉREZ-DÍAZ, V. – RODRÍGUEZ, J.C. (2014): “Teachers’ Prestige in Spain: probing the public’s and the teachers’ contrary views”, *European Journal of Education*, vol. 49, nº. 3.
- PÉREZ GÓMEZ, A. – BARQUÍN RUIZ, J. – ANGULO RASCO, J. F. (eds.) (1999): *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Madrid, Akal, pp. 399-447.
- 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.
- PÉREZ SÁNCHEZ, C. N. (1998): *Análisis sociológico de las relaciones entre la cultura escolar y las culturas subalternas. Estudio etnográfico en dos escuelas (urbana y rural) en la isla de Tenerife*, tesis doctoral, Universidad de La Laguna.
- PÉREZ SÁNCHEZ, C. N. (2000): “Las sociologías de la educación y las prácticas educativas alternativas”, *Tempora*, nº. 3, 2ª época.
- PÉREZ SÁNCHEZ, C. – ZAMORA FORTUNY, B. (2001a): “El PP cuestiona el trabajo del profesorado universitario” en *La Opinión*, Santa Cruz de Tenerife, 27 de Julio.
- PÉREZ SÁNCHEZ, C. – ZAMORA FORTUNY, B. (2001b): “Contra el anteproyecto LOU y en defensa de la calidad docente (I) y (II) en Canarias 7, Las Palmas, 21 y 26 de Septiembre.
- PHILLIPPO, K. (2012): ““You’re Trying to Know Me”: Students from Nondominant Groups Respond to Teacher Personalism”, *Urban Rev.*, nº. 44.
- POULANTZAS, N. (1977): *Las clases sociales en el capitalismo actual*, Madrid, Siglo XXI.
- POWER, S. (1995): “The detail and the bigger picture: the use of state-centred theory in explaining education policy and practice”, *International Studies in Sociology of Education*, vol. 5, nº. 1 “Pluralism, Values and Curriculum Change”.
- PUELLES BENÍTEZ, M. (1980): *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Labor.

- PUELLES BENÍTEZ, M. (2002): “Estado y Educación: una relación histórica” en RUIZ, A. (coord.): *La Escuela Pública. El papel del Estado en la educación*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- PUELLES, M. (coord) (2009): *Profesión y vocación docente. Presente y futuro*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- RANCHO, E. (2013): “Las agresiones de los alumnos isleños a los profesores, en aumento”, [www.laopinion.es](http://www.laopinion.es), 6.12.2013.
- REA, J. – WEINER, G. (2001): “Las culturas de culpa y redención. Cuando la delegación de poderes se convierte en control: qué piensan del movimiento de las escuelas eficaces los profesionales” en SLEE, R. – WEINER, G. – TOMLINSON, S. (eds.): *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*, Madrid, Akal.
- REVISTA DE EDUCACIÓN, (2009), nº. 350 “La formación de profesores de Educación Secundaria”
- RHODES, C. – BENEICKE, S. (2002): “Coaching, Mentoring and Peer-networking: challenges for the management to teacher professional development in Schools”, *Journal of In-service Education*, Vol. 28, nº. 2.
- RICE, S. (2010): “Getting our best teachers into disadvantaged schools: differences in the professional and personal factors attracting more effective and less effective teachers to a school”, *Educ Res Policy Prac*, nº. 9, pp.177–192.
- RISSANEN, J. (2004): “Éste es el secreto de los colegios en Finlandia”; *El Mundo*, 12.12.2004.
- RITZER, G. (1993): *Teoría sociológica contemporánea*, Madrid, Mc Graw-Hill.
- RODRÍGUEZ GUERRA, J. (1993): “La larga marcha hacia la ‘flexibilidad’” en *Estudios sobre trabajo y educación*, Secretariado de Publicaciones, Universidad de La Laguna.
- ROGERO-GARCÍA, J. – FERNÁNDEZ, C. – IBÁÑEZ, R. (2014): “La ‘marea verde’. Balance de una movilización inconclusa”, *RASE*, vol. 7, nº. 3.
- ROMERO, N. (2001): *L'école des riches, l'école des pauvres*, París, Syros.
- ROSA ESPOT, M. (2011): *La autoridad del profesor. Qué es la autoridad y cómo se adquiere*, Madrid, Wolters Kluwer España.
- ROSENTHAL, R. – JACOBSON, L. F. (1980): *Pigmalión en la escuela*, Madrid, Morata.
- ROSIE, A. – BUFTON, S. – HIRST, J. (2001): “Sociology as a Moral Discourse: a case study of social theory teaching”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 22, nº. 4, December.

- RUNCIMAN, W. G. (1971): “Clase, ‘status’ y poder” en JACKSON, J. A. – SHILS, E. – ABRAMS, M.: *Estratificación social*, Barcelona, Edt. Península.
- SACHS, J. (2001): “Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes”, *Journal of Educational Policy*, vol. 16, nº. 2.
- SAHLBERG, P. (2006): “Subiendo el listón: ¿Cómo responde Finlandia al doble reto de la educación secundaria?”, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10,1.
- SALGUERO, M. (1997): *Libertad de cátedra y derechos de los centros educativos*, Barcelona, Ariel.
- SAN ROMÁN, S. (1988): *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*, Barcelona, Ariel.
- SAN ROMAN, S. (2010): “La feminización de la profesión: identidad de género de las maestras”, *RASE*, vol. 3, nº. 3.
- SAN ROMÁN, S. – FRUTOS, L. – PASCUAL, B. (2012): “Identidad del profesorado de secundaria en torno al abandono escolar y elección del alumnado en contextos autonómicos distintos”, *RASE*, vol. 5, nº. 3.
- SÁNCHEZ DE HORCAJO, J. J. – VEGANZONES RUEDA, J. (1998): “Repensar el Magisterio” en GARCÉS CAMPOS, R. (coord.) *VI Conferencia de Sociología de la Educación*, ICE de la Universidad de Zaragoza.
- SANTOS GUERRA, M. (1990): “Criterios de referencia sobre la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad”, *Revista de Enseñanza universitaria*, nº. 1.
- SANTOS GUERRA, M. (1997): “Profesores y profesoras para el cambio: retos y esperanzas”, *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, nº. 29, Mayo-Agosto.
- SAVATER, F. (2008): “La educación irremediable”, [www.elpais.es](http://www.elpais.es), 11.10.2008.
- SCHLEICHER, A. (2006): “La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: retos y respuestas políticas” en VVAA: *Políticas educativas de éxito: análisis a partir de los informes PISA. XX Semana Monográfica de la Educación*, Fundación Santillana, pp. 44-46; [www.elpais.es](http://www.elpais.es), 14.2.2007.
- SCHLEICHER, A. (2015): “Seven big myth about top-performing school systems”, 4.2.2015, [www.bbc.com/news/business-31087545](http://www.bbc.com/news/business-31087545)
- SCHUMPETER, J. (1951): “El problema de clases” en BENDIX & LIPSET: *Clase, status y poder*, Tomo I.
- SEGURA, M. (1999): “Meditación para profesores”, [www.eldia.es](http://www.eldia.es), 18.12.1999.
- SHAIN, F. – OZGA, J. (2002): “¿Crisis de identidad? Problemas y cuestiones en la Sociología de la Educación”, *Tempora*, nº. 5, 2ª época.

- SHULRUF, B. (2010): “Do extra-curricular activities in schools improve educational outcomes? A critical review and meta-analysis of the literature”, *Int Rev Educ*, nº.56, pp. 591–612.
- SILIÓ, E. (2014): “Las tiranías del informe PISA. Casi un centenar de expertos critica en una carta que las famosas evaluaciones internacionales modifican los sistemas educativos solo para salir bien en la foto”, [www.elpais.es](http://www.elpais.es), 8.5.2014.
- SMYTH, J. (1991): “International Perspectives on Teacher Collegiality: a labour process discussion based on the concept of teachers’ work”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 12, nº. 3, pp. 323-346.
- SMYTH, J. (1999): “Perspectivas internacionales sobre la colegialidad docente: un enfoque crítico basado en el concepto de ‘trabajo de los docentes’ en PÉREZ GÓMEZ, A. – BARQUÍN RUIZ, J. – ANGULO RASCO, J. F. (eds.): *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Madrid, Akal, pp. 52-77.
- SOHN RETHEL, A. (1979): *Trabajo manual y trabajo intelectual. Una revolución en el ámbito de la filosofía marxista. Un primer esbozo para una teoría materialista del conocimiento*, Columbia, El Viejo Topo.
- STEC (Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza en Canarias) (1989): *Documentos IV Congreso Confederal*, Ponencia nº. 2: “Acción Sindical”.
- STEC (1991): *Escuela Canaria*, abril.
- STEs-Intersindical (2005): “Estudio comparado de las retribuciones del personal docente por Comunidades Autónomas”, [www.stecyl.es/retribuciones](http://www.stecyl.es/retribuciones)
- STORZ, M. (2008): “Educational Inequity from the Perspectives of Those Who Live It: Urban Middle School Students’ Perspectives on the Quality of their Education”, *Urban Rev*, nº. 40, pp. 247-267.
- SUBIRATS, M. (2010): “¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate”, *RASE*, vol. 3, nº. 1, enero.
- SULLIVAN, K. (1997): “The great New Zeland education experiment and the siege of teachers as professionals”, *Oxford Studies in Comparative Education*, Vol. 7, nº. 1.
- SUTTON, R. – HARPER, E. (2009): “Teachers’ emotion regulation” en SAHA, L. and DWORKIN, G. (eds.): *International handbook of research on teachers and teaching*, Houston, Springer.
- SVENSSON, L. (2002): “The quest for professionalism and the dialectic of individualism and collectivism in work organisations”, *Knowledge, Work and Society*, nº. 1.
- SVENSSON, L. (2003): “Professions, trust, status and audit. Some conceptual remarks and empirical data” comunicación presentada en *The 6<sup>th</sup> conference*

- of the european sociological association. Ageing societies, new sociology*, Murcia, 23/26 september.
- SYKES, G. (1992): “En defensa del profesionalismo docente como una opción de política educativa”, *Educación y Sociedad*, nº. 11.
- TAHULL, J. – MONTERO, Y. (2013): “Reflexionando sobre el concepto de autoridad”, *RASE*, vol.6, nº. 3.
- TENORTH, H. E. (1988): “Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones”, *Revista de Educación*, nº. 285.
- TERRÉN, E. (2001): “La conciencia de la diferencia étnica: identidad y distancia cultural en el discurso del profesorado”, *Papers*, nº. 63/64, 83-101.
- TEZANOS, F. (1986): “Principales teorías sobre la estratificación social” en DEL CAMPO, S. (comp.): *Tratado de sociología*, Madrid, Taurus.
- TEZANOS, F. (2001): “Reflexiones sobre el presente y el futuro de la sociología”, *Revista Española de Sociología*, nº. 1.
- 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.
- TIANA FERRER, A. “Logros y desafíos de la educación al inicio del siglo XXI (A propósito de la presentación de la Conferència Nacional d’Educació)”, s/p.
- TORRES SANTOMÉ, T. (1991): “La reforma educativa y la psicologización de los problemas sociales” en VVAA: *Sociedad, Cultura y Educación*, Madrid, ICE, Universidad Complutense.
- TRILLO, M. (2014): “‘Los profesores determinarán el éxito de la reforma educativa, no los políticos’. Entrevista Andreas Schleicher. Director del informe PISA”, *ABC*, 17.2.2014.
- UGT (2010): *La violencia como factor de riesgo psicosocial en los trabajadores del sector de la enseñanza*, Madrid.
- UNESCO (2014a): “Wanted: Trained teachers to ensure every child’s right to primary education”, *Policy Papers 15/Fact sheet 30*, octubre 2014.
- UNESCO (2014b): *Teaching and learning: achieving quality for all. 2013/14*, EFA Global Monitoring Report, p. 233.
- UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA (1997): *Programa de evaluación institucional de la calidad de las universidades. Proyecto temático: título de maestro*, Mayo 1997.
- UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA (1998): *Evaluaciones de las titulaciones de maestros: Informe del Comité de Evaluadores Expertos*, Enero de 1998.

- UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA (1999): *Perfil profesional de los titulados en Educación Infantil*, Vicerrectorado de ordenación académica y profesional, [www.ull.es](http://www.ull.es)
- UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA (2009a): *Memoria de Verifica de Grado de Primaria ANECA, Facultad de Educación, Universidad de La Laguna*, <http://campusvirtual.ull.es/facultades/mod/resource/view.php?id=9206>
- UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA (2009b): *Memoria para la solicitud de verificación del título oficial Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas por las Universidades de La Laguna y Las Palmas de Gran Canaria*, Facultad de Educación, [www.ull.es/file/download.aspx?id=275636](http://www.ull.es/file/download.aspx?id=275636)
- UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA (2014a): “El Pacto por Tenerife realiza un reconocimiento público a la figura del docente”, 24 de abril de 2014. [http://www.ull.es/viewullnew/institucional/prensa/Noticias\\_ULL/es/2527503](http://www.ull.es/viewullnew/institucional/prensa/Noticias_ULL/es/2527503)
- UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA (2014b): *Memoria para la solicitud de verificación del título oficial Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas por las Universidades de La Laguna y Las Palmas de Gran Canaria*, Facultad de Educación, <http://campusvirtual.ull.es/facultades/mod/resource/view.php?id=280>
- URIARTE DOMÍNGUEZ, S. (2008): “Repercusión social de un conflicto”, *Canarias7*, 28.3.2008.
- USATEGUI BASOZÁBAL, E. – DEL VALLE LOROÑO, A.I. (2009): “Luces y sombras de la función docente desde la mirada del profesorado”, REIFOP, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 12, nº. 2, 19–37.
- VALLE, J. – MANSO, J. (dirs.) (2014): *La voz del profesorado: Acceso a la profesión docente e inserción en el puesto de trabajo*, Consejo General de los Ilustres Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y Ciencias, [www.cdlnmadrid.org/cdlnmadrid/contenidos/biblioteca/voz-profesorado.pdf](http://www.cdlnmadrid.org/cdlnmadrid/contenidos/biblioteca/voz-profesorado.pdf).
- VALLESPÍN, I. (2014): “Cataluña eleva los requisitos de acceso a los estudios de Magisterio”, [www.elpais.es](http://www.elpais.es), 30.1.2014.
- VAN GALEN, J. (2010): “Class, Identity, and Teacher Education”, *Urban Rev*, nº. 42, pp. 253–270.

- VAN PARIJS, P. (1993): “Una revolución en la teorías de las clases” en CARABAÑA, J. – DE FRANCISCO, A. (comps.): *Teorías contemporáneas de las clases sociales*, Madrid, Pablo Iglesias.
- VAN ZANTEN, A. (2000): “Le quartier ou l’école?: déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue”, *Déviance et Société*, vol. 24, n°. 4, 12-2000, pp. 377-401.
- VAN ZANTEN, A. (2001): *L’école de la périphérie*, París, PUF.
- VAN ZANTEN, A. (2004): “Las evoluciones de la Sociología de la Educación en Francia: dinámicas internas e influencias externas” en VVAA: *X Conferencia Sociología de la Educación. Sociología de la Educación y Formación del Profesorado*, Valencia, Germania.
- VARELA, J. (1983): “The marketing of education: neotaylorismo y educación”, *Educación y Sociedad*, n°. 1.
- VARELA, J. (1991): “Una reforma educativa para las nuevas clases medias”, *Archipiélago*, n°. 6.
- VARELA, J. (2001): “La Sociología de la Educación en España. Conversaciones con los sociólogos Félix Ortega, Julio Carabaña, Mariano Fernández Enguita y Marina Subirats”, *Revista de Educación*, n°. 324.
- VARELA, J. (2008): “Una conversación con Mariano Fernández Enguita”, [www.lainsignia.org/2008/marzo/cul\\_005.htm](http://www.lainsignia.org/2008/marzo/cul_005.htm)
- VARELA, J - ORTEGA, F. (1987): *El aprendiz de maestro*, Madrid, MEC.
- VENEGAS, M. – FERNÁNDEZ PALOMARES, F. (2012): “La sociología del profesorado hoy. Debates y líneas de investigación desde una perspectiva internacional”, *RASE*, Vol. 5, n°. 3.
- VERDÚ, V. (2003): “Los maestros lectores”, [www.elpais.es](http://www.elpais.es), 17.10.2003.
- VERDÚ, V. (2006): “El desdén entre profesores y alumnos”, [www.elpais.es](http://www.elpais.es), 9.11.2006.
- VIÑAO, A. (1997): “Las instituciones y culturas escolares en su perspectiva socio-histórica: tradiciones y cambios”, en FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (coord.): *Sociología de las instituciones de educación secundaria*, Barcelona, Ice / Horsori.
- VIÑAO, A. (1998): *Tiempos escolares, tiempos sociales: la distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España*, Madrid, Ariel.
- WEBER, M. (1987): *Economía y sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica.
- WESSELINGH, A. (1996): “The Dutch Sociology of Education: its origins significance and future”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 17, n° 2, June. Special Number: International Perspectives on the Sociology of Education.

- WHITTY, G. (1997): "Social theory and education policy: the legacy of Karl Mannheim", *British Journal of the Sociology of Education*, nº. 18.
- WHITTY, G. (2001): *Teoría social y política educativa. Ensayos de sociología y política de la educación*, Valencia, Pomares-Corredor.
- WHITTY, G. – BARTON, L. – POLLARD, A. (1987): "Ideology and control in teacher education" en POPKEWITZ, T. (ed.): *Critical Studies in Teacher Education: It's Folklore, Theory and Practice*, London, New York, Falmer Press.
- WILES, P. (2004): "Policy and sociology", *The British Journal of Sociology*, Vol. 55, issue 1.
- WILLIS, P. (1977): *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal.
- WILLMOTT, R. (1999): "Structure, Agency and the Sociology of Education rescuing analytical", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 20, nº. 1, March.
- WOODS, P. – CARLYLE, D. (2002): "Teachers Identities under Stress: the emotions of separation and renewal", *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 12, nº. 2.
- WOODS, P. – JEFFREY, B. (2002): "The Reconstruction of Primary Teachers' Identities", *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 23, nº. 1.
- WOODS, P. – JEFFREY, B. – TROMAN, G. – BOYLE, M. (1997): *Restructuring Schools, Reconstructing Teachers: responding to changes in the primary school*, Buckingham, Open University Press.
- WRIGHT, E. O. (1985): *Classes*, London, Verso.
- WRIGHT, E. O. (1989): "Reflexionando, una vez más, sobre el concepto de estructura de clases" en *Zona Abierta*, nº59-60.
- WRIGHT, E. O. (ed.) (1989): *The debate on classes*, London, Verso.
- WRIGHT, E. O. (1993): "Reflexionando, una vez más, sobre el concepto de estructura de clases" en CARABAÑA, J. – DE FRANCISCO, A. (comps.): *Teorías contemporáneas de las clases sociales*, Madrid, Pablo Iglesias.
- WRIGHT, E. O. (1995): "Análisis de clase", en CARABAÑA, J. (ed.): *Desigualdad y clases sociales. Un seminario en torno a Erik O. Wright*, Madrid, Argenteria-Visor.
- YOUNG, M. (2000): "Rescuing the Sociology of Education Knowledge from the extremes of voice discourse: towards a new theoretical basis for the Sociology of the curriculum", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 21, nº. 4, December.
- 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 (ULL)”, *Tempora*, volumen 1, 2ª época.
- ZAMORA FORTUNY, B. (2002a): “El ‘pacto por la educación. Un compromiso de todos’: la falsedad del consenso educativo” en IX Conferencia de Sociología de la Educación, Mallorca.
- ZAMORA FORTUNY, B. (2002b): “La LOU: entre un pasado predemocrático y un futuro neoliberal”, *Disenso*, nº. 35.
- ZAMORA FORTUNY, B. (2003): “La LOCE, ¿una cultura educativa adaptada a los nuevos tiempos? Algunas reflexiones desde la sociología”, *Tempora*, 2ª época, nº. 6.
- ZAMORA FORTUNY, B. (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.
- ZAMORA FORTUNY, B. (2004b): “Profesionalismo y trabajo docente”, *Tempora*, nº. 7.
- ZAMORA FORTUNY, B. (2005): “Inmigrantes y educación: todos diferentes, todos desiguales”, *Tempora*, nº extraordinario.
- ZAMORA FORTUNY, B. (2007): “El profesorado de educación infantil, primaria y secundaria en Canarias. Un colectivo privilegiado en el marco español”, *Tempora*, nº.10.
- ZAMORA FORTUNY, B. (2008a): “Jornada laboral del profesorado: interés gremial versus interés general”, *Tempora*, nº. 11.
- ZAMORA FORTUNY, B. (2008b): “¿Qué escuela, para qué inmigrantes?. Zonas de procedencia y tipos de escolarización: el caso de Canarias, *Papers*, nº. 89, 11-39.
- ZAMORA FORTUNY, B. (2011): “Voces y miradas del y sobre el profesorado”, RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación”, vol. 4, nº. 3, [www.ase.es/rase](http://www.ase.es/rase)
- ZAMORA FORTUNY, B. (2012): “El discurso del profesorado sobre la etnia. Un planteamiento segregador”, RASE, vol. 5, nº. 3, 441-454.
- ZAMORA FORTUNY, B. – CABRERA, L. (2015): “La sociedad y el profesorado. Imágenes y opiniones sociales sobre el profesorado”, RASE, vol. 8, nº. 1.
- ZAMORA FORTUNY, B. - ZAMORA GONZÁLEZ, N. (2003): *La educación desde la historia de las escuelas unitarias de Las Nieves (1885-1998)*, Excmo. Cabildo de La Palma, Santa Cruz de La Palma.
- ZEICHNER, K. (2010): *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*, Madrid, Morata.

- ZEICHNER, K. – LISTON, D. (1999): “Enseñar a reflexionar a los futuros docentes” en PÉREZ GÓMEZ, A. – BARQUIN RUIZ, J. – ANGULO RASCO, J. (eds.) (1999): *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica*, Madrid, Akal.
- ZUBIETA, J.C. – SUSINOS, T. (1992): *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*, Madrid, CIDE.

#### Páginas web

- <http://www.educaweb.com/noticia/2014/10/13/salario-docentes-se-reduce-14-5-anos8463> “El salario de los docentes se reduce un 14% en 5 años”.
- <http://www.rtve.es/noticias/20130909/director-pisa-crea-espana-hay-muchos-profesores-aboga-incentivos/745724.html> “El director de PISA cree que en España hay “muchos” profesores y aboga por incentivos”.
- <http://www.ull.es/alumnado>
- <http://www.ull.es/facultades/cse>
- <http://www.ull.es/inforgeneral/facultadescentros/plazas.htm>
- <http://www.ull.es/view/institucional/ull/Informes/es>

Canarias 7 [www.canarias7.es](http://www.canarias7.es) 26.7.1997; 15.9.1997; 27.9.1997; 21.10.1997; 9.11.1997; 25.11.1997; 27.11.1997; 27.11.1997; 5.2.1998; 11.2.1998; 13.3.1998; 5.4.1998; 20.2.2008; 20.2.2008; 28.3.2008; 29.3.2008; 30.3.2008; 8.4.2008; 30.4.2008; 3.6.2008; 10.6.2008; 10.2.2009; 4.3.2009; 4.3.2009; 13.3.2009; 13.6.2009; 26.6.2009; 30.6.2009.

Diario de Avisos [www.diariodeavisos.es](http://www.diariodeavisos.es) 26.11.1997; 4.4.1998; 15.11.1998; 17.6.1999; 21.4.2000; 7.5.2002; 19.12.2002; 24.1.2009; 29.1.2009; 10.3.2009; 17.3.2009; 18.3.2009; 20.3.2009; 18.5.2009; 19.5.2009; 29.5.2009; 13.6.2009; 25.9.2009; 29.10.2009; 5.11.2009; 8.11.2009; 17.11.2009.

Diario de Las Palmas [www.diariodelaspalmas.com](http://www.diariodelaspalmas.com) 22.5.1997; 29.5.1997; 16.7.1997; 16.7.1997; 10.9.1997; 30.9.1997; 18.10.1997; 31.12.1997; 12.3.1998; 18.5.1998; 2.7.1998; 3.7.1998; 1.6.1999; 7.7.1999; 25.9.1999.

El Día [www.eldia.es](http://www.eldia.es) 14.9.1997; 20.9.1997; 21.10.1997; 27.11.1997; 4.12.1997; 3.2.1998; 5.2.1998; 17.2.1998; 20.2.1998; 13.3.1998; 29.3.1998; 30.4.1998; 13.5.1998; 3.11.1998; 18.12.1999; 29.12.2006; 7.6.2008; 10.6.2008;

18.6.2008; 10.10.2008; 4.11.2008; 11.1.2009; 29.1.2009; 11.2.2009;  
3.3.2009; 4.3.2009; 18.3.2009; 22.3.2009; 7.4.2009; 21.4.2009; 12.6.2009;  
13.6.2009; 30.6.2009; 2.10.2009; 27.1.2010; 2.2.2010.

La Gaceta de Canarias [www.lagacetadecanarias.es](http://www.lagacetadecanarias.es) 17.9.1997; 18.9.1997;  
6.10.1997; 7.10.1997; 2.12.1997; 12.2.1998; 20.2.1998; 21.4.1998;  
21.5.1998; 14.11.1998; 19.4.2007; 31.1.2008; 29.3.2008; 2.4.2008;  
9.9.2008.

La Opinión [www.laopinion.es](http://www.laopinion.es) 1.6.2001; 18.12.2002; 21.5.2008; 9.1.2009;  
24.1.2009; 10.2.2009; 18.2.2009; 6.3.2009; 15.3.2009; 18.3.2009;  
19.3.2009; 20.3.2009; 5.5.2009; 17.5.2009; 17.5.2009; 28.5.2009;  
12.6.2009; 6.9.2009; 19.9.2009; 19.9.2009; 4.10.2009; 27.11.2009.

La Provincia [www.laprovincia.es](http://www.laprovincia.es) 10.3.1997; 10.10.1997; 12.10.1997; 19.10.1997;  
26.11.1997; 28.11.1997; 9.12.1997; 20.2.1998; 5.4.1998; 26.7.1998;  
17.10.1999; 9.2.2008; 10.2.2008; 28.3.2008; 29.3.2008; 2.4.2008;  
21.5.2008; 4.6.2008; 19.3.2009; 20.3.2009.

La Tribuna [www.tribunadecanarias.es](http://www.tribunadecanarias.es) 8.4.1999; 14.10.1999; 15.10.1999;  
6.11.1999; 7.11.1999; 15.11.1999