



*Autoras: Barbara Rostecka,  
Betty Coromoto Estévez Cedeño,  
Carmen Nieves Pérez Sánchez,  
Begoña María Zamora Fortuny*

## **Tema 8. Profesorado. Algunos debates sobre la profesión docente**

Conocer las condiciones de trabajo del profesorado da luz sobre el camino a seguir en la mejora del sistema educativo. A las voces de los principales agentes del sistema educativo se unen las voces de los expertos en educación. Informes internacionales y nacionales aportan datos comparativos sobre salarios docentes, acceso a la profesión, características formativas o prestigio social (TALIS, 2008, 2013, 2018). Desde la OCDE se dan recomendaciones a los distintos países, una vez conocidos los datos sobre sus sistemas educativos (generalmente a través de las pruebas PISA), pasando muchas de ellas por políticas educativas que suponen una modificación importante en su profesorado (selección, estabilidad, contratación, formación, responsabilidad del director, etc.) en aras de lograr un sistema educativo no solo de mayor rendimiento educativo, sino más equitativo.

Remuneración, funcionarización, formación y reconocimiento social, son temas ejes en informes internacionales que tienen por objeto al profesorado. Recogemos aquí algunas visiones que de las mismas mantienen expertos y profesorado. Los expertos consideran que el trabajo bien hecho debe premiarse para incentivar al profesorado a mejorar la educación. Generalmente, los docentes dudan que otorgar premios al profesorado que trabaje mejor repercuta en los resultados educativos, pero hay más coincidencia en que sí lo haga la mejora de las retribuciones salariales. Los más comprometidos entienden que se les debería compensar de alguna manera, no ayudando una política educativa que recorte en recursos humanos, reduciendo profesorado, personal de apoyo o aumentando las horas de docencia.

No cuestionar el modelo funcional del profesorado no puede traducirse en aceptar una escasa motivación docente o el escaqueo laboral dados los efectos negativos que tiene sobre el alumnado y sobre el profesorado con interés. El acceso a la profesión es clave como elemento de partida. Por otro lado, entre el profesorado hay prácticamente consenso en la necesidad de mejorar la formación inicial y permanente facilitando el acceso a los programas de formación de esta última y dotándolos de sentido, otra cosa son las



Este obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

demandas que se precisan y si deben ser evaluados o no -si bien el profesorado español, en relación a sus colegas de la OCDE, no ve tan necesario tener que formarse de manera continua- .

Es una constante la queja del profesorado por la pérdida de prestigio social, aunque se aleje de la realidad. Los docentes parecen no acabar de aceptar las condiciones sociales y culturales que los ubican en otro escenario. Mientras no se adapten a ese nuevo ruido, como plantean algunos sectores del profesorado, difícil será lidiar con la nueva situación y entender que el reconocimiento social pasa por un compromiso con el sistema educativo y por hacer lo posible por mejorarlo. Que el trabajo de los enseñantes no se identifique como una profesión sino una ocupación -o una semiprofesión, como se señala desde la Sociología de las Profesiones- por no jugar la misma posición social en una estructura de rasgos, ni de status social (Cabrera-Jiménez, 1994; Zamora Fortuny, 2004) como la que disfrutaban los médicos, ha podido contribuir a generar dicha mentalidad.

Los tiempos del cuerpo único docente hace décadas que dejaron de existir. La concepción profesionalista y gremialista del docente, primar el interés individual frente al social, pasan a un primer plano. En cualquier caso, la heterogeneidad del profesorado no deja de existir. Unos, cumplen con lo mínimo, no consideran que deberían dedicar más tiempo ni esfuerzo de lo que emplean porque no se consideran salvadores; otros, pasotas, quemados, con un desafecto importante por el sistema educativo, lo que revierte negativamente en el alumnado, donde no ser el alumnado modelo se puede convertir en una pesadilla, y también entre los compañeros que no entienden que cobren lo mismos que ellos. Pero, hay otra parte del profesorado que tiene interés, ganas y/o siente que su responsabilidad no puede reducirse a la lógica estancada del libro de texto y a un modelo establecido de actividades con las respuestas ya dadas independientemente del alumnado que tenga delante; quiere trabajar por mejorar la educación pero no sabe cómo ni tiene tiempo para desarrollarlo, para pensarlo, para elaborar proyectos, máxime cuando no ve ninguna compensación laboral externa ni castigo al pasota.

## **Salario**

La parte numérica del salario 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..., con todo existe



Este obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

discrepancia entre los estudiosos del tema. En cualquier caso, en España el profesorado está bien pagado en relación a otros países y particularmente en Canarias, en los primeros años de ejercicio docente por la homologación salarial, aunque ésta no se haya actualizado (Zamora Fortuny, 2007 y 2010).

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 lo más señalado, aunque no claramente definido. Trabajo del profesorado, interés, mejora pueden ser aspectos a tener en cuenta, y ¿los resultados educativos? La respuesta es cuanto menos difícil, máxime cuando si bien se sabe que el profesorado tiene mucho que hacer en los resultados educativos, hay otra parte que no se reduce meramente a la intencionalidad de mejora docente. El factor sociocultural, reflejado en todos los informes nacionales e internacionales como determinante, no se cambia meramente por el interés explícito de los docentes en hacerlo, aunque sin duda tienen mucho que hacer. Distintos investigadores han propuesto que la compensación salarial se una con la evaluación, acabando con el esquema salarial único. En Suecia, por ejemplo, el gobierno federal establece un mínimo de comienzo salarial y deja las decisiones sobre el salario individual del profesor para ser negociado anualmente entre el director y el profesor (OECD, 2009: 18). Sin llegar tan lejos, muchos investigadores han señalado como problemas del modelo salarial que: a) un salario único no atrae a los mejores profesores; b) con un salario único tampoco acuden los docentes a las escuelas peores, no habría incentivo para enseñar en las escuelas con alumnado desaventajado, en escuelas remotas o en localidades peligrosas, con lo que se producirían además muchas vacantes en esas zonas aparte de contar con un profesorado inestable por su gran movilidad geográfica; c) con un salario único se penaliza al profesorado eficaz y se premia al ineficaz. Lo que puede ser un factor más de por qué el alumnado mejor no entra en la carrera de magisterio. Por ello distintos informes de la OCDE que analizan al profesorado mantienen que los países tendrían que hacer una transición del modelo de salario único a otro sistema que adecuadamente evalúe y premie a los profesores que desarrollen una enseñanza eficaz. Incluso, aunque se reconoce que ha generado controversias y dificultad en la aplicación, se ha llegado a proponer una asociación entre el salario y los resultados educativos.



Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

## **Funcionarización**

Distintos autores e informes de la OCDE se han posicionado sobre los efectos de un modelo funcional basado en la carrera y un modelo contractual, centrado en el puesto de trabajo. Casi siempre marcando los pros y contras de unos y otros. Entre los contras del modelo funcional se destaca la escasa motivación para mejorar y para atender a las necesidades locales, así como el escaso atractivo para el profesorado que descubre su desinterés por la docencia. Desde la OCDE se alude a la pertinencia de la flexibilidad, aunque ésta tenga el efecto negativo de una mayor carga laboral (OCDE, 2004:5; EURYDICE, 2003:169; Zamora Fortuny, 2007:23). Algunos estudios incluso han asociado el logro del alumnado con el contrato del profesorado. Lo dicho no hace bueno el modelo contractual frente al funcional, todo el mundo debería tener un trabajo estable, lo que no significa permanecer en el mismo hágase lo que se haga.

No todos los países siguen el modelo de funcionarización docente, son pocos los que así lo hacen. El profesorado es funcionario en la mitad de los países europeos, pero solo en España, Francia, Portugal, Grecia y Suiza se trata de un nombramiento vitalicio (<http://elpais.com> 3/8/2011).

El modelo funcional no se cuestiona en España, pero sí se buscan medidas para contar con el mejor profesorado, evitar hacer del trabajo público una profesión liberal con los beneplácitos de lo público en seguridad laboral y salarial, dejar atrás al profesorado pasota o desmotivado y sustituirlo por otro comprometido e interesado en el quehacer educativo.

## **Formación**

A pesar de la práctica unanimidad discursiva sobre la pertinencia de una mejora en la formación del profesorado, las reformas de los planes de estudio son lentas, y cuando se producen no cambian lo fundamental.

Una formación crítica que otorgue al profesorado capacidad realmente de construir, decidir, valorar, entender el funcionamiento del sistema educativo y por ende, que le permita actuar atendiendo a las características sociales y culturales del alumnado para evitar la desigualdad educativa asociada al origen social y para formar de manera crítica en el conocimiento, sigue sin ser una prioridad en los planes de formación del profesorado, a pesar de ser el principio rector del sistema educativo la igualdad de oportunidades.



Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Sigue primando una lógica tecnocrática bajo un conocimiento, metodología y evaluación pretendidamente “objetivo”, como dijera Giroux (1987), construido por el conjunto de áreas mayoritarias en los planes de estudio centradas en lo individual frente a lo social, pero sobre todo por un modo de trabajo hegemónico entre los formadores de formadores donde se evita la carga docente acudiendo a modelos de evaluación muy distantes de las ingentes horas de trabajo que supone la corrección de ejercicios de elaboración y reflexión, única manera de hacer frente a la lógica tecnocrática y por ende, de labrar el camino en una formación rigurosa del profesorado que deje reflejo en su quehacer con el alumnado de primaria.

Propuestas de cambio, como en principio podrían deducirse del modelo Bolonia, se quedan en agua de borraja: el profesorado siguiendo la corriente del río entra en un proceso de evaluación continua atendiendo a un conjunto de competencias, siendo la mayor competencia atinar en la suma de estadillos de puntos de un conjunto de tareas que no puede evaluar con la calma que requiere, lo que hace que aflore la perversidad del modelo: puntuar por papel recibido o simplemente por subir al portal la tarea requerida; cuando no se acude directamente a los exámenes tipo test. Cuando el número de alumnos no se reduce y se anima al profesorado a lograr un porcentaje de aprobados para ser premiado en su labor docente, el resultado no puede ser una mejora significativa. Eso sí, ¡la formación sigue siendo importante para todos!

Otra formación es posible y necesaria, pero más aún un compromiso e interés social del profesorado con su alumnado, que algunos países utilizan como criba objetiva en el acceso a la función docente. Como dijera Blas Cabrera, si no se da tiempo ni formación a los docentes y además se intensifica su trabajo -entre otras cosas aumentando funciones a desarrollar- aumenta el control de su trabajo en tanto se imposibilitan acciones alternativas con mayor sentido hacia un sistema educativo más justo (Cabrera, 1988). Lo que en las circunstancias actuales vale tanto para el profesorado universitario como para el no universitario.

### **Reconocimiento social**

En el ámbito internacional hay una gran variación en el prestigio del profesorado donde el salario no es garantía de un alto prestigio. Un factor importante es el criterio de selección que garantiza la calidad académica de los que acceden a la profesión. El profesorado español, a diferencia de sus colegas de la mayoría de los países de la OCDE,



Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

siente perder status social (OCDE, EURYDICE, TALIS). Pero como recoge la bibliografía sobre el tema, es una impresión falsa, que no coincide con la valoración que le otorga la sociedad. El estatus sigue siendo alto y no ha cambiado en los últimos años. La enseñanza está entre las profesiones de mayor prestigio si se atiende a las escalas internacionales y el status del profesor es relativamente alto y resistente al cambio en relación con otras ocupaciones (Hoyle, 2001). Por ello puede afirmarse que: “Tantas veces como los docentes han señalado esta imagen de sí mismos, la sociedad les ha mostrado otra bien distinta”, aunque tanta es la insistencia de los docentes que la sociedad parece empezar a asumir esa imagen negativa (Zamora Fortuny, 2007: 45). Otra cosa es que profesorado y sociedad se estén refiriendo a lo mismo cuando hablan de reconocimiento social. Entre el profesorado parecen existir reminiscencias del pasado, confundiendo la autoridad de antaño con un modelo vertical de separación entre familia y docentes dentro y fuera del sistema educativo.

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

El cierre corporativo de los docentes -tanto hacia la Administración, como hacia las familias- 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 (Enguita, 2005: 30). A priori, existe una serie de factores que mejorarían el reconocimiento social de los docentes junto a la calidad educativa utilizados en otros países. Sirvan de ejemplo: una selección del profesorado más exhaustiva aumentando la nota de corte de los candidatos a enseñantes y valorando su capacidad e interés para lidiar con el fenómeno educativo como elemento social; pasar más tiempo en los centros educativos, acercándose a las 37 horas y media de permanencia estipuladas por contrato con el objeto de generar interacción e intercambio de valoraciones que permitan conseguir un sistema educativo más justo, definir las demandas formativas necesarias, buscar cómo



llegar a los más rezagados, generando proyectos curriculares comprometidos donde los padres tengan algo que aportar. El enriquecimiento de experiencias entre el profesorado más veterano y más novel o evitar el aislamiento docente reducido al interior del aula también cabalgan en la misma dirección.

## Referencias

Cabrera, B. y Jiménez, J. (1994). Los enseñantes en la sociedad. Acerca del análisis sociológico del profesorado, *Investigación en la Escuela*, núm. 22.

Fernández Enguita, M. (2009). La profesión docente en España: reflexiones y sugerencias, en *Puelles, M (coord.). Profesión y vocación docente*, Madrid, Biblioteca Nueva.

Hargreaves, L. (2009). The status and prestige of teachers and teaching, en Saha, L. – Dworkin, G. (eds.). *International handbook of research on teachers and teaching*, Houston, Springer.

Hoyle (2001). Teaching: prestige, status and esteem, *Educational management and administration*, 29 (2).

Zamora Fortuny, Begoña:

- (2010). “La homologación del profesorado no universitario”, comunicación presentada en *X Congreso Español de Sociología*, Pamplona, FES.

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

- (2004). Profesionalismo y trabajo docente, *Tempora*, 2ª época, nº 7.