



## LA PROFESIÓN DOCENTE HOY: ALGUNAS REFLEXIONES Y SUGERENCIAS

**Mariano Fernández Enguita**  
Universidad de Salamanca, Dpto. de Sociología.

El principal recurso del sistema educativo es el profesorado. He aquí un lugar común que una y otra vez se invoca, pero del que raramente surgen las debidas consecuencias. Se afirma con reiteración que el sistema descansa sobre los profesores, que su labor es esencial, que tal o cual política o reforma sólo saldrá adelante con su apoyo, etc.; pero, al mismo tiempo, se evita con el mayor cuidado una discusión realista sobre la naturaleza y las condiciones de su trabajo y su carrera profesional, se huye como de la peste de lo que se considera políticamente incorrecto o corporativamente incómodo, se repiten toda suerte de eufemismos superficiales y mistificaciones interesadas y se organiza una especie de competición por halagar al colectivo. Este texto trata precisamente de eso, ergo abordaremos algunos rasgos generales del trabajo profesional en las instituciones con la intención de aportar una perspectiva desde la que puedan comprenderse mejor la importancia del asunto y los obstáculos a su análisis desinteresado; acto seguido nos centraremos en las condiciones de trabajo y las pautas de carrera del profesorado español en la actualidad; a continuación analizaremos algunos de sus efectos sobre los procesos educativos, los centros y el sistema en su conjunto; luego abordaremos el problema de la masificación de la enseñanza, en particular lo que supone la escolarización del cien por cien de la población por un período creciente; finalmente, haremos referencia a algunas consecuencias del modelo funcional mediterráneo español y sus peculiaridades españolas. En función de todo ello avanzaremos para el debate unas propuestas, tentativas y provisionales, para corregir la presente deriva.

## **El lugar de las profesiones en las instituciones**

La importancia crucial del núcleo profesional no es una peculiaridad del sistema educativo, sino una característica de toda institución que se acentúa en el caso de la institución escolar. Entiendo aquí por instituciones las organizaciones que, además de estar constituidas por cierto número de personas, como cualesquiera otras, tienen como objetivo directo producir una determinada conducta en ciertas personas (a diferencia de las empresas, que producen bienes o servicios, o de las asociaciones, que defienden intereses colectivos seccionales o generales). Algunas, que podemos llamar instituciones *totales*, tratan de modelar de forma absoluta la conducta, como sucede con los campos de concentración, los monasterios, las prisiones o los hospitales psiquiátricos; otras, que podemos denominar instituciones *administrativas*, apenas pretenden controlar aspectos muy parciales de la misma, como es el caso de la policía de tráfico, la oficina de hacienda o la inspección de trabajo; en algún lugar intermedio, las que podemos llamar instituciones *tutelares*, como la escuela, modelan aspectos sustanciales de la conducta, pero sin agotarla. En todas estas instituciones, un estamento superior (guardianes, médicos, profesores), la plantilla, formado por los profesionales y dotado de autoridad, poder y tal vez cualificación, trabaja de manera regular sobre otro inferior, los institucionalizados. Por eso son el recurso fundamental de la organización, para bien y para mal.

Una profesión no es una ocupación más, sino un tipo muy especial de ocupación. Es una ocupación en cuyo desempeño el trabajador maneja un conocimiento relativamente esotérico (fuera del alcance del cliente o que, al menos, así lo parece) y goza de una notable autonomía. En contra de lo que suele pensarse, el valor de ese conocimiento y de su acreditación no procede de que la labor en sí sea difícil de desempeñar, sino de que son inciertos su objeto y su contexto y difíciles de evaluar sus resultados (al menos para el público). Un buen vino puede ser muy difícil de conseguir, pero no importa si lo produce un genio o un torrezno, un doctor o un analfabeto (o importa al productor, pero no al consumidor), pues basta con probarlo. En contraste, cuando vamos al médico queremos estar seguros de que sabe lo que hace, precisamente porque no podemos estar seguros del resultado, pues casi nunca es posible saber si una curación tiene lugar a pesar de un pésimo diagnóstico o un desenlace fatal a pesar de un tratamiento óptimo, y buscamos esa seguridad en pruebas sobre su

acreditación, más que posibles signos de su inteligencia. Por eso lo que se persigue no son los malos resultados, sino las *malas prácticas* (de ahí el dicho: *la operación fue un éxito, pero el paciente murió*). La mayoría de los procesos institucionales son, por la complejidad de su objeto (las personas) y su objetivo (la formación de la conducta), lo bastante inciertos para que deban ser confiados a una profesión, es decir, a un cuerpo de trabajadores cualificados cuyo desempeño pueda inspirar cierta confianza con independencia de sus resultados.

La escuela es, sin duda, una institución y la docencia, una profesión, ambas en el sentido aquí descrito. Como institución, la escuela se sitúa por sí misma en algún lugar entre la omnipotencia de las instituciones totales y la autolimitación de las instituciones administrativas. Un calendario y un horario limitados, la proximidad de las familias, la amplia regulación de derechos y garantías para los alumnos y las retóricas postrousseauianas de la educación liberadora, activa, no directiva, etc. parecerían situarla muy lejos del despotismo de las instituciones totales, pero la asimetría fundamental entre el adulto y el niño, el que habla en nombre de la sociedad y el que ni siquiera puede hablar en nombre propio, el que administra las credenciales y el que aspira a ellas, el que tiene poder disciplinario y el que está sometido a él, en el contexto del carácter compulsivo de la escolaridad y de la experiencia social sistemática y prolongada que comporta, hace que se aproxime a ellas mucho más de lo que imaginamos. El médico o el abogado, con todo y con ser el paradigma por excelencia de las profesiones, tienen ante sí a un cliente adulto, que puede contestar en cualquier momento sus diagnósticos y propuestas de tratamiento y, en última instancia, hacer oídos sordos o recurrir a otro profesional. El alumno, por el contrario, se encuentra fuertemente sometido al poder material y la influencia moral del profesor.

Como profesión, la docencia comparte las características de manejar un conocimiento en algún grado esotérico (o, al menos, una jerga) y ejercer su labor con una amplia autonomía (en muchas de las horas no lectivas y reinando dentro del aula), pero también presenta importantes diferencias. En primer lugar, su formación inicial es limitada: corta y poco exigente en el caso del magisterio y sin especialización docente en el profesorado de secundaria. En segundo lugar, le falta algo que otras profesiones tienen: el contrapeso de una clientela adulta y, fuera de las instituciones totales, libre. En tercer lugar, los resultados de su trabajo son incluso más inciertos que en otras profesiones: es más difícil identificar las huellas

del buen o mal profesor en un alumno que las del médico en el paciente, el arquitecto en el edificio, el abogado en el justiciable o el ingeniero en el puente.

En este contexto, tanto la retórica interesada de los *trabajadores de la enseñanza* como la retórica simplificada de los *profesionales de la educación* resultan por entero inadecuadas, sesgadas y dañinas. La retórica del docente como *trabajador* pretende proyectar sobre la escuela la imagen de la relación de fuerzas asimétrica de la fábrica. En ésta se supone razonablemente que existe una asimetría fundacional y fundamental entre el empleador y el empleado, lo cual suele llevar a dos conclusiones: la primera es que todo lo que ocurra, y en especial lo peor que ocurra, es responsabilidad (total o principalmente) del empleador, y no (o apenas) del empleado; la segunda es que, en cualesquiera condiciones, puede suponerse que el empleador explota al empleado, por lo que éste siempre tendrá la justicia de su lado si intenta obtener más por menos, y lo que es bueno para el profesor es bueno para la escuela y para la educación. Pero esta retórica no sólo no responde a la realidad, sino que la distorsiona y la oculta para legitimar sin discusión ciertas reivindicaciones de un colectivo. Oculta que las escuelas son en gran medida lo que los profesores —individual y colectivamente, actual e históricamente, como educadores y como autoridades educativas— hacen de ellas, y no al revés —lo mismo que para cualquier otro par institución/profesión—. Y oculta que las condiciones de trabajo de los profesores —en particular las de los profesores españoles— son bastante buenas, algo que se puede comprobar con sólo compararlas con las de otras ocupaciones, en vez de suponer una explotación eterna; es decir, si nos atenemos a la realidad en vez de inventarla.

La retórica del *profesional*, del profesional *a secas*, reclama de la sociedad, de las administraciones y sobre todo de los padres y de la comunidad en que se inserta la escuela que éstos concedan un cheque en blanco a los profesores. “Somos profesionales” quiere decir: sólo nosotros sabemos de esto y nadie tiene la capacidad ni el derecho de tratar de juzgar nuestras intenciones, ni nuestra actuación, ni nuestros resultados. En esto coinciden con cualquier profesión. Pero, al mismo tiempo, se utiliza toda la artillería disponible para privar al público de la capacidad de elegir ir o no a la escuela e incluso a qué escuela. Los médicos, por ejemplo, intentan que solicitemos sus servicios de la cuna a la tumba, pero (normalmente) no pretenden hacerlos obligatorios. Los abogados y los arquitectos han conseguido que sean prácticamente obligatorios, pero ni se les pasa por la

cabeza que nos veamos obligados a acudir al abogado o al arquitecto del barrio sin poder elegir bufete o estudio. Los profesores, en cambio, no tienen empacho alguno en reclamar la ampliación de la escolaridad obligatoria y, si son profesores de centros públicos, la asignación forzosa de plaza en el centro de la zona para todos los que no puedan pagarse otro privado (es decir, que la institución escolar reclute a los alumnos como el ejército de conscripción a los soldados en sus mejores momentos: los pobres reclutados y destinados a la fuerza, en la escuela pública vecina, mientras que los ricos podían comprar la exención o el destino en las escuelas privadas deslocalizadas).

Lamentablemente, muchos estudiosos de la educación se sienten más a gusto tratando de legitimar las pretensiones del colectivo que desvelando la realidad. Se presume casi heroico denunciar una y otra vez las presiones del mercado, la ola de neoliberalismo que nos invade, los tremendos efectos de la globalización, la intrusión de los padres o el autoritarismo de las administraciones; aunque lo cierto es que tanto los profesores como sus voceros están tan fuertemente protegidos por su condición de funcionarios (o de semifuncionarios, pues esto vale para interinos, *penenes* y demás) y por la denostada sociedad *liberal*, que pueden decir lo que quieran sin temor alguno a represalias. Sin embargo, la menor observación sobre una eventual responsabilidad individual o colectiva del profesor en el desorden escolar, los malos resultados académicos, la contracultura adolescente o la decadencia de la escuela pública se enfrentará en seguida a su descalificación como argumento *neoliberal* o *privatizador*, *ataque* contra la escuela pública, *generalización* injustificada, desviación respecto de los *verdaderos* problemas... y así hasta mil banalidades. Lo que siempre resulta bien recibido es cualquier pseudoinvestigación pseudoempírica (por ejemplo, basada en una encuesta a los profesores) sobre el *burnout*, cualquier teorización especulativa sin fundamento sobre la *intensificación del trabajo docente* o la última teoría paranoica sobre los planes del capital o el Estado de acabar con la institución o con la profesión; en cambio, son tabúes inviolables, imposibles de investigar, el absentismo de los profesores, el tiempo de trabajo real, la disparidad entre las calificaciones de los centros y las de los exámenes de selectividad o la cualificación real del trabajo docente. Los denostados poderes económico y político, al fin y al cabo, están lejos, pero es imposible dejar de sentir el aliento de *los compañeros*, siempre presentes, en guardia y a menudo bien dispuestos a

señalar, aislar, marginar, estigmatizar y lapidar moralmente a quienquiera que se aparte del rebaño.

### **Un buen empleo y una mala carrera**

¿Son malas las condiciones de trabajo de los profesores españoles? Si juzgásemos por algunas de sus manifestaciones de contento o descontento se diría que pésimas, pero la realidad habla sin equívocos en contra de este diagnóstico. Primero, muy poca gente deja la profesión, sin duda menos que en cualquier otra (incluso menos que en la Universidad). La *Encuesta de Calidad de Vida en el Trabajo 2003*, por ejemplo, sitúa a los trabajadores del sector educacional, entre dieciséis sectores de actividad laboral, como los que presentan un mayor nivel medio de satisfacción (7,92), un mayor nivel de participación en las decisiones (7,64) y un más alto orgullo profesional por su trabajo (8,64), aunque también un mayor nivel de estrés (5,92).

Segundo, los profesores españoles están comparativamente bastante bien pagados. *Comparativamente* quiere decir cotejando sus salarios con los de los profesores de otros países europeos (sus salarios reales, no nominales, lo cual se hace en términos de lo que se llama *paridad de poder adquisitivo*, cuya versión más elemental es ver lo que representa su salario en relación con el salario mínimo o medio nacional). Según datos de *Eurydice*, entre 32 países europeos el profesorado español recibe, en el nivel ISCED 1 (primaria), el cuarto salario mínimo y el octavo salario máximo más altos (se comparan los mínimos y máximos debido a que los salarios varían a lo largo de la carrera); en el nivel ISCED 2 (secundaria obligatoria), el tercer salario mínimo y el cuarto salario máximo; en el ISCED 3 (secundaria superior), el tercero mínimo y el sexto máximo.

Tercero, su tiempo de trabajo es en todo caso envidiable, pues a las vacaciones ordinarias se unen casi —o sin casi— dos meses extra (un segundo en verano y casi otro, u otro, resultante de acumular los pequeños períodos vacacionales distribuidos a lo largo del año, siempre más amplios que los del resto de trabajadores: navidades, semana santa, semana blanca); para mantener inmaculado el segundo mes de verano, todos los años tiene lugar alguna escaramuza entre los sindicatos y la administración, de modo que los alumnos pierden casi un cuarto mes lectivo entre finales de junio y principios de septiembre y los profesores pueden abrir y cerrar el curso sin tocar los dos meses sagrados. Los días lectivos teóricos (siempre se cae alguno más: entregas de notas, jornadas

a medio gas al principio y al final de curso, o antes y después de las navidades, aunque curiosamente nunca se añade) se han reducido a 175-180 en infantil y primaria, y algo menos en secundaria. La regulación de su jornada diaria sólo les exige estar realmente en los centros, según cuerpos, categorías y otras circunstancias, entre el cuarenta y el ochenta por ciento de las horas que se les paga, sin que nadie pueda controlar lo que hacen o dejan de hacer el resto del tiempo. A esto se une una edad de jubilación ventajosa, ya que puede ser anticipada a los 60 años.

Cuarto, pueden utilizar o desperdiciar a voluntad las horas pagadas pero no reglamentadas, es decir, las horas semanales pero no presenciales del calendario lectivo y las horas totales del calendario laboral pero no lectivo. Un profesor puede, indistintamente, utilizar esas horas y muchas más para preparar sus actividades docentes, tutoriales o administrativas o, por el contrario, no mover un solo dedo ni una sola neurona fuera de ese tiempo reglamentado. Lamentablemente, no existen mecanismos de control directos (sobre la actividad) ni indirectos (sobre el resultado), como tampoco incentivos suficientes que favorezcan su uso productivo. Los débiles incentivos que a veces tratan de poner en pie las administraciones son pronto burocratizados por falta de voluntad política y a demanda de las organizaciones gremiales y fácilmente contrarrestados por la cultura corporativa, que por lo general actúa en un sentido disuasorio contra cualquier iniciativa que vaya más allá del mínimo esfuerzo.

Quinto, gozan de una amplia autonomía en las horas de trabajo regulado (lectivas, lectivas o computadas por cometidos diversos o simplemente presenciales). Un profesor puede indistintamente explicar una lección en clase o hacer que la lean los alumnos, desarrollar un proyecto pedagógico elaborado o comentar superficialmente las noticias del día, utilizar materiales cuidadosamente seleccionados o colgarse lisa y llanamente del libro de texto: entre un extremo y otro sólo actúa de árbitro su conciencia profesional, pues ni la inspección educativa, ni la dirección del centro, ni la jefatura del departamento ni los compañeros de profesión van a entrar en cómo se maneja cada cual con sus clases, sus alumnos o su materia.

Sexto, *last but not least*, a esto hay que añadir la estabilidad, impunidad y casi inamovilidad ligadas a su condición funcional, cuya sombra se extiende en gran medida a los no funcionarios (tanto a los interinos de la escuela pública, en

algunos casos ya estabilizados en condiciones que algunos funcionarios envidian, como a los contratados de la escuela privada), el bien máspreciado en una sociedad caracterizada por la flexibilidad y la precariedad del trabajo. La mejor prueba de esto es la imposibilidad de expulsar al profesor incompetente. Los que hacen un trabajo malo o pésimo pueden seguir haciéndolo de forma indefinida, pues ninguna instancia organizativa, directiva ni administrativa se interpondrá en su camino. Sólo excepcionalmente, cuando alguna conducta indefendible (por ejemplo, escándalo o maltrato, físico o psíquico) provoca un conflicto irresoluble con los padres, se recurre como la salida más socorrida (a menudo tras la minimización del problema) a algún tipo de baja convenida (pero pagada) *por depresión* o con alguna otra alegación de contenido evanescente. Por definición, un profesor sólo puede hacer mal su trabajo por una grave enfermedad: no es incompetente, sino que está *quemado*; no es vago, sino que está deprimido, etc.

Por supuesto, el panorama es confortable pero no inequívocamente rosa: frustraciones, falta de apoyo institucional o profesional, patologías ocupacionales, tensiones asociadas al trabajo cara a cara, falta de incentivos. No es que la profesión esté libre de problemas, ni que los tenga todos resueltos, sino que, si se contempla con ponderación, son bastante más las luces que las sombras, siempre dentro de la limitada óptica del intercambio de trabajo por remuneración.

En contraste, contemplada como carrera la profesión ya no sale tan bien parada. En conjunto es lo que podemos llamar *una carrera plana*, con diferencias poco significativas entre los salarios máximos y mínimos y entre las mejores y las peores condiciones de trabajo, con perspectivas de promoción muy limitadas y, sobre todo, marcada por la escasez de incentivos para el trabajo bien hecho y la práctica inexistencia de mecanismos disuasorios contra el trabajo mal hecho o incluso no hecho. De nuevo según los datos de *Eurydice*, la ratio entre el salario máximo y el salario mínimo, que podemos considerar un indicador de los incentivos económicos, sitúa a España, que estaba en cabeza de las clasificaciones salariales, en los puestos vigésimo tercero para los niveles ISCED 1 y 2 (primaria y secundaria obligatoria) y en el vigésimo segundo para el nivel ISCED 3 (secundaria superior). No obstante, incluso esta baja ratio debe relativizarse, pues la transición individual del salario mínimo al máximo se produce casi enteramente por antigüedad o por méritos tan elementales y burocratizados que requiere más esfuerzo e ingenio no tenerlos que tenerlos (por ejemplo, por la

patulea de cursos y cursitos de formación en los que no hay evaluación alguna del desempeño individual).

El carácter chato y burocratizado de la carrera docente significa que, en realidad, ya no es una carrera (si es que alguna vez lo fue) sino un simple empleo, ayuno de incentivos relevantes para un trabajo que, necesariamente, necesita ser preparado y cultivado por sus protagonistas, no sólo cada día, sino tanto o más con la vista puesta en un horizonte a largo plazo. Ésta es una carencia importante, pues, como ya hemos dicho, la eficacia del trabajo docente depende en gran medida, por encima de cualquier otro factor, del propio trabajador —del profesional— y, aunque en ella puede jugar y juega un importante papel la vocación, ésta, suficiente para mucha gente por algún tiempo y para alguna gente por mucho tiempo, no podrá ser nunca un mecanismo adecuado para alentar el trabajo de todos durante todo el tiempo.

### **Los efectos sobre la vida escolar**

Esta configuración profesional no podía dejar de tener efectos sobre la educación y la escuela, y es dudoso que alguno de ellos merezca ser celebrado. El primero y más obvio es *un desperdicio de trabajo y recursos*. Como en cualquier otra institución, el trabajo de los profesionales es el principal recurso de la escuela. En consecuencia, los calendarios ficticios, las jornadas reducidas y el trabajo no hecho o mal hecho representan sin más un despilfarro y, si tienen lugar de forma masiva, un despilfarro masivo. Una situación de hecho que se compadece mal, por ejemplo, con la constante demanda de más recursos para la educación.

Pero el despilfarro no termina ahí. Puesto que los profesores se van de vacaciones, los centros tienen que cerrarse a cal y canto dos meses en verano y un tercero en menor medida; puesto que suspiran por la jornada matinal y terminan por conseguirla, los centros tienen que cerrarse por la tarde; puesto que nada les fuerza realmente a utilizar su tiempo no reglamentado en la preparación de las actividades docentes o en su actualización profesional, es más probable que los nuevos recursos técnicos de los centros resulten subutilizados, mal utilizados o simplemente no utilizados.

El segundo efecto es *la desnaturalización de numerosos problemas pedagógicos y de los debates asociados a ellos*. El caso más flagrante es probable que haya sido el de la jornada *continua* (matinal), pero otro tanto podría decirse de

las tutorías en bachillerato, la vigilancia de los recreos, las salidas extraescolares, el calendario académico y otras cuestiones. Donde quiera que directa o indirectamente entre en juego la carga de trabajo del profesorado veremos los intereses laborales (legítimos o ilegítimos, tanto da) disfrazados de grandes o de no tan grandes ideas pedagógicas; o quedarán directamente excluidas, como innombrables, las opciones más elementales (por ejemplo, la posibilidad de ofrecer más días o más horas de clase a alumnos con déficit de aprendizaje o con necesidades especiales).

Conviene recordar que nada de esto habría sucedido si no se hubiese establecido vínculo alguno entre la jornada de trabajo del profesorado y la estructura temporal o funcional del servicio educativo. Si los profesores hubieran tenido que estar, en todo caso, las treinta y cinco o treinta y siete horas y media semanales de su contrato en el centro, pongamos que además con una interrupción de una hora o más para el almuerzo, jamás se habría planteado como se planteó la cuestión de la jornada matinal, ni se habrían viciado como se viciaron la cuestión de las tutorías y otras. Si los profesores tuvieran un mes y sólo un mes reglado de vacaciones veraniegas, como el resto de los mortales ocupados —y no todos—, no tendríamos ese regateo anual con las fechas de comienzo y fin del curso. Y así sucesivamente.

Un tercer efecto es *la desmoralización del profesorado*. Faltan incentivos para el buen trabajo y mecanismos disuasorios frente al trabajo mal hecho, tanto a largo plazo —con efectos sobre la carrera— como a corto —con efectos sobre las contrapartidas—. Aunque la estructura formal de la organización rinde homenaje nominal al buen trabajo (ayudas a la formación, concursos de méritos, recompensas oficiales y, sobre todo, una densa retórica sobre el reconocimiento profesional), su estructura informal apunta en sentido opuesto, y generalmente con más eficacia, descalificando los esfuerzos más allá del mínimo común como individualismo, carrerismo, voluntarismo o una simple pérdida de tiempo.

Pero la mayor desmoralización no viene ya tanto de ahí como de un sistema que parece desear el fraude. 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... El trabajo docente está salpicado de pequeños

trucos, amaños, dejaciones, escaqueos, descuidos, negligencias, desidias, fingimientos... que, uno a uno y en sí mismos, no significan nada; que, en el balance personal de muchos profesores, probablemente queden compensados y más por una dedicación y un compromiso más allá de lo exigido; pero que, también, para otros, son el *librillo* de su vida profesional y que, para todos, son la señal de que el sistema no va a distinguir entre el buen y el mal trabajo. La caída hacia la corrupción es visible, peligrosa, y requiere un acto de voluntad, una ruptura con la moral a la que la generalidad de las personas no están dispuestas; los pequeños e insensibles deslizamientos por la corruptela, en cambio, apenas demandan una pizca de laxitud, luego otra, y otra..., hasta que, a fuerza de no actuar como se piensa (o como se cree que se piensa), se termina por pensar como se actúa.

Corolario de esto es el *desprestigio de la profesión*. En contra de lo que muchos profesores piensan o dicen, la falta de reconocimiento de la profesión no está ahí porque sí, ni es la actitud inicial del público escolar ante ella, pero sí es a veces el desenlace. El punto de partida es el contrario: primero, las familias valoran la necesidad de la educación como nunca antes lo hicieron, como corresponde a la transición a la sociedad del conocimiento, lo que se manifiesta en el papel de aquélla en sus estrategias de movilidad social o, más prosaicamente, en su disposición a invertir tiempo y dinero en ella; segundo, las familias desean creer en las escuelas de sus hijos (y por tanto en sus profesores), aunque sólo sea por lo mucho que éstos dependen de ellas, para pensar que han hecho la opción adecuada y por lo poco que saben de lo que ocurre en su interior; tercero, una cosa es que no idolatren la escuela, y otra, más importante, que ésta ha sufrido un desgaste notablemente menor que otras instituciones públicas (piénsese, por ejemplo, en los juicios que la opinión pública, empezando por la del profesorado, dedica a los políticos). Sin embargo, esas presunciones favorables no pueden funcionar ya como un cheque en blanco. La clientela escolar en particular y la sociedad en general, son y se sienten hoy más capaces de juzgar sobre los procesos y los resultados escolares.

El desprestigio viene, sobre todo, no de la incompetencia, la irresponsabilidad o la falta de compromiso de unos cuantos profesores, que ya es grave, pero que puede encontrarse en las mejores familias y en las más prestigiosas profesiones, sino de dos fuentes. La primera es el cierre corporativo

del resto, de la mayoría o de la parte visible del profesorado en torno a los *compañeros*, incluso a los más impresentables; es la incapacidad de la profesión de supervisarse a sí misma, de lavar sus propios trapos sucios, de autorregularse en beneficio del servicio público lo que hace tambalearse la confianza de quienes tienen derecho a él. La segunda es la omnipresencia de la pugna en torno al tiempo de trabajo, que asoma prácticamente detrás de cada pequeña cuestión entre profesores y padres, o entre aquéllos y las Administraciones. La inescrupulosa defensa o reivindicación a sangre y fuego de la jornada continua, la sórdida y cutre cicatería en torno a los horarios de tutorías, la inclinación instintiva a recortar el calendario y el horario, el largo paréntesis del verano... ¿cómo no iban a afectar al prestigio de la profesión?

Por último, la falta de controles e incentivos profesionales tiene como consecuencia *el deterioro de la organización de los centros* de enseñanza. Precisamente cuando más necesaria es en sí misma la organización —cuando más desbordan las necesidades y las oportunidades educativas al profesor o a la simple suma de los profesores aislados— más difícil resulta asegurar el necesario compromiso con ella de sus integrantes. Esto se manifiesta en, al menos, tres carencias graves: una carencia de compromiso de muchos profesores más allá de su aula, sus alumnos, sus clases o su materia; una creciente dificultad para hacer funcionar las estructuras de coordinación y una gran penuria de candidatos a puestos de responsabilidad (directores y otros cargos) a la altura de las circunstancias. Lo primero tiene lugar porque, más allá del reducto espacial, temporal y funcional de la docencia en sentido estricto, cualquier otra actividad empieza por ser resistida por todos los medios, se convierte pronto en opcional y termina por ser eludida. Lo segundo, porque la concentración del horario y el calendario lectivos y la falta de incentivos y controles producen una insensible pero imparable reducción de la jornada laboral a la presencial y de ésta a la lectiva, de manera que cada vez resulta más difícil reunir y hacer trabajar a claustros, departamentos y comisiones, así como encontrar intervalos de tiempo para la coordinación informal. Lo tercero, porque, en tales condiciones, la función directiva alterna la asunción de más y más tareas imprevistas y de funciones informales que sólo el equipo directivo no puede dejar de asumir y la tensión permanente con los profesores que no quieren hacerlo, de manera que la voluntad de llevar adelante un proyecto, o simplemente de trabajar por un buen funcionamiento de la

organización, se ve contrapesada, si no arrollada, por la sobrecarga de tareas menores y la proliferación de roces con los colegas.

### **La masificación... del profesorado**

Imagínese una de esas peceras de ciertos restaurantes en las que puede verse nadar a toda una colección de materias primas para el segundo plato. En algún momento, un besugo de cierto tamaño desciende en diagonal para comer algo que se encuentra en la esquina inferior izquierda y, para que se vea mejor, delantera. Entreciérranse los ojos hasta quedarse solamente con los contornos y se obtendrá casi una representación gráfica, o algebraica, del problema escolar. Las aristas vertical izquierda y horizontal inferior de la pared delantera de la pecera son ahora unos ejes de ordenadas que se juntan en el origen. El pez se alinea con la diagonal, su boca se confunde con el origen, y el contorno curvo de su panza asciende despegándose poco a poco de la horizontal pero cada vez con más fuerza: matemáticamente, se trata de una curva o función creciente, convexa hacia el origen, así como de pendiente o derivada positivas y crecientes (la segunda derivada es también positiva); la curva del lomo discurre al contrario, creciendo con un ímpetu inicial que se va apagando poco a poco: en términos matemáticos, una curva o función también creciente, pero cóncava hacia el origen, de pendiente o derivada positivas pero ahora decrecientes (la segunda derivada es negativa); las dos curvas o contornos empiezan juntas, se separan progresivamente alcanzando su máxima distancia más o menos a la mitad del cuerpo del pez y vuelven a acercarse hasta encontrarse de nuevo, cruzarse y dar lugar a la cola, cuyo contorno inferior es la prolongación del lomo y el superior la de la panza. Ya está. Ya se ha visto el problema... de la masificación de la enseñanza.

Nuestras coordenadas no son meramente decorativas, sino verdaderas variables. El eje horizontal de las abscisas representa a los alumnos según llegan, del primero al último, pero en orden no temporal sino vocacional: primero los que estudiarían por encima de todas las cosas, incluso sin escuelas ni maestros ni institutos ni profesores, los que tienen una vocación tal que apenas necesitan ayuda y que, si la reciben, sacarán el máximo de ella; después vienen los que aprenden bien en la escuela pero difícilmente lo harían sin ella, y, al final, los que de ninguna de las maneras. Obvio es que no hay dos ni tres ni cuatro tipos de alumnos, sino que éstos se ordenan en todas las posiciones a lo largo de un continuo, como también lo es que con esto no decimos nada sobre por qué unos

son los alumnos soñados y otros la pesadilla de los profesores, si por sus características innatas, por su medio social, por la misma experiencia escolar o por qué combinación de estos u otros motivos. En el eje vertical de las ordenadas se acumulan los recursos que necesita, para obtener ciertos resultados, cada alumno adicional. Por eso la curva es ascendente (más alumnos, más recursos) y de pendiente creciente o derivada positiva (cada alumno necesita más recursos que el anterior, dado que los hemos ordenado por su probabilidad de ser escolarizados y/o su disposición a serlo). Este tipo de curvas no tiene ningún secreto y correspondería, en economía, a una función de costes crecientes, como por ejemplo la que refleja los costes de cultivar parcelas de tierra cada vez menos fértiles a medida que aumenta la población, permaneciendo el resto de cosas igual. Las reformas educativas consisten precisamente en eso, en atraer a la escuela o retener en ella a grupos de alumnos de costes crecientes, es decir, que para eso requieren más recursos que los que ya accedían o habrían podido ser retenidos antes. La masificación de la enseñanza no es sólo un aumento absoluto del número, sino también un alumnado cada vez más difícil, por distintos motivos.

Pero quienes se quejan sin matices de la masificación de la enseñanza (de las reformas comprensivas, de la retención de los objetores escolares, de la prolongación del tronco común, etc.) olvidan que la masificación del alumnado es sólo una cara del fenómeno: la otra es la masificación del profesorado. No sólo es que no pueda concebirse la una sin la otra, sino que la otra (la del profesorado) ha sido notablemente más espectacular que la una (la del alumnado). Es un olvido chocante, pues no hay duda de que buena parte de los que se lamentan nunca habrían podido convertirse en profesores si no hubiese crecido el sistema por la base. Pero lo verdaderamente interesante es que la masificación del profesorado conlleva otra lógica. Supongamos que hacemos con los profesores lo mismo que ya hicimos con los alumnos: ordenarlos en el eje de las abscisas, del primero al último, por orden vocacional, es decir, empezando por los que querían ser profesores por encima de todo y lo habrían sido en cualquier circunstancia, continuando por los que podían haber sido eso u otra cosa pero acabaron siendo eso y terminando por los que querían ser cualquier cosa menos profesores, pero no les quedó otro remedio (obtendríamos un resultado similar, aunque las personas no se situaran necesariamente en la misma secuencia, si los ordenásemos por sus currícula, o por sus resultados en las oposiciones, de mejor a peor). En el eje

vertical de las ordenadas tenemos ahora lo que cada uno de ellos aporta: los primeros, los más vocacionales y/o competentes, serían capaces de obtener los mejores resultados en las peores circunstancias, de hacer milagros con cualquier alumno, mientras que los últimos no añaden nada a nadie salvo frustración (¿o es que alguien pensaba que, siendo los alumnos tan desiguales, los profesores iban a ser iguales?). La curva de su aportación es, pues, positiva (asumiremos que siempre añaden algo, aunque algunos poco más que nada) pero de pendiente decreciente o derivada negativa: cada docente aporta menos que el anterior en ese ya mencionado orden vocacional (no temporal). Éste es también un tipo de curva familiar en economía: una función de rendimientos decrecientes, como la que resultaría, por ejemplo, de añadir más y más trabajo agrícola a una cantidad fija de tierra cultivable.

Nótense las consecuencias. Al principio, todo discurre en el mejor de los mundos posibles (o discurriría, si no hubiera venido a estropearlo la guerra): Moncho aprende con avidez y Don Gregorio enseña con fruición. Con pocos profesores y alumnos, la escuela conoce su momento glorioso, pues aquéllos ofrecen notablemente más que lo que éstos necesitan, o viceversa, y todo funciona a las mil maravillas: este momento de rendimientos altos y costes bajos vendría representado por la distancia vertical entre la barriga hinchada y la espalda abultada de nuestro estilizado besugo esquemático. Pero, a medida que van llegando más profesores y más alumnos, los rendimientos individuales decrecen, los costes crecen, la barriga y la panza se encuentran, se cruzan y dan nacimiento a la cola (o, si se prefiere, las curvas se cortan, intersectan), de modo que lo que los profesores ofrecen o dan es ya mucho menos que lo que los alumnos piden o necesitan y, donde antes había un superávit, aparece ahora un déficit. Se acabó la gloria.

La vieja cantinela de que las reformas deben venir acompañadas por aumentos de los recursos se revela así como una verdad de Perogrullo y una demanda justificada (los *nuevos* alumnos necesitan más), pero también como una manera de desentenderse y un reconocimiento de la impotencia (los *nuevos* profesores ofrecen menos). Así las cosas, una salida es, efectivamente aumentar más y más los recursos, fundamentalmente los recursos personales, profesionales: en el límite, podríamos inventarnos alguna cifra mágica: en vez de veintiocho alumnos por profesor, como rezaba el *mantra* de los setenta, que atribuía la

recomendación a la UNESCO (no la hemos visto nunca, ni conocemos a nadie que lo haya hecho, pero el rumor funcionó, fue performativo), ahora podrían ser veintiocho profesores por alumno. Sin embargo, cualquier inteligencia sensata ha de reparar en que no se puede aumentar en progresión geométrica el número de profesores a medida que lo hace en progresión aritmética el de los alumnos. Más dinero para la educación es algo que siempre suena bien (los niños, el futuro, la sociedad del conocimiento...), pero no puede ser una demanda incondicional. Puede incluso que la sociedad haya de considerar otras prioridades, por ejemplo si tiene una proporción creciente de viejos pero decreciente de niños. En todo caso, éstos son los mimbres que tenemos y con ellos hay que construir el cesto, pero lo que significa esencialmente es que las escuelas (los centros de enseñanza en general) ya no pueden funcionar solas, ni de cualquier manera, ni abandonadas a las prácticas profesionales aisladas de sus integrantes.

### **Un ineficaz modelo profesional de patrocinio**

Recientemente se publicaron dos informes comparativos sobre modelos de organización del profesorado: uno de Eurydice, *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática*, y otro de la OCDE, *Teachers matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (cuya traducción correcta al castellano sería *Los profesores cuentan*, pero aquí se prefirió no inquietar, como de costumbre, y se tradujo como *La cuestión del profesorado*).

La virtud principal de estos dos informes (sobre todo el de la OCDE) es, en mi opinión, que ponen el acento sobre algo que debería considerarse una perogrullada pero es sistemáticamente ignorado: que *el profesorado cuenta*. En contra de lo que tantas veces se afirma en el sector, no son las autoridades, ni los empresarios ni los denostados neoliberales quienes confunden a la escuela con una empresa, sino más bien el propio gremio. Pero no lo hace al contemplar los términos del intercambio de trabajo (el trabajo como valor de cambio), pues en ese punto siempre ha tenido claro que ser profesor da o debería dar derecho a ganar más y trabajar menos, sino al fijarse en su contenido (el trabajo como valor de uso). ¿Por qué digo esto? Porque sólo desde la analogía abusiva con la empresa, o más exactamente con la fábrica, se puede seguir pensando que el profesorado es inocente de todos los problemas escolares; que todos los problemas de los alumnos derivan o de sí mismos o de la sociedad, pero nunca de la institución (salvo por la eterna y socorrida presunta escasez de recursos) ni mucho menos de

la profesión. Sin embargo son hechos evidentes por sí mismos, al menos, los siguientes: primero, que el principal factor de ese proceso productivo que es la educación es, aparte del propio alumno, el profesor; segundo, que la efectividad de este factor (entendiendo por tal tanto su eficacia, o sea su capacidad de conseguir unos resultados, como su eficiencia, o sea su capacidad de conseguir más o mejores resultados con medios limitados) consiste en cosas tan simples y obvias, pero tan cruciales, como conocer a fondo lo que tiene que enseñar, saber estructurarlo y explicarlo, poder mostrar su sentido y su utilidad, ser capaz de organizar una situación o un proceso de enseñanza y/o aprendizaje y lograr una mínima empatía con el alumno; tercero, que el profesor cuenta para ello no sólo con unos medios o un entorno *dados*, sino con una notable autonomía individual tanto en su propia actuación como a la hora de movilizar esos y otros recursos; cuarto, que distintos profesores llevarán a obtener resultados muy distintos a un mismo alumno (igual que distintos alumnos obtendrán resultados muy distintos con un mismo profesor). Esta es, ahora sí, la gran diferencia entre una institución y una empresa, entre una profesión y una ocupación no cualificada: que el profesional, en este caso el profesor cuenta, y cuenta mucho.

Pero, si el profesor cuenta, habrá también que pedirle cuentas. Y aquí es donde la profesionalización se bifurca, digamos que entre la profesionalidad y el profesionalismo (por darles un nombre que no discutiré aquí). De hecho, un núcleo creciente de la investigación sobre el rendimiento académico (como quiera que éste se mire o se llene de contenido: resultados en las evaluaciones, promoción, actitudes, convivencia...) lo está poniendo en relación con la efectividad del profesor (por ejemplo, autores como Dean y Mayeski; Rowan, Correnti y Millar; Mendro y otros; Goldhaber y Brewer, Kuppermintz, etc., o, entre nosotros, Villar Angulo, y Casal, García y Planas). Estadísticamente es fácil comprobar no sólo que se producen importantes diferencias *intragrupo* entre alumnos que aprenden en condiciones reputadamente similares, que cabe por tanto atribuir a los individuos, sino también que se producen no menos importantes diferencias *intergrupos* entre alumnos de características individuales similares (incluido su entorno extraescolar), que cabe por tanto atribuir a las condiciones, vale decir a centros y aulas o, para no cosificar el diagnóstico, a las organizaciones humanas y los actores institucionales que actúan en ellas. Ante esto, el profesorado manifiesta tener dos almas (unos tienen una, otros otra y no pocos ambas): por un lado están

los que perciben que su trabajo se puede hacer mejor o peor y afrontan ese reto con su responsabilidad personal, procurando formación, etc.; por otro están los que pretenden que sencillamente *se les suponga* que lo hacen bien (como se les *suponía* el valor a los soldados en el servicio militar obligatorio en tiempos de paz); estas dos actitudes son parte de lo que llamo, respectivamente, profesionalidad y profesionalismo.

Y esto se torna más importante cuando consideramos otro elemento común a los dos informes: la atención a la dicotomía, según la forma de contratación del profesorado, entre sistemas basados *en la carrera* y basados *en el puesto*, en la terminología de la OCDE, o centralizados y descentralizados, en la de Eurydice; aquí podríamos denominarlos, en una jerga más local, funcionariales y contractuales, en el sentido que tienen, respectivamente, en los centros no universitarios estatales y no estatales o en que coexisten en los centros universitarios. Aunque luego puedan existir múltiples variantes de cada uno, en el modelo funcionarial se recluta al profesor al inicio de su carrera para un cuerpo nacional (o regional, como ya sucede en la práctica, pero tanto da: en todo caso supracentros) y luego se le asigna mediante distintos procedimientos a un puesto; en el modelo contractual se recluta al profesor para un puesto determinado, sin la promesa de continuidad en caso de que éste desaparezca o cambie.

La consecuencia del primer modelo es que se asegura profesorado en cantidad suficiente (para ser sinceros, con frecuencia más que suficiente, con lo que el objetivo de la planificación termina siendo no excederse en demasía), pero no se garantiza su adecuación a los puestos de trabajo concretos, bien sea por desajustes posteriores entre la oferta y la demanda de especialidades (por ejemplo, que se necesiten menos profesores de latín, por citar el caso obvio) o por otras características de los puestos que no fueron tenidas en cuenta en el reclutamiento (por ejemplo, un alumnado difícil). La consecuencia del segundo es que resulta arduo reclutar a los mejores profesionales, incluso a simples profesionales con la cualificación adecuada, particularmente en las especialidades cuyas salidas ocupacionales no se limitan a la enseñanza, ya que falta el incentivo de la estabilidad y las ventajas salariales no son suficientes para compensar esa carencia (y, en tales especialidades, pueden ser inexistentes). Permítaseme de paso señalar cuán fuera de lugar están aquí esas invocaciones admonitorias de las dificultades de países como Holanda o el Reino Unido para encontrar aspirantes

cualificados, pongamos por caso, para las plazas de matemáticas o informática: eso sucede allí por tan buenos motivos como no sucede ni sucederá aquí, porque aquéllos son modelos contractuales y éste un modelo funcionarial, y dejaría de suceder allí con sólo ofrecerles las condiciones de carrera de aquí (con lo cual se trasladarían también los problemas, claro está). En definitiva, un modelo tiende a concentrar las dificultades en lograr la cantidad adecuada de profesores, mientras que otro choca con el problema de lograr la calidad; uno confronta a los centros con la dificultad de encontrar las personas adecuadas para las funciones existentes, otro condena al sistema y a los centros a buscar o a resignarse a las funciones oportunas para las personas disponibles.

Me gustaría llamar la atención sobre el paralelismo entre esta dualidad de modelos y la señalada hace ya tiempo por Turner entre los sistemas *de patrocinio* y *de competencia*. Turner comparaba, pensando en los alumnos, los sistemas escolares británico y estadounidense. En el Reino Unido, los alumnos eran entonces divididos a los once años (antes de la reforma comprensiva) y encaminados a partir de ese momento hacia una profesión de clase media, vía la enseñanza académica, o hacia un oficio de clase obrera, vía la formación terminal y la mal llamada “vocacional”; por contraste, en los Estados Unidos se mantenían en centros comunes de educación secundaria hasta los dieciocho años, accediendo incluso una amplia mayoría a algún tipo de una muy variada y desigual educación superior. El argumento de Turner era que, aunque al final del camino esperaba tanto a británicos como a estadounidenses una sociedad estratificada, el mecanismo de asignación a los puestos era radicalmente distinto: en el viejo mundo, la selección se producía al inicio, eligiéndose tempranamente a los futuros privilegiados para apoyarles desde el primer momento en su carrera hacia la cumbre (*patrocinándolos*, como lo harían un patrón o un padrino), al precio de dejar una gran pila de cadáveres académicos ya en el punto de salida; en el nuevo mundo, por el contrario, se permitía a todos participar en la carrera, teóricamente, de principio a fin (*comptiendo* hasta donde lo permitieran sus fuerzas o lo dictara su razón), pero al precio de dejar un reguero a lo largo de todo el recorrido (hasta aquí Turner). Las reformas comprensivas de los aparatos escolares pueden contemplarse como la transición de sistemas de patrocinio a sistemas de competencia. Lo que quiero señalar es que, dejando el reclutamiento de los alumnos para volver al de los profesores, hay una clara correspondencia entre

ambas dicotomías: en el modelo funcional se selecciona tempranamente al profesorado, mediante algún procedimiento más o menos duro (la oposición), para luego blindarlo frente a los avatares del trabajo (incluida, llegado el caso, su propia incompetencia); en el modelo contractual, las exigencias de entrada pueden ser menores, pero la permanencia está siempre sujeta a revisión. (En España se ha ido más lejos, inventando un modelo mixto que combina la facilidad de entrada del competitivo con la permanencia blindada del patrocinado: los interinos y sus oposiciones restringidas).

Ahora bien, ¿no serán trasladables al reclutamiento del profesorado los argumentos que en su día llevaron a cambiar radicalmente el modelo de reclutamiento del alumnado? El gran argumento a favor de la comprensividad *en una sociedad no igualitaria*, en el mejor de los casos *meritocrática*, es que la selección temprana impide una asignación eficaz de las distintas personas a las posiciones sociales más relevantes, un despilfarro de las capacidades intelectuales del conjunto de la sociedad. Pero lo mismo puede argumentarse sobre la carrera docente: el carácter definitivo de la selección temprana impide que sea una selección adecuada, pues los talentos y las opciones digamos *tardíos* no tendrán una nueva oportunidad, mientras que las opciones y admisiones *desacertadas* serán irremediables. En realidad es imposible medir con un examen la idoneidad de un educador, pues lo más que aquél puede decir sobre éste es que reúne algunos de los requisitos necesarios; será en la práctica cuando se sepa si también reúne el resto (o si llega a reunirlos, o también si deja de reunir los que en su día reunió), pero el sistema funcional hace que esta comprobación resulte extemporánea e inútil (y el sistema de asignación de los interinos hace que nadie la tome en serio, ya que el profesor no seguirá ahí).

### **Cinco modestas propuestas**

Son muchos los que piensan que el sistema educativo, en particular la escuela pública, ya no tiene remedio; que los *derechos adquiridos* del profesorado han alcanzado tales dimensiones que no puede haber vuelta atrás; que cualquier intento de introducir controles o incentivos está abocado a provocar un conflicto de elevados costes y, en última instancia, al fracaso; en definitiva, que la situación sólo puede empeorar. Hasta cierto punto, estoy de acuerdo: la gran mayoría de las pequeñas batallas de las administraciones, de los padres y de los sectores más comprometidos del profesorado con el grueso de la corporación se han saldado en

derrotas. Creo que toda pequeña escaramuza está llamada a terminar con una reducción de la carga de trabajo y las responsabilidades precisamente porque no va a lo esencial, cuando lo que se necesita es reformular de forma radical el estatuto del profesorado. No entraré en unos detalles para los que no me siento conocedor ni capacitado, pero sí quiero señalar unas líneas generales para la reforma. No incluiré entre ellas, por obvias, aquellas cuya necesidad genérica –otra cosa es su plasmación específica- todo el mundo suscribiría, como es el caso de la reforma de la formación inicial.

1. *Invertir los términos.* Hemos llegado a la absurda situación de que maestros que no tienen jornada continua se sienten discriminados, profesores de secundaria que tienen huecos entre sus clases se sienten maltratados, la realización de tareas no reglamentadas es considerada por muchos puramente vocacional, es decir, potestativa, y así *ad infinitum*.

Sería más racional al revés. Toda la jornada (35 o 37 ½ horas, según) y todo el calendario (11 meses, salvo las fiestas) de maestros y profesores deben tener su escenario, por defecto, en el centro. Se trata de que, en vez de marcharse uno en cuanto puede, se quede salvo fuerza mayor o mejor motivo. Todas las facilidades del mundo para acudir a bibliotecas, centros de recursos, actividades de formación, encuentros y reuniones profesionales fuera del centro, etc.; pero, antes y después, en el centro. Así funcionan, por ejemplo, los directivos y los altos profesionales de las empresas y las administraciones: salen cuanto haga falta pero, si no hace falta, se quedan y si hace falta, cuando terminan, vuelven. Requeriría apenas una modesta inversión en equipamiento para mejorar las condiciones de trabajo personal de los profesores en el centro, pero resultaría más que rentable. Esto no sólo favorecería un mejor trabajo individual de la mayoría, sino que también potenciaría enormemente el trabajo preparatorio, la coordinación, la tutela y otras funciones hoy descuidadas.

2. *Separación estricta del tiempo del alumno y del tiempo del profesor.* Éste es un lema que, en realidad, ha sido pervertido. No se trata de que el profesor pueda continuar reduciendo o remodelando a su gusto su tiempo... y ya se ocuparán otros, si acaso, del tiempo del alumno (profesores adicionales, monitores, etc.), como ha terminado por argumentarse en el viciado debate sobre la jornada; se trata de que el profesorado pierda cualquier voz (y con mayor motivo

cualquier autoridad o derecho de voto) sobre el tiempo global del alumno, lo que implica que lo pierda también sobre el tiempo escolar.

Esto requiere dos condiciones. Primera, que, pase lo que pase con el tiempo del alumno, el profesor siga cumpliendo el mismo horario y el mismo calendario totales. Segunda, que los cambios en el tiempo del alumno no puedan tener efecto alguno sobre la carga de trabajo diaria, semanal ni anual del profesor, ni mover su horario o su calendario fuera de ciertos límites. La autonomía del profesor debe limitarse, en el plano individual, a la organización temporal interna de su programa de trabajo y, a través del gobierno colegiado del centro, a la eventual organización de un trabajo conjunto (por ejemplo, a romper la estructura de unidades horarias, como algunos centros hacen) y a los intervalos de discrecionalidad autorizados por la normativa general (por ejemplo, empezar y terminar el curso antes o después).

*3. Carrera profesional más discriminante.* Es preciso acabar con el carácter plano de la carrera docente, desburocratizando y ampliando los incentivos, positivos y negativos, para estimular el trabajo, el compromiso, la formación, la asunción de responsabilidades y, en general, el desempeño que no puede ser directamente regulado. A la vez, debería ponerse más imaginación en la búsqueda de tales incentivos, que pueden ser económicos y promocionales, pero también formativos (elegibilidad para estudios académicos y profesionales, períodos sabáticos, etc.), honoríficos (menciones, distinciones...) o de otro tipo.

Pero no sólo hay que discriminar entre los profesionales, sino también entre las distintas fases de una misma trayectoria profesional. Aunque una parte de los incentivos sean consolidables (definitivos), no tienen por qué serlo todos ellos, pudiendo otros ser reversibles, o condicionales, o tener simplemente fecha de caducidad. En otras palabras, hay que acabar con la poltrona funcional, en particular con esos mecanismos perversos que hacen que, a mitad de su carrera profesional, tantos docentes puedan entrar en dique seco. No deja de ser una paradoja española que, mientras la profesión militar, antiguo bastión de la antigüedad, se ha vuelto más meritocrática, la profesión docente, teórico baluarte de la meritocracia, se haya vuelto enteramente burocrática.

*4. Flexibilización del contenido del trabajo.* La carrera del educador carece de matices: o eres docente, con todas las consecuencias, o no lo eres. Se puede ser hombre o mujer, tener hijos pequeños o no tenerlos, cumplir treinta años o cincuenta, disfrutar en el aula o estar al borde del ataque de nervios... que las

obligaciones, *rebus sic stantibus*, serán las mismas. La consecuencia de esta simplificada distinción binaria es que, cuando el “1” resulta insostenible, no hay más opción que el “0”, algo que encaja mal con una carrera altamente feminizada en una sociedad todavía patriarcal que asigna a la mujer las mayores responsabilidades y cargas familiares y domésticas; con una actividad cara a cara, de alto contenido emocional y ante un público muy vulnerable; con una necesidad de compromiso muy sensible a eventuales cambios de actitud con el paso de los años y los vericuetos de la biografía personal...; unas condiciones, en fin, que exigen más opciones, más flexibilidad, más oportunidades de ajuste personal y profesional.

Todo esto debería llevar a desarrollar un abanico de alternativas ante el docente: períodos sabáticos, permisos de formación, excedencias fluidas, dedicación a tiempo parcial, retirada a tareas no lectivas, jubilación anticipada, prejubilación, jubilación parcial, etc. No me refiero a modificar la carga total de trabajo, ni la carga lectiva, lo cual sería simplemente otra discusión, sino a dar al maestro y al profesor más autonomía para decidir por sí mismos, en función de sus circunstancias pero dentro de parámetros predeterminados, la distribución de esa carga a lo largo de su particular trayectoria laboral, hasta un punto como parte de un derecho incondicional y más allá del mismo como una modificación pactada de las cláusulas del contrato, con la consiguiente renuncia a contrapartidas. Después de todo, el mejor árbitro de las propias posibilidades es siempre uno mismo, supuesto que no se le permita ser un árbitro interesado.

5. *Contratación local*. El actual sistema de reclutamiento del profesorado público ha generado efectos perversos. Reclutar al profesor a escala estatal, integrarlo en un cuerpo nacional y hacerle recorrer distintos puntos del territorio fue un mecanismo acorde con el uso de la institución escolar como instrumento de homogeneización nacional (uso fallido en España por el tardío y pobre desarrollo de la institución y por el peso y la opción siempre *indigenista* --por antiestatal y antiseccular-- de la iglesia católica). Hoy las circunstancias han cambiado. Por un lado, la función de reclutamiento y la gestión de la plantilla ha pasado a las comunidades autónomas, con lo cual son éstas las que hacen uso de ella para sus fines de *construcción comunitaria*. Por otro, sin embargo, la espectacular mejora de las vías y los medios de comunicación físicos hace que los profesores no necesiten vivir en ni junto a los centros en los que trabajan, y puesto que suelen ser

urbanitas, de clase media, mayoritariamente con cónyuges de status social más elevado, etc., suelen hacerlo lejos, lo que dificulta funcionalmente su compromiso con el centro y moralmente su compromiso con la comunidad.

Aunque no puedo aportar pruebas de esto, creo que los sistemas basados en el reclutamiento, la contratación y la gestión de personal locales –como puede ser el caso de los Estados Unidos o de Finlandia, de maneras muy distintas- obtienen una lealtad muy superior de sus profesores –el control de la autoridad está más cerca-, a la vez que hacen de la profesión una opción más atractiva –el reconocimiento de la comunidad, también-.