

Resumen

El diagnóstico que el profesorado hace del sistema educativo español es oscuro: la enseñanza está mal y va a peor. Tal actitud es mayoritaria entre la *opinión pública* del sector y casi abrumadora entre su *opinión publicada*. Este artículo explora las opiniones de los profesores a través de una sucesión de encuestas y una muestra de su literatura testimonial. Pero, lejos de tomar esta opinión profesional por un reflejo fiel de la realidad, se analiza su función instrumental en la defensa de los intereses del colectivo y su oposición a cualquier forma de control social. El *malestar* del profesorado, o su *rechazo* de las políticas y las reformas educativas, se comprende mejor como parte de una estrategia de *cierre profesional*.

Palabras clave: profesorado, profesiones, profesionalismo, cierre social, educación, reforma educativa.

Abstract

The diagnosis of the Spanish education system made by teachers is bleak: education is going from bad to worse. This attitude prevails amongst *public opinion* in the sector and is almost overwhelming amongst its *published opinion*. This article examines the opinions of teachers by way of a series of surveys and a sample of its evidential literature. However, far from taking this professional opinion as a true reflection of reality, I analyse its instrumental function in the defence of the interests of the group and their opposition to any form of social control. Better insight into the *discontent* of teachers, or their *rejection* of education policies and reforms, is achieved by considering it as part of a strategy of *professional closure*.

Key words: teachers, professions, professionalism, social lockout, education, educational reform.

JEL classification: I20, Z00.

EL ANTI-CÁNDIDO: TODO VA MAL, PERO IRÁ A PEOR

ALCANCE Y FUNCIONES DE LA VISIÓN APOCALÍPTICA DE LA ENSEÑANZA POR EL PROFESORADO

Mariano FERNÁNDEZ ENGUITA

Universidad de Salamanca

I. INTRODUCCIÓN (*)

¿QUÉ fue del optimismo ontológico y social característico de la profesión docente? «Arrebata imaginar que la naturaleza humana se desarrolla cada vez mejor mediante la educación y que ésta pueda adquirir una forma adecuada para la humanidad. Esto nos abre la perspectiva de un futuro género humano más feliz». Esto dictaba Kant (1803) en su *Pedagogía*, y podría haber sido asumido por la generalidad de los docentes españoles, yo diría, al menos hasta los años sesenta e incluso setenta del siglo XX. Fue el lenguaje de toda una época, la de la modernización, que nos hablaba de ilustrar, alfabetizar, cultivar, eliminar el prejuicio y la superstición, abrir el camino a la ciencia y al progreso, hacer posible la libertad, generalizar las oportunidades individuales y avanzar hacia la igualdad social. Esta confianza en el propio cometido se llegó a expresar en un lenguaje y una retórica optimistas, militantes, incluso milenaristas: desde la calificación de los maestros como *sacerdotes de la República* por parte de Jules Ferry, pasando (ya en casa) por las *misiones pedagógicas* de la Segunda República Española, inspiradas por la Institución Libre de Enseñanza, y las *campañas de alfabetización* en las décadas de los cincuenta y sesenta hasta, al menos, el título preliminar de la Ley General de Edu-

cación de 1970 (1). Hoy, las leyes prometen menos (señalan necesidades, desafíos y, como mucho, oportunidades, pero se cuidan de anunciar resultados) y los colectivos docentes suscriben y alimentan una visión poco risueña de la educación.

Este cambio de tono en el profesorado se manifiesta en todos los frentes. A priori, cabe afirmar que resulta claramente visible en las encuestas de opinión, que son el indicador más objetivo y normalizado (aunque también el más encorsetado y el menos expresivo) del estado de ánimo colectivo, los posicionamientos y manifestaciones más o menos *orgánicos* (declaraciones de organizaciones gremiales, artículos editoriales de revistas profesionales...), los pronunciamientos públicos informales (las *cartas al director* en la prensa generalista y sus equivalentes audiovisuales) y hasta el surgimiento de una suerte de nuevo género literario de éxito (sectorial) creciente, que va desde el testimonio del profesor atribulado hasta el exabrupto del soliviantado. Con esto no quiero decir que esa visión sea única, pero sí que ha irrumpido con fuerza donde antes no existía, que parece volverse predominante y que, en todo caso, tiene una fuerte presencia pública. En este trabajo, me limitaré a los resultados de las encuestas dirigidas al sector y al mencionado nuevo filón editorial.

II. UN PANORAMA DESOLADOR

Uno de los escritos más difundidos entre los profesores, al menos entre los de secundaria, en los últimos años, y que tuvo un notable eco mediático, el *Panfleto antipedagógico*, calificaba la situación de la enseñanza en nuestro país, lisa y llanamente, como *desastrosísima* (Moreno, 2004). Dos secuelas con menos impacto hablaban ya en sus títulos de *enseñanza destruida* (2) y *gran estafa* (3). Sin llegar tan lejos, la opinión más extendida entre los profesores parece ser que las cosas están mal y van a peor. En 2004, nada menos que el 30 por 100 del profesorado (el 25 por 100 en primaria y el 35 por 100 en secundaria) afirmaba, ni corto ni perezoso, que el nivel educativo de la sociedad había disminuido (FUHEM, 2004) (4). Eso en un país que sólo alcanzó la escolarización universal en los ochenta, que tiene hoy más universitarios en cifras absolutas y relativas que bachilleres hace un cuarto de siglo y que escolariza a una amplia mayoría de la población de los tres a los dieciocho años. En 2007, un 59,6 por 100 de los profesores opinaba que nuestro sistema funcionaba peor o mucho peor que los de la mayoría de los países de la Unión Europea (FUHEM, 2007). Un 74,5 pensaba que había empeorado algo o mucho en los últimos años, y este balance era compartido desde el cascarón por un 71,3 por 100 de los futuros profesores en formación —alumnos de Magisterio y de TED-CAP (5)—; véase Marchesi y Díaz Fouz (2008). Un 39,4 por 100 de los profesores en ejercicio pensaba, además, que el sistema iba a empeorar en los próximos años (FUHEM, 2007).

Esto no habría sucedido sólo, ni en un lento deterioro impersonal, sino que sería el resultado directo de las reformas educativas abordadas por la democracia y en

particular, por los gobiernos socialistas (aunque lo mismo o parecido se dijo en su momento de la última y única reforma del franquismo, la Ley General de Educación). Cuando la pregunta se ciñe a la ordenación del sistema educativo, el juicio negativo no es tan contundente, pero sigue siendo muy negativo: 59,2 por 100 de los profesores entrevistados volvería a la organización educativa anterior a la LOGSE; el primero de los porcentajes, desagregado por niveles, desciende al 40 por 100 en educación primaria, y se eleva en secundaria la proporción de nostalgia al 53,1 por 100 (Marchesi y Díaz Fouz, 2008).

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) es calificada por el *Panfleto* como «un disparate de arriba abajo». Las reformas se han hecho sin contar con el profesorado, son *infantilizadas*, afirma Sánchez Tortosa (2008). Ya en 2001 tres cuartas partes del profesorado (75 por 100) pedían la implantación de itinerarios en el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y casi dos tercios (62 por 100) el establecimiento de una doble titulación al término de ésta (FUHEM, 2001). La bestia negra del profesor descontento es, desde luego, la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Mientras que la etapa de educación infantil es evaluada de forma positiva por un 79 por 100 de los encuestados y la de educación primaria por un 68 por 100, que luego descienden en la secundaria post-obligatoria al 46 por 100 para el bachillerato y el 55 por 100 para la formación profesional, la ESO, situada en medio, y principal criatura de las reformas de los últimos veinte años, apenas suscita un 26 por 100 de evaluaciones positivas (FUHEM, 2007).

En conjunto, los profesores valoran la reforma comprensiva

peor que lo hacen los padres. Hasta el 82,5 por 100 de los padres y el 69,2 por 100 de los alumnos evaluaban positivamente la extensión de la educación obligatoria hasta los dieciséis años, pero la cifra se reducía al 38,1 por 100 entre los profesores. Hasta el 89,1 por 100 de los padres consideraban positiva la igualdad de posibilidades para todos, pero entre los profesores la proporción se reducía al 61,9 por 100. Hasta un 69,7 por 100 de los padres veían positivamente la integración de alumnos con necesidades especiales, pero la cifra caía al 51,6 por 100 entre los profesores, acompañados de cerca por un 52,4 por 100 de los alumnos (FUHEM, 2000). La crítica a la comprensivización del sistema, es decir, a la unificación del tramo 14-16, es una constante en la literatura *antipedagógica* y en algunos de sus críticos, como el autor del *Panfleto*, cuando aboga por «los que desearían y podrían estudiar un Bachillerato de seis años, sólido y riguroso», lo que no puede interpretarse sino como una defensa de vuelta al viejo rito del *ingreso* (con o sin examen), que ahora sería a los doce años.

Otro punto negro en la visión de la escuela es el constituido por la convivencia y la disciplina. Dos tercios de los profesores (67 por 100) afirman que los conflictos han aumentado en sus centros (FUHEM, 2007). Algo que sólo suscriben una cuarta parte de los alumnos (27 por 100) y que no encaja bien con la visión de los padres, para quienes el aspecto mejor valorado de su centro suele ser precisamente la convivencia, hasta en un 71 por 100 (FUHEM, 2005). Esto no quiere decir que los demás sectores no vean problemas de convivencia: los alumnos, sin ir más lejos, creen hasta en un 60 por 100 (74 por 100 en Bachillerato) que deberían tomarse medi-

das más duras con algunos de ellos (FUHEM, 2006). Simplemente, no la ven en caída libre como los profesores.

III. LA CULPA ES DE LOS OTROS, POR SUPUESTO

Una de las mayores sorpresas que deparan las opiniones del profesorado está en la poca importancia relativa que otorgan a la escuela en la educación de niños y adolescentes, como puede observarse en las sucesivas encuestas de la FUHEM (6). La gran mayoría de los profesores creen que lo principal es la familia, a la que casi de forma unánime otorgan mucha o bastante importancia —93 por 100 en FUHEM 2000 y 2001, 95 por 100 en FUHEM 2007 (7)—, más o menos lo mismo que hacen los padres —95 por 100 en 2000 y 93 por 100 en 2005 (FUHEM, 2005)—, y sensiblemente por encima de la opinión de los alumnos —83,6 por 100 en 2000 y 80,9 en 2006 (FUHEM, 2006). Por el contrario, son notablemente menos los profesores que atribuyen bastante o mucha importancia a la escuela —66,1 por 100 en 2000, 80,6 por 100 en 2007—, frente a las proporciones normalmente superiores entre padres —89,8 en 2000, 81,4 en 2005—, y alumnos —87,9 en 2000, 86,2 por 100 en 2006 (véase FUHEM 2000, 2001, 2006 y 2007). No trataremos de sacar conclusiones de la aparente mejora de la opinión entre los profesores y su empeoramiento entre padres y alumnos, ya que son variaciones relativamente limitadas sobre muestras mal extraídas (8), pero salta a la vista el desfase entre lo que piensan los profesores y lo que piensan padres y alumnos. Sin entrar ya en detalles, señalemos que las mismas encuestas indican que los profesores no atribuyen mayor relevancia educadora a la

escuela que a los amigos o a los medios de comunicación, mientras que padres y alumnos le atribuyen una importancia muy superior.

¿Cómo interpretar esto? Una posible manera es suponer que los profesores, que son los profesionales de la institución, conocen mejor los efectos de ésta que cualquier otro grupo; sin embargo, los profesores saben mucho de su escuela y muy poco de las familias de sus alumnos, los padres saben mucho de sus familias y algo de las escuelas de sus hijos, y los alumnos puede que no sean los mejores analistas de ninguna de ellas, pero son los que se encuentran en su intersección y están en mejores condiciones de compararlas. La otra posible interpretación es que los profesores se curan en salud ante unos resultados poco satisfactorios: al afirmar que la familia es lo más importante y que la escuela no lo es tanto, lo que están advirtiendo es que *no se puede pedir peras al olmo*, que por muy bien que hicieran su trabajo no podrían hacer más que lo que hacen. Esto encaja bien con la visión autoexculpatoria y victimista que venimos y seguiremos desgranando a lo largo de ese trabajo, y puede que también con el *vicio sociológico* de responsabilizar de todo al origen y el entorno sociales, pero lo hace mal, con una mínima consideración del lugar de la escuela en una sociedad moderna y en proceso de cambio, pues, cuanto más intenso y extenso sea éste, menos dependerá la educación de la familia y otras instituciones primarias y más lo hará de la escuela y otras instituciones secundarias (9); aunque también puede modificarse el papel relativo entre estas últimas, por ejemplo, a favor de la educación permanente y en detrimento de la inicial, o a favor de la informal y en detrimento de la formal (véase Fernández Enguita, 2001).

La segunda parte de esto es que, en consonancia con la importancia atribuida a la familia, la gran mayoría de los profesores cree que su colaboración es fundamental para la propia tarea escolar, pero al mismo tiempo opina que no pueden contar con ella: en 2001, el 92 por 100 cree que la familia delega sus responsabilidades en la escuela; en 2007, el 94 por 100; en 2004, el 42,7 por 100 pensaba que «los padres se desentienden de la educación de sus hijos» (lo que es una afirmación todavía más radical), frente a sólo un 24,3 por 100 que opinaba lo contrario, y en 2007 un 68 por 100 creía que la atención que los padres prestaban a la educación era insuficiente (FUHEM, 2001, 2004 y 2007). Nada que ver, por cierto, con la opinión de los alumnos, quienes en un 93,4 por 100 consideran que su familia «se preocupa mucho o bastante por sus estudios» (FUHEM, 2005). Ya entre los estudiantes de la diplomatura de Magisterio, el temor más frecuente que aqueja a dos tercios (67 por 100) de los futuros profesores de la escuela primaria es la falta de interés de los padres por la educación de sus hijos (Marchesi y Díaz Fouz, 2008). Lo que más piden los profesores es más profesores y más apoyo de las familias (FUHEM, 2004); sobre el papel, esto podría ser parte de un ambicioso plan de mejora de la educación, pero, dadas las bajas expectativas, parece más razonable interpretarlo como una demanda de redistribución del trabajo (entre una plantilla más amplia y hacia el público) o resumirse como una exigencia de trabajar menos.

La vena literaria no es menos acusatoria. Moreno (2004) atribuía en el *Panfleto* el carácter díscolo y apático de unos alumnos que lo tienen todo a «la desorientación de los padres». Penalva asegura que es «el error más extendido entre los padres: el 'consentimiento

absurdo', la 'ternura ciega' y la 'ausencia de disciplina'. Permiten que los infantes se conviertan en unos dictadores de sus caprichos». Este autor, el más desafortadamente tónico del *grupo literario*, desgrana las banalidades que suelen circular por los claustros sobre los padres: a la madre le explica que «hoy el alumno muestra una tendencia creciente de falta de respeto a sus profesores, pero es que los primeros que no respetan a sus profesores son sus padres»; «los padres se ocupan menos tiempo de sus hijos y obligan a que el Estado se ocupe de ellos. [...] Llegan a confundir su 'responsabilidad educativa' con el 'derecho social' de sus hijos a tener 'guarderías'». Al padre, con menos miramientos, que «la formación plena de su hijo se verá frustrada si no se implica usted en su cuidado»; «uno de los elementos que influye hoy día en la educación es el 'abandono' de los padres en la educación de sus hijos»; «el problema de la falta de tiempo de los padres no es un problema que deban solucionar los profesores y maestros»; «esa crítica obsesiva [sobre los horarios y vacaciones de los profesores] le sirve a usted para olvidarse de su responsabilidad como padre» (Penalva, 2008: 30, 31, 40, 41).

Esta denuncia por falta de apoyo se hace extensiva a toda la sociedad. El 64,4 por 100 de los profesores afirma en 2004 que la Administración no les apoya lo suficiente, frente a apenas un 10,3 por 100 que declara lo contrario (FUHEM, 2004). Semejante desconfianza resulta ser, profesionalmente hablando, una característica congénita, pues se halla presente desde el principio. Apenas un 22,6 por 100 de los futuros profesores declara tener bastante o mucha confianza en el Ministerio de Educación (frente a un 39,5 por 100 que indica tener poca o ninguna), y un 21 por 100 si se trata de la consejería

autonómica correspondiente (frente a un 34 por 100). La confianza es algo mayor para con la Universidad (43,5 por 100) y los centros de formación del profesorado (46,2 por 100), tal vez porque los encuentran más alejados de aquéllos y más próximos a ellos mismos, (10), aunque tampoco sea en ningún caso para echar las campanas al vuelo. Entre los profesionales en ejercicio, la cosa todavía empeora: 16,4 por 100 confían en el Ministerio, 18,9 por 100 en la consejería de turno, 29,9 por 100 en la Universidad, 41,2 por 100 en los centros de formación del profesorado (Marchesi y Díaz Fouz, 2008) (11).

A decir verdad, la mayoría tampoco parecen confiar en los recursos que las políticas y las administraciones educativas ponen a su disposición. Preguntados sobre qué medidas podrían mejorar la calidad de la enseñanza, se llevan la palma las de siempre: más profesores para desdoblarse grupos (78 por 100), mayor implicación de los padres (65 y 66 por 100 entre los profesores de la enseñanza concertada y la pública, respectivamente) y más recursos (43 y 50 por 100) y más tiempo para el trabajo en equipo (52 y 40 por 100). Suscitan bien poco entusiasmo, en cambio, medidas como dotar de mayor capacidad de decisión y autoridad al director (10 y 11 por 100), ampliar los departamentos de orientación (25 y 19 por 100), autonomía del centro para establecer medidas de atención a los alumnos (21 y 32 por 100) o más tiempo para formación de los profesores (41 y 26 por 100). Nótese que parece haber pautas diferenciales entre la enseñanza pública y la privada; los profesores de la primera se inclinarían más por las medidas de *reparto de trabajo*: más profesores y desdoblamientos, más recursos —probablemente un eufemismo para decir la misma cosa—, más colaboración de los pa-

dres; los profesores de la privada, en cambio, prestarían más atención a los recursos suplementarios disponibles a pie de centro, tales como orientación, autonomía y formación (véase FUHEM, 2004).

Las manifestaciones literarias no son menos proclives a una desconfianza generalizada. Por el libro de Penalva, sin duda el más sanguíneo de los autores aquí mencionados, desfilan cabizbajos, para recibir merecidas filípicas, después del padre y la madre (por separado, para que cada palo aguante su vela), el extraviado colega *innovador*, el sindicalista, el investigador universitario, el (psicólogo, supongo) constructivista, el inspector-*comisario* y, como personajes secundarios, de reparto, los orientadores, los asesores, los directores, los políticos... (Penalva, 2008: *pássim*). El autor de la *Petita crónica...* se pregunta por qué los alumnos dejan de leer entre los ocho y los dieciséis años, pero dirige la pregunta a cualquiera menos a sí mismo y a su institución (Sala, 2002).

IV. PORQUE ELLOS LO HACEN BIEN

En medio de este panorama desolador, sin embargo, el profesorado parece bastante satisfecho consigo mismo. Ya antes de serlo, los futuros profesores piensan que serán buenos en su trabajo: el 75 por 100 de ellos, ni más ni menos, aunque más los hombres (77 por 100) que las mujeres (63 por 100) y los maestros (80 por 100) que los licenciados (60 por 100). Una vez que ya lo son y cuentan con experiencia, el 76 por 100 cree haber llegado a ser mejor profesor que unos años atrás, frente al 14 por 100 que cree lo contrario. En sí mismas, estas opiniones no tienen nada de extraordinario, y podrían parecer incluso hipótesis o

inferencias muy razonables, probablemente ciertas, excepto por la manera en que contrastan con la idea de que los alumnos son cada vez peores, los padres se preocupan cada vez menos, la sociedad es cada vez más inculta y el sistema se deteriora de forma imparable. La autoestima, por cierto, tampoco decae de una generación a otra, sino todo lo contrario: en general, los profesores noveles se aprecian a sí mismos más de que los aprecian los veteranos y más de lo que se aprecian éstos (Álvarez, 2008).

En una profesión en la que resulta manifiesta la burocratización de la formación continua, inmunizada contra cualquier evaluación y ninguneada hasta un extremo grotesco (las *conquistas sindicales* han llegado al punto de que, en la sociedad del *conocimiento* y del *aprendizaje a lo largo de la vida*, las obligaciones formativas del profesor se reduzcan a nada, y su aprovechamiento, además, se le supone, como en otro tiempo el valor a los soldados), el 39 por 100 de los docentes asegura emplear de 10 a 40 horas mensuales para su formación, y un 18 por 100 incluso más de 10 horas semanales (FUHEM, 2004); en términos cuantitativamente más vagos, pero cualitativamente inequívocos, el 83 por 100 asegura participar *habitualmente* en actividades formativas (12).

Los profesores consideran también muy positivas sus relaciones con los colegas, los padres y los alumnos. Nada menos que un 90 por 100 se declara satisfecho de las relaciones con sus compañeros y con el centro, cifra que, por su elevación, sorprenderá seguramente a cualquiera que esté familiarizado con un claustro. Un 85 por 100 piensa, además, que su centro se preocupa por facilitar la participación de los padres, lo que no parece impedir que un 45 por 100 de éstos se manifiesten insatisfe-

chos con ella. En 2004, el 87 por 100 pensaba que las relaciones con sus alumnos eran buenas o muy buenas (FUHEM 2004), y en 2007 el 83 por 100 se declaraba muy satisfecho con ellas, lo que contrasta con el 46 por 100 que dice conocer compañeros amedrentados por sus alumnos (FUHEM 2007)

La elevada autoestima del cuerpo se manifiesta también en la literatura. En su versión más discreta, si cabe llamarla así, lo hace con espíritu objetivo, referida al cuerpo docente en su conjunto y a su elevada misión social. En la obra de Sánchez Tortosa, significativamente titulada *El profesor en la trincheira*, en el mejor estilo de las *hazañas bélicas* que alegraron mi adolescencia y tal vez la suya, el aprendizaje se presenta como una lucha heroica contra la ignorancia, en una curiosa mezcla de mesianismo iluminista y heroísmo de *cómic*, y el profesor, en cuanto que adalid de esta lucha, resulta ser así *el héroe entre los héroes*, casi mítico, algo que no se llega a decir, pero que es inevitable inferir (Sánchez Tortosa 2008: 21 y ss). En la obra de Penalva esto se hace ya ostentoso: el autor apócrifo de las *cartas* se presenta como un ejemplo singular de entrega («no a merced de las portadas, ni del malabarismo de relumbrón, ni de los efectos mediáticos») e independencia («no se doblega ante la 'nomenclatura' que imponen los pensadores áulicos, ni se deja seducir por la extravagancia de la seducción de relumbrón, así como tampoco se somete a la sumisión [valga la redundancia] a la que obligan las modas intelectuales o a la obediencia legislativa que reclama la Administración oficial [lo mismo]») (Penalva, 2008: 19, 16).

V. EL RECONOCIMIENTO

Esto nos lleva directamente al muro de las lamentaciones del co-

lectivo. Si la sociedad y la Administración lo hacen mal, pero la profesión lo hace bien; si en el entorno de la escuela campan el descuido de los padres, la trivialidad de los medios, el desinterés de los jóvenes y el mal hacer de las administraciones, pero en sus aulas los profesores desempeñan bien su trabajo, incluso mantienen la llama de la razón, de la *paideia*, de la ilustración, frente a una sociedad entregada a sus pulsiones y un Estado condicionado por sus intereses, puede darse ya por seguro que será un amor no correspondido. Ésa es, desde luego, la visión más común desde el interior de la profesión, aunque afortunadamente no es monolítica.

En lo más profundo, el profesorado no parece estar descontento con su profesión. En 2001, el 48,4 por 100 decía estar bastante o muy satisfecho con su profesión, frente a un 28,9 que poco o nada; el 17,9 por 100 la cambiaría por otra si pudiera, frente al 71,8 por 100 que no lo haría. En 2004, el 90 por 100 estaba satisfecho de ser profesor, y apenas un 11 por 100 decía que dejaría su trabajo por otro equivalente si pudiera. Un 40 por 100 se declara satisfecho con sus condiciones laborales, y otro 40 por 100 dice justamente lo contrario (FUHEM, 2004). El 40 por 100 está menos satisfecho hoy con su profesión que en sus inicios, pero el 31 por 100 lo está más y el 38 por 100 igual, de manera que las actitudes se distribuyen más o menos por igual, pero con cierto predominio del pesimismo (Álvarez, 2008).

Pero la catarsis llega cuando se trata del reconocimiento social. Es verdad que términos como *reconocimiento*, *dignificación* y otros del mismo estilo pueden y deben considerarse, en muchos casos, como meros eufemismos que sustituyen a (auto) diagnósticos y (he-

tero) exigencias mucho más prosaicas, básicamente la sempiterna demanda de más salario por menos trabajo, pero, en todo caso, es un tema recurrente, profundamente anclado en la retórica colectiva de la profesión. En 2000, apenas un 5,8 por 100 de los profesores se mostraba de acuerdo en que la sociedad valoraba suficientemente su trabajo, frente a un 86,7 por 100 en desacuerdo. Entre los alumnos y padres, sin embargo, la distribución de las opiniones al respecto era casi gaussiana: 24,7 y 30,7 por 100 los primeros, y 34,5 y 31,9 por 100 los segundos (FUHEM, 2000). En 2004 (FUHEM), el 75,6 por 100 era de la opinión de que la sociedad no valoraba su trabajo, opinión más extendida entre los profesores de secundaria que entre los de primaria (79,3 frente a 79,8 por 100), entre los veteranos que entre los noveles (diez años o menos de experiencia docente, 76,9, frente a 72,4) y en la concertada que en la pública (80,3 frente a 70,5 por 100). En 2007 eran un 88 por 100 lo que creían no ser valorados por la sociedad (FUHEM, 2007), y en 2008, entre los alumnos de la diplomatura de Magisterio y los licenciados alumnos del CAP, futuros profesores, un 70 por 100 (Álvarez, 2008).

Buena parte del profesorado siente que ha perdido radicalmente estatus en la sociedad. Es una creencia extendida, ante todo, entre los profesores de la enseñanza secundaria, que añoran un paraíso perdido. El mundo está lleno de profesiones que creen haber sido expulsadas del paraíso, prácticamente todas, sobre la base común de que su masivo crecimiento viene acompañado de una inevitable dilución de los privilegios (que, sin embargo, están lejos de desaparecer), pero esa lógica raramente es captada, ya que resulta incómoda: su corolario es que la mayoría

de los que se quejan de la diferencia entre lo que creen que son y lo que creen que deberían ser, en realidad, no serían nada (en esa escala) de no haber sido por el mismo proceso, de dos caras, que dio cabida a más profesionales y recortó sus ventajas individuales, sin por ello dejar de aumentar las ventajas agregadas. Pero no parece exagerado afirmar que ninguna otra profesión se queja tanto de su suerte como el profesorado, o al menos ninguna otra lo hace con tanto ruido. Nuestro *profesor atrincherado* también habla de ello: «El profesor va *desnudo* a clase. En otros tiempos, su figura estaba revestida de una distancia y un aura de respetabilidad institucional [...]. Pasados los años, unas cuantas generaciones y reformas educativas después, nos encontramos con la desnudez del docente» (Sánchez Tortosa, 2008: 85). En sus *Cartas de un maestro*, Penalva escribe:

La pérdida de la autoridad del profesor es algo tan normal, tan evidente, que ha dejado de ser problema para la pedagogía [...]

Bueno, no crea que es usted original en esta afirmación. Obedece, como un tejido pendón, a la costumbre de la época. Si escarba un poco en los humos de estos nuevos aires que corren en torno a la autoridad del profesor, se encontrará con una tendencia social muy consolidada en nuestra sociedad, tendencia que consiste en la escasa valoración de lo que la educación —en su real sentido— supone para la vida. Hoy «lo educativo» no es un valor existencial, carece de importancia en lo relativo a la realización de la vida. (Penalva, 2008: 121-122).

En realidad, la cosa no parece ser tan grave si tenemos en cuenta las opiniones de los otros colectivos. El 84 por 100 de los padres cree que su familia evalúa positivamente a los profesores (FUHEM, 2005). El 71 por 100 en 1999 y el 64 por 100 en 2004 se

declara satisfecho con la forma en que los profesores enseñan a sus hijos (FUHEM, 2000 y 2005). Es verdad que siempre flota en el ambiente el tema de las vacaciones docentes, pero aun en eso se limitan a un 44 por 100 los padres que piensan que son demasiado largas, frente a un 24 por 100 que opina lo contrario (FUHEM, 2005). El 73 por 100 de los alumnos cree que su familia evalúa positivamente a los profesores (FUHEM, 2006).

VI. ¿QUIÉN CREA LA OPINIÓN PÚBLICA?

Vale la pena detenerse en las opiniones sobre las opiniones. En la encuesta de 2004 a las familias (publicada en 2005), acabamos de decir, el 84 por 100 de los padres afirma que en su familia se evalúa positivamente a los profesores de sus hijos. Concretamente, de declaran de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación: «Mi familia valora positivamente a los profesores» (83,7 por 100, frente a un 6,2 por 100 en desacuerdo o muy en desacuerdo y un 10,1 por 100 indiferente). Sin embargo, sólo el 38,8 por 100 está de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación: «La sociedad valora suficientemente el trabajo de los profesores», frente a un 41,7 por 100 en desacuerdo o muy en desacuerdo (FUHEM, 2005). Aunque «positiva» y «suficiente» no son en principio lo mismo (una valoración podría ser positiva pero insuficiente, así como negativa pero suficiente), en el contexto de la encuesta creo que cabe pensar que las familias que afirman valorar «positivamente» a sus profesores también creerán valorarlos «suficientemente». En consecuencia, llama la atención el hecho de que casi dos tercios piensen una cosa, pero sólo un tercio atribuya a la sociedad la misma manera de pensar, o viceversa.

En julio de 2005, el Centro de Investigaciones Sociológicas hizo una pregunta muy parecida al conjunto de la población (con o sin hijos escolarizados). El *Barómetro* de ese mes preguntaba: «En su opinión, ¿cómo valora Ud. la labor que desarrollan los profesores de los colegios e institutos: muy bien, bien, regular, mal o muy mal? ¿Y cómo cree que valoran esta labor los alumnos? ¿Y cómo cree que la valora la sociedad? Si acumulamos las dos respuestas netamente positivas, el 63,9 por 100 decía valorar bien o muy bien esa labor, pero sólo el 33,3 por 100 opinaba lo mismo de cómo lo valora la sociedad (CIS, 2005). Una vez más, la sociedad cree mayoritariamente tener una misma opinión minoritaria, y cuando le preguntan si opina lo que opina el grado de convicción desciende a la mitad. ¿Qué lógica tiene todo esto? Aparentemente ninguna, pues lo lógico sería exactamente lo contrario: que una mayoría de padres satisfechos con sus profesores pensarán que la mayoría de la sociedad también lo está, pues esto sería lo que percibiesen al mirar a su alrededor. Lo lógico sería, incluso, que exageraran en ello, es decir, que el porcentaje de evaluación positiva aumentara al pasar de la pregunta sobre ellos mismos a la pregunta sobre el conjunto, pues las mayorías tienden a creerse más mayoritarias de lo que en realidad son, y las minorías a inhibir su expresión por el hecho de serlo. Para que suceda exactamente lo contrario tiene que haber algo más, algo que les haga creer que, aunque ellos tienen una opinión determinada, y aunque una amplia mayoría de la gente a su alrededor la comparte, más allá de ese entorno inmediato la opinión mayoritaria es exactamente la contraria. Pero, como la inmensa mayoría de los padres, a estos efectos la práctica totalidad, no son

sociólogos, y por lo tanto no cabe que sientan ningún impulso en el sentido de explicar que la sociedad es lo contrario de lo que parece, ese *algo* tiene que ser una opinión autorizada, es decir, *dotada de autoridad*. Y esa no puede ser otra que la del propio profesorado. Sólo pueden ser los profesores los que, con su discurso catastrofista, hacen pensar a una mayoría de padres que su opinión mayoritaria es simplemente minoritaria.

El profesorado muestra también notables inconsistencias en sus opiniones. En la encuesta de 2001, el 72,5 por 100 de los respondentes se declaraban de acuerdo con el establecimiento de tres itinerarios, conducentes a estudios distintos, en la segunda etapa de la ESO (FUHEM, 2001). En la de 2004, el 87 por 100 decía indirectamente no a los itinerarios, al mostrarse de acuerdo con la afirmación: «Los catorce años es una edad demasiado temprana para tener que elegir qué estudios seguir haciendo.» (FUHEM, 2004). En 2007, sólo el 29,5 por 100 se mostraba de acuerdo con la Ley Orgánica de la Educación en «la desaparición de los itinerarios en 3º y 4º de la ESO que proponía la LOCE» (FUHEM 2007). Aunque las preguntas de las tres encuestas no fueran idénticas, el núcleo era el mismo. Una manera de pasar por encima de esta incongruencia sería desechar la encuesta de 2004, quizá suponiendo que lo que los profesores afirman es que se trata de una edad demasiado temprana *para que el alumno elija*, pero no para que el profesor lo haga en su lugar de manera directa, a través de la orientación, o indirecta, a través de las calificaciones. Una segunda posibilidad, si se tiene en cuenta que al realizarse la encuesta FUHEM 2001 regía la LOGSE, al realizarse FUHEM 2004, la LOCE, y en el momento de la FUHEM 2007 lo hacía ya la LOE,

es que el profesorado se dedica simplemente a *estar en contra*, por decirlo en breve. La tercera posibilidad es que el profesorado no tenga opiniones consistentes, no interprete bien las preguntas o no formule bien las respuestas. La cuarta, en fin, que quiera una cosa pero se incline a decir otra, en particular que sea favorable a los itinerarios, y así lo haría saber cuando la pregunta se plantea de forma más o menos aséptica (en 2001 y 2007), pero sucumba a la *corrección política* cuando se formula en términos valorativos (en 2004).

Por lo demás, el profesorado muestra también una notable tendencia a creer lo que quiere creer. Así, por ejemplo, Moreno afirma en su *Panfleto* que «Nunca ha sido el curso más largo», y eso en un país en el que el número de jornadas lectivas ha pasado nominalmente de 210 a 176; en la práctica, siempre alguna menos, nunca una más (Moreno, 2004: 2, 16). Casi un tercio del profesorado, como ya vimos, no tiene empacho en afirmar que el nivel educativo de la sociedad (de toda la sociedad) ha disminuido (FUHEM, 2004). Hay hiatos evidentes entre cómo perciben ciertas cosas los profesores y cómo lo hacen otros sectores, que son precisamente los afectados de manera más directa. Así, mientras que el profesorado se declara altamente satisfecho de lo que el centro hace por la participación de los padres, éstos se muestran frustrados por ella; mientras que los profesores tienden a describir un ambiente de violencia desde y entre los alumnos, los padres no parecen tener la misma vivencia. Por otra parte, en algunos aspectos las percepciones del profesorado se apartan manifiestamente de la realidad: así sucede, por ejemplo, con la manifiesta sobrevaloración del tiempo que dedican a la for-

mación, con la representación negativa de unas condiciones de trabajo que muchos de sus colegas europeos envidiarían.

¿Cómo se puede llegar a esto? La explicación más sencilla es que la opinión es algo socialmente construido. La evaluación negativa de una relación salario-trabajo que se encuentra entre las más ventajosas de Europa no puede entenderse al margen de la influencia de los sindicatos sobre las representaciones colectivas (13); el sobredimensionamiento de los problemas de indisciplina y violencia no puede comprenderse si no se tiene en cuenta la confluencia de un notable morbo mediático, cierto oportunismo sindical y el interés corporativo de presentar una imagen poco favorable de las condiciones de trabajo. El mejor ejemplo puede encontrarse en la espiral de disparates que se organizó, no hace tanto, en torno al *acoso laboral y escolar*. Primero fue lo primero, el *acoso laboral*, en torno al cual, y tras unos primeros escarceos menos vistosos desde otras profesiones (el profesorado universitario, la subinspección de Hacienda y la enfermería), se organizó una *escalada* de afirmaciones y exageraciones sin fundamento alguno en relación con su prevalencia en el medio docente, con varios *informes* que, sucesivamente, iban colocándolo en cotas más altas para regocijo de diversos sindicatos, encantados del nuevo descubrimiento sobre la dureza no reconocida del trabajo docente, hasta que uno de ellos puso en marcha una patética oficina del *Defensor del Profesor* y se convirtió en decidido patrocinador de tales estudios (14). A continuación fue el *acoso escolar*. Tras mucho tiempo cerrando los ojos ante un goteo ocasional, pero sostenido, de casos de acoso de alumnos por sus compañeros, que implícitamente obligaban

a preguntarse sobre la responsabilidad del profesorado más allá de los límites funcionales de la enseñanza, los espaciales del aula y los temporales de la hora de clase, un caso más sangrante y mejor informado, el de Jokin Ceberio (15), desató la carrera por ver quien dibujaba un panorama más asilvestrado de las aulas. El sindicato *defensor*, presa de su propio entusiasmo, patrocinó también un informe sobre *el acoso y la violencia escolares*, alcanzando la brillante conclusión de que nada menos que casi una cuarta parte de los alumnos habían sufrido acoso escolar y cerca de la mitad acoso o violencia; algunos de ellos, por cierto, de los profesores, según sus propias respuestas, lo que quizá contribuyera más tarde a que el mismo *aprendiz de brujo* fuera olvidando el demencial informe (16).

VII. ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ ESTE TREMENDISMO?

Resulta difícil explicar una visión tan poco objetiva de la realidad en una institución y desde un colectivo que deberían (de) caracterizarse precisamente por lo contrario. Y sería un error, a partir de la crítica de las reformas, suponer que se trata de una reacción *conservadora* contra las medidas *progresistas*. Es una actitud conservadora, efectivamente, pero no en el sentido convencional del término, o como se interpreta fuera del ámbito de la enseñanza. No corresponde, para decirlo claramente, a la divisoria izquierda-derecha. En las filas de los *apocalípticos* militan por igual profesores de derecha y de izquierda, *academicistas* confesos e *innovadores* incombustibles; unos y otros coinciden en señalar el *desastre*, aunque unos añoran el *paraíso perdido* y otros anhelan el *milenio inalcanzado*. Para los primeros, el problema suele estar en

la desacertada política de los poderes públicos, atrapados en los errores niveladores de la izquierda; para los segundos, en el cerco neoliberal a la escuela pública. Pero también entre los *integrados* se mezclan los activistas de la *innovación* con los adalides de la *calidad*, pues tanto para unos como para otros hay lugar, aunque en proporciones cambiantes, en la aproximación típicamente pragmática de las sucesivas administraciones, lo que permite a todos jugar al posibilismo. Se trata más bien, creo, de una visión que encaja como un guante con los intereses corporativos, a la vez que protege al profesional contra la incertidumbre que rodea a su actividad y que resulta fácil de formular.

Es una actitud intelectualmente cómoda, que requiere poco esfuerzo interpretativo. Echar responsabilidades fuera, culpar al *enemigo* externo, es siempre lo más fácil y socorrido, pero todavía lo es más cuando no hay nadie cerca que pueda discutir el diagnóstico. Los alumnos, por definición, no pueden, pues se les supone ignorancia y son parte del problema, más que de la solución. Los padres tal vez, pero la profesión, en una dinámica similar a la de cualquier otra pero desde una posición de ventaja sin parangón, se encarga de dejar bien establecido, a base de repetirlo, que el cliente no sabe pero el profesional sí. Cualquier intento, incluso cualquier desliz lingüístico que amenace con *empoderar*, es decir, con otorgar mayor capacidad de juicio y de decisión, al público, tal cual definirlo como usuario o cliente, será automáticamente denunciada como una visión empresarial, privatizadora, mercantilista, etc. Así como en el mito platónico de *Er* las almas eran responsables por el simple hecho de que los dioses eran inocentes, así la sociedad (las familias) y la política (las autorida-

des) no pueden dejar de ser culpables de los males de la educación, puesto que la profesión lo ha hecho todo de manera impecable. Padres y alumnos, como hemos visto en relación con varios de los temas consultados a todos en las encuestas, tienen a menudo opiniones distintas de las de los profesores, pero ellos no configuran la opinión pública y menos aún la *publicada*.

Es también personalmente reconfortante desde el momento en que proporciona una coartada que exime de toda responsabilidad individual. Puesto que resulta manifiesto que los resultados de la educación no son siempre los deseados, para que el problema no resida en el proceso, donde el elemento esencial es el profesorado, habrá de residir en la materia prima. No obstante, responsabilizar a la materia prima es también problemático, dada la visión eudemónica del menor hoy imperante. Se puede hacer con los alumnos ya crecidos (los *objetores* escolares), pero difícilmente con la tierna infancia. Queda entonces señalar a los otros actores que coadyuvan en el proceso, culpabilizándolos y sobredimensionando su papel al mismo tiempo, como hemos visto que se hacía con la familia al insistir de manera simultánea en su supuesta importancia primordial y su presunto desinterés por la educación. O queda responsabilizar a las condiciones, es decir, al marco, creado por otros, en el que ni siquiera el mejor desempeño del profesional podría asegurar un buen resultado. *Así no hay manera de educar*.

Es, además, una actitud corporativamente funcional, muy útil y eficaz. El lenguaje heredado de la Ilustración y de la izquierda permite, con los ajustes necesarios, una demanda insaciable de recursos económicos, apoyo social y

atención pública. La educación es beneficiosa por definición, puesto que concierne a los niños y mira hacia el futuro: debería, por tanto, recibir la máxima atención y alcanzar el mejor resultado. Lo que es bueno para la educación es bueno para la sociedad, y lo que es bueno para el profesorado es bueno para la educación. Gracias a ese doble *quid pro quo*, todas las demandas del colectivo, que como las de cualquier otro consisten esencialmente en trabajar menos y ganar más, pueden presentarse bajo uno de dos eufemismos o bajo ambos: *más recursos*, que quiere decir más gente, o mejor aún otra gente, para hacer este trabajo (y, sobre todo, el adicional o distinto que pueda requerir cualquier reforma) y *mayor reconocimiento* (o *dignificación profesional*, que quiere decir menor control externo, sea por la organización, por las administraciones o por el público).

En definitiva, la negra visión del sistema educativo exteriorizada por el profesorado debe tomarse, qué duda cabe, como expresión de una evidente y peligrosa desmotivación y desmoralización, pero, en un campo en el que el debate público es altamente retórico, tal vez más que en ningún otro (Reboul, 1984), hay que advertir también sus inconsistencias y sus funciones en la defensa de intereses corporativos dentro de una estrategia de cierre profesional dual (Fernández Enguita, 1993).

NOTAS

(*) Este trabajo se basa en parte en el proyecto de investigación «La evolución de la cultura profesional del docente en España», financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación dentro del Plan Nacional de I+D+i 2008-2011 (ref. CSO2008-06194/SOCl).

(1) «Una revolución pacífica y silenciosa, pero la más eficaz y profunda para conseguir una sociedad más justa y una vida cada vez más humana» (párrafo final del preámbulo).

(2) ORRICO (2005). Con prólogo de uno de los principales adalides de la vuelta al pasado en la enseñanza, el presidente de la Sociedad Española de Estudios Clásicos y combativo portavoz de los profesores de latín y griego, Francisco Rodríguez Adrados. Las consideraciones *ad hominem* deberían ser irrelevantes, pero el hecho es que el debate sobre la situación de la educación (más que sobre las alternativas, incluso, es decir, que se discute más sobre quién tiene la culpa de cómo está la situación que sobre cuál es realmente ésta o qué hacer ante ella) está altamente politizado, de lo cual apenas es un indicador más la fuerte presencia en el mismo de ex cargos políticos y otros personajes de gran relevancia pública.

(3) DELIBES (2006). La autora fue Directora General de Ordenación Académica, y es actualmente Viceconsejera de Educación con el gobierno de Esperanza Aguirre en la Comunidad de Madrid.

(4) Hay que decir que los centros de la FUHEM fueron en los setenta y ochenta, en cierto modo, el laboratorio de las futuras reformas socialistas, y que la serie de encuestas promovidas por la Fundación han sido realizadas por el Instituto IDEA, que dirige el ex Director General de Renovación Pedagógica y ex Secretario de Estado de Educación Álvaro Marchesi.

(5) De magisterio, es decir, futuros maestros, y del título de especialización didáctica o curso de aptitud pedagógica —dos nombres para la misma cosa—, es decir, licenciados de especialidades diversas que realizan un curso breve de especialización, que es requisito para el acceso al ejercicio de la docencia en enseñanza secundaria.

(6) Desde el año 2000, la Fundación Hogar del Empleado (FUHEM), a través del Instituto IDEA, ha venido realizando una encuesta anual sobre la educación. En 2000 se hizo a profesores, alumnos y padres; en 2001, 2004, 2007 y 2008, a profesores (la última a los noveles); en 2005, a las familias, y en 2006, a los alumnos. En general, las muestras iniciales son amplias, aunque las efectivamente recogidas suelen estar mal estratificadas por el sesgo derivado de la distinta tasa de respuesta, y los resultados no han sido objeto de ponderación. Sin embargo, son la fuente más sistemática que tenemos y, aunque las cifras merecerían una revisión final, el tenor de los resultados puede considerarse fiable para obtener una panorámica de conjunto. Los defectos mencionados, sin embargo, entrañan un nivel más alto de error e impiden sacar conclusiones de pequeñas variaciones en el tiempo.

(7) Aunque, para evitar ser farragosos, daremos las opiniones registradas en la fecha de publicación de la encuesta, en general (aunque no siempre) el trabajo de campo (es decir, la administración del cuestionario) se realizó un año antes de la publicación de los resultados, fecha esta última que es la que emplearemos, no obstante, como referencia. Para más detalles, el lector puede acudir a las fuentes, si bien no son todo lo claras que deberían.

(8) Explicaré esto sólo una vez más: FUHEM 2005, por ejemplo, recoge información de

2.138 familias, de las cuales el 42,8 por 100 tiene hijos en primaria y el 43,8 por 100 en secundaria (ESO). Dado que la primaria dura seis años y la ESO cuatro, salta a la vista que la muestra está desequilibrada, con una infrarrepresentación de la primaria de aproximadamente un tercio. Si a continuación averiguamos que la última opinión mencionada es mantenida por el 86,4 por 100 de quienes tienen hijos en primaria y el 79,2 por 100 de quienes los tienen en ESO, huelga añadir que la infrarrepresentación de la primaria hará descender, erróneamente, el porcentaje general. Este error no afecta a la comparación primaria-ESO, pero sí a los resultados globales. Más importante que una muestra grande es una muestra bien hecha, pero así sucede con todas las muestras de FUHEM-IDEA y con las variables de control más importantes (nivel educativo, titularidad del centro, incluso sexo). No obstante, sigue siendo el material más rico del que disponemos.

(9) El texto clásico sobre este proceso sigue siendo el de INKELES y SMITH (1974).

(10) Hay que hacer notar que no es seguro que los entrevistados hayan comprendido por qué se les estaba preguntando, pues las Facultades de Educación, o sea la Universidad, incluyen a veces también en su denominación la expresión «Centro de Formación del Profesorado», mientras que los centros de formación continua para los profesores, a los que sin duda se refería la pregunta, se llaman de manera distinta en cada comunidad autónoma.

(11) De nuevo estamos, por lo demás, ante una muestra arbitraria, pues se compone de 765 alumnos de Magisterio y el CAP (a su vez el 82,4 y el 27,6 por 100) y 1.791 profesores en ejercicio (de los cuales 54,4 por 100 en infantil y primaria y 45,6 en secundaria; 49,4 por 100 en centros públicos, 49,1 en concertados y 1,5 en privados; 34,2 por 100 varones y 65,8 por 100 mujeres): ¿por qué precisamente esas cifras, salvo que así se han sesgado las respuestas?

(12) En la Comunidad de Madrid, por poner un ejemplo entre diecisiete prácticamente iguales, el profesor que desee obtener un *sexenio* (complemento salarial por formación permanente) deberá obtener 10 créditos ECTS en seis años, o sea, 1,66 por año, lo que equivale teóricamente a 250 horas de trabajo en los seis años, de las cuales 100 presenciales y el resto seguramente ficticias, y de las presenciales sólo 80 exigibles (en suma, 13 horas/año de *cuerpo presente*, pues no se exige más, en algún cursillo). Nótese que la imprescindible formación permanente ha sido convertida en *prescindible* (voluntaria) y *retribuida* (no va en el sueldo) (Orden 2883/2008, de 6/6).

(13) Terminada la época de *pasar más hambre que un maestro*, las condiciones salariales y de trabajo del profesorado sólo pueden juzgarse en términos comparativos, que les resultan bastante favorables tanto en relación con el conjunto de la fuerza de trabajo nacional como en relación con sus colegas europeos. Sobre este punto, véanse EURYDICE, (2002), OCDE (2005), y FERNÁNDEZ ENGUIITA (2006a, 2006b).

(14) Se trata de los llamados *Informes Cisneros*, que elevaban la proporción de víctimas del acoso laboral a un tercio de las enfermeras y los subinspectores, y a la mitad de los funcionarios docentes universitarios.

(15) La fatalidad quiso que fuera un sobriño del director de un potente diario nacional, lo cual hizo imposible tapar el asunto de la manera habitual, como algo aislado e imprevisible, responsabilidad más bien de la víctima y de su entorno familiar y social, en vez de un desastre anunciado y evitable, pero propiciado por la desidia de la institución.

(16) Sobre cómo unos *informes* sin pies ni cabeza, impulsados por la confluencia de morbo mediático, gremialismo victimista y desfachatez teórica, pudieron llegar a concitar la atención pública y ofrecer una imagen deformada de la realidad, sin apenas resistencia, véase FERNÁNDEZ ENGUIITA (2007).

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, N. (IDEA) (2008), *La situación de los profesores noveles 2008*, OEI/Fundación Santa María.

CIS (2005), *Barómetro 2616*, 13-7-2005, www.cis.es.

DELIBES, A. (2006), *La gran estafa: El secuestro del sentido común en la educación*, Madrid, Unison.

EURYDICE (2002), *Key Topics in Education in Europe, vol. III: The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns*, Bruselas.

FERNÁNDEZ ENGUIITA, M. (1993), «De la democratización al profesionalismo», *Educación y Sociedad*, 11.

— (2001), *Educación en tiempos inciertos*, Madrid, Morata.

— (2006a), «¿Pero, qué querrán?: el status del profesorado y el tópico del reconocimiento», *Cuadernos de Pedagogía*, 353.

— (2006b), «Los profesores cuentan: Comentarios a los informes de Eurydice y OCDE

sobre la cuestión docente», *Revista de Educación*, 340.

— (2007), «Vivir de la alarma social. El caso Piñuel, o cómo hacer pasar una chapuza por investigación dando al público lo que quiere oír», <http://papelesdesociologia.usal.es>.

FUHEM —Fundación Hogar del Empleado— (2000), *La calidad de la educación vista por profesores, alumnos y padres*, www.fuhem.es.

— (2001), *Opinión de los profesores sobre la calidad de la educación*, www.fuhem.es.

— (2004), *La situación profesional de los docentes*, www.fuhem.es.

— (2005), *Opinión de las familias sobre la calidad de la educación*, www.fuhem.es.

— (2006), *La opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación*, www.fuhem.es.

— (2007), *La opinión del profesorado sobre la calidad de la educación*, www.fuhem.es

INKELES, A., y SMITH, D. (1974), *Becoming Modern*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.

KANT, I. (1803), *Padagogik* (editado por Friedrich Theodor Rink), en *Kants Werke*, edición de la Academia de Berlín, vol. XI, Berlín Oeste, Walter de Gruyter and Co. 1968. Hay traducción al castellano: Kant, I., *Pedagogía*, Akal, Madrid, 1983.

MARCHESI, A., y DÍAZ FOUZ, T. (2008), *Las emociones y valores del profesorado*, Madrid, Fundación Santa María, Cuaderno nº 5, www.fundacionsantamaria.org.

MORENO, R. (2004), *Planfeto antipedagógico*. Luego publicado en papel por Leqtor, Madrid, 2006, con prólogo de Fernando Savater.

OCDE (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, París.

ORRICO, J. (2005), *La enseñanza destruida*, Huerga y Fierro, Madrid.

PENALVA, I. (2008), *Cartas de un maestro*, Biblioteca Nueva.

REBOUL, O. (1984), *Le langage de l'éducation*, París, PUF.

SALA, T. (2002), *Crónica de un profesor en secundaria: el mundo de la enseñanza desde dentro*, Barcelona, Península: 41.

SÁNCHEZ TORTOSA, J. (2008), *El profesor en la trinchera*, Madrid, La Esfera de los Libros.