

REFORMAR EL TRABAJO Y LA CARRERA DOCENTES

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 se sacan 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: primero 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; después analizaremos algunos de sus efectos sobre los procesos educativos, los centros y el sistema en su conjunto; por último avanzaremos unas propuestas 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 aproxima 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— 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 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 privada (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, mientras que los ricos podían comprar la exención o el destino).

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 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 la descalificación como argumento *neoliberal* o *privatizador*, *ataque* contra la escuela pública, *generalización* injustificada, desviación respecto de los *verdaderos* problemas... y así hasta mil. 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, 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 periodos 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 pagan, 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 ésas 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 ni 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 salida socorrida (a menudo tras la minimización del problema) de 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, está *quemado*.

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 alguno 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 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 del 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 a sangre y fuego de la jornada continua, la sórdida 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.

Cuatro 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 para aquéllos 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:

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.* Este 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, periodos sabáticos, etc.), honoríficos (menciones, distinciones...) y 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, pudiendo otros ser reversibles, o condicionales, o tener fecha de caducidad. En otras palabras, hay que acabar con la poltrona funcionarial, en particular con esos mecanismos perversos que hacen que, a mitad de su carrera profesional, tantos docentes puedan entrar en dique seco.

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 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: periodos sabáticos, permisos de formación, excedencias fluidas, dedicación a tiempo parcial, retirada a tareas no lectivas, jubilación anticipada, prejubilación, 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 con 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.