

LOS MAESTROS CUENTAN

Informe de los Encuentros entre Maestros 2015

LOS MAESTROS CUENTAN

Informe de los Encuentros entre maestros 2015

Septiembre 2015



Autores

© **Fundación Promaestro**

Jorge Úbeda Gómez

Macarena Verástegui Martínez

Depósito legal: M-31147-2015

ISBN: 978-84-617-4745-0

www.promaestro.org

ÍNDICE

Presentación de Los maestros cuentan.....	9
El informe en 6 preguntas	13
1. ¿Qué presentamos en este informe?	13
2. ¿Por qué hemos realizado este informe?	13
3. ¿Con quién lo hemos hecho?	13
4. ¿Cómo lo hemos hecho?	14
5. ¿Qué hemos averiguado?	14
6. ¿Qué recomendaciones hacemos a partir de este informe?	15
Capítulo 1. Preguntar a los profesores, preguntar con los profesores. Justificación, diseño y sentido de la investigación	17
1. Investigar para saber, investigar para acompañar.....	17
2. La condición inicial del diseño de la investigación: conocer el discurso de los profesores	20
2.1.¿Qué es el discurso de los profesores?.....	20
2.2.¿Para qué sirve conocer el discurso de los profesores?	21
3. Cuestiones de método: preguntar a y preguntar con los profesores	23
3.1. Preguntar a los profesores.....	23
3.2. Los grupos de discusión y las preguntas a los profesores	27
3.3. Los grupos de discusión como espacio para preguntar con los profesores	28
4. El enfoque elegido: ¿qué fortalece a los maestros y profesores?	31
4.1. ¿Qué significa fortalecer la profesión docente?	31
4.2. ¿Por qué hemos elegido este enfoque?	32
Capítulo 2. Las voces singulares de la profesión docente. Alcance, muestra y resumen de la investigación	35
1. Muestra y alcance	35
2. Resumen.....	38

Capítulo 3. El discurso de los profesores. Lo que fortalece y debilita la profesión docente.....	41
1. Fines e ideales.....	41
1.1. La atención personal e individualizada hacia el alumno	43
1.2. Transcendencia social	45
2. Falta de diferenciación entre la buena y la mala praxis y falta de reconocimiento	48
2.1. Falta de desarrollo profesional	49
2.2. Escasa cultura de evaluación y rendición de cuentas profesional	51
3. Evaluación profesional	52
3.1. Crítica amistosa.....	52
3.2. Autonomía y voluntad	54
3.3. Conflicto entre los deseos y los miedos de los profesores en torno a la evaluación profesional.....	55
4. Aula: vínculo, expertise y diseño de la acción educativa	58
4.1. Relación Profesor-Alumno	58
a. Vínculo	58
b. Clima y grupo	60
c. Ratio y diversidad	61
d. La voz del alumno	61
e. Dificultades relacionales con los alumnos	62
4.2. Innovación y autonomía	65
a. Innovación.....	65
b. Autonomía	66
4.3. Práctica Reflexiva	71
a. Indicadores evaluativos de la práctica docente.....	73
b. Matriz de aprendizaje	75
c. Experiencia, observación y ensayo-error	76
5. Cuerpo profesional y colegialidad.....	78
5.1. Formación inicial	79
5.2. Formación continua y mentoría.....	80
5.3. Perfil profesional.....	81
6. Educación especial	83
7. Horizonte soñado.....	86

Capítulo 4. Las conclusiones del informe	89
Referencias bibliográficas.....	95
Anexo 1. Diseño de los Encuentros entre maestros	97
Anexo 2. Muestra de los participantes desglosada	101

Presentación de Los maestros cuentan

La necesidad de mejora de nuestro sistema educativo es una de esas verdades que goza de amplio consenso en todos los sectores sociales. Sin embargo, tal consenso parece una quimera cuando tratamos de ponernos de acuerdo en qué hacer para mejorarlo. El sistema educativo es una realidad compleja conformada por múltiples actores, entre los que destacan los alumnos, las familias y los profesores; presionada por diversos intereses económicos, ideológicos y políticos y, vinculada a la satisfacción de una necesidad decisiva del ser humano que afecta a la cohesión y la dinámica social: aprender fuera del ámbito familiar.

La Fundación Promaestro ha nacido para apoyar todo aquello que pueda mejorar nuestro sistema educativo, un sistema educativo que está sostenido en España sobre el trabajo de setecientos mil maestros y profesores. No puede haber una mejora de nuestro sistema educativo que no cuente con todas estas personas que han decidido dedicar su vida profesional a prestar un servicio básico para nuestra sociedad: enseñar a las nuevas generaciones aquellos contenidos, habilidades y actitudes que les van a ayudar a llevar una vida autónoma y responsable con su entorno. Por tanto, la Fundación Promaestro cuenta con los profesores para mejorar la educación de nuestro país.

En este primer informe que elabora nuestra Fundación hemos querido recoger las voces y experiencias singulares de maestros y profesores de diversos niveles, enseñanzas, colegios y comunidades autónomas. Gracias a los sesenta y dos docentes que quisieron participar en nuestros Encuentros entre maestros entre los meses de enero y junio de 2015, ahora podemos publicar este informe en el que se recoge y analiza lo que los profesores dicen sobre su vida profesional. He tenido la suerte de asistir a todas las sesiones de discusión que hemos celebrado con todos ellos, y digo suerte porque he podido comprobar el grado de compromiso y de amor a la profesión de todos ellos. Un compromiso y un amor que deben encontrar un camino institucional para poder

desarrollarse en una dinámica continua de mejora, para encontrar apoyo en los momentos difíciles y para lograr el reconocimiento social que merecen.

Los maestros cuentan consta de cuatro partes. En la primera ofrecemos un resumen ejecutivo en los que un lector apresurado podrá encontrar las claves, conclusiones y recomendaciones de este informe. Aunque este resumen es indicativo de la riqueza del informe, recomendamos seguir avanzando en la lectura pues en ella se podrán encontrar con las voces singulares y las experiencias únicas de los profesores que han participado en los Encuentros entre maestros.

En la segunda parte se ofrece la justificación, el diseño y el sentido de este informe. La elaboración del informe ha estado liderada por Macarena Verástegui, investigadora de la Fundación Promaestro y por un servidor. Hemos tratado de diseñar unos grupos de discusión que mantuvieran el necesario rigor metodológico pero tratando de incorporar a los profesores como sujetos, y no meros objetos, de nuestra indagación.

En la tercera parte, la más extensa y rica en matices, nos encontramos con la exposición analítica y sistemática del discurso de los profesores acerca de su profesión. Había varios modos de abordar el discurso y nosotros hemos optado por presentarlo a partir de la siguiente pregunta: ¿qué es lo que fortalece y qué es lo que debilita la profesión docente?

En el cuarto, y último, apartado enumeramos nuestra conclusiones, reconocemos las debilidades de nuestra investigación, proponemos cuestiones futuras para la indagación y ofrecemos las recomendaciones que hemos elaborado junto con los profesores participantes.

No vamos a encontrar aquí grandes datos ni titulares sensacionalistas que coagulen, antes de tiempo, la necesaria reflexión sobre la mejora educativa. En “Los maestros cuentan” podemos escuchar a los profesores y, quizá, aprender de ellos a hacer de su profesión

aquello que está llamada a ser: un servicio que deje en cada alumno un duradero amor por aprender. Tampoco pretendemos cerrar todo lo que se puede saber y decir sobre la vida profesional de los docentes. Este informe está llamado a multiplicarse en investigaciones más precisas que vayan sirviendo mejor al desarrollo y fortalecimiento de nuestros profesores.

Al finalizar esta presentación es necesario dar las gracias a todos aquellos que han contribuido a que este informe pueda llegar a la sociedad. En primer lugar a Joaquín y Philippine, Gadea y Nicolás y a Ana pues sin su apoyo material y humano, sin sus ideas y sin su ilusión hubiera sido imposible haber llegado hasta aquí.

Macarena Verástegui ha trabajado con precisión y dedicación diseñando los grupos, evaluando su funcionamiento, codificando todos los vídeos y audios y tratando de respetar la singularidad de cada profesor en la elaboración de todo el informe. Sus agudas observaciones y su pasión por el rigor han sido esenciales para que la investigación estuviera enfocada en todo momento. Las correcciones y sugerencias de Nacho Sánchez han dejado el texto limpio y preparado para que llegue al máximo número posible de lectores.

Hemos podido realizar los grupos de discusión en Sevilla gracias al empuje y la organización de Francisco Rodríguez Valls y Concha Diosdado. Sin ellos y la generosidad de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Sevilla, no podríamos haber reunido el magnífico grupo de maestras y profesores sevillanos. Claustre Besora impulsó la celebración de esta investigación en Barcelona y animó a los Hermanos Gabrielistas a que nos cedieran su espacio en el Colegio San Gabriel (Barcelona). Estamos muy agradecidos por ello. Asimismo, Enrique Ujaldón, Director de Recursos Humanos de la Consejería de Educación de la Región de Murcia, impulsó personalmente la celebración de uno de estos Encuentros para profesores de aquella Región. Gracias a su impulso y al trabajo de Rosa Gómez Gotor y Natividad Sánchez fue posible reunir al impresionante y diverso grupo

murciano. El Archivo de Murcia nos acogió y cedió una de sus salas durante una larga jornada.

Por último, pero más importante, queremos agradecer a cada uno de los sesenta y dos profesores que han participado en la elaboración de este informe. Han robado horas a su familia, a la preparación de clases y correcciones para ayudarnos a rescatar su voz, para contarnos lo que ellos viven, piensan y esperan y para recordarnos que son, junto con sus alumnos, el centro mismo de la educación. En todos ellos hemos podido comprobar que si contamos honestamente con los profesores podremos mejorar la educación.

Jorge Úbeda

Director de la Fundación Promaestro

1. ¿Qué presentamos en este informe?

- En este informe se recoge y sistematiza todo el trabajo de investigación que el equipo de la Fundación Promaestro ha realizado con 62 profesores de Barcelona, Madrid, Murcia y Sevilla que fueron reunidos en grupos de discusión durante los meses de enero y junio de 2015.

2. ¿Por qué hemos realizado este informe?

- Porque la Fundación Promaestro quiere ser una institución que esté con los profesores, por la educación. Uno de los fines de la Fundación Promaestro es promover y desarrollar una investigación, interpretación y difusión de la realidad educativa española e internacional, en especial del papel del profesorado, que esté al servicio de una intervención educativa rigurosa y con clara vocación de servicio.
- Nuestra primera tarea, antes de proponer nuestras actividades, tenía que ser preguntar a los profesores por su propia visión acerca de su desempeño profesional, sus fines e ideales, sus desvelos y sus horizontes.
- En este informe se expone esta tarea como punto de partida de una actividad que será central en la Fundación Promaestro.

3. ¿Con quién lo hemos hecho?

- Hemos reunido grupos de discusión de 12 participantes máximo, con maestros y profesores de todas las etapas educativas escolares: desde infantil hasta formación profesional. De distintos tipos de colegios (públicos, privados y privados concertados) y enseñanzas (ordinaria y especial). La mayoría de los participantes fueron mujeres (62 %) y estuvieron representados los orientadores de centro, los pedagogos terapeutas y miembros del equipo directivo (directores y jefes de estudio). También hemos tratado de que estén representados profesores de ciudades grandes como Barcelona, Madrid o Sevilla, de ciudades

medias como Murcia y de pueblos como Morón de la Frontera (Sevilla) o Torrelles de Foix (Barcelona).

4. ¿Cómo lo hemos hecho?

- La investigación ha estado dividida en cuatro bloques de cuestiones que orientaban las preguntas y la discusión entre los profesores: mi vida como maestro, mis ideales como maestro, mis teorías como maestro y mis horizontes como maestro. A partir de una dinámica inicial se invitaba a los participantes a expresar sus perspectivas y a interaccionar entre ellos en un proceso acompañado de discusión.
- El equipo de investigación grabó en vídeo y audio todas las sesiones y de un análisis posterior de las mismas ha aislado el discurso de los profesores en torno a una pregunta que ha guiado la investigación: ¿qué aspectos, dinámicas, relaciones y estructuras ayudan a fortalecer la profesión docente?

5. ¿Qué hemos averiguado?

- La voz y la experiencia de los profesores es necesaria y relevante en cualquier investigación e iniciativa que quiera incidir en la mejora continua del sistema educativo. Cuando se da la oportunidad a los profesores de que expresen su propia visión, nacida de la experiencia y el conocimiento, comprendemos mejor la complejidad del sistema educativo y, sobre todo, incorporamos a la deliberación común a la fuerza profesional más importante del sistema educativo: los profesores.
- La situación profesional de los maestros y profesores es muy similar entre las distintas etapas educativas, siendo las diferencias más importantes las que están relacionadas con el contexto social y económico de los alumnos y sus familias. Es decir, es posible pensar en una continuidad profesional entre la maestra de infantil y el profesor de secundaria, bachillerato y formación profesional.
- Los elementos que fortalecen la profesión docente son: la relación individual del profesor con sus alumnos, la pertenencia a un cuerpo profesional visible y unido, la libertad para innovar y la autonomía para el ejercicio profesional, la práctica reflexiva como competencia profesional clave y la evaluación profesional.

- Los elementos que debilitan la profesión docente son: el aislamiento profesional, la excesiva carga emocional de la tarea profesional, la falta de prestigio y reconocimiento social, la ausencia de evaluación profesional y la falta de diferenciación entre buenas y malas praxis profesionales.

6. ¿Qué recomendaciones hacemos a partir de este informe?

La Fundación Promaestro, a partir de esta investigación y en diálogo con los participantes, ha elaborado las siguientes recomendaciones.

A los equipos directivos de los Centros:

- Que promuevan mecanismos institucionales que permitan al profesor observar áreas de mejora, es decir, que introduzcan la evaluación profesional en la dinámica organizacional del centro.
- Que promuevan el desarrollo profesional junto con la administración a través de diferentes mecanismos como pueden ser el reconocimiento económico, excedencias, formaciones continuas, dar espacios para publicar e investigar e incluso distinguir itinerarios y perfiles dentro de la profesión docente.

A las Universidades y Escuelas de Magisterio y Profesorado:

- Que modifiquen y mejoren los planes de formación. La formación debe estar mucho más vinculada a la praxis profesional en entornos reales. Especialmente en el Cuerpo de Profesores de Educación Secundaria y Bachiller el puente hacia la práctica profesional también debe estar más vinculado a los entornos reales de trabajo. Algunas acciones que mejorarían la formación son aumentar el período de prácticas formativas, profesionalizar la mentoría e incluso crear un examen común para los profesores de todos los ciclos formativos que acredite para el ejercicio profesional (como ocurre en el caso de los médicos o psicólogos: MIR, PIR).

A la inspección educativa:

- Que se convierta en una figura profesional de referencia que aporte estrategias, herramientas y mecanismos resolutivos ante las dificultades propias del quehacer diario de los profesores.

A las administraciones:

- Que aporten mayor clarificación en el lenguaje y en los conceptos a la hora de elaborar las leyes educativas. Asimismo, que organicen sesiones formativas de las leyes de educación para los profesores y maestros y que respeten el tiempo necesario para que se puedan implantar las propuestas de la ley en los entornos reales.
- Que trabajen por un consenso educativo a nivel nacional, autonómico y local por parte de todos los agentes intervinientes en materia de educación.

A todos los maestros y profesores:

- Que se comprometan e impliquen en la construcción de un cuerpo profesional que les represente ante la sociedad. Un cuerpo profesional que aúne la voz de los profesores fomentando el fortalecimiento de la profesión docente y mejorando su prestigio social.

CAPÍTULO 1

Preguntar a los profesores, preguntar con los profesores.

Justificación, diseño y sentido de la investigación

“A lo mejor soy yo que estoy mal informada pero con los ríos de tinta que han corrido estos años a propósito de los profesores, ¿no llama la atención que no exista un estudio amplio y documentado sobre ellos: cómo viven, cuál es su formación, sus aspiraciones, de qué manera afrontan su profesión, qué consideran ellos que facilita o estorba su trabajo...? (Luisa Juanatey, Qué pasó con la enseñanza. Elogio del profesor, p. 65)

1. Investigar para saber, investigar para acompañar

La pregunta que se hace la profesora de Lengua y Literatura, Luisa Juanatey, en un momento álgido de su afilado, y en ocasiones amargo ensayo, no puede ser más oportuna para presentar el diseño, sentido y alcance del informe que aquí presentamos.

Durante los meses de enero y junio de 2015, la Fundación Promaestro ha reunido un grupo de 62 maestros, profesores y orientadores de distintos niveles (infantil, primaria, secundaria, bachillerato y formación profesional), distintas enseñanzas (educación ordinaria, educación especial), distintos tipos de centro (público, privado, privado/concertado), distintas edades, sexos, ciudades (Barcelona, Murcia, Sevilla y Madrid) y formación (Magisterio de infantil, primaria y educación especial, Licenciaturas y Grados, Psicología y Psicopedagogía), para realizar la tarea que Juanatey propone: saber cómo viven los maestros y profesores, cómo están formados, cuáles son las aspiraciones, cómo afrontan su profesión y qué consideran ellos que facilita o estorba su trabajo. Sentimos, como la profesora Juanatey, que los estudios, investigaciones, informes que

existen sobre educación suelen incidir de modo lateral y nunca principal en estos asuntos que acabamos de enumerar y que no son menores para entender el sistema educativo.

Como es natural los maestros y profesores son mirados, en la mayoría de las investigaciones, como parte del sistema educativo, pero pocas veces se destaca su protagonismo propio y se tiene en cuenta, precisamente, su voz y su experiencia. El ensayo de Juanatey que hemos citado es un ejemplo extremo de lo que aquí decimos: en él, una veterana profesora de enseñanza secundaria que ha conocido diversas leyes y que ha sufrido, según su narración, la implantación de la LOGSE, nos narra su experiencia — limitada a la enseñanza secundaria— y nos comparte su visión de la educación como profesora. Su ensayo no tiene pretensión científica, pero su testimonio puede ser valioso para aquellos que quieran diseñar una investigación que tenga en cuenta todos los aspectos y dimensiones que se implican en la vida y la práctica profesional de los profesores.

Desde la OCDE se está promoviendo en los últimos años una investigación sistemática acerca del profesorado que permita conocer su situación con relación a los retos y desafíos que se plantean para la educación en el siglo XXI. La OCDE puso en marcha en 2008 la *Teaching and Learning International Survey* (conocida por sus siglas TALIS) en la que se indaga acerca de los factores que influyen en una enseñanza exitosa. Para ello se pregunta a los profesores acerca de su desarrollo profesional, su formación inicial y continua, la evaluación de su desempeño profesional, el clima de aula y su satisfacción laboral. En la misma encuesta se pregunta, por separado, a los directores de los centros sobre diversos aspectos de su trabajo como líderes, sus necesidades y su relación con el equipo de profesores de su centro. España ha participado en este informe y contamos con los resultados desde el verano de 2014.

La tendencia a llevar cualquier realidad a una métrica estadística que permita interpretaciones sociológicas de la educación con el fin de intervenir y reformar es creciente, como en cualquier sector social. Las posibilidades que ofrece la computación

actual basada en el *Big Data* hace albergar esperanzas, quizá algo sobreestimadas, sobre el impacto que los datos pueden tener en la configuración y mejora de la realidad. El mundo educativo se ha incorporado más tarde a esta tendencia, pero la resonancia mediática que ha tenido el famoso informe PISA ha conseguido que tal tendencia se establezca con fuerza y que todos los sistemas educativos estén desarrollando sus propias herramientas de medición.

Ahora bien, la voz singular y corporativa de los profesores no siempre está recogida, con toda la sutileza y riqueza de su experiencia, en todas estas investigaciones. Es evidente que la investigación cuantitativa busca grandes muestras para poder establecer correlaciones, efectos, causas y extrapolaciones, por lo que no se puede poner la esperanza en que este tipo de investigación pueda recoger la sutileza y la riqueza de las experiencias singulares compartidas y discutidas por grupos de maestros y profesores. Esto no significa que la estadística haya que ponerla en cuarentena: las investigaciones cuantitativas son útiles, ayudan a comprender muchos fenómenos, permiten poner en cuestión prejuicios educativos muy arraigados y extendidos y puede ser un instrumento que, bien usado, ayude a los maestros y profesores a mejorar su trabajo. Sin embargo, el diseño de estas investigaciones debe verse enriquecido y matizado por indagaciones de índole cualitativa, que recojan la realidad investigada desde perspectivas diversas, teniendo en cuenta los contextos, atendiendo a los usos propios del lenguaje y tratando de incorporar como sujetos activos a aquellos que se investiga. De hecho una demanda que los maestros y profesores tienen es que la investigación educativa tenga algo que ver con ellos.

El informe que aquí presentamos expone los resultados a los que se ha llegado después de un proceso de investigación cualitativa basada en un diseño abierto de los grupos de discusión formados con los 62 profesores antes referidos. En las siguientes páginas de este capítulo se desarrolla la justificación, el diseño y el sentido de la investigación realizada.

2. La condición inicial del diseño de la investigación: conocer el discurso de los profesores

El diseño de la investigación ha partido de una condición inicial: queremos conocer cuál es el discurso de los maestros y profesores sobre determinados aspectos básicos de su profesión.

2.1. ¿Qué es el discurso de los profesores?

El discurso de los profesores es aquello que los profesores dicen sobre su profesión cuando se les pregunta sobre ello en una situación de grupo de discusión abierto. Lo que los profesores dicen no se identifica solo con el contenido de lo que expresan, también es importante atender a lo que no se expresa pero se dice a través del silencio, de la negativa a hablar de determinadas cuestiones, de la actitud corporal, de la interacción dialógica con otros profesores o con las preguntas planteadas por el equipo de investigación. En esta investigación partimos del contenido expresado por los profesores pero señalaremos, cuando sea oportuno, todos aquellos aspectos contextuales, comunicativos y relacionales que aportan información sobre el discurso de los profesores.

Conviene añadir que el discurso de los profesores también incluye lo que se puede hacer (o no hacer con ellos), incluso lo que se puede esperar. Si es cierto que los límites del lenguaje son los límites del mundo, también el discurso de los profesores delimita las posibilidades a realizar y recorta las esperanzas que se tienen.

El discurso de los profesores nos traslada lo que estos dicen acerca de elementos claves de su desempeño y situación profesional, pero no nos devuelve hechos ni descripciones precisas de la realidad educativa. En ningún momento de nuestra exposición posterior tratamos de identificar lo que dicen los profesores con una supuesta realidad objetiva. Al contrario, el discurso de los profesores expresa el modo cómo los maestros y profesores construyen los posibles significados de su vida y desempeño profesional. Esto no significa que no incurran en prejuicios, exageraciones o ambigüedades que, por otro lado, son perfectamente comprensibles en cualquier discurso espontáneo. Ahora bien, conocer

cómo los profesores entienden, viven y expresan su profesión no puede ser soslayado por ninguna investigación sobre el sistema educativo que quiera respetar la realidad en toda su riqueza y complejidad.

Los discursos de los profesores no son algo que los profesores producen por sí mismos, desde una posición reflexiva, autónoma e independiente. Aunque, como veremos, hemos pretendido en nuestra metodología suscitar los recursos reflexivos de los participantes, en general el discurso de los profesores ha sido espontáneo. Por ello mismo podemos afirmar que muchos elementos y dimensiones del discurso de los profesores están influidos por el ambiente social, por *“lo que se dice”* o *“lo que se piensa”*, de tal manera que podemos decir, con Foucault, que en el caso de los profesores también hay un discurso que los produce a ellos. En nuestra exposición no reflejamos esta interesante perspectiva que esperamos poder completar en futuras investigaciones.

Finalmente, el discurso de los profesores no guarda una relación de espejo con la realidad a la que se refiere. El discurso está formado por interpretaciones, simplificaciones, exageraciones y también por sutilezas, precisiones, ironías y un extenso conocimiento, no siempre filtrado, de situaciones diversas. En cualquier caso, todo discurso contiene un núcleo de verdad, muchas veces difícil de aislar, que permite dirimir los diferentes conflictos que se producen, a veces, entre discursos contrapuestos.

2.2. ¿Para qué sirve conocer el discurso de los profesores?

La investigación que aquí presentamos tiene una doble intención: científica y práctica. Por científica entendemos la intención de conocer la realidad de un modo riguroso y contrastado que permita entender mejor una determinada realidad. Y por intención práctica nos referimos a que aquel conocimiento que obtengamos (que esté contrastado y confirmado por otras investigaciones) pueda tener un efecto en la mejora de la realidad de los maestros y profesores, lo propondremos como proyecto de intervención. No buscamos solo conocer la realidad, queremos también transformarla.

A continuación enumeramos para qué sirve, desde la perspectiva aquí esbozada, conocer el discurso de los profesores:

1. Para mejorar la comprensión sobre la profesión docente desde una perspectiva amplia y que tenga en cuenta lo que los maestros y profesores dicen sobre su profesión.
2. Para aislar y formular con claridad aspectos, dimensiones, prácticas y dinámicas relacionales que fortalecen o debilitan la profesión docente desde la perspectiva de los profesores.
3. Para elaborar los perfiles profesionales de los maestros y profesores a partir de la práctica, la experiencia, la formación y el discurso de los profesores sobre ello.
4. Para detectar grietas en el discurso de los profesores que permitan proponer programas de investigación sobre aquellos aspectos que se ponen de manifiesto una vez que las grietas han sido descubiertas.
5. Para suscitar una discusión más amplia entre maestros y profesores y entre estos y los demás implicados en el sistema educativo. Una investigación como la que aquí presentamos, incluso con sus defectos, puede ser un detonante para abrir una conversación necesaria que conduzca a cambios efectivos.
6. Finalmente, para crear propuestas de fortalecimiento de la profesión docente que incorporen el discurso de los maestros y profesores.

3. Cuestiones de método: preguntar a y preguntar con los profesores

Para conocer el discurso de los maestros y profesores es imprescindible escuchar a los profesores en un contexto en el que pueda surgir su discurso con suficiente espontaneidad. Asimismo, es decisivo que la espontaneidad inicial pueda encontrar un cauce en el que desplegarse de un modo reflexivo. Es necesario que los profesores puedan expresarse y que, a partir de lo que expresen, se les inquiera a desarrollar y explicitar lo que ha sido pura espontaneidad. No es posible conocer el discurso de los profesores sin preguntar a los profesores.

Al mismo tiempo, si solo preguntáramos a los profesores la indagación sobre su discurso quedaría incompleta. Pues no se puede escuchar el discurso sin preguntar con ellos, es decir, sin implicar a los maestros y profesores en el proceso de indagación. Somos conscientes de que tal implicación puede descontrolar el rigor metodológico pues se añade complejidad a la de por sí compleja metodología cualitativa. Hemos querido correr tal riesgo y creemos que hemos podido controlarlo contrastando el discurso de los profesores con otras investigaciones. Sin embargo, consideramos que los beneficios que se siguen de preguntar con los profesores son valiosos tanto para la investigación científica como para la intención práctica que guía nuestro estudio.

3.1. Preguntar a los profesores

Como antes hemos afirmado, existen numerosas investigaciones nacionales e internacionales, la mayoría de ellas de metodología cuantitativa, en las que se pregunta a maestros y profesores sobre distintas dimensiones de su biografía profesional, su satisfacción laboral, el contexto de su desempeño, la relación con las familias, los equipos directivos o, incluso, con la sociedad.

En la revisión bibliográfica que hemos hecho para el diseño de la investigación nos ha parecido relevante destacar las siguientes investigaciones:

1. La investigación estadística, basada en la síntesis de más de 800 meta-análisis sobre el logro escolar, realizada durante más de veinte años por John Hattie y publicada en 2009 con el título *Visible learning*. Aunque en esta investigación se examinan diversos aspectos relacionados con la enseñanza escolar, los apartados dedicados a los profesores son amplios y muy completos. Su estudio nos ha permitido basar en datos muchas de las preguntas que hemos hecho a los profesores.
2. Las distintas versiones que se han elaborado, tanto a nivel internacional como a nivel nacional, del informe TALIS (*Teacher and Learning International Survey*) en el que se recogen datos estadísticos, en el caso de España, referidos a más de dos mil docentes. Nos ha sido útil, sobre todo, para confirmar con los datos algunos de los aspectos del discurso de los profesores referidos a su desarrollo profesional.
3. Nos ha parecido que la investigación en torno a la satisfacción laboral del profesorado en España realizado por los profesores Anaya y López es relevante y aporta información sobre la percepción que los profesores tienen de sí mismos. Hemos tenido en cuenta la versión de la Encuesta de Satisfacción Profesional- Versión Profesores que aplicaron a una muestra de más de dos mil profesores en 2013 y cuyos resultados fueron publicados en 2014, con una comparativa de la misma encuesta aplicada en 2003.
4. Distintas organizaciones no académicas han impulsado informes de interés que aportan información y conocimiento sobre el profesorado en España. Destacamos los siguientes:
 - a. *Educación en España* de McKinsey Company, publicado en 2012. McKinsey es una de las consultoras estratégicas más importantes del mundo y con cierta periodicidad elabora informes sobre diversos sectores. En el informe al que nos referimos señala tres áreas de mejora en la educación española: transparencia y unidad en las métricas educativas españolas,

profesionalización de la docencia y autonomía de los centros. Resulta llamativa la formulación del segundo aspecto: profesionalización de la docencia. Se traslada así un cierto mensaje de la docencia como un ejercicio práctico que no está profesionalizado, lo cual sería un mensaje fatal. Creemos que es más oportuno y describe mejor la realidad lo que es objeto de investigación aquí: fortalecer la profesión docente. Los maestros y profesores son ya profesionales que han recibido formación, se han acreditado como tales y tienen la *expertise* que ofrece la práctica y la formación continua. Desde luego que nada de esto es perfecto y hay muchas mejoras que proponer, como también veremos, pero el punto de partida es que son ya profesionales que precisan de fortalecimiento.

- b. La Fundación Telefónica celebró en 2013 un Encuentro Internacional de Educación en el que se analizaron “*20 claves educativas para el 2020*”. A partir de una discusión digital entre más de 50.000 docentes de países iberoamericanos se establecieron veinte claves. Conviene hacer notar que la Fundación Telefónica tiene un especial interés en intervenir en la revolución digital de la educación por lo que se encontrará este sesgo en todo el informe. En cualquier caso la clave 14 insiste en la necesidad de que los profesores cambien su rol poniendo el énfasis en que su enfoque sea constructivista y su desempeño se digitalice.
- c. La Varkey Gems Foundation, mundialmente conocida por haber impulsado el Global Teacher Prize, elaboró en 2013 un estudio sobre el estatus de los profesores en 21 países, entre ellos España, titulado *Global Teacher Status Index*. Hemos tenido en cuenta este estudio a la hora de elaborar nuestras preguntas sobre la visión que los profesores tienen sobre su prestigio social. Conviene cotejar, no obstante, el estudio de Varkey Gems Foundation con los datos disponibles sobre la misma cuestión en el CIS.
- d. Para completar el estudio, hemos tenido en cuenta un informe, que pasó desapercibido en la opinión pública española, publicado conjuntamente por la Fundación Botín y la Fundación Europea Sociedad y Educación. El informe, titulado “*El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad*”, se basa en una encuesta sobre esta cuestión y las conclusiones a

las que se llega. Aunque la investigación tiene sus límites resulta interesante para comprender cómo es percibida la profesión docente en nuestro país y es un excelente punto de partida científico para establecer un debate sobre bases sólidas.

5. Finalmente destacamos algunos de los informes que en la última década se han elaborado desde la Unión Europea por la enorme disponibilidad de datos comparativos que tienen y que permiten contextualizar las siempre apasionadas afirmaciones que se hacen sobre la educación y los profesores. En concreto nos referimos al informe *Mejorar la calidad de la formación del profesorado* (2007) y *Supporting teacher competence development* (2013).

Todas estas investigaciones nos han ayudado a llenar de contenido los grupos de discusión que hemos celebrado con maestros y profesores. Sin embargo, las distintas investigaciones nos ofrecían diversos aspectos, muchas veces aislados entre sí, que no producen por sí mismos una visión global, dinámica y compleja de la profesión docente. Nos parecía importante, para el diseño de la investigación y la dinámica de los grupos de discusión, tener una descripción de lo que son los maestros y profesores global, compleja y diacrónica. Hemos encontrado en dos investigadores tal posibilidad convirtiéndose ambos en la inspiración fundamental de nuestro trabajo:

1. David Hansen es profesor de Filosofía de la Educación de la Teachers School de la Universidad de Columbia (NY, USA). Uno de sus libros más singulares es *The call to teach* (1996) en el que recoge varios años de acompañamiento y observación a cinco maestros y profesores de distintos niveles, centros y ciudades estadounidenses. A partir de las observaciones singulares, Hansen elabora una descripción de lo que significa ser profesor con una gran capacidad predictiva. Es decir, podemos encontrar que los rasgos del perfil profesional que Hansen destaca y elabora están presentes en todos aquellos que se dedican a la docencia. El valor de esta investigación no radica solamente en su aportación científica sino en la incorporación de los profesores a la propia investigación: la relación que establecen con Hansen les permite indagar sobre su propia práctica y desarrollar así habilidades reflexivas imprescindibles para un ejercicio más satisfactorio de su

profesión. Este libro se ha visto completado por otras publicaciones en las que explora otras dimensiones de la vida y la práctica de los profesores: *Exploring the Moral Heart of Teaching: Toward a Teacher's Creed* (2001) y *The Teacher and the World: A Study of Cosmopolitanism as Education* (2011).

2. Christopher Day es catedrático emérito de Educación en la Universidad de Nottingham (Reino Unido). Está especializado en desarrollo profesional docente y formación continua del profesorado y ha publicado numerosos libros y artículos. Entre sus libros encontramos algunos en los que elabora una visión global, dinámica y compleja del profesorado basado en multitud de investigaciones cuantitativas y cualitativas. Destacamos *Formar docentes* (2005), *Pasión por enseñar* (2006) y *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas* (2012). Nos ha parecido decisivo para entender las fases del desarrollo profesional, las influencias críticas en la biografía profesional de los profesores, la importancia de la variable de la pasión para comprender a los profesores y, sobre todo, la necesidad de contar con la voz y la propuesta de los profesores en las investigaciones sobre ellos.

3.2. Los grupos de discusión y las preguntas a los profesores

Tanto Hansen como Day han sido claves a la hora de diseñar los grupos de discusión en los que han participado nuestros maestros y profesores. Hemos diseñado estos grupos de discusión como un espacio en el que se pregunta a los profesores sobre cuatro ámbitos:

1. La **biografía profesional** de cada profesor y las influencias decisivas en esa biografía desde la percepción de cómo tales influencias han afectado al sentimiento de eficacia profesional.
2. Los **ideales y fines** que guían y orientan la tarea del profesor y que dan sentido a su desempeño profesional.
3. Las **teorías sobre el aprendizaje**, la enseñanza y la educación que dan soporte a su tarea y a la relación con los distintos implicados en la tarea educativa. No nos interesa tanto saber cuál es la teoría que tienen, si no si incorporan de manera explícita la teoría en su práctica profesional y cómo lo hacen.

4. Los **horizontes futuros** de la vida profesional tanto personal como colectiva en los que los profesores se proyectan y cifran sus ilusiones o sus posibles decepciones. También hemos querido preguntarles acerca de la evolución del sistema educativo y de la educación escolar.

3.3. Los grupos de discusión como espacio para preguntar con los profesores

Aunque hemos seguido la metodología propia de los grupos de discusión focales la hemos enriquecido con diversas técnicas y dinámicas. Al hacerlo así pensamos que el grupo de discusión no solo sirve para responder a determinadas preguntas, sino que también se convierte en un espacio de indagación con los participantes, en este caso, con los profesores.

Así los grupos de discusión que hemos diseñado han servido para mejorar las preguntas iniciales, conocer el discurso singular de los participantes sobre las cuestiones y situaciones tratadas y descubrir nuevas preguntas que deben ser indagadas. No hemos planteado los grupos de discusión como herramientas para probar unas hipótesis previamente establecidas; de hecho, lo que pretendemos es afinar en el planteamiento de unas hipótesis que sirvan a investigaciones futuras.

Además, basándonos en distintas propuestas de investigación participativa, hemos considerado oportuno crear una situación que pusiera en marcha los recursos reflexivos de los profesores para que fueran ellos lo que fueran descubriendo, paulatinamente, las preguntas y pudieran formular sus respuestas y sus preguntas a otros profesores. Para ello era imprescindible, en primer lugar, generar una dinámica de grupo que partiera del encuentro entre desconocidos que, al menos, compartieran un mismo desempeño profesional: en este caso ser maestros o profesores en centros educativos de las distintas etapas obligatorias de nuestro sistema educativo. En segundo lugar, nos pareció productivo para nuestros fines proponer actividades o situaciones que centraran a los profesores en los espacios de discusión y que ayudaran a aflorar los recursos reflexivos de los participantes. Y, por último, nos parecía decisivo mantener el mismo grupo de

participantes durante la indagación completa en cada una de las cuatro sesiones de Encuentros.

Por ello organizamos los grupos de discusión en cuatro sesiones y en cada uno de ellos nos dedicamos a uno de los ámbitos que hemos señalado más arriba. Cada uno de ellos los titulamos así: *“Mi vida como maestro”*, *“Mis ideales como maestro”*, *“Mis teorías como maestro”* y *“Mis horizontes como maestro”*. Cada sesión respondía siempre a la misma dinámica en las dos horas y media que duraba la sesión:

1. Una actividad en la que el grupo se ponía en situación y entraba en el ámbito concreto de cada una de las sesiones. Por ejemplo, a la hora de analizar los ideales que orientan la profesión docente proponíamos a los profesores que elaboraran por parejas discursos dirigidos a distintas audiencias imaginarias. Así proponían discursos para recién egresados de la Escuela de Magisterio, para una reunión con padres de familias sobre la última reforma legislativa, para una reunión con el equipo directivo para hacer una propuesta de innovación. A partir de lo que preparaban y su exposición, se suscitaba directamente la discusión y las preguntas sobre la temática en cuestión.
2. La segunda parte, la más extensa en el tiempo dedicado, consistía en la discusión libre y abierta entre los profesores con la guía de los investigadores.
3. La última parte se proponía como una recapitulación de las cuestiones tratadas.

Con este diseño, entonces, no solo hemos preguntado a los profesores si no que lo hemos hecho con ellos. De esta manera esperamos que las próximas investigaciones sobre diversos asuntos relacionados con los profesores puedan ser diseñadas desde la proximidad a la realidad de los profesores.

Por último, conviene hacer explícito que el diseño que hemos puesto en marcha promueve un efecto, no directamente vinculado con la investigación, pero que promete un desarrollo deseable: los maestros y profesores participantes tienen la experiencia de

compartir con otro las posibles definiciones de lo que significa ser profesor, lo que abre la posibilidad de compartir, también, responsabilidades profesionales.

Una vez que hemos explicado el diseño de la investigación, terminaremos este capítulo exponiendo cuál va a ser nuestro enfoque a la hora de presentar los resultados de los grupos de discusión.

4. El enfoque elegido: ¿qué fortalece a los maestros y profesores?

Nuestro enfoque está basado en la exploración, a partir de los discursos de los profesores, de las experiencias, dinámicas, relaciones y prácticas que fortalecen y debilitan la profesión docente.

4.1. ¿Qué significa fortalecer la profesión docente?

Cuando utilizamos el verbo “fortalecer”, nos referimos, ante todo, a la percepción que los maestros y docentes tienen respecto de todos aquellos aspectos de su vida profesional que mantienen y aumentan su logro profesional. El logro profesional se define como la percepción subjetiva que el maestro tiene de su desempeño profesional desde la relación que establece entre sus expectativas y la realización de su trabajo. Si las expectativas y la realización tienden a coincidir entonces el profesor percibe que su sentimiento de logro es positivo. En sentido contrario, cuando divergen las expectativas y la realización, el sentimiento de logro es negativo. Es preciso tener en cuenta que cuando algún aspecto fortalece su práctica, los maestros sienten y expresan que hacen mejor su trabajo y que las relaciones escolares con los alumnos, las familias, los compañeros, el equipo directivo y la inspección educativa son más satisfactorias.

Por “debilitar” entendemos lo contrario que acabamos de decir. En muchas ocasiones, además, lo que “fortalece” o “debilita” no son tanto los agentes o los contextos, sino las dinámicas, estilos o prácticas que despliegan los agentes educativos en los contextos específicos. Por ello en nuestro análisis mostramos cómo un mismo agente o contexto puede fortalecer o debilitar. Por último, conviene entender que fortalecer es el término de un continuo que admite grados y jerarquías. Es decir, fortalecer y debilitar no son términos contrarios absolutos si no extremos de una gradación. Además, los maestros y profesores, como veremos en el próximo capítulo, tienden a ordenar jerárquicamente los aspectos que debilitan o fortalecen su profesión. Por ejemplo: la relación con los alumnos es más importante para el fortalecimiento de su profesión que el estado de la educación en la discusión política o, incluso, que la ley educativa vigente.

4.2. ¿Por qué hemos elegido este enfoque?

La razón fundamental para elegir este enfoque es epistémica. Entendemos que al elegir este enfoque asumimos una determinada manera de conocer y explorar la profesión docente. Afirmamos que las investigaciones sobre la profesión docente no se deben enfocar tratando de definir en qué consiste ser profesor o ser un buen profesional. Tales investigaciones pecan de esencialistas, tratando de buscar una definición general en la que luego poder encajar las peculiaridades de cada caso particular. Pensamos que desde este punto de vista no se hace justicia teórica a la realidad de la profesión docente que es ya una profesión en activo, con una larguísima historia a sus espaldas en la que descubrimos no solo cambios, también aspectos que permanecen y, sobre todo, una profesión que por su propia naturaleza está necesariamente sometida al escrutinio social y político. Precisamente porque es una profesión en la que se presta un servicio a la sociedad —educar a los niños hasta una determinada edad en un contexto no familiar—, la profesión docente está constantemente sometida a dinámicas, experiencias, relaciones y concepciones que contribuyen a que su desempeño sea más constructivo o menos.

Por esta razón, nos parece que es más relevante indagar, a partir de los profesores, cuándo consideran que su desempeño profesional es óptimo, normal o deficiente y las razones que ellos mismos son capaces de dar de las distintas situaciones. Nos hemos dirigido a profesores en activo, ya formados, con una visión de la profesión y con una *expertise* acumulada. Ellos, por tanto, nos pueden ayudar a aislar aquello que consideran que fortalece o debilita la profesión. Una vez que esto quede aislado, tarea a la que dedicaremos el tercer capítulo, tendrá que ser contrastado con otras investigaciones, de índole estadístico, que ayuden a entender, incluso a confirmar, las creencias vertidas en los discursos de los profesores.

La segunda razón para elegir este enfoque se basa en la operatividad que permite el constructo “fortalezas de la profesión” para la interpretación del discurso de los profesores sobre un continuo (fortaleza-debilidad) y, al mismo tiempo, sobre una dinámica (fortalecer-debilitar). Gracias a esta operatividad podemos tratar el discurso de los profesores desde esta doble caracterización del continuo y su dinamismo dejando que

sean las voces de los profesores las que vayan sonando en cada uno de estas dos dimensiones. De esta manera evitamos las posibles dicotomías de los esquemas duales, pues aceptamos de entrada una gradación del continuo y las distintas ambivalencias en análisis de la dinámica.

Además, el constructo “fortalezas de la profesión”, ya sea visto como descripción o como dinámica, no se puede separar de las “relaciones profesionales” pues la profesión docente es una profesión relacional. Las posibles fortalezas o debilidades remiten a las relaciones a partir de las cuales se construyen. Las relaciones son fácilmente reconocibles y son los profesores las que las formulan con claridad: alumnos, familias, compañeros, equipos directivos, administración política y, también, familia propia y sociedad en su conjunto. En este sentido podemos recoger en nuestro informe cómo elaboran, en el discurso y la discusión, la relación con todos estos subsistemas relacionales.

La tercera razón para nuestro enfoque es de índole moral pues partiendo del análisis de aquello que fortalece o debilita a los profesores hacemos, de entrada, un reconocimiento de los profesores como profesionales. Parece obvio lo que acabamos de decir pero, como veremos, los profesores expresan que en múltiples ocasiones, ya sea desde la investigación ya desde los medios ya desde la política, se vierten mensajes sobre maestros y profesores en los que no parecen profesionales. Esto no significa que los maestros y profesores solo reconozcan fortalezas o debilidades desde fuera de su profesión, también reconocen que ellos mismos, como cuerpo profesional, pueden ser motivo, bien amargo, de debilitamiento de su propio desempeño.

No se debe iniciar ninguna investigación sobre los profesores sin ellos. Sabemos que toda investigación destruye su objeto para reconstruirlo desde un sentido diferente, mejorado o completamente nuevo. Resulta que los profesores no son objetos, resulta que los profesores tienen voz, tienen rostro, tienen experiencia y tienen su verdad. En el próximo capítulo se expone el discurso que los maestros y profesores, reunidos por la Fundación Promaestro para esta investigación, mantienen sobre su vida profesional.

CAPÍTULO 2

Las voces singulares de la profesión docente.

Alcance, muestra y resumen de la investigación

La parte que continúa de este informe recoge la voz singular de los profesores que participaron en los Encuentros entre maestros¹ realizados por la Fundación Promaestro. Lo que presentamos en estas páginas requiere ser escuchado y acogido por todos los agentes de la comunidad educativa: la voz de 62 profesores, la voz de aquellos que conviven diariamente con la realidad educativa española, quienes se dedican al acompañamiento formativo de nuestras generaciones futuras, la voz de los profesionales de la enseñanza. Este es el discurso propio, subjetivo, espontáneo y sentido de los docentes, un discurso acerca de los significados que le dan a su vida y desempeño profesional.

1. Muestra y alcance

En los Encuentros han participado 62 profesores², de los cuales 40 son mujeres y 22 hombres. La representatividad del sexo femenino en la muestra (64,5%) refleja la realidad de la profesión, la cual es predominantemente femenina. De estos profesores el 61,2% trabaja en centros públicos, el 24,2% en centros concertados y el 14,5% en centros privados. El 34% de las participantes son profesores de Infantil y Primaria, el 29% de ESO y Bachillerato, el 10% está trabajando en Educación Especial y el porcentaje restante se reparte entre profesores de universidad, orientadores, profesores de Formación Profesional y formación para adultos, inspectores y profesionales de Pedagogía Terapéutica.

Desde el punto de vista de la investigación cualitativa, esta es una muestra representativa que nos permite escuchar y conocer las voces singulares de los profesores para

¹ Ver anexo 1. Diseño de los Encuentros entre maestros.

² Ver anexo 2. Muestra de participantes desglosada.

comprender el sentido de su vida profesional. He aquí donde radica la fuerza de este informe. Con esta muestra podemos generalizar algunos aspectos del discurso obtenido a todo el colectivo del profesorado ya que la voz singular de 62 profesores y maestros nos ha permitido analizar las saturaciones y frecuencias del discurso y obtener algunas claves de la propia percepción profesional que tienen los docentes.

Dentro del sistema educativo no suele darse prioridad al discurso de los maestros y profesores y lo que este informe precisamente pretende es priorizar y ensalzar su voz. Tomar como punto de partida la voz de los sujetos implicados en la realidad estudiada debe ser un ejemplo y un deber de cualquier investigación. En este caso, se hacía imprescindible contar con los profesores rescatando sus discursos y pensamientos acerca del tema tratado, la vivencia de su profesión. Los profesores son un agente fundamental del proceso educativo, su figura y labor es prioritaria para que el acto educativo sea satisfactorio y óptimo. Son los expertos del proceso de enseñanza y por tanto, lo que ellos tienen que contarnos en torno a su profesión adquiere un interés especial. Únicamente con ellos se puede transformar la realidad educativa de nuestra sociedad.

Queremos rescatar nuestra decisión de combinar la metodología de la discusión focal con la necesidad de aflorar los recursos reflexivos de los profesores en la elaboración y puesta en marcha de los Encuentros. No hemos optado únicamente por una de las dos opciones ya que como venimos repitiendo en los capítulos anteriores nuestra intención es trabajar con los profesores haciéndoles sujetos activos de la investigación. Las estrategias metodológicas de los grupos focales las utilizamos de tal forma que no solo beneficiara a la investigación sino que facilitara la intención práctica de la misma. Por ello, hemos querido generar espacios de encuentro y de discusión para los profesores y no sólo de investigación. Esta flexibilidad en la dinámica de las sesiones ha sido compensada con la revisión bibliográfica y la contrastación del discurso de los profesores con otras investigaciones.

La información recogida e interpretada y más abajo contada debe ser escuchada socialmente. Tiene interés por sí misma ya que hemos rescatado las voces singulares de la profesión docente y nos permite comprender con mayor cercanía y exactitud la vida de

los profesores y maestros. Recoge las voces de los profesores a través de espacios de encuentro y de discusión entre ellos, confirma algunos datos obtenidos en investigaciones previas, abre nuevas preguntas de investigación y señala nuevos campos de estudio.

El análisis de la información se ha hecho a partir del constructo, explicado anteriormente, de fortalezas de la profesión. Este criterio con el que hemos decidido organizar la información se vincula directamente con el propio fin de la Fundación, promover y facilitar el fortalecimiento de la profesión docente. Este parámetro de fortaleza-debilidad nos ha acompañado durante todo el proceso de los Encuentros siendo transversal y fundamental a la hora de proponer y dirigir las sesiones y dinámicas.

Por todo ello, las siguientes páginas están orientadas a exponer, a través del discurso obtenido de cada uno de los profesores en diálogo con otros, los elementos, dinámicas y relaciones que fortalecen o debilitan la profesión. Este análisis nos permite elaborar un mapa general de la realidad de la profesión a través de la voz de 62 maestros y profesores. De su discurso se han extraído aquellos aspectos fortalecedores que ya están presentes en su vida profesional, aquellos aspectos que podrían fortalecer pero que se encuentran ausentes o están empezando a desarrollarse y por último los que debilitan y obstaculizan su desempeño profesional.

2. Resumen

En primer lugar comenzamos hablando de los fines e ideales de la profesión que son los elementos motivadores que guían y enfocan el quehacer diario de los profesores. Destacamos la atención personalizada e individualizada del alumno y la transcendencia social de la profesión.

El segundo apartado recoge uno de los puntos que debilita enormemente la profesión docente y es la falta de diferenciación entre la buena y la mala praxis profesional y por tanto la falta de reconocimiento profesional que sienten las profesoras. Se abordan dos realidades que alimentan esta situación y son las escasas posibilidades de desarrollo profesional con que cuentan los docentes y su escasa cultura de evaluación y rendición de cuentas.

En tercer lugar abordamos el constructo de evaluación, refiriéndonos al análisis de la propia práctica profesional. En este tercer apartado nos centramos en la evaluación de los propios compañeros o crítica amistosa, en la autonomía y la voluntad de las maestras para poner en marcha este tipo de mecanismos reflexivos y en el conflicto existente entre los miedos y los deseos de los profesionales a la hora de asumir la práctica evaluativa.

En el apartado cuarto nos adentramos en la propia práctica profesional de los docentes, en la importancia del vínculo entre maestro- alumno, la innovación y autonomía como motores del desempeño profesional y la práctica reflexiva como elemento fundamental para el fortalecimiento de la profesión docente.

El quinto apartado aborda la realidad general que los profesores tienen como colectivo profesional y la importancia de constituir un cuerpo profesional fuerte que vele por el cumplimiento de los derechos y de las responsabilidades profesionales.

El sexto apartado rescata el ámbito de la educación especial debido a la participación en los Encuentros de varios profesores de enseñanzas especiales. Se resaltan las diferencias y similitudes con la educación ordinaria en relación a la realidad de los profesionales de este sector, siendo mayoritaria la semejanza.

Para finalizar, el último apartado recoge el horizonte soñado por los profesores, el futuro educativo deseado y las oportunidades de crecimiento y necesidades que el cuerpo de profesores tiene para lograrlo.

CAPÍTULO 3

El discurso de los profesores

Lo que fortalece y debilita la profesión docente.

1. Fines e ideales

Para entender cuáles son los criterios que determinan qué es fortaleza y qué debilidad es conveniente empezar enmarcando los fines de la profesión docente. Los fines son intenciones conscientes que movilizan la acción en una determinada dirección y por tanto tienen que ver con el sentido de lo que se hace (¿por qué?), con las finalidades (¿para qué?) y con los medios para conseguirlos (¿cómo?).

Existe un marco normativo y recomendaciones institucionales que orientan y dirigen los fines y metas profesionales de los docentes. Aun así, los maestros tienen su propio discurso acerca de los fines profesionales que guían su quehacer diario. La respuesta a la pregunta para qué soy profesor dota de sentido el desempeño profesional de los docentes. Es en esta respuesta donde la vocación adquiere un fuerte significado, haciéndose presente y acompañando las funciones de la jornada laboral diaria de los profesores y maestros.

Los fines que los maestros han destacado en los Encuentros son:

1. Transformar la sociedad y el mundo: entienden que la educación es el motor principal de cambio y mejora de nuestra sociedad.

*“La educación como el camino de la transformación y el cambio”.
(Testimonio 1)*

“Sí, que el fin de la profesión es transformar el mundo y hacer un mundo más justo”. (Testimonio 2)

2. Formar personas libres: consideran que la enseñanza y la educación es un proceso de aprendizaje para la vida.

“El colegio tiene que estar orientado a la vida, aprendizajes para la vida tendría que ser el currículo”. (Testimonio 3)

“Completar la vida de los alumnos y educarles (sic.) a ser personas”. (Testimonio 4)

“Educar: te tiene que educar una persona en un proceso de libertad”. (Testimonio 5)

3. Promover buenos ciudadanos: el acto educativo permite asentar las bases del futuro y generar procesos de socialización en los futuros ciudadanos de la sociedad.

“El maestro tiene que ser el mejor ciudadano posible porque pretendemos que nuestros alumnos también lo sean, es el paradigma del buen ciudadano”. (Testimonio 6)

Estos fines están intrínsecamente relacionados con los ideales de la profesión, los cuales son las creencias e ideas que guían las acciones que los profesores llevan a cabo en su desempeño diario. Además, los ideales son una fuente de motivación importante para los maestros pero en numerosas ocasiones se convierten en una fuente de estrés. Cuando los docentes ven frustrados sus ideales en su quehacer cotidiano su sensación de eficacia profesional disminuye notablemente. Así, los ideales pasan a ser una carga más que un estímulo en el desempeño profesional. Esta negociación que los profesores deben realizar entre los ideales y la realidad ha sido protagonista de todo el proceso. A lo largo de este informe se muestra cómo la resolución de la misma es fundamental a la hora de concretar si se limita o no el desarrollo de la labor docente.

Dos ideales han destacado especialmente en el discurso de los profesores. En primer lugar, se hace realmente importante para el profesor poder atender personalmente a sus

alumnos, es decir, atenderlo en sus necesidades y por tanto comprenderlo en todos los ámbitos de su vida. Y en segundo lugar, la idea de que la profesión tiene una gran transcendencia social, referido por la mayoría de los profesores como “dejar huella” en el alumno.

1.1. La atención personal e individualizada hacia el alumno

La atención personal e individualizada hacia el alumno es un componente fundamental del profesor ya que en el aula y en el trato directo con ellos es donde encuentra su principal fuente de satisfacción y motivación laboral. De hecho, la ilusión y el motor de trabajo de los profesores son los alumnos a los que tienen que atender. Además, un segundo componente de este ideal es que permite el desarrollo integral y óptimo de cada uno de los alumnos (lo que está íntimamente unido al fin de formar personas libres).

“El reconocimiento de los alumnos es una valoración importante para la motivación y el desarrollo profesional”. (Testimonio 7)

“Todo el mundo tiene algo bueno y hay que sacar el potencial que tiene, este es el objetivo de la educación”. (Testimonio 8)

En la rutina diaria, este ideal se ve constantemente amenazado por obstáculos que tienen que ver sobre todo con aspectos institucionales y organizativos, como por ejemplo la *ratio* que existe de alumnos, la diversidad y heterogeneidad en el alumnado o el marco normativo en el que tienen que integrar su práctica docente. Este elemento tan profesionalizador, la relación individual profesor- alumno, corre el riesgo de generar mucha frustración y por tanto de debilitar enormemente a la figura del profesor. El aula como el único espacio de satisfacción profesional pone en riesgo precisamente el propio bienestar de los profesores.

- Coordinador: *“Alguno vais dejando sentir que el aula y el trabajo con los alumnos es una de las fuentes fundamentales de motivación y satisfacción profesional”.*

- Participante: *“Sí, es la única fuente de satisfacción”. (Testimonio 9)*

La profesión docente es una profesión intrínsecamente relacional. Los profesores deben comunicarse y entenderse con innumerables agentes. A pesar de esta característica, los actores intervinientes en el sistema educativo suelen ser vividos por los profesores como un obstáculo (exceptuando el espacio del aula y los alumnos, que son vividos como fuentes de motivación). Este debilitamiento de la relación con otros agentes deja en una posición de gran vulnerabilidad al colectivo del profesorado, generando una sensación muy elevada de aislamiento profesional.

Cuando la única fuente de satisfacción, el aula, no da los resultados esperados provoca un gran desasosiego y una pérdida de la percepción de profesionalidad que tienen los docentes sobre sí mismos. La realidad es que esta relación profesor-alumno no siempre es del todo satisfactoria y óptima, de tal forma que el profesor puede llegar a sentir que está fracasando en su labor. Este fracaso procede de la percepción que los profesores tienen sobre el aula como el único espacio donde poder desarrollarse profesionalmente y de la personalización de la relación con el alumno. La sobreimplicación emocional acompaña muchas veces al profesor en su dinámica relacional con los alumnos, lo que acerca a algunos profesionales a la situación de “*burn out*”. Sin embargo, estas relaciones frustradas con el alumnado pueden adquirir un matiz totalmente fortalecedor a través de la reflexión sobre la propia práctica docente como veremos más adelante.

“La conexión con el alumnado es importante, trabajamos con personas y estar en clase es una forma de comunicación entonces no solo estás dictando unos conocimientos sino que tienes que conectar con las personas que tienes ahí y si no es así algo no funciona”. (Testimonio 10)

“El profesor no se puede permitir no ir a trabajar ya que cada vez que vas al aula te vacías, hay que dar mucho de sí mismo”. (Testimonio 11)

“El hecho de hablar tanto de la capacidad empática, de la capacidad de acercarse a los alumnos carga emocionalmente mucho nuestro trabajo y es fuente de insatisfacción sobre todo con grupos de alumnos con dificultades. Entonces, no es solo un fracaso de tu labor sino que es tu fracaso ya que te has involucrado

afectivamente de tal manera que no es un rechazo al acto educativo, es un rechazo a ti. Esto es terrible, te lleva a una destrucción del perfil profesional”. (Testimonio 12)

1.2. Transcendencia social

El ideal de **transcendencia social** se relaciona con el anterior porque solo puede verse construido a través de la relación. Los profesores explicitan este ideal cuando hablan de “dejar huella”, de “ser referente” y de “ser modelo” para sus alumnos.

“Ser modelo moral, es decir, modelo en las funciones que puede realizar: persona que se informa, que quiere conocer cómo funciona el mundo, que tiene opinión, una actitud crítica, que analiza y se revela ante lo que le parece injusto y que reconoce sus errores. Alguien capaz de reflexionar, opinar y en ocasiones actuar”. (Testimonio 13)

“Mirar a los alumnos a los ojos y que te vean humilde, ser luz del entendimiento y enseñar un modelo, ser modelo y referente para el alumno en todo momento”. (Testimonio 14)

En este sentido, este ideal lleva aparejado consigo ciertas responsabilidades, ya que cuando uno asume funciones, y en este caso de tal relevancia, suele tener que asumir a su vez los compromisos relacionados. El tema de la responsabilidad profesional lo abordaremos con detenimiento más adelante. Sin embargo, sí que nos parece importante destacar aquí la relación entre la transcendencia social y el prestigio social de la profesión.

La sensación de falta de prestigio es uno de los elementos que causan debilitamiento profesional y quizás también uno de los aspectos más ambiguos. La percepción que tiene el propio colectivo y los datos sobre el prestigio social de la profesión descubren un desequilibrio entre la valoración del acto educativo y la reputación que la profesión tiene en nuestra sociedad.

- P: *“La sociedad no reconoce el valor posicional del oficio”.*
- C: *“Sin embargo, el CIS de febrero de 2014 arrojaba el siguiente dato: entre las cinco profesiones mejor valoradas después de médico las cuatro siguientes son profesor y maestro de distintas etapas. La siguiente pregunta a los encuestados es si animaría a sus hijos a ser maestro, sólo un 6, 5% dijo que sí”. (Testimonio 15)*

La resolución de este desajuste en pro de la profesión docente debe ser un camino en el que avanzar tanto desde dentro del colectivo profesional como a nivel social más amplio, convirtiéndose así en una responsabilidad recíproca.

El prestigio es un aspecto importante para el fortalecimiento de la profesión. Así lo refieren los profesores cuando tienen experiencias en las que los alumnos agradecen y ensalzan su labor.

“Una influencia positiva es el agradecimiento anónimo, ese reconocimiento en general, por ejemplo cuando los alumnos al crecer van a verte o te escriben. Te llega un agradecimiento que no buscas y que te viene porque has hecho una tarea y al cabo de diez años te dicen me acuerdo de ti”. (Testimonio 16)

“El reconocimiento y la satisfacción solo te lo dan los alumnos”. (Testimonio 17)

Nuevamente se observa cómo el espacio del aula y el margen de acción con los alumnos son la única fuente de satisfacción para los profesores. En este sentido la sensación del profesorado es que el resto de agentes no reconocen la importancia de su labor profesional y sienten que el prestigio social de la misma es muy bajo.

“En la ley más reciente no creo que hayamos tenido ninguna aportación porque si no, no tendríamos lo que tenemos”. (Testimonio 18)

“En España no se reconoce el valor social que tiene un maestro, que tiene un educador”. (Testimonio 19)

“En el ámbito de la educación todo el mundo se siente capaz de dar su opinión, esto se diferencia de otras profesiones”. (Testimonio 20)

“Todo el mundo se siente capaz de decir cómo hay que educar y por tanto no se reconoce al mundo educativo su expertise profesional”. (Testimonio 21)

“Yo lo que trataba de explicar es que socialmente, la familia, no valora en la justa medida la importancia que tiene para sus hijos y para la sociedad en general la labor que hacemos los docentes”. (Testimonio 22)

Claramente es un punto de gran ambivalencia. Además, tiene gran relevancia ya que en las investigaciones se afirma que la percepción que se tenga socialmente del profesor afecta directamente a su trabajo en el aula. Esta realidad debería invitarnos a pensar qué mecanismos se podrían poner en marcha tanto desde el interior de la profesión como a nivel institucional para que el prestigio mejorara notablemente. El impacto e influencia que este elemento tiene en todo el sistema educativo es elevado y por tanto debe ser prioritario en el proceso de mejora educativa.

2. Falta de diferenciación entre la buena y la mala praxis y falta de reconocimiento

La sensación de falta de reconocimiento que acompaña al profesorado debilita mucho la profesión. Genera sentimientos de desprofesionalización, afectando al propio ego profesional.

Principalmente, los profesores destacan la falta de reconocimiento de las buenas prácticas, es decir, la inexistencia de diferenciación entre el buen profesor y el mal profesor. Los profesores expresan la necesidad de ser reconocidos profesionalmente por su buena praxis y de poder desarrollarse profesionalmente a lo largo de su carrera laboral.

*“No se valora nada el trabajo diferente, muchas veces es visto como sospechoso”.
(Testimonio 23)*

“No eres voluntaria sino que eres profesional y por tanto te gustaría un reconocimiento. Que se reconozca que no eres igual que el de al lado porque si no hay mucha frustración”. (Testimonio 24)

A pesar de la expresión de esta necesidad, los profesores reconocen que ni siquiera entre ellos son capaces de confrontar a aquellos compañeros que tienen una mala praxis cotidiana. La praxis se vive de manera individual y aislada del resto del claustro. Este aislamiento genera inmunidad para quienes son malos profesionales y constituye un foco de frustración y vulnerabilidad para el colectivo.

“No hay un marco más objetivo que nos permita reconocer cuando estamos ante un buen profesor o no”. (Testimonio 25)

*“Y además como no hay un sistema de evaluación del desempeño no hay comparación entre unos compañeros y otros. Entonces no hay diferencia entre los buenos y los malos. Porque todos cobran lo mismo, hacen lo mismo...”.
(Testimonio 26)*

“Somos un grupo profesional y defendemos el honor profesional y si un profesor se equivoca tú lo dices hacia dentro pero si lo pregonas socavas su autoridad y la

tuya también se resiente. La inspección no llega a los problemas que existen y nosotros nos callamos”. (Testimonio 27)

Esta indiferenciación entre la buena y la mala praxis influye en otros aspectos importantes de la profesión como es el desarrollo profesional y la cultura de evaluación profesional. La ausencia de estos elementos en la carrera profesional perpetúa, a su vez, esta falta de diferenciación de prácticas profesionales. Las relaciones entre ellos acaban convirtiéndose en un círculo vicioso: la falta de uno de los aspectos implica la inexistencia de otros y así sucesivamente.

2.1. Falta de desarrollo profesional

Las escasas posibilidades de desarrollo profesional, es decir, la experiencia de poder tener un recorrido profesional con diferentes logros y metas según el momento en el que uno se encuentra, disminuyen de forma abrupta la percepción profesional de los profesores y maestros.

“Cuando empecé me dijeron: al principio es una profesión muy bonita pero conforme pase el tiempo te darás cuenta que tú tienes un año más y que tus alumnos siempre la misma”. (Testimonio 28)

“Es un elemento común a todos los profesores y maestros que uno entra en la profesión y puede seguir en el mismo puesto durante muchos años. Entonces, no hay un desarrollo profesional estricto porque tampoco hay una carrera profesional definida y eso puede tener efectos negativos. Incluso, a veces, las llaman semiprofesiones”. (Testimonio 29)

Muchos refieren que la única posibilidad de proyectarse en la profesión es pertenecer al equipo directivo o asumir algún cargo de responsabilidad. Esta experiencia de asumir un cargo distinto es vivida por la mayoría como una carga más y no como una oportunidad profesional.

“Uno de los grandes problemas es que no existe la carrera profesional en educación, lo máximo que se puede hacer es ser director... pero no hay incentivo económico y tampoco hay un incentivo que no es económico, no hay carrera...”. (Testimonio 30)

“O sea que desde que entras sabes lo que te va a pasar hasta que te jubiles o te canses. Lo que te va a pasar es que vas a dar clase, algunos quizás llegan a equipo directivo”. (Testimonio 31)

“La idea de que todos tienen que dar el Bachillerato porque parece que es lo más óptimo a lo que puedes llegar y que hay que ascender porque si no te frustras. Y yo me planteo, ¿cuál es el techo?, porque éste llega enseguida. Claro, así, jefes de estudios tenemos demasiados ya...”. (Testimonio 32)

“Es que no hay desarrollo profesional. Porque ser jefa de estudios no es para mí desarrollo profesional. Yo lo viviría como un marrón para poder conseguir quedarme en el centro, ya que es un mercadeo de puntos. Es muy frustrante y tampoco hay mérito profesional”. (Testimonio 33)

La necesidad de que esta situación cambie es palpable en el discurso de los profesores, quienes proponen diversas opciones para mejorar su realidad laboral en este sentido. Las propuestas más destacadas son: tener un reconocimiento económico, es decir, cobrar más o menos en función de diversos criterios; oportunidades de formación y de excedencias para el aprendizaje continuo; publicar e investigar y desarrollar distintos itinerarios y perfiles profesionales dentro de la profesión docente.

“Nosotros hemos coincidido en que cada 5-10 años hemos de tener un input (sic.) que nos aporte una novedad en nuestra tarea vital”. (Testimonio 34)

“Podría ser cobrar más o menos en función de los resultados, tener un reconocimiento económico”. (Testimonio 35)

“En relación a las publicaciones, en el mundo de la docencia no están acostumbrados a publicar y quienes lo hacen sobre los temas de la enseñanza no se dedican al mundo de la docencia. Debemos recuperar los espacios de formación e investigación”. (Testimonio 36)

2.2. Escasa cultura de evaluación y rendición de cuentas profesional

Por otro lado, el otro aspecto que influye en la falta de diferenciación entre las diversas praxis es la escasa cultura de evaluación y de rendición de cuentas de la profesión. Esta realidad es uno de los grandes conflictos con los que tiene que lidiar el colectivo del profesorado. La ambigüedad ante la evaluación se hace muy patente y aparece claramente como un elemento desprofesionalizador.

“Yo creo que nuestro colectivo de profesionales, que además es un colectivo amplio, tiene poca cultura de la evaluación y de la rendición de cuentas. Nosotros no rendimos cuenta nunca, en el buen sentido profesional, y tenemos muy poca costumbre de evaluación, de someternos a que alguien nos juzgue y nos corrija. Tampoco la tenemos porque el sistema tampoco nunca lo ha implantado y también es una responsabilidad suya y también individual, personal, y del equipo directivo, el cual también debería no aceptar ciertas situaciones porque perjudica al alumno y porque destruye el trabajo. No hay diferencias entre el buen y el mal profesor. Falta el reconocimiento del desarrollo profesional, faltan la valoración y la rendición de cuentas. Como eso falta y como no están desarrollados los medios por los que el sistema se defiende de las malas prácticas se te vuelven en contra”. (Testimonio 37)

3. Evaluación profesional

La necesidad de realizar una evaluación profesional de manera sistematizada se hace patente en el discurso de los profesores. Se habla de la evaluación profesional como aquella que analiza la dinámica y práctica que lleva a cabo el profesor en el aula a través de la observación, del análisis, de la reflexión y de la puesta en común, con otros compañeros, de las observaciones, recomendaciones y mejoras posibles. Esta evaluación tiene un efecto formativo y profesionalizador en los docentes.

“La evaluación formativa sería genial: que alguien te diga cómo podrías hacerlo”.
(Testimonio 38)

Es importante diferenciar entre evaluación de desempeño (aquella evaluación que valora si se están cumpliendo los objetivos y responsabilidades laborales) y evaluación profesional. La primera suele realizarla el equipo directivo o los cargos de coordinación y suele estar presente en la cultura de centro. Además, evalúa varios criterios entre los que se podrían encontrar prácticas que promueven la evaluación profesional. En cambio, la segunda está orientada al análisis interno del propio desempeño a través de acciones que ayudan a fortalecer la profesión. Esta evaluación no está sistematizada y su falta debilita enormemente la profesión docente.

Hacemos esta distinción porque nos hemos encontrado que los profesores usan ambos términos indistintamente. Esta indiferenciación complejiza la ambigüedad, ya existente, en relación a la rendición de cuentas profesional. Paradójicamente, como explicaremos más abajo, el colectivo del profesorado es muy reticente a la evaluación. Por todo ello es necesario distinguir muy bien qué mecanismos evaluativos ayudan a fortalecer la profesión y cuáles no.

3.1. Crítica amistosa

Dentro de la evaluación profesional una de las prácticas más destacadas es la crítica amistosa. Entendemos por crítica amistosa aquella práctica formativa profesional que consiste en la corrección de la acción profesional y en la propuesta de alternativas y mejoras por parte de colegas profesionales. Los profesores afirman que la crítica amistosa

de otros compañeros es muy positiva para el desempeño profesional y que les gustaría poder tener mecanismos institucionales para ello.

“ Cuando estás en clase uno es subjetivo y a veces no se da cuenta de las cosas que está haciendo, entonces, la otra persona que no hace nada y no interviene, no quita la autoridad a la persona que está impartiendo la clase, pero sí que ve los errores, las dificultades... Entonces, después se puede reflexionar, pensar sobre lo que ha ocurrido en el aula”. (Testimonio 39)

“Ser observados por compañeros me ayuda. Además si alguien va al aula a ayudar genial porque ayuda, no es una observador extraño que viene a censurarte sino a echarte una mano para que tú mejores”. (Testimonio 40)

Esta práctica es sentida como un apoyo profesional muy fuerte, tanto por su carácter formativo como por su carácter protector ante el aislamiento profesional.

Las experiencias (aunque por lo general han sido muy escasas) de compartir estos espacios con los compañeros son valoradas por los profesores muy positivamente. Además, expresan de forma explícita la necesidad de que esta práctica se institucionalice de alguna manera, es decir, que forme parte de la dinámica organizativa de los centros.

“Los inspectores deberían ir al centro y poner a una serie de personas formadas a que dieran estrategias y facilitaran cursos para afrontar las realidades nuevas y los cambios”. (Testimonio 41)

“Lo que pienso yo es que se deberían establecer vías en los centros donde eso no se dejara a voluntad, no obligatorio pero sí vías donde poder comunicar, aprender, compartir... y aprendiéramos los unos de los otros y eso estuviera de alguna manera generalizado en los centros”. (Testimonio 42)

“Nadie nos controla, lo hagamos bien o lo hagamos mal: debería haber un elemento que nos evalúe y nos ayude a mejorar”. (Testimonio 43)

3.2. Autonomía y voluntad

Esta falta de institucionalización de la evaluación profesional es compensada por los profesores a través de la autonomía y la voluntad. Es decir, por un lado tienen que decidir y diseñar por sí mismos los mecanismos y ejercicios que les permitan saber si lo que están poniendo en práctica lo están haciendo bien y por otro, depende únicamente de ellos mismos utilizar y crear este tipo de mecanismos evaluativos, ya que no es una exigencia ni obligación profesional. De esta manera, durante los escasos espacios con los que cuentan e incluso fuera de las horas de su jornada laboral, algunos profesores intentan analizar su práctica docente a través del autoanálisis, de la escritura, compartiendo las experiencias con compañeros en espacios y momentos libres y, a veces, con los alumnos de prácticas, quienes pueden devolverles una imagen de sí mismos dentro del aula.

- P: *“El año que tengo dos cursos en el mismo nivel reflexiono más porque me doy cuenta de las cosas que funcionan con uno y con otro no. En las horas libres pienso qué ha funcionado y qué no para mejorar la próxima sesión de ese día”.*
- C: *“¿Y esa reflexión es solitaria?”*
- P: *“Absolutamente, totalmente y siempre”.* (Testimonio 44)

“Hay que ser autocrítico porque hay mucha gente que echa balones fuera y que echa la culpa al entorno”. (Testimonio 45)

“La autocrítica por nuestra parte es positiva porque si no, no se crece profesionalmente”. (Testimonio 46)

“Yo reflexiono todos los días sobre lo qué ha pasado, qué he hecho, mis relaciones con los demás, las relaciones en el centro, la práctica educativa y si te has pasado o no... todo eso”. (Testimonio 47)

“Yo solía escribir también a diario pero ahora con mis hijos es una locura... Llevo un tiempo que no lo estoy haciendo pero sí lo hacía”. (Testimonio 48)

“A los alumnos de prácticas yo suelo decirles: “Mírame y obsérvame, quedándote con lo que te gusta y con lo que no también. Ya veremos si luego me lo dices o no pero a mí también me viene bien que me digas qué cosas cambiarías...”
(Testimonio 49)

Cuando algún profesor ha podido tener la experiencia de compartir su práctica de forma sistematizada con algún compañero (aunque fuera después de la jornada laboral) lo siente y vive como algo muy positivo y enriquecedor tanto a nivel profesional como emocional.

- P: *“Nosotros lo hemos utilizado mucho el verbalizar al acabar el día la una con la otra: he hecho esto, he hecho lo otro, cómo lo habrías hecho tú, qué te parece para la próxima vez... y así durante dos años”.*

- C: *“¿Y era evaluativo, sentíais que podía funcionar como una crítica amistosa?”*

- P: *“Sí, totalmente. Además, era diario y anecdóticamente era hora y media de coche hasta que llegábamos a Madrid. Evidentemente te servía de terapia porque es una profesión que te carga mucho porque te implicas con todos los problemas: con todos los padres, con todos los niños... estás muy expuesto a todo... entonces necesitas soltarlo y yo creo que está muy bien que te escuche alguien que sabe de qué va. Pero a la vez nosotras nos preguntábamos mucho por las prácticas y ese año creo que aprendimos mucho más, fue muy formativa. Porque además intercambiamos muchas teorías que teníamos la una y la otra sobre escritura, lectura... y experimentamos mucho”. (Testimonio 50)*

3.3. Conflicto entre los deseos y los miedos de los profesores en torno a la evaluación profesional

En relación a la evaluación profesional, llama la atención el conflicto que surge entre lo que los profesores desean y los miedos que tienen ante la misma.

“Es que yo creo que una cosa que nos da mucho miedo a los profesores es estar en el aula con otro, es mucho trabajo asumir que estás con otro profesor. Aunque cuando estás luego es una experiencia muy positiva de intercambio. La crítica en el buen sentido de fuera es muy importante. Que otro profesional de tu centro,

que está con tus alumnos, te diga lo que has hecho hoy te da una perspectiva muy valiosa". (Testimonio 51)

Como hemos comentado anteriormente, la evaluación profesional es una necesidad totalmente expresada por el colectivo del profesorado con el fin de fortalecer la profesión. Ser evaluados profesionalmente significa que haya espacios compartidos de observación y desarrollo de la acción educativa entre compañeros, que existan mecanismos de diferenciación entre los profesionales con buena praxis y aquellos que no la tienen, que se creen vías dentro de la jornada laboral para la crítica amistosa y la reflexión de la práctica y que se valide la práctica profesional a través de evidencias. En definitiva, que se combata el aislamiento profesional y se cree una dinámica reflexiva y evaluativa de la propia práctica y *expertise* profesional de manera conjunta con otros compañeros.

- C: *"¿Esos espacios de compartir con los compañeros sobre la práctica creéis que enriquecería, profesionalizaría vuestra profesión?"*

- P: *"Muchísimo". (Testimonio 52)*

- C: *"¿Organizar determinados aprendizajes con los compañeros lo veis positivo, neutro o negativo?"*

- P: *"Sí, es fundamental". (Testimonio 53)*

Sin embargo, en el discurso encontramos también mucho miedo y reticencia a la propia evaluación y a compartir el espacio del aula con otros compañeros. Los sentimientos que en primer lugar aparecen son rechazo y miedo. Los profesores sienten que este tipo de prácticas evaluativas son más un castigo y una manera de enjuiciar su propio trabajo que una experiencia formativa. Esta reacción en el quehacer diario parece estar relacionada con experiencias evaluativas previas, más orientadas a una evaluación de desempeño que profesional. Estas evaluaciones de desempeño suelen ser impulsadas por la Administración, el equipo directivo o el equipo coordinador generando en el profesorado la sensación de que pueden tener consecuencias negativas para ellos.

“Yo distinguiría ese tipo de pruebas que se están instaurando, las evaluaciones externas, que es verdad que la falta de heterogeneidad es aterradora. Pero también el profesorado se ha vuelto un poco clan que no admite la evaluación y la crítica externa”. (Testimonio 54)

“Sí que hacen encuestas a los alumnos y a los profesores sobre los jefes pero lo que es el profesor en el aula nada. Lo único que te dicen son los ecos de los alumnos y las familias, nadie ve tu trabajo. Hay una nueva propuesta de que puedan entrar los compañeros en tu aula pero en vez de explicarlo como entro en tu aula para coger ideas, han puesto el título de evaluación del profesorado y hay quien se pone de uñas”. (Testimonio 55)

Una de las peticiones en torno a este conflicto es que se institucionalice, dentro de la cultura de centro, esta evaluación formativa desde un modelo de aprendizaje y ayuda entre compañeros. De esta forma, los equipos directivos son los que facilitan esta propuesta pero no los ejecutores de la misma. En relación a los equipos directivos, una de las peticiones que los profesores les hacen es que apoyen las propuestas e iniciativas del claustro y las faciliten, cediendo el protagonismo a los docentes.

“No tenemos idea de evaluación externa, es una palabra que da miedo porque no se ha planteado bien desde la administración y la gente se pone de uñas. Realmente hay que evaluar a los maestros pero profesionalmente, alguien que sepa hacerlo. Hay que hacerlo de manera que el profesor sea capaz de aceptar que deber ser evaluado, para ver lo bueno que es y ver en qué puede mejorar”. (Testimonio 56)

4. Aula: vínculo, *expertise* y diseño de la acción educativa

El aula, como hemos expuesto anteriormente, es el espacio de mayor motivación y de satisfacción profesional para los maestros y profesores. Es el lugar donde gran parte del quehacer diario profesional se desarrolla y por tanto, es donde los profesores sienten que cumplen sus funciones principales como docentes. Además, socialmente la imagen que más se representa cuando se habla sobre las funciones de los maestros y profesores es la del docente en el aula.

Todo ello conduce a que dediquemos un apartado a este espacio donde los principales protagonistas, junto con los docentes, son los alumnos. En los próximos párrafos hablaremos de esta relación profesor-alumno tan importante para el fortalecimiento de la profesión, así como del *expertise* profesional y del diseño de la acción educativa, elementos primordiales para el desempeño profesional de los profesores y maestros.

En un momento determinado de los Encuentros se utilizó la metáfora del Universo para explicar la vivencia que los profesores tienen del sistema educativo y su aula. Frente a la Galaxia educativa (el sistema educativo), el planeta (el aula) es el lugar seguro donde se obtiene la motivación. La Galaxia es imprecisa e inestable y los movimientos que en ella se producen alteran la dinámica del planeta, generando desasosiego en los profesores.

El planeta es el lugar donde el profesor siente que tiene libertad y margen de acción. El aula se convierte en el espacio de creación entre maestro y alumno donde el primero puede desarrollar su *expertise*, es decir, la manera en la que teóricamente abordan y basan su práctica profesional.

4.1. Relación Profesor- Alumno

a. Vínculo

El vínculo entre profesor y alumno es la principal fuente de satisfacción para los docentes. Los profesores afirman que dentro del aula se suele buscar el éxito con los alumnos en torno a dos conceptos: relación y aprendizaje.

“Es importante que el alumno en cuestión emocional sepa dónde estás como profesor pero luego también cómo te sitúas a nivel de aprendizaje. Tú aprendes con él, si el alumno tiene claro que tú aprendes con él puede ofrecerte conocimiento (aunque tenga claro que tú eres el profesor); adquiriendo la relación una gran riqueza “. (Testimonio 57)

“Lo emocional está muy presente y es importante en todos los niveles. Para aprender es fundamental sentirse vinculado”. (Testimonio 58)

La relación, aunque ya hemos visto que tiene sus luces y sombras, es uno de los elementos prioritarios para los profesores a la hora de afrontar la dinámica del aula. Uno de los aspectos que los profesores destacan dentro de la relación es el conocimiento previo de los alumnos. Los profesores sienten que conocer a sus alumnos es fundamental para poder desarrollar una buena *expertise* profesional. Es decir, que les permite dirigir mejor la dinámica de la clase y sobre todo, atender mejor las necesidades de cada alumno.

“Cuando tú le conoces, él te conoce a ti, o sea te quiere pues vas midiendo... Te estresa menos la clase y también los alumnos se estresan menos al verte a ti tranquila”. (Testimonio 59)

“Es fundamental conocer a los alumnos porque hay cosas que te valen con uno y no te sirve con otros”. (Testimonio 60)

“El conocimiento que te da estar con los alumnos hace que no actúes igual al principio del curso cuando hay alumnos nuevos que cuando ya llevas un tiempo con ellos”. (Testimonio 61)

“La educación debe partir desde la emoción, de tratar al otro con cariño y queriendo a los alumnos”. (Testimonio 62)

A pesar de que este conocimiento de los alumnos es fundamental para los profesores los criterios que utilizan para ello no están definidos. No parece haber un consenso en torno

a este tema. Dentro de esta dimensión apareció el uso de etiquetas dentro del aula. Fue un tema conflictivo que no se abordó con profundidad, ya que pertenece a la parte inconfesable de la profesión que explicamos más adelante.

“¿Pero qué hacemos cuando hablamos de una clase conflictiva? Clasificas, empiezas a juzgar, tiendes a reñir al que no lo hace bien... Se tiende a hablar de que el grupo es malo y entonces se aconseja”. (Testimonio 63)

b. Clima y grupo

El clima y el grupo también son factores muy valorados por los profesores. Para ellos, un buen clima en el aula es fundamental para el aprendizaje de los alumnos. Así mismo, piensan que en el proceso de enseñanza es vital conocer al grupo, conocer sus reglas y sus propios mecanismos de funcionamiento.

“Hay que generar un clima de escucha y atención sin tratar el contenido de lo que le pasa a cada alumno concreto, es decir no dedicarme uno por uno sino algo más general. Por ejemplo, entras en clase, pasas lista, tienen que empezar a sacar los libros... y mientras hacen esas cosas vas hablando con ellos, les tratas como a un igual, es decir, que vean que la relación es natural”. (Testimonio 64)

“Es muy importante el tiempo y la relación que vas estableciendo con el grupo”. (Testimonio 65)

“El grupo de alumnos que no pertenece ni a los más estudiosos ni a los disruptivos son los que te ayudan a tirar para adelante, pudiéndose orientar el trabajo por tres caminos: buscar cosas en común y elaborar un proyecto de manera conjunta; elaborar con ellos las normas de convivencia; poner ciertas actitudes en valor e ignorar aquellas indeseables para diferenciar unas acciones de otras”. (Testimonio 66)

“Es importante que en el grupo de alumnos haya buen ambiente, respeto, aprecio y entonces hay fluidez”. (Testimonio 67)

c. Ratio y diversidad

Otros componentes que según los profesores afectan al proceso de aprendizaje son la ratio y la diversidad de alumnos dentro del aula. Uno de los ideales de la profesión es que la educación llegue a todos los contextos sociales y a todos los alumnos, es decir una educación universal que sea capaz de integrar a aquellos chicos con necesidades educativas especiales. Esta realidad se ha querido implantar poco a poco en los centros educativos pero los recursos que se han puesto a disposición del profesorado para lograrlo han sido escasos. La incapacidad y la falta de resolución del sistema han aumentado la sensación de ineficacia y desbordamiento de los profesores. Esta sensación de agotamiento es explicada por los docentes, en parte, por la existencia de una ratio muy elevada en las aulas que impide la atención individualizada y personalizada de cada alumno.

“La ratio es muy importante para la calidad de la enseñanza porque con muchos alumnos no abarcas, no tienes tiempo para cada uno y no puedes conocer a todos los alumnos”. (Testimonio 68)

“La ratio es muy importante porque les puedes dedicar más tiempo a tus alumnos y puedes preparar la clase para que todos intervengan y todos tengan su parte de protagonismo”. (Testimonio 69)

“Influye también el número de alumnos. Los profesores si supiésemos qué necesita cada alumno en cada momento tendríamos que incidir ahí, pero claro con 30 alumnos...”. (Testimonio 70)

d. La voz del alumno

Por otro lado, el profesor reconoce que es muy importante tener en cuenta la voz del alumno. Ofrecer espacios a los alumnos donde puedan expresar qué necesitan con respecto a su proceso de aprendizaje. De esta manera, también se promueve que tengan un papel más activo en el acto educativo.

“A los alumnos hay que darles su sitio y su espacio porque aportan mucho. Hay que reforzarles sus aportaciones y que sean ellos mismos quienes desarrollen ideas”. (Testimonio 71)

A pesar de que los profesores piensan que debería considerarse la voz del alumno, reconocen que en muchas ocasiones no se les pregunta ni se tiene en cuenta su opinión (sobre todo en el campo de lo evaluativo). Esta ambigüedad se hace aún más compleja cuando los profesores afirman que uno de los mecanismos evaluativos principales que tienen sobre su práctica profesional es la observación de sus alumnos dentro del aula. Así, la actitud y respuesta de los alumnos en clase se convierten en indicadores evaluativos para los profesores. Sin embargo, este tipo de evaluación de la propia praxis no es sistematizada de ninguna manera y en muchas ocasiones los profesores no tienen en cuenta las opiniones y evaluaciones que elaboran los propios alumnos.

“Hay una cosa que me parece muy importante y es la opinión de los alumnos y alumnas. Se debería introducir, al final de cada trimestre, que los alumnos evalúen a sus profesores”. (Testimonio 72)

“Los alumnos son muy claros y evidencian claramente con quién están aprendiendo, con quién están a gusto... entonces cuando uno está en un centro uno sabe si están prefiriendo a otra profesora o no”. (Testimonio 73)

“Nosotros tenemos un test de evaluación que le pasamos a los alumnos sobre los profesores. Pero claro, luego hay que ver qué lectura hace el profesor sobre esa evaluación: «Claro, cómo no me van a evaluar mal... es que justo ese día les castigué». Entonces, tú haces la lectura que quieres hacer y al final no les dejas que ellos hablen”. (Testimonio 74)

e. Dificultades relacionales con los alumnos

Las dificultades relacionales que se pueden encontrar los profesores con sus alumnos varían en función del nivel educativo en el que imparten las clases. A medida que se avanza en el nivel parece que los profesores encuentran más dificultades con los alumnos

y sus familias. Este incremento en la dificultad relacional suele explicarse por las características del momento evolutivo y del ciclo vital en el que se encuentran los alumnos.

“A veces, por lo que sea, como tutor no conectas con determinados alumnos. Creo que pasa más en Secundaria”. (Testimonio 75)

“Desde mi visión de la primaria los alumnos son nuestros amigos, son muy afectivos, algo muy maleable. Algo que nos da miedo herir, dejarles en ellos una impronta tal que les llevemos por un camino erróneo. Sin embargo en el instituto parece que son como nuestros enemigos”. (Testimonio 76)

Los profesores tienen diversas formas de actuar cuando la relación con algún alumno falla. La principal es contar con el apoyo de otro compañero cuyo vínculo con el alumno es positivo y fuerte.

“Yo intento buscar a otro compañero, no siempre tienes que ser tú... Porque al final sabes que te tienes que aliar con otro profesional porque le escucha infinitamente mejor que a ti. Pues es que a veces no vinculas, no empatizas. Y al final somos un equipo y lo que interesa es sacar al niño lo mejor de él. Qué más da qué profesional sea”. (Testimonio 77)

En muchas ocasiones, sin embargo, cuando la relación con el alumno falla los profesores no son capaces de poner otros mecanismos alternativos en marcha que faciliten el desarrollo integral del alumno. En el discurso está implícito que solo a través de la relación y el vínculo se puede tener una experiencia de aprendizaje. Esto se convierte en una presión muy fuerte para el profesorado. La escasez de mecanismos reflexivos y de alternativas ante esta dificultad relacional con el alumno es una realidad que desprofesionaliza al colectivo.

La negociación a la que el profesor se ve sometido, entre la exigencia del vínculo emocional con el alumno y la realidad de que este tipo de relación no siempre ocurre ni

aparece, es enorme y puede provocar “burn out” o el síndrome del quemado en los docentes. Esta situación de desprofesionalización se ve agravada por la realidad, explicada anteriormente, de aislamiento profesional en la que se encuentran los profesores.

“Hay una tendencia a hablar del profesor como una especie de héroe que es capaz de captar la atención del alumno, incluso como una especie de segunda mamá y papá... Esto genera muchas insatisfacciones sobre todo en los contextos difíciles. Cuando yo perdí esta capacidad empática y no desarrollé esta reflexión metodológica me perdí”. (Testimonio 78)

Esta realidad invita a encontrar formas de hacer, distintas del marco de lo vocacional y lo emocional, que impulsen al profesorado a su propio fortalecimiento y a un desarrollo óptimo de su *expertise*. Es decir, encontrar mecanismos reflexivos, evaluativos y sistemáticos que apoyen la praxis profesional y amplíen el campo donde los profesores puedan encontrar motivación y sentido a su desempeño profesional.

“A partir de nuestra implicación intentamos atraer la atención de los alumnos que cuando no funciona, porque tienes un espacio en el que al alumno no le importa nada de nada ni que seas o no simpático o empático, se convierte en una función muy insatisfactoria. En cambio, se convierte en una cuestión de metodología, si tú pones en marcha la metodología necesaria puedes captar la atención del alumno: es un trabajo profesional sobre qué necesita el alumno en un momento determinado más que tu implicación afectiva en la relación con el alumno”. (Testimonio 79)

“Cualquier profesor sea o no simpático si es capaz de entender bien cuál es la metodología apropiada para el alumno y para su grupo es capaz de hacer lo que sea y tener éxito. Además no hacemos mucha reflexión sobre esto y muchas de las frustraciones de los “burn out” proceden de aquí, se sienten juzgados y no entienden que estamos juzgando su actuación y no a ellos mismos”. (Testimonio 80)

4.2. Innovación y autonomía

Los profesores destacan como aspectos positivos disponer de libertad para innovar y de autonomía dentro del aula. Ambas características fortalecen la profesión docente, ya que le permiten al profesorado poner en práctica aquellos recursos, acciones y habilidades necesarios para manejar la clínica a la que se enfrentan.

El uso de la palabra clínica para referirnos a la realidad práctica a la que se enfrentan los profesores lo utilizamos como analogía a otras profesiones como la medicina. La medicina conjuga la formación teórica con la formación clínica. Los médicos trabajan con casos reales, casos clínicos, teniendo que enfrentarse constantemente en su práctica a la resolución de problemas. Para esta resolución los profesionales deben ir buscando y construyendo los recursos teóricos y metodológicos necesarios. En el caso de los profesores ocurre de manera similar. Los docentes trabajan con casos diversos y diferentes, afrontando nuevos retos de manera asidua y por tanto teniendo que reinventarse cada día.

Esta realidad profesional enmarcada constantemente entre lo teórico y lo práctico se nutre de la práctica reflexiva. Este concepto de práctica reflexiva en el ámbito profesional lo extraemos del trabajo de dos autores, Schön (1987) y Perrenoud (2004). Este concepto lo desarrollaremos con detenimiento en el próximo epígrafe.

La innovación y la autonomía están directamente vinculadas al ideal de atender a los alumnos de forma personalizada e individualizada. Aunque como veremos más adelante este ideal se enfrenta en numerosas ocasiones a obstáculos procedentes de la dinámica institucional, organizativa y estructural.

a. Innovación

La innovación, entendida como un proceso de creación y aprendizaje constante para la generación de conocimiento y resolución de problemas, es sentida por los profesores como una responsabilidad profesional que fortalece y permite el desarrollo profesional.

“Es que la idea de creación de conocimiento es solucionar problemas, ¿cuándo se crea conocimiento? Cuando llegamos a una barrera que ya no sabemos cómo dar un paso hacia delante y dar un paso hacia delante es innovar y crear. Y eso se puede hacer en nuestra disciplina, en concreto en el ámbito de nuestra actividad docente como profesión”. (Testimonio 81)

“Sí, crear conocimiento como soluciones de problemas donde antes no se ha propuesto ninguna alternativa o ninguna solución viable, en ese sentido la innovación en el ámbito de la docencia es incuestionable”. (Testimonio 82)

b. Autonomía

El otro aspecto, la autonomía, entendida como la capacidad de tomar decisiones y llevar a cabo acciones dentro del propio desempeño profesional, se vive como un derecho del cuerpo de profesores que permite desarrollar y mejorar la *expertise* profesional.

“Se necesita tener autonomía en el cuerpo a cuerpo con los alumnos, donde yo tengo una manera de hacer las cosas y voy descartando lo que no funciona”. (Testimonio 83)

“La libertad es para poder enfocar académicamente a tus alumnos y tu práctica”. (Testimonio 84)

Pruebas externas

La autonomía se hace muy presente en el discurso cuando se hablan de las leyes y las pruebas externas. Los profesores sienten que las leyes se elaboran sin tener en cuenta la realidad vivida en las aulas ni a los profesionales que conviven día a día con ella. Queremos puntualizar que durante los Encuentros no se ahondó en el tema legal, por tanto el discurso recogido aquí se refiere a las leyes como aquellos aspectos reguladores que se han de cumplir. Cabe destacar que los profesores reconocen que no suelen tener un conocimiento profundo en materia legal y que les falta formación y conocimiento sobre las investigaciones e informes que se están llevando a cabo en torno a la educación.

“Quien nos represente tiene que saber quiénes somos y qué queremos... no les puede dar igual lo que hacemos en los centros”. (Testimonio 85)

“Los políticos legislan pero no saben lo que están legislando porque no escuchan y no dan participación a los profesionales”. (Testimonio 86)

Las pruebas externas obligatorias y el modelo resultadista colisionan con el derecho de autonomía, viéndose obstaculizado lo que el profesor teóricamente desea. Ejemplos concretos de estas exigencias externas son:

- El CDI (Pruebas de Conocimiento y Destrezas Indispensables de la Comunidad de Madrid) que es una prueba que genera mucho malestar,

“Aprendes a tragar mucho, por ejemplo he tenido que aprender a tragar la prueba del CDI, ahora la preparo. Te obligan en parte a prepararla porque cuenta para el expediente de los alumnos. Y si tu criterio es el bien de los alumnos te lo tienes que tragar por su bien”. (Testimonio 87)

“Yo no sé si todos los agentes tenemos claro cuál es nuestro objetivo y cuál es el fin de la educación. No sé si los profesores tenemos la misma idea que los políticos que son quienes legislan pero sospecho que no por las leyes educativas que hay. Entonces hay un conflicto muy grande: que yo quiero una cosa y lo que tengo que hacer es otra. Entonces, claro, yo cuando pienso en este año, porque la inspección nos machaca mucho con el CDI y me he pasado todo el año a eso, me doy cuenta que he hecho muchas cosas que no me gustan... Hacer sólo para rellenar unas planillas... Entonces ¿Cuál es el fin? ¿Cuáles son los objetivos? ¿Aprobar el CDI? ¿Y qué pasa entonces con todo lo que planteamos del desarrollo integral de la persona?”. (Testimonio 88)

- para los niveles inferiores de Secundaria la presión por los resultados,

“En el tema de los resultados por parte de la administración y la inspección, la presión es mayor en niveles de la ESO: 1º, 2º y 3º. A partir de ahí, yo creo que el profesor tiene más libertad en ese sentido porque es en los niveles más bajos donde se mete presión al profesorado porque es donde más fracaso escolar existe”. (Testimonio 89)

- C: *“¿Esa presión por los resultados desde el punto de vista del profesor cómo os afecta?”*

- P: *“Pues como una experiencia personal negativa. Los resultados imponen mucho, por ejemplo en la pública es fundamental para que no le quiten al colegio la categoría de Secundaria y Bachiller.” (Testimonio 90)*

- y para los profesores de Bachiller y niveles superiores de Secundaria la Selectividad.

“En Secundaria se siente que está la universidad. Entonces, el profesor tiene la presión de que el chaval esté preparado para la universidad y se tiende a dar contenidos para que esté preparado al nivel de primer curso de la carrera. La presión por la ley y por los objetivos que hay que cumplir te lleva a que te pases la mitad del curso enseñando algo que a mi parecer no sirve para nada. Pierdo la mitad del curso, digo pierdo con todo el sentido de la palabra. Pero claro, luego llega Selectividad, así que vas adaptando esto con metodologías, por ejemplo con el aprendizaje cooperativo que lo hace más fácil y diferente”. (Testimonio 91)

“Dependemos de unas leyes y un sistema político que entra en contraste con lo que pensamos. La Selectividad es una prueba de ello y hay una manipulación de la opinión pública a través de la docencia”. (Testimonio 92)

“A los coordinadores de selectividad les falta sensatez a la hora de plantear los textos y los modelos de examen”. (Testimonio 93)

Las pruebas externas, por sí mismas, no tendrían que suponer un obstáculo para el ejercicio profesional de los docentes. De hecho, algunos profesores afirman que este tipo de evaluaciones son útiles para ellos, ya que les permiten saber con qué grado de eficacia están transmitiendo los conocimientos que son exigidos por el sistema educativo.

“A mí me gusta tener las pruebas externas como un algo etéreo porque para mí la evaluación es para mejorar no para sentirme mediatizada por ella. Pero no me marca tensión ni intento trasladarla a los demás. En las pruebas de primaria nadie me ha exigido, ni equipos directivos ni inspectores, a lo mejor salen estadísticas en las que sale mi nombre pero ya está”. (Testimonio 94)

Frente a este discurso se contrapone el de si estas pruebas son útiles para el aprendizaje de los alumnos. En este punto parece existir unanimidad, afirmando que la realización de este tipo de pruebas no supone una experiencia formativa para los alumnos ya que su diseño suele estar muy alejado de la realidad diaria de la enseñanza. Por esta razón, existe una discusión en torno a la utilidad y finalidad de este tipo de pruebas que queda pendiente de resolver.

“Con esta moda de las evaluaciones a ti te sirve como docente pero ¿al alumno le sirve para aprender sobre sus dificultades y sus potencialidades? Es que yo entiendo la evaluación no para manejar yo las riendas sobre cómo tengo que hacer mi trabajo sino la evaluación la utilizo como otro elemento de aprendizaje para el alumno”. (Testimonio 95)

Colisión ideal-realidad

Como exponíamos con anterioridad, algunos ideales, como la atención de forma personalizada e individualizada de los alumnos, se ven obstaculizados por estas cuestiones institucionales y organizativas de los centros y del sistema educativo. Esta realidad sitúa al colectivo de los profesores en una paradoja. Por un lado se espera de ellos que actúen como profesionales liberales, con autonomía y libertad, y por otro se les exige que sean ejecutores de órdenes ajenas a ellos.

“Todos conocemos que está en vigor una ley u otra pero no cambia para nada su forma de ser. O sea, que a lo mejor es una paradoja ver cómo afecta a un determinado número de profesores el cambio de ley pero no es a la gran mayoría y a su vez, a éstos les debería afectar el cambio porque precisamente es lo que regula nuestro quehacer profesional”. (Testimonio 96)

- C: *“¿Y qué peso creéis que tiene ese marco legislativo, normativo en lo que es luego la práctica diaria?”*

- P: *“Muy negativo”. (Testimonio 97)*

“No entiendo la administración, existe cierta conciencia esquizoide: una cosa es la práctica docente que tienes en tu aula con tus alumnos y otra cosa es la cantidad de cosas que te exigen para la administración. ¿Por qué la presión administrativa va separada de la práctica docente?”. (Testimonio 98)

Esta colisión entre el ideal y la realidad es gestionada parcialmente a través de la autonomía de los centros permitida por la legislación vigente que posibilita implantar un proyecto propio (modificar el horario lectivo, adecuar los contenidos y metodologías e impartir materias en otras lenguas) asumiendo y cumpliendo los requisitos mínimos exigidos por la Ley de Educación.

“Hay que poner el peso en algo muy claro y es que sí que hay un decreto o ley pero también hay un decreto de autonomía de centros donde yo voy a enfocar y voy a darle todo el peso a mi función educativa. Es decir tenemos un proyecto propio y podemos adaptar la ley a nuestro contexto”. (Testimonio 99)

La parte inconfesable de la profesión

Dentro de la propia profesión existe una parte compleja que es difícil de confesar y tratar para los profesores. Existe cierta tendencia dentro de la profesión a hablar en términos emocionales y positivos de la misma. También se aborda de manera clara todo aquello que tiene que ver con las demandas de los docentes. Sin embargo, existe mucha dificultad para hablar del conflicto de la propia dinámica profesional. Al hablar del vínculo con el

alumno expusimos las graves consecuencias que tienen las dificultades relacionales para los profesores. La incapacidad de comunicar y abordar estas situaciones lleva a algunos docentes a situaciones límites como el “burn out”.

En relación a la autonomía, esta parte inconfesable de la profesión aparece cuando los profesores hacen uso de la misma en contra del *expertise* profesional. Los profesores sienten que algunos compañeros utilizan la libertad dentro del aula para mantener una práctica poco profesional. Al no existir un mecanismo de rendición de cuentas estas dinámicas no son sancionadas. Esta forma de utilizar la autonomía debilita enormemente la profesión docente.

“Hay un factor que es la autonomía, somos profesionales muy autónomos. Tiene cosas muy positivas pero también muy negativas y es que cuando las cosas no funcionan el profesor hace uso de su libertad para seguir no funcionando”.
(Testimonio 100)

“Los conceptos deberían cambiar. Se necesita autonomía pero la gente entiende la libertad de cátedra como hacer lo que me da la gana incluso en contra de los acuerdos tomados en el centro”. (Testimonio 101)

Debemos matizar que a nuestro estudio le falta abordar con mayor profundidad estos elementos inconfesables de la profesión docente. Creemos que debe ser una futura línea de investigación prioritaria por su relevancia y complejidad.

4.3. Práctica Reflexiva

La práctica reflexiva es otro de los componentes principales cuando hablamos de fortalecer la profesión docente. Esta reflexión, además, debe ser sistemática y validada para que la práctica llevada a cabo por los docentes sea profesional.

En la práctica docente parece que casi todo funciona porque es valorada desde la propia perspectiva. Además, como ya hemos comentado con anterioridad, suele identificarse a la profesión siempre desde el paradigma del sentimiento y de la inspiración. Los

profesores no tienen que salir de una zona de confort porque no están nunca, ya que constantemente se encuentran con una praxis que les saca de sus ideales. El problema es que no salen de la autocomplacencia y como hemos venido explicando no todas las prácticas y acciones que los profesores ponen en marcha son buenas y eficaces.

Por ello, es fundamental la reflexión sistemática que es aquella en la que uno busca mecanismos que le devuelven evidencias de lo que está haciendo, pudiendo valorar así si efectivamente lo que uno cree que funciona es una buena práctica o no.

En la rutina laboral, los profesores no disponen de espacios ni de tiempo para reflexionar y sistematizar su praxis. Como hemos comentado con anterioridad, algunos profesores ponen en práctica la reflexión de manera autónoma y voluntaria fuera de la jornada laboral.

“Yo todos los días dedico algo de tiempo a reflexionar sobre la práctica pero no existen momentos pautados para hacerlo, son momentos propios”. (Testimonio 102)

Esta situación promueve, en numerosas ocasiones, que el mecanismo de los docentes proceda más del automatismo que de la reflexión. Este modelo no permite conocer si la práctica que uno lleva a cabo es la mejor de las prácticas posibles que se pueden poner en marcha dentro del aula o a la hora de realizar las funciones correspondientes en el quehacer diario.

- C: *“No hacemos el trabajo de basar nuestra práctica en evidencias, es decir, que no nos preocupamos demasiado por saber si lo que pensamos que funciona es lo que mejor funciona. Que funciona lo sabemos porque nos funciona pero no nos preocupamos de dar el siguiente paso: de todas las prácticas que yo veo que más o menos funcionan cuáles son las que mejor funcionan y sistematizarlas. ¿Eso cómo lo veis?”*

- P: *“Pues es verdad”. (Testimonio 103)*

-C: *“¿Y dónde, cuándo, cómo y con quién reflexionáis sobre vuestra propia práctica? Porque en el aula ya estáis en ello ¿no?”*

- P: *“Nunca. Estructuralmente nunca”.*

- P: *“Ni siquiera en las reuniones”.*

- P: *“Falta tiempo en el horario lectivo”.* (Testimonio 104)

a. Indicadores evaluativos de la práctica docente

Relación con el alumno

Uno de los indicadores que los profesores usan para evaluar su práctica profesional es la relación con el alumno y su actitud durante la clase impartida. Este es un indicador válido pero no debe ser el único a la hora de analizar si las prácticas que se están llevando a cabo funcionan o no.

Hemos visto como el propio vínculo con el alumno requiere de una reflexión con el fin de poder abordar las dificultades que se presentan y evitar una disminución en la percepción de la autoeficacia profesional. De hecho, los profesores se enfrentan a varias complejidades, propias de una relación, en su trato con los alumnos. Poder comunicar estos temas relacionales más complejos (como el castigo y la manipulación) es liberador. La realidad es que no se suele hablar de ello, convirtiéndose así en una carga profesional. En los Encuentros nos hemos encontrado con que los profesores tendían a eludir estos temas y su conversación se dirigía de manera natural hacia otros aspectos de la profesión.

- C: *“¿El chantaje y el castigo entonces son medios normalmente aceptables para la educación?”*

- P: [silencio] (Testimonio 105)

Apoyo profesional de los compañeros

Otro de los indicadores fundamentales para evaluar la práctica profesional docente es trabajar con el apoyo profesional de los compañeros. Entendemos por apoyo profesional de los compañeros aquellas prácticas (como por ejemplo compartir experiencias y recibir formación entre iguales, la crítica amistosa, la codocencia y la observación en el aula) que

mejoran la praxis profesional y fortalecen la profesión. Este tipo de apoyo permite distinguir también las buenas prácticas profesionales de las que no lo son.

“Los compañeros dan apoyo, enseñan, son básicos y fundamentales en el aprendizaje. Son un foco de formación y un pilar emocional. En la práctica permiten que puedas hacer y elaborar cosas”. (Testimonio 106)

Dentro del profesorado se pone en marcha este tipo de mecanismos de forma voluntaria y arbitraria. Sistematizar e institucionalizar este tipo de prácticas es fundamental para el fortalecimiento de la profesión docente.

- C: *“¿Esta adopción didáctica o profesional de los compañeros está sistematizada o es algo que uno busca?”*

- P: *“Es informal de todas, todas. Pero se suele encontrar si estás predispuesto a buscarla”.*

-P: *“Lo que yo pienso es que se deberían establecer vías en los centros donde eso no se dejara a la voluntad. Que no sea obligatorio pero sí vías donde poder comunicar, aprender, compartir, aprendiendo los unos de los otros y que esto estuviera de alguna manera generalizado en los centros”. (Testimonio 107)*

Dentro de este apoyo profesional algunas prácticas son mejor aceptadas que otras por los docentes. Como hemos comentado anteriormente, ser evaluado por otros profesionales se vive con reticencia. Por ejemplo, la entrada al aula de otros compañeros es todavía una práctica poco común y genera mucho escepticismo. En cambio, el intercambio de prácticas y actividades suele ser muy común entre los equipos docentes. El miedo y la reticencia a alguna de estas prácticas colisionan con la petición de los propios profesores de introducir estos mecanismos reflexivos en su praxis profesional.

“Tenemos miedo de compartir los espacios con los demás. Nos cuesta todavía y no valoramos lo positivo que es eso”. (Testimonio 108)

“Hay que crear una cultura colaborativa porque hay una visión de intromisión y de crítica y no se vive como apoyo o ayuda”. (Testimonio 109)

El encuentro sistematizado entre maestros para hablar de aquellos aspectos que implican y conforman su praxis profesional y su quehacer diario es fundamental y necesario para el fortalecimiento de la profesión docente: combatiendo el aislamiento profesional, creando espacios de discernimiento y reflexión, validando las prácticas profesionales y diferenciando las buenas prácticas de las que no lo son.

- C: *“¿Organizar determinados aprendizajes con los compañeros y tener espacios de compartir sobre la práctica creéis que profesionalizaría vuestra profesión?”*

- P: *“Sí, es fundamental”.*

- P: *“Muchísimo”. (Testimonio 110)*

“Los compañeros son claves de aprendizaje y de compartir. Los centros podrían fomentar organizativamente que los compañeros se relacionen y vinculen”. (Testimonio 111)

“Encontrarse con otros profesores es una oportunidad de crecimiento”. (Testimonio 112)

b. Matriz de aprendizaje

Por otro lado, los profesores parten de una matriz de aprendizaje que comienza con su propio recorrido como alumnos. Se configura a través de los modelos y referentes que han tenido a lo largo de su proceso educativo, de la formación universitaria y de su experiencia laboral. Esta matriz de aprendizaje se compone de habilidades de carácter emocional, de gestión de elementos del aula, metodológicas y evaluativas.

Desarrollar una práctica reflexiva supone también ser consciente de esta matriz de aprendizaje para evitar los automatismos.

“Tenemos que ser muy conscientes de lo que llevamos como matriz de aprendizaje si no se automatiza”. (Testimonio 113)

En el quehacer diario esta matriz está presente. Sin embargo, el *expertise* del profesor supone que esta matriz se ponga en práctica de manera pensada y reflexionada y no salga de manera automática. El *expertise* supone ir decidiendo, acorde con una serie de criterios, qué prácticas se van utilizando, en qué momento se utilizan y con quién se ponen en marcha. La práctica reflexiva se vuelve indispensable en este proceso de ir discerniendo qué prácticas funcionan y cuáles no y cómo y cuándo su utilización tiene sentido.

Esta creación de saberes y conocimiento suele perderse entre las múltiples funciones y tareas que los profesores tienen en su jornada laboral. La validación de la praxis, basándola en evidencias, es una característica profesional que fortalece enormemente la profesión docente.

-C: *“Tengo que cambiar mi práctica por la realidad me lo pide pero claro, tengo que cambiarla validando lo que hago, sabiendo lo que hago, probando lo que hago... es decir, generando conocimiento práctico. ¿Esa es una dimensión que está presente en la formación docente en general, hay espacios para legitimar esa práctica?”*

- P: *“No”.*

- C: *“¿Pensáis que eso tendría que formar parte del trabajo?”*

- P: *“Sí y no está”. (Testimonio 114)*

c. Experiencia, observación y ensayo-error

Algunos de los elementos que acompañan a los profesores en su quehacer diario son la experiencia adquirida, la observación y el ensayo-error. Los destacamos por la importancia que le dan en su praxis profesional aunque todos ellos deben ir acompañados, como hemos dicho, de la reflexión y sistematización.

Los profesores destacan la experiencia como elemento fundamental e imprescindible para su formación y aprendizaje continuo. La experiencia ofrece mucho conocimiento a los profesionales, sin embargo, falta la dinámica de poder sistematizar el aprendizaje que se obtiene de ella.

"La experiencia te da una mochila donde hay herramientas aunque a veces no siempre lo haces bien". (Testimonio 115)

"Las respuestas que damos ante las situaciones de nuestra práctica cotidiana creo que están basadas en la experiencia. Y como cada experiencia es distinta a la otra pues cuando llegas a una nueva experiencia pues te bloquea la situación; así que cuando acabas piensas tendría que haber hecho esto o esto otro... pero aprendes para la siguiente". (Testimonio 116)

La observación y el ensayo- error son elementos fundamentales para los profesores en su práctica diaria en el aula. Estos elementos se van nutriendo de la experiencia profesional pero deben irse sistematizando con el fin de profesionalizar estas acciones.

"Mi reflexión es que la observación no se hace de forma sistemática ni a todos por igual. Los profesores no nos planteamos distintas dimensiones a observar en el alumno, generalmente observamos la conducta. Muchas veces les digo a mis compañeros que hablemos de lo invisible, porque hay muchos niños que no observas porque no llaman la atención. A estos niños no les terminas conociendo ni observando otras dimensiones de su persona que deben también desarrollarse. Creo que hay muchísima falta de organización en la observación directa del profesor". (Testimonio 117)

5. Cuerpo profesional y colegialidad

El fortalecimiento de la profesión docente trae consigo la existencia de un cuerpo profesional unido y fuerte que vela por los derechos de los profesores y por un ejercicio profesional ético y adecuado.

Actualmente los profesores no se reconocen como un cuerpo profesional unido ni sienten que tengan un colegio profesional que les ampare en su práctica. La falta de esta dimensión institucional se relaciona con la sensación de aislamiento que los profesores sienten y con los miedos que presentan ante ciertos elementos de la profesión como la evaluación o la apertura del aula. El reconocimiento del buen profesional también pasa por la existencia de un colegio profesional docente, diferenciándose la buena praxis de aquella que no lo es.

“Es necesario crear unos criterios para evaluarnos como profesores. Yo creo que es bueno que haya un marco y que se nos reconociera en ese sentido”. (Testimonio 118)

“La profesión docente necesita un marco de actuación profesional que a veces está difusa y dispersa”. (Testimonio 119)

- C: *“Todo lo que constituye una cultura profesional, ¿cómo creéis vosotros que está? Ponedle una nota”.*

- P: *“Muy bajo”.*

- P: *“Un cero... Hay que empezar a hablar con claridad: no hay ninguna en el global. Lo primero que no hacemos es leer la ley, implicarnos en ella...”.* (Testimonio 120)

“No tenemos ningún tipo de corporativismo positivo”. (Testimonio 121)

Un cuerpo profesional es quien representa al colectivo profesional ante la sociedad, es su cara visible. La voz de los profesores se encuentra diluida entre las múltiples voces que existen en la educación. Los docentes necesitan fortalecer su voz en el ámbito del que son expertos y por tanto definir y asumir las responsabilidades que eso conlleva.

“Si no tenemos un marco que nos permita saber qué es ser buen profesor tampoco podemos saber las responsabilidades que tenemos y las consecuencias objetivas en nuestra cotidianidad”. (Testimonio 122)

“Somos un colectivo muy poco profesionalizado, muy poco consciente de que es él el profesional de lo que está haciendo”. (Testimonio 123)

Por un lado, la falta de prestigio los sitúa en una posición donde no se les tiene en cuenta a nivel administrativo y legal, pero por otro, los profesores deben ser capaces de asumir y ocupar el papel y el espacio que socialmente les corresponde en torno a la educación. Temas que están todavía sin resolver en nuestra sociedad, como por ejemplo las leyes educativas, el currículo de los centros educativos y los tiempos de enseñanza y aprendizaje, deben ser resueltos a través del diálogo entre los distintos agentes educativos. Como expertos de la educación, la voz del profesorado debe ser escuchada y tenida en cuenta con el fin de una mejora educativa en nuestra sociedad.

- C: *“¿Pero dónde está la voz civil del profesor?”*

- P: [Silencio] (Testimonio 124)

Por último, apuntar la falta de un lenguaje profesional en el colectivo de profesores. Los docentes suelen hablar en términos emocionales y sentimentales de su profesión. Sin embargo, para el fortalecimiento de la profesión se necesita un lenguaje más preciso y elaborado que los profesores reconozcan como propio para hablar de su ejercicio y desempeño profesional.

5.1. Formación inicial

La fortaleza de un cuerpo profesional comienza con la formación universitaria. En el caso de los profesores, existe la necesidad de que mejore este ámbito. En cuanto al plan de estudios, es unánime la importancia de que la formación esté más vinculada a la praxis profesional en entornos reales. La sensación de distancia entre la teoría y la práctica formativa es enorme y suele generar mucho estrés al comienzo de la experiencia laboral.

“La formación está muy fuera de la realidad práctica”. (Testimonio 125)

“La formación de la carrera no enseña a enseñar. Se ha perdido”. (Testimonio 126)

Con respecto a esta distancia, la petición de los maestros y profesores es que el personal universitario también esté más vinculado a la praxis profesional, ya que la mayoría son teóricos de la educación. El profesor necesita que el personal docente universitario tenga experiencia en el trabajo directo en el aula con el fin de que la formación esté mucho más acomodada a la realidad. El entrenamiento y la formación en clínica se vuelven indispensables para un posterior desempeño profesional exitoso. Observar y trabajar con casos y situaciones reales va nutriendo a los futuros profesionales de las habilidades y herramientas fundamentales del quehacer profesional diario.

“La práctica docente de los profesores universitarios es muy escasa. Los que te enseñan a dar clase a los niños nunca han dado clase a los niños. Por eso se amparan en la teoría. Es necesario haber dado clase con anterioridad”. (Testimonio 127)

“Nos enseñan absolutamente desconectados de la práctica. El trato, la gestión de grupos, el estar ahí con los críos no te lo puede contar teóricamente. Hay que ver cómo se hace ese salto porque realmente lo que falta no es la parte teórica sino que no hay un tránsito a la práctica”. (Testimonio 1287)

“Quien forma a los futuros maestros son personas muy teóricas y nada prácticas. Por tanto, tendría que haber más papel del profesorado en activo y las prácticas deben ser hechas de otra manera: cada vez más prácticas o un proceso más largo de inserción en el medio laboral”. (Testimonio 129)

5.2. Formación continua y mentoría

Una experiencia formativa y fortalecedora de la profesión sería profesionalizar y sistematizar la mentoría. Por mentoría entendemos el proceso de formación y desarrollo

profesional de profesores noveles a través de la transmisión de conocimientos por parte de compañeros veteranos del propio centro educativo.

“Un aspecto muy positivo de la profesión han sido los compañeros como referente, «las mamás didácticas». Han sido una fuente de enriquecimiento y un modelo en el que mirarse”. (Testimonio 130)

“Con respecto a lo que hablábamos de la formación, en esa transición de la formación inicial a la práctica, el buen profesor, en algún momento, tiene que ponerse a acompañar al profesor nuevo. Tiene que ponerse al servicio”. (Testimonio 131)

5.3. Perfil profesional

Todas estas características de la formación de los docentes están encaminadas a crear un perfil profesional con el que se sienta identificado el cuerpo profesional. Este perfil ayudaría a la diferenciación de los profesores según su práctica profesional, a la delimitación de las funciones que tienen como profesionales y a un aumento de la percepción de la autoeficacia profesional.

El perfil profesional de los maestros está relacionado con la vocación. La profesión docente es una profesión muy vocacional. Los profesores suelen hacer constantemente referencia a su vocación porque es una fuente de motivación fundamental. Sin embargo, la vocación hay que entenderla en términos profesionales.

“Se suele atribuir la vocación al profesor y es un término muy difícil. Yo creo que sí que es verdad que la vocación puede ser una variable muy importante para el profesor como motivación intrínseca pero que no tiene que ser algo exigible necesariamente ni que valga por sí sola”. (Testimonio 132)

El perfil profesional ayudaría a enmarcar la vocación en unos derechos y responsabilidades concretas. Así, se liberaría a los docentes de cargas innecesarias y al mismo tiempo se definirían, de manera más exhaustiva, los requisitos de acceso a la

profesión. El asunto de la responsabilidad profesional es un punto ciego de la profesión, es decir, no está definido ni constituido. Es fundamental que se aborde para el fortalecimiento de la profesión docente.

- C: *“¿Qué responsabilidades son las que asumen los profesores, cómo rinden cuentas de ellas y cómo se les reconoce esas responsabilidades?”*

- P: [Silencio] (*Testimonio 133*)

Este silencio que caracteriza las respuestas de los profesores cuando les hemos preguntado por las responsabilidades profesionales llama bastante la atención. Nos parece que debe ser un asunto prioritario en las líneas de investigación, sobre todo por la importancia que tiene a la hora de incorporar innovaciones educativas en relación al perfil y tareas profesionales y para la propia percepción profesional de los docentes.

El trabajo hacia la construcción de un perfil profesional suficientemente amplio pero a su vez suficientemente concreto como para amparar la buena praxis profesional es una tarea pendiente hacia la que caminar y dirigirse. Sobre todo, debe impulsarse desde el propio cuerpo de profesores, quienes deben recuperar el liderazgo educativo que les corresponde y demostrar la transcendencia que su labor tiene para el cambio y mejora de nuestra sociedad y para el desarrollo de las generaciones futuras.

6. Educación especial

La idea de rescatar la educación especial dentro de este informe procede de la participación en los Encuentros de un grupo de profesores que pertenece a este sector. Seis profesores dedicados a la educación especial acudieron a los Encuentros aportando los matices que este tipo de realidad educativa posee.

Existen ciertas diferencias, como explicaremos ahora, con respecto a la educación ordinaria. Sin embargo, la realidad de la profesión docente no cambia especialmente. Lo planteado en todo el documento también hace referencia al colectivo de profesores que pertenecen a este sector educativo.

Esta situación confirma y potencia la necesidad de trabajar en pro de fortalecer la profesión docente. Independientemente del nivel educativo en el que nos encontremos, de la comunidad autónoma en la que nos situemos o de las características educativas con las que contemos, la vivencia del profesorado es similar, coincidiendo los rasgos que hemos destacado a lo largo de este informe.

Existen dos rasgos, característicos de la realidad de la educación especial, que se distinguen notablemente de la educación ordinaria: por un lado, los tiempos y currículos y por otro, la vivencia de la administración y legislación.

En primer lugar, la libertad que los profesores tienen a la hora de diseñar los currículos en la educación especial es enorme. El ideal de atención individualizada y personalizada parece hacerse realidad en este sector educativo. Los tiempos y los aprendizajes se adecúan al propio proceso del alumno. Esto permite a los profesores tener una dinámica diaria distinta, donde el trabajo en equipo, los espacios de creación e innovación y los momentos de atención personalizada al alumno están muy presentes. Ciertamente, que su realidad también se caracteriza por la escasez de recursos humanos, por lo que la sensación de desbordamiento y de estrés también la tienen como el resto de profesores de la educación común.

“En educación especial las exigencias externas de las evaluaciones no se viven tanto porque lo que cuentan son las programaciones individuales”. (Testimonio 134)

“En educación especial se tiene más oportunidad de trabajar en equipo”. (Testimonio 135)

“A mí me parece importantísimo la codocencia, que dos profesores puedan dar la clase juntas. En colegios con necesidades especiales las profesores podemos trabajar así”. (Testimonio 136)

“En educación especial trabajamos con el Plan Individual del Alumno, un plan que se puede ir modificando y ajustando”. (Testimonio 137)

En segundo lugar, la diferencia más grande frente al resto de profesores es la vivencia de la administración. Los profesores de la educación especial se sienten fuera del marco normativo y se sienten muy aisladas frente al resto del mundo educativo.

Normalmente las quejas por las presiones administrativas son frecuentes en los profesores, sin embargo, estos docentes sienten que todavía hay mucho camino que recorrer en torno a la integración y conocimiento de la educación especial, principalmente por parte de las administraciones públicas. Una de sus peticiones es que exista un marco que los ampare y los regule de una manera más clara y fiable. Esta situación está relacionada con la evaluación profesional, que finalmente es una necesidad expresada por todos los docentes. Los profesores desean que existan mecanismos evaluativos y reflexivos que devuelvan evidencias sobre las prácticas que funcionan y las que no, que permitan reconocer la buena praxis profesional y que mejoren la percepción de autoeficacia profesional. En definitiva, que fortalezcan la profesión docente.

- C: *“¿Cómo vivís todo este ambiente social en torno a la educación en España: los comentarios sobre nuestro sistema educativo, las evaluaciones externas...?”*.

- P: *“Desde la educación especial nos sentimos fuera del sistema y fuera de todo ese universo del que hablas. Somos invisibles”*. (Testimonio 138)

- C: *“¿Vosotros de dónde obtenéis el refuerzo profesional y evaluativo en vuestro trabajo?”*.

- P: *“Estamos fuera de la ley porque es tan grande y tan abierto el abanico que tenemos mucha libertad. Están muy perdidos, los inspectores no saben de educación especial”*.

- C: *“¿Cómo os hace sentir, os da libertad o sentís que os deja fuera de esa parte del colectivo de profesores?”*.

- P: *“Nos falta seguridad y saber que lo que estoy haciendo está bien”*.

- P: *“Yo me siento confundido y me gustaría que en los informes nos tuvieran en cuenta. A veces ese espacio que tenemos es genial para esa libertad de adaptación pero en otras se convierte en un espacio desplazado, como ese espacio de recreo que existe para «haz lo que quieras y entretente»”*. (Testimonio 139)

7. Horizonte soñado

En la última sesión de los Encuentros se les pidió a los profesores que imaginaran y soñaran el mejor futuro posible en la educación. Este ejercicio nos permitió profundizar en la percepción que los maestros tienen sobre su vida profesional, especialmente sobre las expectativas profesionales y personales y sobre la valoración que tienen del panorama educativo actual. Por el valor testimonial de lo abajo expuesto queríamos acabar el informe recogiendo los sueños y esperanzas de los profesores. Lo que presentamos es el horizonte educativo soñado, las oportunidades de crecimiento y las necesidades sentidas por los maestros y profesores que nos han acompañado en los Encuentros. Es un discurso esperanzador, motivado y sincero que abre campos de trabajo y de investigación en pro del fortalecimiento de la profesión docente.

Los profesores sueñan:

- Con un colegio donde los tiempos sean calmados y pausados, donde se permita el desarrollo de ideas, se evite el estrés y se fomente la tranquilidad y la alegría. Sueñan el colegio como un espacio vinculado y entroncado al barrio y al contexto en el que se inserta físicamente. Sueñan con una escuela que enseñe ya a vivir y no solo enseñe para la vida futura.
- Con una educación donde el foco esté en el alumno y el profesor se convierta en guía y acompañante de su proceso formativo.
- Con un pacto político y con una educación pública, de calidad y gratuita hasta la universidad que favorezca la educación universal e inclusiva.
- Con un equipo directivo que escuche, gestione y canalice los deseos de la comunidad educativa. Sueñan con un equipo directivo líder y horizontal que ilusione e invite a soñar.
- Con un equipo docente que desee constantemente mejorar y renovarse, que tenga tiempo para la reflexión conjunta con los compañeros, la observación y la evaluación constructiva (crítica amistosa); que cuente con tiempo para crear,

innovar y pensar; tiempo para formarse e investigar y tiempo para poder compartir y escuchar a los compañeros.

Las oportunidades de crecimiento se refieren a la creación de espacios:

- De respeto y confianza donde los profesores se sientan libres para poder aportar.
- De trabajo y encuentro con otros compañeros donde poder compartir las vivencias, las similitudes y las diferencias profesionales.
- De debate y formación del profesorado.
- De creación de redes de colaboración, participación e intercambio entre los distintos agentes de la comunidad educativa.
- Dentro de la jornada laboral para la investigación, la formación, el acompañamiento de los alumnos y de reflexión y evaluación con los compañeros.

Las necesidades para ese horizonte son:

- Una política educativa que priorice la educación e invierta en ella, aportando más recursos y de mayor calidad.
- Un compromiso social e institucional donde la participación de todos los agentes de la comunidad educativa sea real y efectiva.
- Una sociedad donde las familias recuperen la ilusión y el respeto de la profesión docente y asuman un papel más colaborativo y participativo en las escuelas.
- Un equipo de compañeros que comparta ese horizonte y crea en él, que se sienta parte de un cuerpo profesional y trabaje en la construcción de un sentido colectivo de la profesión.

- Un espacio para la reflexión conjunta entre profesores donde poder pensar, compartir y evaluar la *expertise* y el quehacer profesional diario. Un espacio dedicado al desarrollo profesional de los equipos en pro de la mejora y la innovación continua.

No todo lo que aquí hemos recogido refleja todo lo que los profesores han dicho y compartido en los Encuentros. Siempre que se investiga se dejan fuera conceptos y realidades de análisis por la propia naturaleza de la investigación. La información presentada nos ha permitido conocer con mayor precisión y cercanía la vida de los profesores y proponer unas recomendaciones en pro de la mejora educativa y del fortalecimiento de la profesión docente.

A pesar de las generalizaciones que hemos hecho en este informe no hay que perder de vista la singularidad de cada profesor. No hay que olvidar que en el día a día cada maestro se encuentra en un contexto con unos alumnos concretos y que es ahí donde está la verdadera riqueza de la educación. Esta experiencia personal y profesional tan valiosa debe seguir siendo atendida y ser el foco de futuras investigaciones.

CAPÍTULO 4

Las conclusiones del informe.

Las conclusiones de nuestro informe se dividen en tres apartados. En primer lugar, retomaremos los elementos que fortalecen y debilitan la profesión docente. En segundo lugar, hablaremos de las limitaciones y carencias del informe con respecto a varios temas que no fueron abordados con profundidad. Y por último, comentaremos aquellos aspectos relevantes que han aparecido en el desarrollo de los Encuentros y que abren nuevos campos de investigación.

Aquello que fortalece y debilita la profesión docente.

Los ideales son una fuente de motivación para los profesores. Sin embargo, la negociación de estos ideales con la realidad a la que se ven sometidos debilita claramente su profesión. Es la resolución de la misma y los mecanismos que se ponen en marcha los que determinan que la profesión docente pueda fortalecerse o debilitarse. Abajo recogemos los elementos y mecanismos necesarios para el fortalecimiento de la profesión docente:

- La **relación individual profesor-alumno** es la principal fuente de motivación profesional para los docentes. Las dificultades relacionales con los alumnos, presentes en la cotidianeidad laboral, debilita la profesión debido a la escasez de mecanismos reflexivos, evaluativos y sistemáticos sobre la praxis y la *expertise* profesional.
- La **sensación de aislamiento profesional** debilita la profesión. Esta sensación se produce ya que las únicas fuentes de satisfacción profesional son el aula y la relación con el alumno. Las dificultades en la relación con los alumnos deja en una posición de vulnerabilidad a los profesores, quienes necesitarían poder vivir como apoyos y soportes al resto de actores intervinientes del sistema educativo. Es relevante destacar las diferencias existentes en esta percepción en función del nivel educativo en el que se encuentren los profesores. Esta percepción de aislamiento adquiere mayor fuerza en los profesores de Secundaria por las

características propias de la etapa educativa, tanto por la organización y dinámica del centro como por el ciclo vital en el que se encuentran los alumnos.

- La sensación de aislamiento profesional se relaciona con la percepción que los profesores tienen de **falta de prestigio**. Esta percepción afecta directamente al trabajo realizado en el aula. La creación de un **cuerpo profesional** unido y fuerte que vele por los derechos de los profesores y por un ejercicio profesional ético y adecuado fortalecería y devolvería el liderazgo educativo al colectivo del profesorado.
- La **libertad para innovar** y la **autonomía** dentro del aula permiten el desarrollo de la *expertise* profesional y aumentan la autoeficacia profesional. El conflicto que aparece muchas veces ante las pruebas externas disminuye la percepción profesional de los docentes. Sienten que los diseños de las mismas están alejados de la realidad diaria de la enseñanza y que el modelo que prima en el sistema educativo es el resultadista, colisionando con el ideal de atender de manera personal e individualizada a los alumnos.
- La **evaluación profesional** es uno de los elementos fundamentales para el fortalecimiento de la profesión. En el quehacer profesional diario no existen mecanismos institucionales que la favorezcan a pesar de su carácter formativo y protector ante el aislamiento profesional. Otro obstáculo para el desarrollo de esta evaluación es el propio miedo de los profesores ante este tipo de prácticas. Su puesta en marcha en los centros puede combatir este tipo de reticencias, dando espacio a una dinámica evaluativa y reflexiva de la propia práctica profesional y del *expertise* de manera conjunta con los compañeros. Es un factor fundamental para el fortalecimiento de la profesión docente.
- La falta de **diferenciación entre las buenas y malas praxis** profesionales (debido a la escasa cultura evaluativa profesional) debilita mucho la autoestima profesional. El **reconocimiento de la buena praxis profesional** y la posibilidad de tener un **desarrollo profesional** son dos elementos que los profesores destacan como fundamentales para la satisfacción y motivación profesional.
- La **práctica reflexiva** es prioritaria en la realidad profesional docente, que se encuentra enmarcada entre lo teórico y lo práctico. Sistematizar y validar, a través de evidencias, la propia praxis profesional fortalece de manera exponencial la

profesión. La falta de tiempo y de mecanismos institucionales conduce a que esta práctica solo se ponga en marcha de manera autónoma y voluntaria. Esta autonomía y voluntariedad conlleva, en numerosas ocasiones, a actuar mediante automatismos debilitando la propia percepción de los profesores. La creación de conocimiento de la propia práctica docente es un elemento fortalecedor que debe enmarcarse dentro de la dinámica organizativa de los centros.

Limitaciones y carencias

A pesar de formar parte de nuestras hipótesis iniciales algunos temas no los abordamos con la suficiente profundidad. La información obtenida es limitada y un mayor análisis y estudio en el futuro podrá dar más frutos y más datos sobre los mismos.

- Desarrollo de las **Teorías de aprendizaje con los alumnos**. Uno de los temas tratados fue qué teorías de aprendizaje tienen los profesores con respecto a sus alumnos. Dentro de la dinámica del aula y del desempeño profesional es prioritaria la relación de enseñanza-aprendizaje. Hacer conscientes, mediante el análisis y la evaluación, los mecanismos que los propios profesores utilizan en su *expertise* profesional con el alumno aumenta su autoestima profesional y su sensación de eficacia. Indagar con mayor profundidad con los profesores cómo sus marcos teóricos del aprendizaje pueden afectarles en la práctica y cómo contribuyen a aumentar o disminuir su sentimiento de eficacia profesional es un asunto pendiente.
- **Normativa en materia de educación**. El tema de las pruebas externas y de las leyes educativas ha acompañado los Encuentros durante todo el proceso. Sin embargo, el conocimiento que los profesores tienen sobre las mismas suele ser escaso. Ahondar en cómo afecta el sistema normativo y educativo español en el quehacer diario profesional es prioritario. La participación del colectivo del profesorado en este ámbito de la educación debe ser más activa y representativa con el fin de conseguir una mejora educativa que sea cercana a la realidad de las aulas.

Aspectos relevantes para futuras investigaciones

En el desarrollo de los Encuentros, han ido surgiendo temas con asiduidad que no teníamos contemplados en un primer momento en nuestras hipótesis. Al ir afinándolas íbamos introduciéndonos en nuevos temas conforme avanzábamos en el discurso de los maestros y profesores. Sin embargo, los temas propuestos aquí tienen tal envergadura que abren líneas de investigación y nuevas preguntas que deberían abordarse en futuras investigaciones y estudios.

- Las **responsabilidades profesionales** y la definición del **perfil profesional**. Uno de los temas que más dificultad ha presentado a la hora de abordarlo ha sido concretar cuáles son las responsabilidades profesionales que maestros y profesores tienen. Los silencios han sido prioritarios en estas discusiones. Sin embargo, es relevante poder profundizar en ello. Trabajar hacia la construcción de un perfil profesional que ampare la buena praxis profesional y enmarque la vocación en unos derechos y responsabilidades concretas es prioritario para el fortalecimiento de la profesión docente. El impulso hacia esta definición debe surgir del propio cuerpo de profesores quienes deben recuperar el liderazgo educativo que les corresponde y demostrar la transcendencia social que su labor tiene para el cambio y mejora de nuestra sociedad y para el desarrollo de generaciones futuras.
 - En este sentido, la definición de un perfil profesional y de las responsabilidades que conlleva nos conduce inevitablemente a tener que pensar en la formación inicial del profesorado. La formación universitaria debe amoldarse y evolucionar con las nuevas expectativas y exigencias del cuerpo profesional docente.
- **Parte inconfesable de la profesión.** La relación educativa, como toda relación humana, tiene partes más complicadas y complejas. Dentro del marco de relaciones del sistema educativo aparecen actitudes, situaciones y acciones moralmente controvertidas. Los profesores tienen dificultades para comunicar y hablar sobre estas cuestiones delicadas. Ir profundizando en este tipo de temas con el colectivo del profesorado es fundamental para el fortalecimiento de la profesión docente y para prevenir situaciones como la del “burn out”

- El **síndrome de “burn out”**. La incapacidad de comunicación de esa parte inconfesable de la profesión conduce a algunos profesores a esta situación del síndrome del “burn out”. Estudiar cómo prevenir estas situaciones es fundamental pero también conocer cuáles son los mecanismos para ayudar y apoyar a aquellos profesionales que se encuentran en esa situación.

Hemos visto en este informe cómo la realidad educativa es una realidad compleja y dinámica para la que no existen soluciones mágicas ni respuestas directas. Tal complejidad y dinamismo nos obliga a tener una actitud reflexiva constante y a practicar la prudencia deliberativa a la hora de tomar decisiones. También se ven enfrentados a la complejidad los distintos actores del sistema educativo por lo que:

- Es necesario definir una política educativa, pero las administraciones no deben elaborar unas leyes muy concretas y fijas. No solo es preciso el consenso, también es decisivo permitir el suficiente margen de acción que de paso a la innovación y autonomía en el quehacer profesional.
- Las familias deben reconocer que los profesores realizan un trabajo complejo y que la labor que llevan a cabo es una tarea de expertos. Entre las familias y los profesores deben encontrar un lenguaje compartido para hablar de la situación y progreso de sus hijos y alumnos.
- Los profesores deben buscar los modos de evidenciar que sus prácticas educativas son las mejores posibles en una situación dada. Por tanto, no deben dar por hecho que todo funciona. Para ello necesitan un proceso reflexivo, evaluativo, de validación constante y colegiado con otros profesores que permita diferenciar la buena praxis profesional de la que no lo es.
- Es necesario que los profesores tengan espacios de reunión y encuentro donde puedan compartir experiencias con el fin de ir analizando y gestionando las ambivalencias que se encuentran en su quehacer profesional diario.

Referencias bibliográficas

- INFORME MCKINSEY, Educación en España. Motivos para la esperanza, enero 2012.
- FUNDACIÓN EUROPEA DE SOCIEDAD Y EDUCACIÓN/FUNDACIÓN BOTÍN, El prestigio social de la profesión docente en España. Percepción y realidad, Madrid, 2013.
- FUNDACIÓN TELEFÓNICA, 20 claves educativas para el 2020. ¿Cómo debe ser la educación del siglo XXI?, 2013.
- OCDE, Informe TALIS (España), 2013.
- UNIÓN EUROPEA, Mejorar la calidad del profesorado, 2007.
- UNIÓN EUROPEA, Supporting teacher development for better learning outcomes, 2013.
- VARKEY GEMS FOUNDATION, 2013 Global Teacher Status Index, London, 2013.
- D. ANAYA Y E. LÓPEZ, Satisfacción laboral del profesorado en 2012-2013 y comparación con los resultados de 2003-2004. Un estudio de ámbito nacional: Revista de Educación (365), Julio-Septiembre 2014, Madrid, pp. 96-121.
- TERRY ATKINSON Y GUY CLAXTON (eds.), El profesor intuitivo, Octaedro, Barcelona, 2002.
- OLGA CEPEDA, La formación de los futuros maestros: un estudio de sus niveles de reflexión, Universidad de la Laguna, 2010-2011.
- CRISTOPHER DAY, Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado, Narcea, Madrid, 2005.
- Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores, Narcea, Madrid, 2006.
- CRISTOPHER DAY Y QUIN GU, Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos, Narcea, Madrid, 2012.
- DAVID HANSEN, Llamados a enseñar, Idea, Barcelona, 2001 (19951).
- Explorando el corazón moral de la enseñanza, Idea, Barcelona, 2002.
 - El profesor cosmopolita en un mundo global, Narcea, Madrid, 2014.
- JOHN HATTIE, Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement, Routledge, Londres, 2009.
- LUISA JUANATEY, Qué pasó con la enseñanza. Elogio del profesor, Pasos Perdidos, Madrid, 2015.

FRANCISCO LÓPEZ RUPÉREZ, Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial, Narcea, Madrid, 2014.

ÁLVARO MARCHESI Y ELENA MARTÍN, Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis, Alianza, Madrid, 2014.

PHILLIPE PERRENOUD, Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, Grao, Barcelona, 2004.

DONALD A. SCHÖN, La formación de profesionales reflexivos, Paidós, Barcelona, 1992 (19871)

VV. AA., Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos, Grao, Barcelona, 2006.

Anexo 1. Diseño de los Encuentros entre maestros

DISEÑO DE LAS SESIONES

- Cuatro sesiones con una duración de dos horas y media.
- Grupo reducido: 12 participantes máximo.
- Metodología participativa basada en grupos de discusión abierta.

Modelo 1: Jornada intensiva	
Sábado entero	
9:30	Acogida y presentación
10:00	Sesión 1: Mi vida como maestro
11:30	Descanso
12:00	Sesión 2: Mis ideales como maestro
13:30	Descanso
15:00	Sesión 3: Mis teorías como maestro
17:00	Descanso
17:30	Sesión 4: Horizontes de los maestros
19:30	Descanso

Modelo 2: Jornada partida	
Cuatro tardes (un mes de duración)	
18:30- 21:00	
1ª sesión	Acogida y presentación Sesión 1: Mi vida como maestro
2ª sesión	Sesión 2: Mis ideales como maestro
3ª sesión	Sesión 3: Mis teorías como maestro
4ª sesión	Sesión 4: Horizontes de los maestros

DINÁMICA DE LAS SESIONES:

1. Actividad introductoria a la sesión y al ámbito concreto de indagación.
2. Discusión libre y abierta entre los profesores, guiada por las preguntas más abajo mostradas.
3. Recapitulación de las cuestiones tratadas.

PROGRAMA DE LAS SESIONES:

1. Mi vida como maestro

- a. ¿Cuáles son las influencias decisivas que configuran la identidad del maestro y su desarrollo profesional?
- b. ¿Cómo construyen su identidad profesional?
- c. ¿Cuáles son las fuentes principales de motivación profesional de los profesores?
- d. ¿Cuál es la valoración que los profesores hacen de su formación inicial? ¿Y de su formación continua?
- e. ¿Cuáles son las mejores experiencias que han tenido de formación? ¿Cuáles las peores?
- f. ¿Qué criterios utilizan para valorar la formación recibida?
- g. ¿Cómo se sienten los profesores respecto de sus compañeros? ¿Qué lugar ocupan otros profesores en la construcción de su identidad?
- h. ¿En qué sentido los maestros consideran compañeros de profesión a otros maestros?
- i. ¿Cómo influyen los acontecimientos no profesionales (familia, salud, etc.) en la construcción de la identidad docente?

2. Mis ideales como maestro

- a. ¿Cuáles son los fines morales que los profesores persiguen en su trabajo?
- b. ¿Cómo los formulan? ¿Dónde los expresan? ¿Con quién los comparten?
- c. ¿Cómo negocian los profesores sus ideales con la realidad de su desempeño profesional?
- d. ¿Cómo distinguen y relacionan los ideales con las posibilidades y las necesidades? ¿Son los ideales una fuente de estrés y culpabilización?
- e. ¿Pueden cegar los ideales para cumplir con los objetivos como educadores?
- f. ¿Qué peso tienen las evaluaciones externas, la presión de la familia y las administraciones educativas en la realización y negociación de los ideales de los profesores?

3. Mis teorías como maestro

- a. ¿Qué elementos destacan los profesores de su experiencia de aprendizaje?
- b. ¿Qué elementos de su experiencia de aprendizaje inciden en su modo de enseñar a sus alumnos?
- c. ¿Cómo dicen los profesores que aprenden las personas?
- d. ¿Cómo creen los profesores que aprenden sus alumnos?
- e. ¿Qué hacen los profesores en sus clases? ¿Qué relación guarda lo que dicen que hacen con lo que hacen en el aula?
- f. ¿Qué mecanismos tienen los profesores para reflexionar sobre lo que hacen?
- g. ¿Qué valor otorgan a la reflexión sistemática sobre lo que hacen?
- h. ¿Qué espacio ocupa en su trabajo la lectura y reflexión sobre nuevas teorías del aprendizaje?
- i. ¿Cómo evalúan los profesores su propio desempeño?
- j. ¿Aprenden los profesores observando a los otros?

4. Horizontes del maestro en el siglo XXI

- a. ¿Cómo construyen los profesores su imagen pública como profesionales?
- b. ¿Cómo narran los profesores que son vistos por la sociedad? ¿Qué significados atribuyen a la visión social que perciben?
- c. ¿Cómo ven los profesores el futuro de la educación?
- d. ¿Cómo se ven a sí mismos en el futuro de la educación?
- e. ¿Cuáles son los miedos profesionales que tienen? ¿Cómo los afrontan?

Anexo 2. Muestra de los participantes desglosada

SEXO	Nº PARTICIPANTES	%
Hombres	22	35,5
Mujeres	40	64,5
	Total: 62	100

ENSEÑANZA	Nº PARTICIPANTES	%
Reglada	56	90
Especial	6	10
	Total: 62	100

CIUDAD	Nº PARTICIPANTES	%
Madrid	31	50
Sevilla	13	21
Murcia	11	17,7
Barcelona	7	11,3
	Total: 62	100

TIPO DE CENTRO	Nº PARTICIPANTES	%
Público	38	61,2
Privado	9	24,2
Privado/Concertado	15	14,5
	Total: 62	100

NIVEL EDUCATIVO Y PUESTO DE TRABAJO	Nº PARTICIPANTES	%	
Infantil	2	3,2	34%
Primaria	16	25,8	
Infantil y Primaria	3	4,8	
E.S.O	4	6,4	29%
Bachiller	1	1,6	
E.S.O y Bachiller	14	22,6	
PT (Pedagogía Terapeuta)	2	3,2	
ESPA y BTOA (Educación Secundaria para Adultos y Bachillerato para Adultos)	2	3,2	
Formación para Adultos en educación especial	6	9,7	
Formación Profesional	3	4,8	
Centro del Profesorado	1	1,6	
Inspección	1	1,6	
Orientación	2	3,2	
Universidad	3	4,8	
NS	2	3,2	
	Total: 62	100	

Con los Profesores, por la Educación

www.promaestro.org