

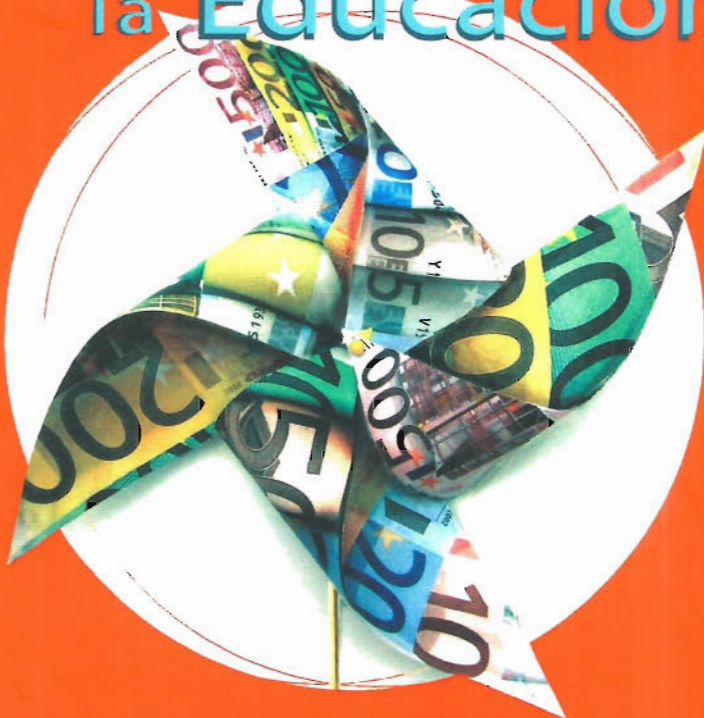
ISSN: 0214-3402

Vol. 19, 2013

AULA

Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca

Economía de la Educación



Ediciones Universidad
Salamanca

EVANGELINA BONIFÁCIO SILVA

Profesores y escuelas.
La imagen social de los profesores
de la enseñanza básica en Portugal

SEPARATA

AULA

REVISTA DE PEDAGOGÍA
DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

ECONOMÍA DE LA EDUCACIÓN

Ediciones Universidad
Salamanca

PROFESORES Y ESCUELAS. LA IMAGEN SOCIAL DE LOS PROFESORES DE LA ENSEÑANZA BÁSICA EN PORTUGAL

Teachers and Schools - The social image of teachers of the basic education in Portugal

Evangelina BONIFÁCIO SILVA

Instituto Politécnico de Bragança. Escola Superior de Educação. Departamento de Ciências da Educação

Correo-e: evangelina@ipb.pt o evangelinasilva@hotmail.com

Recepción: 27 de junio de 2011

Envío a informantes: 29 de septiembre de 2011

Fecha de aceptación definitiva: 21 de mayo de 2012

Biblid. [0214-3402 (2013) (II época) n.º 19; 225-242]

RESUMEN: El presente trabajo ha buscado evidenciar los factores que desafían la profesionalidad docente y que influyen en la imagen social de la profesión, teniendo en referencia la situación de los profesores de la enseñanza básica en el Portugal contemporáneo.

Se ha buscado entender en qué medida las transformaciones sociales se han reflejado en la escuela portuguesa y en el paradigma de desempeño de los profesores. Para qué nuevos papeles, nuevas responsabilidades, nuevas relaciones sociales, ¿son convocados? ¿Qué cambios se verifican al nivel de la concepción de la profesión, de su imagen pública y de las condiciones de ejercicio profesional? Estas cuestiones, centradas en el desenmascaramiento del *ethos* de la profesión e imagen social, motivaron este estudio desarrollado alrededor de los principales problemas, dilemas y desafíos éticos de la profesión, destacando aún los fenómenos de reconocimiento y visibilidad social, considerando las percepciones de los propios docentes y la percepción de otros actores de la esfera pública.

PALABRAS CLAVE: profesores, escuelas, imagen social, *ethos* de profesión.

ABSTRACT: The present work sought to highlight the factors that challenge the teaching profession and that influence the social image of the profession, taking into account the basic education teacher's situation in the Contemporary Portugal.

Above all, it aims to understand to what extent the social transformations have been reflected in the Portuguese school and in the paradigm of the teacher's performance. The question is: To which new roles, new responsibilities, and new social relations are they called? What type of changes can be verified in the design of the profession, its public

image and professional practice conditions? These questions centred on the unblinding of the *ethos* of the profession and social image have motivated this work which has been developed around the main problems, dilemmas and ethical challenges of the profession, highlighting the phenomenons of recognition and social visibility and considering the own teacher's perceptions and the perception of the others belonging to the public sphere.

KEYWORDS: teachers, schools, social image, *ethos* of profession.

Introducción

ESTA REFLEXIÓN PROVIENE DE UN TRABAJO DE INVESTIGACIÓN en Teoría e Historia de la Educación, teniendo por título Profesores y Escuelas –a la imagen social de los profesores de la enseñanza básica en el Portugal contemporáneo– 1973-2005, elaborado sobre la orientación académica del profesor Dr. José María Hernández Díaz y realizado en la Universidad de Salamanca, en la Facultad de Ciencias de la Educación.

El estudio procuró evidenciar los factores que desafían la profesionalidad docente en el cuadro de nuestra contemporaneidad e influyen la imagen social de la profesión, teniendo sobre todo en referencia a la situación de los profesores en la enseñanza básica.

Las razones que explican la elección de este problema como cuestión orientadora de nuestra investigación surgen de una conjugación de motivaciones de tipo personal y profesional y que se prenden como hecho de que ejercemos, del otro lado de la escuela, en la administración educativa.

El contacto diario con los profesores, con sus problemas, desafíos y anhelos, nos permitió entender que la imagen social de la profesión, ligada a factores como «reconocimiento», «autonomía pedagógica» y «valorización pública», desempeña un papel importante en la vida de los docentes, afectando a su proceso de afirmación de identidad, tanto en el plano personal como en el colectivo.

En el seguimiento de estas preocupaciones, los objetivos centrales de nuestra búsqueda apuntaron a comprender:

- 1) En qué medida la profesión docente es una profesión públicamente reconocida y valorizada.
- 2) En qué medida los profesores de la enseñanza básica se sienten reconocidos y valorizados
- 3) En qué medida el hecho de que la profesión docente sea ejercida por mujeres condiciona o no el desempeño profesional.

Profesores, escuelas y contemporaneidad

El siglo XX señala un tiempo de gran cambio en toda Europa y en el mundo. El conocimiento considerado pasivo, cierto, estático e inmutable es puesto en entredicho. El desarrollo tecnológico y de la ciencia y el torbellino de información originaron cambios vertiginosos en la sociedad que alteran por completo el

sentido y la relación con la escuela. La educación vuelve a asumir un vasto significado social poniendo sus cimientos en la dimensión de las relaciones y del reparto. Todos tienen que reaprender a procesar la información y a organizar el conocimiento.

Estos desafíos interpelan a los profesores para desempeñar nuevos papeles, empapados de expectativas individuales y colectivas.

En este contexto, subrayamos que Portugal estuvo, durante el periodo en referencia, marcado históricamente por la primera República, señalado como un tiempo de oro para la profesión docente, y por un periodo gris y de retroceso, vivido con la dictadura del Estado Nuevo que solo termina en abril de 1974.

En conformidad con los nuevos designios del régimen democrático, son promovidos los cambios sociales de gran amplitud, en consecuencia de los cuales la escuela y los profesores ganan centralidad en el proceso educativo.

En Portugal las condiciones de ejercicio de la docencia fueron acompañando la tendencia de estabilización de Europa, conociendo a lo largo del siglo XX sucesivas alteraciones, aunque a un ritmo más lento. Las últimas décadas de este siglo corresponden a un periodo extraordinariamente fecundo, basta indicar que es en este periodo cuando surge oficialmente el primer Estatuto de Carrera Docente (ECD).

En la emergencia de una nueva realidad social, la profesión docente conoce una situación específica de acentuada dificultad, para los profesores de la enseñanza básica, aumentada la complejidad de trabajar en la escuela «para todos» y no solo para las elites, en la continuación del principio de la escolaridad obligatoria.

Por esta razón, y como subrayamos a lo largo del texto, nuestro estudio se centra preferentemente en la situación de los profesores de la enseñanza básica, intentando responder a cuestiones como: ¿Qué imagen(es) tienen otros profesionales de los profesores? ¿Será que la(s) imagen(es) están condicionadas por las representaciones sociales del género? ¿Será que los profesores son un grupo profesional reconocido socialmente?

Partimos de la perspectiva de que el profesor es, ante todo, una persona y, como tal, debe ser reconocido como miembro de una comunidad universal, la humanidad. Como afirma António Nóvoa es imposible separar el yo personal del yo profesional (1995b). Siendo que todos nosotros somos el resultado de un tiempo, de una época, no es posible avanzar, sin antes contextualizar nuestra existencia en un espacio, en un tiempo, en una zona geográfica, en una cultura. Vivimos en un mundo cada vez más imprevisible y vulnerable, donde una inmensidad de informaciones se difunde a la velocidad del relámpago. ¿Cómo puede el profesor que trabaja en contextos marcados por el aislamiento y por el individualismo procesar toda esta información, permanecer actualizado, desarrollar lazos dentro del colegio y enseñar a aprender a plantar cara a la inseguridad, a la complejidad del presente y a la imprevisibilidad del futuro?

Como señala el Informe de la UNESCO, *Educación un tesoro por descubrir*,

la contribución de los profesores es crucial para llevar a los jóvenes, no solo a enfrentar el futuro con confianza, sino también a construirlo por sí mismos de manera determinada y responsable. Es justo a partir de la enseñanza primaria y secundaria cuando la educación debe intentar vencer estos nuevos desafíos: contribuir al desarrollo, ayudar a comprender y, de algún modo, a dominar el fenómeno de la globalización, favorecer la cohesión social. Los profesores tienen un papel determinante

en la formación de actitudes –positivas o negativas– ante el estudio. Deben despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía, estimular el rigor intelectual y crear las condiciones necesarias para el éxito de la educación formal y de la educación permanente (Delors, 1996: 131).

Por las razones explicitadas, la escuela valorizada como organización pasa a ser el territorio de referencia del ejercicio profesional docente. Nunca con tanta emergencia los profesores tuvieron la necesidad de repensar el modelo pedagógico, a la luz de las nuevas formas de enseñar y aprender, asociadas a la complejidad creciente de la sociedad de la información. De este modo, el profesor es colocado ante los nuevos retos que, además de los conocimientos inherentes a la profesión, exigen un conjunto de competencias sociales y humanas y sin las cuales se vuelve imposible realizar el ejercicio de una nueva profesionalidad configurada por los desafíos del siglo XXI. En la misma línea de raciocinio, los profesores son invitados a desarrollar y a liderar «un proceso de transformación social» (Carneiro, 2003: 175). Es en la escuela que los profesores desarrollan su profesión.

En el seguimiento de estas preocupaciones, el referido trabajo se encuentra dividido en dos partes fundamentales. En la primera parte, «Profesores, escuelas y contemporaneidad» dedicada al encuadramiento teórico, presentamos el resultado de la revisión bibliográfica, intentando explicar algunos de los conceptos clave: identidad, profesionalidad, aislamiento, individualismo, invisibilidad social, *ethos* de profesión y reconocimiento social, y evidenciar la especificidad de la función docente, caracterizando el saber pedagógico en cuanto saber profesional de referencia de todos los profesores. Procurando valorizar la memoria social de la profesión docente, se pone énfasis en el contexto histórico de emergencia de la profesión, en las diferentes etapas de su desarrollo, aquí traducidas por metáforas profesionales, con referencia a la asociación docente y a los momentos históricos más significativos, como la celebración del primer estatuto de carrera. En este contexto, sobresale la elevada tasa de feminización, justificando una reflexión específica en torno a ese fenómeno, intentando introducir elementos comparativos con otros sistemas educativos de Europa y del mundo. Parfraseando a Ana Benavente (1990), diríamos que «los profesores de mi país son profesoras».

El abordaje teórico converge para el retrato de la profesión docente en la contemporaneidad, evidenciando los nuevos retos de la sociedad educativa, relacionados con el ideal de una «educación a lo largo de toda la vida y para todos». Se intentó, sobre todo, entender en qué medida las transformaciones de la sociedad se reflejaron en la escuela portuguesa y en el paradigma de desempeño de los profesores. La sociedad del siglo XXI surge como una sociedad fuertemente compleja, en proceso de mutación acelerada y confrontándonos con un tiempo incierto, fluido y vulnerable.

En este escenario, ¿cómo puede el profesor de la enseñanza básica ejercer su misión de educador profesional, es decir, de orientador de procesos personales de vida y de aprendizaje?

¿Cuáles deben ser los valores limitantes de su acción pedagógica? ¿Para qué nuevos papeles, nuevas responsabilidades, nuevas relaciones sociales, son convocados?

¿Qué cambios se verificaron a nivel de la concepción de la profesión, de su imagen pública y de las condiciones del ejercicio profesional? Estas interrogaciones, centradas en el destape del *ethos* de la profesión e imagen social, motivaron

un análisis teórico en torno a los principales problemas, dilemas y desafíos éticos de la profesión, destacando aún los fenómenos de reconocimiento y visibilidad social.

Imagen social de los profesores de la enseñanza básica

La segunda parte del trabajo, «Imagen social de los profesores de la enseñanza básica», está dedicada a la descripción del estudio empírico, comenzando por la fundamentación de la opción metodológica, especificación de objetivos de estudio, de *design* de la investigación y etapas de desarrollo, de técnicas e instrumentos de recogida de datos y determinación de criterios de análisis y presentación de datos. Dada la naturaleza de las cuestiones orientadoras que nos remiten a las percepciones/representaciones sobre la imagen social de los profesores, se orientó hacia un estudio fundamentalmente de carácter cuantitativo, a partir de un instrumento de trabajo elaborado para la recogida de la información (cuestionario) que asocia cuestiones de componente cualitativo.

Buscamos de este modo conciliar la utilización de metodologías de carácter cuantitativo (cuestiones cerradas) con metodologías de carácter cualitativo (cuestiones abiertas). Consideramos que esta conciliación de metodologías es fundamental para dar cuenta de las exigencias de comprensión de la profesión docente, valorizada en toda su complejidad humana y científica, pues sólo así es posible hacer justicia a un saber y a un saber hacer como el que está en causa en el ejercicio de la docencia. Se justifica, así, la atención dada a los testigos y a fragmentos de discurso de los propios docentes a quien fue pedida opinión sobre el modo de vivir y sentir la profesión. Nos interesó, pues, valorizar la expresión de voluntades, de memorias, de sentimientos y de razones personales. También, fueron igualmente tenidos en cuenta otros elementos de análisis relativos a la percepción de otros actores, designadamente de cuadros técnicos, intentando evidenciar la relación cuantificación/profesión y las percepciones verbalizar y aun el parecer de ciudadanos en general.

A resaltar que cuando a lo largo de este trabajo nos referimos a «profesores de la enseñanza básica» incluyendo en esta categoría a los educadores de infancia, en conformidad con el encuadre legal de los profesores portugueses, sin dejar de considerar y valorar las respectivas singularidades.

El periodo histórico en que transcurrió nuestro estudio correspondió a un tiempo particularmente significativo para los profesores portugueses, desafiados por medidas de gobernación que vinieron a introducir cambios profundos en las escuelas y en su estatuto profesional, motivando intensos debates públicos sobre la profesión y las condiciones de su ejercicio. Nos referimos concretamente a medidas como la revisión del ECD, escuela a tiempo completo, estatuto del alumno, diploma de concursos, régimen de autonomía y gestión de las escuelas y la evaluación del desempeño docente, habiendo, esta última, merecido una especial movilización por parte de los profesores.

En este contexto, las cuestiones relativas a la imagen social de la profesión acabaron por asumir una centralidad pública, reforzando la relevancia de este trabajo.

Lectura y discusión de los resultados

Consideramos que los objetivos de búsqueda previamente mencionados fueron respondidos de forma satisfactoria. En relación con el primer objetivo (en qué medida la profesión docente es una profesión públicamente reconocida y valorada), estimamos que en opinión de los inquiridos la profesión de profesor es reconocida como una profesión de prestigio social (64,3%). Cuando a los ciudadanos se les pregunta si en la actualidad los profesores tienen prestigio social, las opiniones se encuentran muy divididas, aunque sean ligeramente más los que afirman que no (50,4%) que los que opinan que sí (49,6%).

Relativo al segundo objetivo (en qué medida los profesores se sienten reconocidos y valorizados) se constata que los profesores consideran que, contemporáneamente, no tienen prestigio social (apenas el 21,9% dice que sí) mientras que los «no» profesores entienden que sí que los profesores tienen prestigio social (56%). Nuestra lectura es la de que los profesores portugueses tienen de sí mismos una imagen pública marcada por la desvalorización de su papel, lo que provoca un cierto malestar, al que no será ajeno el tratamiento noticioso en la comunicación social que tiende a acentuar la conflictividad y que puede estar alimentándose a sí misma, evidenciando «situaciones conflictivas menores, magnificándolas» (Esteve, 1992: 46). La reciente mediatización de la profesión y la fuerte exposición pública ha contribuido a dar un excesivo relevo a incidentes críticos en el contexto escolar.

Paradójicamente, identificamos que son los «no profesores» los que atribuyen más prestigio a la profesión. Los profesores no sienten ese reconocimiento social, declarándose justo en situación de «crisis de autoestima».

En la lectura de los resultados vimos, aun, que el prestigio de la profesión varía de región a región y son los individuos de la región del centro del país los que atribuyen mayor prestigio a la profesión docente (51,4%), seguidos por los de la región del sur (49,4%) y, por último, los de la región norte (48,8%).

Cabe señalar que son más los hombres que las mujeres los que consideran que actualmente los profesores tienen prestigio social (52% y 48,3%) y son los inquiridos con 40 y más años de edad los que evalúan la situación de esta forma (51,4%), mientras que los inquiridos hasta 39 años con esta opinión son ligeramente menos (48,5%).

Fue además posible identificar cuáles son los actores sociales que piensan de esta forma, cruzando las variables (actualmente los profesores tienen prestigio social versus cuadros) y averiguamos que el prestigio social atribuido a los docentes varía de acuerdo con la profesión que los sujetos ejercen. Así, son los inquiridos «otros» los que defienden que ser profesor, en la actualidad, tiene prestigio (59,5%), siguiéndoles los cuadros medios también con una mayoría de opiniones positivas (56,2%) y, por último, con menor grado de valorización surge la apreciación hecha por los cuadros superiores (48,6%).

Con todo esto, los resultados del estudio permiten concluir, a través del cruce de variables (actualmente los profesores tienen prestigio social versus ser profesor es ejercer una profesión de prestigio social), que los inquiridos atribuyen prestigio a los profesores y expresan su opinión en un porcentaje claro (68,9%).

El elemento de discusión comienza con los retos de la profesión en la actualidad, por la exigencia de una sociedad global y digitalizada que va transfiriendo

múltiples papeles para la escuela y para los profesores, con expectativas y mandatos que exceden muchas veces el campo de la autoridad profesional docente. En cuanto «fase visible» del sistema, los profesores tienden a ser «culpabilizados» por lo que menos bueno ocurre en la escuela y en la sociedad. Estos defienden que es injusto que la sociedad los considere los únicos responsables por los fracasos de un sistema educativo «masificado, maquillado con prisas, para hacer frente a la avalancha de la crisis social, económica e intelectual de esa misma sociedad» (Esteve, 1992: 24).

En verdad, tienden a crecer progresivamente en número y en complejidad los papeles, contemporáneamente, atribuidos al profesor sin que tal cosa se traduzca en una valorización de su estatuto socioprofesional, en una extraña forma de desfase en que la sociedad reconoce la relevancia de la función docente, pero desvaloriza simultáneamente los conocimientos específicos y las condiciones materiales que sustentan el desempeño docente. Esta actitud se refleja, por ejemplo, en su salario que es inferior al de «muchos profesionales idénticamente habilitados. Así, la situación de la actividad docente es, en ciertos aspectos, paradójica y esa circunstancia no dejará de condicionar la identidad y la autoestima de los profesores en cuanto profesionales» (Seiça, 2003: 19).

En efecto, averiguamos que la imagen que los profesores tienen de sí mismos está arraigada en una perspectiva de desánimo, de desaliento, de intranquilidad, de aprensión y de «crisis en la profesión». Y este sentimiento de malestar no es patrimonio de los profesores portugueses. Este sentimiento coincide con la reflexión enfatizada en el libro *O mal-estar docente*, donde el autor citado afirma que el contexto contemporáneo limita la tarea educativa y el profesor es culpado aun cuando las situaciones no dependen en exclusiva de él, pero sí de un sistema social que demuestra incapacidad para transformarse. Este sentimiento de agotamiento surge como consecuencia de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia.

Constatamos que la multiplicidad de exigencias y de responsabilidades sobre el profesor es percibida por los docentes de otros países, como de España (*malestar docente*), de Suecia, de Francia (*malaise enseignant*), de Inglaterra (*burnout*), entre otros y *atrajo la atención de numerosos investigadores* (Pamela Bardo, 1979; Kosack y Woods, 1980; Shaw, 1980; Saunders, 1980; Blase, 1982; Penny, 1982; Fielding, 1982; Borthwick, 1982; Beasley, 1983; citados por Esteve, 1992: 65).

Relativo al tercer objetivo (en qué medida el hecho de que la profesión docente sea principalmente ejercida por mujeres condiciona o no el desempeño profesional) constatamos que este aspecto puede condicionar la imagen pública de la profesión dado que es representada como perfil femenino y la sociedad aún atribuye a las mujeres un papel de inferioridad, contrariando la igualdad de género asumida por la ley portuguesa y europea en que nos encuadramos geográficamente. Esta preocupación asociada al género emerge en la sociedad actual como cuestión de gran relevancia social. Ciertamente, por eso, ha sido enunciada en el Informe de la UNESCO, sobre la educación en el siglo XXI (Bindé, 2007: 289).

De este modo, comulgamos con la opinión de algunos investigadores que asocian a la elevada tasa de feminización el estatuto de inferioridad atribuido a la profesión. Somos llevados a creer que el hecho de la igualdad de acceso, previsto en las leyes, no presupone la igualdad de oportunidades. Nos parece que el peso de la tradición, en la forma de organización social, en términos de división del

trabajo, asociada al género, subsiste y hay papeles sociales que tienden a ser desempeñados por unos o por otros.

Los hombres continúan accediendo con mayor facilidad a los cargos dirigentes y, señaladamente, en la administración y gestión de las escuelas y de igual modo en la administración educativa. Estas constataciones tal vez no sean muy diferentes de las que conferimos en muchas otras organizaciones sociales. La(s) escuela(s) es (son) el espejo de la realidad social en que se incluye(n). Las escuelas no viven de forma aislada y son influenciadas por los cambios que ocurren a su alrededor. Con ese propósito recordamos las palabras de Lígia Amancio, al destacar que la sociedad portuguesa demuestra

que hay convergencia de significativos factores de cambio, pero cuya repercusión está limitada por formas de organización social de división del trabajo y de relaciones entre los sexos que son profundamente tradicionales y que dificultan los efectos de este cambio en sentido amplio [...]. Primero fue el acceso a la educación, después fue el acceso al derecho al voto, al empleo y, en ese momento, sigue siendo el acceso a ciertos niveles de empleo, el acceso a la decisión. Hay, por tanto, un círculo que no ha sido resuelto [...] y que nunca ha sido asumido universalmente para los dos sexos (1998: 16).

Si consideráramos las palabras de la investigadora citada, verificaríamos que ella nos refiere un conjunto de razones para que esta situación haya sido señalada, justo en la contemporaneidad. Y, por ello, el respeto por la igualdad entre géneros es una cuestión a mejorar aún en la sociedad y consecuentemente en las escuelas.

Reconocemos que su resolución no es fácil resaltando que pasa por la imitación de los modelos sociales que tienden a funcionar como referencia universal. Simbolizando la meditación de esta idea destacamos una noticia reciente del periódico portugués *Público* que titula «Ventaja salarial de los hombres en relación con las mujeres poco varió en la última década en Portugal» y donde está subrayado que la discriminación salarial entre sexos sigue siendo una realidad europea, enfatizando que Portugal es el segundo país de la Unión Europea donde esa realidad es más visible, encontrándose en situación más negativa, solamente, Eslovaquia. Enfatiza que la discriminación entre hombres y mujeres ha evolucionado poco en una década, añadiendo que «en 1997, las mujeres recibían 72,9 por cien de lo que era recibido por los hombres en las mismas funciones. Pasados diez años, esa desventaja era de 74,6 por cien» (Almeida, 2008: 35).

Del mismo modo, encontramos en el Informe de la UNESCO de 2005, *Rumbo a las sociedades del conocimiento* para reconocimiento de este estreñimiento, afirmado por ejemplo que la crisis en la enseñanza de las ciencias puede ser interpretada como una marca de la diminuta representación de algunos grupos sociales en el seno de las instituciones científicas.

Esto también se aplica considerablemente a las mujeres en el dominio de las ciencias. Tanto en los países industrializados como en los países en vías de desarrollo, la crisis en la enseñanza de las ciencias también debe ser entendida como una manifestación de desigualdad social. Parece evidente que la ciencia está sufriendo una subrepresentación de las mujeres, lo cual acentúa aún más la «segregación vertical» afectando a los lugares de responsabilidad efectiva en todos los sectores de la sociedad (Bindé, 2007: 221).

Así, estas evidencias recuerdan que las razones del problema podrán ser varias e, incluso, algunas de las cuales de orden personal, considerando la singularidad

de las situaciones. Las mujeres en el periodo postformación, generalmente, acaban por formar familia y quedan sumergidas en la esfera familiar. Por ello, las organizaciones (instituciones) prefieren emplear a hombres. Ésta es una fuerte razón apuntada como explicación, ya que la maternidad y la organización de la familia ocupan gran parte de su tiempo y de su intelecto. Pasan a tener poca disponibilidad. Ellas mismas acaban por sentirse realizadas cuando consiguen encontrar el equilibrio entre dos campos: familia-trabajo. Además de esto, identificamos otros factores que, a nuestro parecer, condicionan la participación de la mujer y que forman parte del «juego social». Dicho de otro modo, estos cargos exigen una mayor indispensabilidad de exposición pública y las mujeres (aparentemente) pueden ser más vulnerables a la crítica social. Por eso, prefieren no asumir responsabilidades, optando por profesiones que no interfieren con sus compromisos familiares. Generalmente, procuran articular esos papeles.

Corrijase que aunque la legislación en Portugal sea imparcial para hombres y mujeres la verdad es que las conductas sociales (desplazadores) no tienen las mismas repercusiones. Parecen ser menos «blandas» para las mujeres. Y, además de eso, ellas se extienden a todo el agregado familiar e incluso al núcleo de afinidades lo que lleva a la mujer a preservar ese espacio de intimidad. Un análisis de este tipo defiende Alain Touraine, al afirmar que cuando lo privado se vuelve público puede llevar «a una afirmación de la vida privada contra la vida social» (2008: 60).

Estas posturas parecen revelar falta de interés (o conciencia) sobre la importancia de ejercer los derechos de ciudadanía y de la importancia de una verdadera paridad de oportunidades personales y profesionales.

Las razones señaladas no significan, ni quieren expresar, que las mujeres están menos cualificadas. Efectivamente, muy al contrario. Lo que se averigua es que ellas no consiguen, con facilidad, rebasar un determinado escalón de las jerarquías, ya sea en la sociedad o en las escuelas. Y cuando tal ocurre consideramos que ya han tenido que mostrar muchas pruebas de competencia, como ocurre en la enseñanza superior, por ejemplo. En el seguimiento de esta idea, se recuerda que el 30% del cuerpo docente de la enseñanza superior son mujeres y, solamente, el 13% llegan a la cátedra. Este escenario dificulta su influencia en términos de definición de las políticas científicas, según se destaca en el Informe Europeo, *Europa necesita más científicos*, coordinado por el ministro de la Ciencia, Tecnología y Enseñanza Superior (Mariano Gago), presentado públicamente en marzo de 2005, en la Universidad Nueva de Lisboa. En términos generales, el presente estudio nos ha permitido concebir una imagen social de reconocimiento público y vale la pena recordar que los resultados confirman la profesión de profesor como profesión de prestigio (64,3%), en que la mayoría de los inquiridos subrayó que los profesionales de la educación reúnen las cualidades inherentes a la docencia (72,6%), valorando este entendimiento al atribuir la nota de «Bien» (59,4%) a su desempeño profesional.

Estos datos nos parecen significativos, recordando que vivimos en un tiempo que se presenta incierto e imprevisible y en la «sociedad de la información y del conocimiento» que coloca a los profesores en el «lugar(es) del muerto», vaciando su papel tradicional pero desafiándolo a asumir nuevas responsabilidades que pasan por el trabajar y transformar la información en conocimiento y sabiduría. Por lo que ha sido dicho, se espera que éstos desarrollen en los alumnos no la capacidad de memoria para acumular conocimientos, pero sí un conjunto de competencias

sociales en el respeto por los valores de los derechos humanos y de los lazos solidarios entre pueblos y naciones, procurando que se dé a cada uno la posibilidad de construir su recorrido de vida, fondeado en una actitud crítica, libre y responsable, ya sea desde el punto de vista personal o profesional.

En esta perspectiva el papel de los profesores gana en significado y de ahí que sea legítimo el conocimiento público que reclaman como inherente a la función que desempeñan. Siendo todo esto cierto, subraya Roberto Carneiro que los profesores son verdaderos creadores culturales, y si son convocados «como hacedores de futuro debería ser prioridad primera de cualquier sociedad o de una lúcida política pública», encarar los profesores como una enorme fuerza de progreso y de desarrollo, cuyo valor es incuestionable para responder a los grandes desafíos del futuro (2003: 183).

Por consiguiente, para una profesión que trabaja con personas y para personas, defendemos la importancia de un *ethos* de profesión, como forma de dignificación y de expresión pública de reconocimiento social. Recordamos que todos admiten el valor y el papel de la escuela y de sus profesores. Aún, percibimos que su *status*, comparativamente con otros grupos profesionales, no coincide con esa deferencia, empeñando de esta forma el compromiso con la tarea de educar.

Consideraciones finales

En síntesis, nos gustaría destacar la importancia atribuida al papel de los docentes en la construcción de las sociedades del presente, luego del futuro. Por eso, vemos como un imperativo de la contemporaneidad la revalorización de su imagen social y la credibilidad de la escuela, como un espacio de aprendizaje humano, estructurada e intencionalmente formativa, indispensable para responder a la complejidad del siglo XXI. Esta idea es defendida en el Informe de la UNESCO *Educación un tesoro por descubrir* cuando resalta que

para comprender mejor la calidad de la educación es necesario antes que nada, mejorar el reclutamiento, formación, estatuto social y condiciones de trabajo de los profesores, pues estos solamente podrán responder a lo que de ellos se espera si poseen los conocimientos y aptitudes, las cualidades personales y profesionales y la motivación requeridas (Delors, 1996: 131).

En la preocupación de evidenciar las percepciones sobre la imagen social de los profesores sentimos, desde luego, la necesidad de investigar algunos condicionantes que contribuyen a un cierto malestar docente y que, directa o indirectamente, intervienen en el desempeño profesional de los profesores. De ahí el que hayamos recogido algunos testimonios autobiográficos de profesores que trabajaron en condiciones difíciles y en contextos de aislamiento geográfico, porque conocen ellos mismos esa realidad.

Se destaca que nuestro campo de investigación se extendió al país, con excepción de las islas de Madeira y Azores, aunque con referencia privilegiada al distrito de Braganza, en el Noreste Transmontano. Se trata en este caso de una realidad específica, donde las señales de desertificación se acentúan dejando el medio rural en crisis y donde los profesores trabajan durante décadas en contextos de gran aislamiento geográfico. Conocemos la autenticidad de sus palabras y de las dificultades narradas de viva voz.

Así, hubo especificaciones a nivel de la profesión, que quisimos señalar, abordando las cuestiones de identidad profesional docente, individualismo e invisibilidad social, y los desafíos de la profesión marcados por la multiplicidad de funciones y papeles como fundamentos para la desmotivación y desencanto de los profesores, fundamentadas en la revisión bibliográfica.

Como aspecto de interés destacamos que en Portugal el Estatuto de la Carrera Docente (ECD) regula una carrera única, englobando a los educadores de infancia y a los profesores de la enseñanza básica y secundaria. Sin embargo, creemos que existen niveles de reconocimiento y de percepción de la imagen social no semejantes. Este estudio nos colocó ante algunas lecturas de la realidad docente que, en nuestra perspectiva, abren importantes posibilidades de reflexión. La educación preescolar y el primer ciclo de la enseñanza básica son los sectores de enseñanza menos valorados y menos reconocidos socialmente. En esta perspectiva, coligamos factores, como el peso de la tradición, el origen del grupo, las escuelas (espacios) degradadas y las condiciones de ejercicio profesional, bien como la desvalorización de la que estos profesores fueron diana durante el periodo del Estado Nuevo. Pensamos que esta herencia se refleja hoy en las representaciones sociales, con tendencia a penalizar más a los docentes de estos sectores.

Como fue dicho anteriormente, a ellos cabe cimentar las bases de una educación de calidad que ayudará a fomentar la construcción de una sociedad más equilibrada y de mejores oportunidades para todos. Justificamos de este modo la elección y la preferencia por los profesores de la enseñanza básica como protagonistas en este estudio, reconociendo que su ejercicio profesional se desenvuelve en un escenario de enorme complejidad, en una «escuela para todos» sumergida en un contexto de múltiples informaciones donde es cada vez más difícil señalar el patrón mínimo de conocimiento y saberes sociales como requisito inevitable para todos. Aparentemente, surge en el siglo XXI una contradicción en lo que se refiere al discurso en torno a la educación, siendo que ésta es permanentemente valorada pero, simultáneamente, desacreditada y puesta en causa a pesar de que en todas las generaciones la educación permanece «como el más poderoso instrumento para inventar el futuro y renovar la base de la esperanza colectiva» (Carneiro, 2003: 45).

En el seguimiento de este entendimiento, procuramos reflejar la profesión de profesor y los varios modos de ser profesor, valorando la persona del profesor, porque creemos que la relevancia social de su papel es inmensa y necesita credibilidad. En la línea de pensamiento de Isabel Baptista, defendemos que los profesores son profesionales de la relación, contrariando la opinión de los inquiridos que enfatizan su papel como «transmisores de conocimiento» y valoran el componente técnico y científico (2005: 88). De ahí que, tal como evidencia esta autora, creemos que las palabras y las reglas ganan sentido cuando nos son enseñadas por alguien físicamente próximo. Por eso, se espera que en cuanto «adultos de referencia» los profesores tengan una nueva actitud profesional, sintonizados con la realidad de la sociedad contemporánea donde sean verdaderos protagonistas del desarrollo de redes de colaboración y de asociaciones, en una acción asertiva que lleve a la escuela a más y a mejor, a más y a mejores profesionales de la escuela.

Más aún, las condiciones de ejercicio profesional están influenciadas por el contexto social y por el contexto de trabajo en que los «ciclos de vida profesional» permiten al profesor un entendimiento diferenciado del ser y del actuar profesional. El proceso evolutivo inherente a la condición humana va acompañando

las etapas de la carrera y, de algún modo, acaban por tener reflejos más o menos visibles, más o menos secuenciales, pero que según algunos investigadores tienen implicaciones en lo cotidiano de la escuela y en la relación entre sus interlocutores. De ahí que valoremos a la persona del profesor en un proceso que no es lineal, pero sí desigual e impar para cada profesor, a pesar de que existan trazos comunes y etapas-tipo que explican los modos de ser y de estar en la profesión.

En este sentido, creemos importante buscar desvelar y explicitar los factores y el malestar, debido a que éstos pueden marcar la práctica docente y afectar de forma negativa la forma de ser profesor, bien como su empeño y reconocimiento público de una profesión que demanda cariño, entendimiento y consideración social, porque traen asociado el reconocimiento social como autenticación de su desempeño profesional. Pero en el caso portugués, el discurso oficial viene siendo centrado en torno a la evaluación del desempeño docente y en el hacer responsables a los profesores por los resultados escolares, acentuando las tasas de fracaso y abandono escolares evidenciadas en el Informe PISA – 2006 *Science competencies for tomorrow's world* lo que ha contribuido a un clima de permanente conflictividad y de descrédito en la opinión pública. Cuestionamos el hecho de que los profesores sean los primeros en responder por los resultados escolares que colocan, por ejemplo, el desempeño de los alumnos portugueses, en literatura científica, por debajo de la media de la OCDE considerando «que el origen socio-económico y cultural de los alumnos se encuentra por encima de la media» (Pinto Ferreira *et al.*, 2007: 23). De igual modo, procurando acreditar las recientes medidas legislativas y en concreto la implantación del nuevo ECD (Decreto-ley 15/2007 del 19 de enero) y del nuevo modelo de evaluación de desempeño de los docentes (Decreto-Reglamentar 2/2008 del 10 de enero) puede leerse en una publicación oficial el *Boletín de los Profesores*, del Ministerio de Educación: en el año 2006/2007, «las tasas de retención en la enseñanza básica que se cifran en 4 por cien en el 1.º ciclo de la enseñanza básica, 19 por cien en el 2.º ciclo, y 18 por cien en el 3.º ciclo cuando, una década antes, ascendían a 11 por cien, 15 por cien y 20 por cien respectivamente» (Batista, 2009: 3). Este formato de análisis de la realidad educativa ha sido provechoso para una visión de la imagen social y de la autoimagen «grisácea» y que ha dividido las opiniones en la sociedad en cuanto a la calidad del desempeño docente, consumiendo energías, disociando posiciones de entendimiento de la profesión y, en concreto, llevando a la desmotivación profesional. De ahí que la forma como los profesores perciben su imagen social y como la devuelven a los demás condicione la mirada sobre la profesión, siendo una imagen positiva que traduzca la consideración, la estima y el respeto inherente a su función social, podrá potenciar el bienestar de los profesores.

En esta línea de raciocinio, se puede decir que una sociedad, al estimar y «cuidar a los profesores», está cuidando a sus alumnos, porque ellos son los primeros beneficiados. Creemos que los profesores motivados y con un estatuto reconocido y valorado, ya sea desde el punto de vista social o del material, es fundamental para impulsar el éxito de los alumnos. Si la sociedad contemporánea concede al profesor un papel tan decisivo en la formación de los ciudadanos, en concreto a nivel del desarrollo de las aptitudes humanas y sociales, buscando que éstos sean capaces de construir recorridos de vida, en un tiempo que se presenta incierto e imprevisible, se asume como un imperativo que las decisiones y los dilemas profesionales sean anclados en una actitud crítica y reflexiva mediada por el «saber

pedagógico». De ahí, la importancia de la cohesión, del trabajo cooperativo y de referencias comunes encuadrados por valores éticos, como forma de responder a los nuevos dilemas de afirmación profesional. En este sentido, es importante la defensa de un *ethos* de profesión, como forma de dignificación y de expresión pública de reconocimiento, y que respete lo específico de su función educativa.

Resáltese que, en el contexto portugués, nunca como hoy la profesión tuvo tanta visibilidad mediática, pero, por otro lado, sigue marcada por el individualismo de los profesores y de la sociedad porque la práctica educativa se asienta en la relación humana y no está desligada del contexto que la circunda. Ésta está, necesariamente, configurada por un tiempo histórico y social y por la geografía donde se sitúa.

Y el paisaje de la sociedad del siglo XXI, como resalta Isabel Baptista, es edificado con personas «en permanente tránsito», protagonizando trayectorias de vida inciertas y con poco tiempo para desarrollar lazos, tanto en relación con las memorias, como en relación con los valores que sustentan la perfectibilidad del ser humano. Reconocemos, de este modo, la importancia del encuentro humano, en el espacio interpersonal e interprofesional, lo que es capaz de impulsar en nosotros. Esto quiere decir que dependemos de «una estrategia común. Somos todos «sujetos de ayuda». Todos necesitamos «ser salvados». E, importa no olvidarlo, nadie se salva solo» (2008: 20).

En ese sentido, nos preocupa lo que se refiere al individualismo, que desarrolla procesos de aislamiento, en el espacio que habitamos y trabajamos. Naturalmente, por eso, queda afectada la calidad de la relación y este constreñimiento «es el mayor obstáculo para crear emprendimientos e ideales comunes» (Camps, 1996: 16). A nuestro parecer, la escuela está en el corazón de la formación de los ciudadanos, que deseamos más sensibles, más justos y más solidarios, por lo que deberá abrir oportunidades a la alteridad, privilegiando el desarrollo humano, necesario para el bienestar individual y colectivo y donde la decisión sobre el tipo de sociedad en que las personas quieren vivir «debe tener un valor comprensivo, basado en una discusión abierta, con oportunidades adecuadas para la expresión de las posiciones minoritarias», como sustenta el «Informe de Desarrollo Humano-2004», publicado por el programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (Estêvão, 2004: 20).

De cara a los argumentos presentados se espera que en la geografía de la escuela se aprenda una sólida y responsable noción de los demás, las terceras personas, por la capacidad que tienen de influir nuestra existencia y de darnos una perspectiva a otros horizontes de futuro y otros itinerarios de vida.

Es impensable una sociedad sin profesores tal como sustenta el investigador Caride Gomez «y mirando a la sociedad en que vivimos, esa referencia debería transformarse en una inquietud permanente» (2003). Ellos son responsables de la formación y educación de ciudadanos participativos y capaces de tomar decisiones en un tiempo de grande vulnerabilidad. Reside aquí su indiscutible relevancia, tantas veces olvidada, hiperresponsabilizándolos por todos los males que la escuela informa, cuando al final ellos, también, son víctimas. En el momento actual el sentimiento de culpabilidad por parte de algunos sectores de la sociedad e incluso de los responsables de la política educativa parece haberse acentuado. En las conversaciones informales es vulgar conducirse a la idea de que los profesores son poco profesionales, poco empeñados, que faltan con frecuencia al colegio, que tienen muchas vacaciones [...].

El análisis desarrollado hasta este punto nos autoriza a que concluyamos que la profesión de profesor se encuentra desvalorizada, que hay pérdida de prestigio y que su estatuto de profesión se ha ido vaciando poco a poco. Este ambiente de crispación no es corroborado por la opinión de la sociedad, que ha confirmado que ser profesor es ejercer una profesión de prestigio social. Sin embargo, los preguntados reconocen las dificultades de ser profesor en la actualidad, subrayando que, en el presente, han sido desvalorizados. De ahí que se justifique la percepción de los protagonistas cuando devuelven una imagen de pobre reconocimiento social, pareciendo estar subyacente la marca de «constreñimiento de diferentes naturalezas, unas decurrentes de la especificidad de la profesión, otras del contexto en que ejercen, otras aun de la complejidad de las relaciones interpersonales y de la diversidad de situaciones» que ocurren en el espacio escolar (Seiça, 2003: 123).

Este hecho ha marcado negativamente su imagen social, su trabajo en las escuelas e inevitablemente el trabajo con sus alumnos. Algunos acontecimientos que envuelven el espacio de la profesión han sido muy mediatizados, por toda la prensa. La forma como las noticias son dadas no es entendible por el ciudadano común. Por ejemplo, la cuestión de la inestabilidad, marcada por el mecanismo de reclutamiento, no todos lo entienden y, de este modo, quedan por aclarar muchas razones que serían fundamentales para que las familias y otros actores sociales entendieran las posturas, los miedos y las actitudes de los profesores.

Desde nuestro punto de vista, creemos que el bienestar de los profesores es indisociable del bienestar de los alumnos. Pero éste no parece ser el entendimiento de los que deciden. Parece asertivo y está de moda decir que primero están los intereses de los alumnos. Nadie parece querer lo contrario, y los profesores, claramente, abogamos que tampoco. Pero el problema es que no basta transferir a la escuela todo lo que la sociedad no consigue solucionar. Son necesarias condiciones de trabajo, y una «escuela de calidad» no depende en exclusiva de los profesores, tal como ya ha sido afirmado.

Aunque muchos sectores de la sociedad reconozcan la importancia y el papel de los profesores, y en ese sentido manifiestan solidaridad, parecen persistir razones para algunas advertencias a los responsables de la política educativa, tal como se puede constatar en las recomendaciones producidas por Federico Mayor, director general de la UNESCO, evidenciando que para mejorar la calidad de la educación se debe repensar el reclutamiento, la formación, el estatuto social y las condiciones de trabajo y es necesario antes de nada animar y apoyar a los profesores para que «puedan realizar nuestras esperanzas de un mundo socialmente más justo, más tolerante y más pacífico en el próximo siglo. La situación de los profesores merece la atención cariñosa de todos cuantos ansían dejar a nuestros niños un mundo así» (Diogo, 1998: 5).

Por ejemplo, la cuestión del reclutamiento docente siendo, aparentemente, una cuestión de carácter burocrático o administrativo es generadora de inestabilidad profesional no dejando a ningún profesor indiferente.

¿Cómo puede el profesor con más de veinte años de servicio y algunos ya al final de su servicio entender que ha sido sobrepasado por compañeros más jóvenes? ¿Cómo puede el profesor entender que las reglas de colocación van siendo ajustadas a lo largo del concurso? Lo mismo ocurrió con la división de papeles de profesor y profesor titular, cuyas reglas dan privilegio al ejercicio de los cargos en detrimento de la esencia de la profesión, o sea, el trabajo directo con los alumnos.

Estas situaciones son «productoras» de ansiedad, de intranquilidad, de estrés y tienen repercusiones en el modo de estar y de vivir el trabajo en la escuela. Es imposible estar insatisfecho, desmotivado y con la autoestima baja y no influir esto negativamente en situaciones donde la persona del profesor se entrelaza con las situaciones de enseñanza. Estamos ante una profesión basada en la relación interhumana. Los afectos son, pues, determinantes. En el contexto actual, constatamos que la situación de los profesores ante

el cambio social es comparable a la de un grupo de actores, vestidos con traje de determinada época, a quien sin previo aviso se cambia el escenario, en mitad del palco, desenrollando una nueva tela de fondo, en el escenario anterior. Una nueva escena postmoderna, colorida y fluorescente, oculta la anterior, clásica y severa. La primera reacción de los actores sería la sorpresa. Después, tensión y desconcierto, con un fuerte sentimiento de agresividad, dejando acabar el trabajo para buscar a los responsables, a fin de, por lo menos, obtener una explicación.

¿Qué hacer? ¿Parar el espectáculo y abandonar el trabajo? [...] El problema reside en que, independientemente de quién provocó el cambio, son los actores los que dan la cara (Esteve, 1995: 97).

En este proceso de grandes cambios, los profesores enfrentan circunstancias que les impiden ejercer bien su trabajo, teniendo que soportar las críticas generalizadas por todo lo que funciona mal en el sistema educativo. Considerando la emergencia de nuevas realidades se aconseja que se regule su ejercicio profesional por posturas éticas y deontológicas, procurando minimizar estos hechos. Se aconseja, igualmente, la solidaridad entre parejas, creando una identidad y una autonomía profesional docente, como un eje estructurante de la profesión revalorizando su imagen y creando nuevas energías y nuevas fuentes de prestigio.

En coherencia con todos los presupuestos que sustentan esta investigación, privilegiamos indiscutiblemente a los profesores insertos en las escuelas porque consideramos que es el lugar de excelencia y el escenario de su desempeño profesional. Consideramos, aun, que a lo largo de este siglo la función de los profesores y educadores será fortalecida y, una sociedad educativa jamás lo podrá ser «sin profesores ejemplarmente aprendentes» (Carneiro, 2003: 42).

Ante el reconocimiento de la relevancia de la figura del profesor, creemos que importa, tal como fundamenta Isabel Baptista, valorizar «las cuestiones que permiten vivir la tarea educativa como una tarea que nos alimenta y contribuye a dar gracia a la vida. Pero, en cuanto experiencia de descubrimiento del mundo, esta debe dar lugar a la emergencia de la interrogación. La educación deberá ser un lugar de alegría, de disfrute, pero también de inquietud y de esfuerzo» (1998: 65-66).

Prolongando esta cita, diríamos que corresponde a la educación asegurar la juventud del tiempo, ofreciéndonos la posibilidad de retomar el pasado y soñar el futuro (*idem*, p. 110). Reflexionando sobre la inconstancia y la fragilidad del tiempo actual, en que nos movemos, desarrollamos mecanismos y miradas relacionadas con los demás que los «cosifican» y los vuelven invisibles, a pesar de su singularidad. Se trata, pues, de un proceso de invisibilidad social que afecta a las sociedades contemporáneas y que es espacio de la escuela y los profesores no pueden palidecer como un imperativo para mejorar la arquitectura humana del futuro. Sin embargo, no será solo la escuela y sus profesionales los que tienen esa obligación, que cabe a todos y a cada uno. Por otro lado, ellos mismos han sido «socialmente

invisibles» o, por lo menos, su trabajo no ha sido valorado y estimado lo suficiente, reconociendo el valor de la función que les corresponde en la sociedad, construyendo de estos interlocutores una imagen pública que dignifique una profesión que da configuración al futuro.

En conclusión: los retos de la profesión en el siglo XXI

Por las razones que hemos ido haciendo explícitas, entendemos el reconocimiento, no en el sentido de una visibilidad efímera, sino como manifestación pública de credibilidad y consideración social y, en esa medida, factor inductor de desarrollo personal y profesional. Defendemos que solamente el auténtico reconocimiento de su función expresará la valorización pública del grupo profesional «más numeroso del planeta, así como, por ventura, la más antigua profesión intelectual de la humanidad» (Carneiro, 2003: 170).

Lo que para nosotros se volvió evidente, a lo largo del estudio, es que el profesor es agente de futuro mientras sea educador y cuya misión es decisiva, en cuanto «arquitecto de futuro». Un futuro que se desea más justo, más solidario, confirmando que el encuentro humano de aquel que enseña hará la diferencia, a través del refuerzo positivo, marcado por el diálogo, por la relación, por el ejemplo y por su singularidad. Parafraseando a António Nóvoa, pueden inventar tecnologías, pero nada sustituye un buen profesor. «Nada sustituye el sentido común, el encuentro humano, la importancia del diálogo, las ganas de aprender que solo los buenos profesores consiguen promover» (2007a: 18).

Pretendiendo representar los desafíos del trabajo del profesor de la enseñanza básica en el siglo XXI recurrimos a tres metáforas:

- I. *Profesor-arquitecto*, en el sentido que diseñará los cimientos de la educación básica de cada alumno al contribuir a la construcción hermenéutica de su conocimiento;
- II. *Profesor-influenciador*, porque a él le cabrá motivar, con su ejemplo, la personalidad humana, el refuerzo de los derechos humanos, favoreciendo la tolerancia y comprensión entre todos;
- III. *Profesor-constructor*, porque a él le cabrá juntar las piezas del puzzle, respetar la singularidad de cada uno y edificar el futuro, juntando la memoria del ayer y la oportunidad de mañana (Silva, 2009; Bonifácio Silva, 2011).

De cara a las realidades y desafíos que nos ha tocado vivir, se dibujan en el horizonte complejidades que justifican nuevas responsabilidades profesionales, que invitan a una nueva forma de vivir la profesión, anclada en un consistente compromiso ético.

Bibliografía

ALMEIDA, J. (2008) Vantagem salarial dos homens em relação às mulheres pouco variou na última década em Portugal. *Jornal O Público*, Porto, 22 de agosto.

- AMÂNCIO, L. (1998) A questão do género. *A Página da Educação*, Porto, 66, 16.
- BAPTISTA, I. (1998) *Ética e Educação - Estatuto Ético da Relação Educativa*. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- (2005) *Dar Rosto ao Futuro: A educação como compromisso ético*. Porto: Editora Profedições.
- (2007a) *Capacidade Ética e Desejo Metafísico: Uma Interpelação à Razão Pedagógica*. Porto: Edições Afrontamento.
- (coord.) (2007b) Aprender na e com a vida as respostas da Pedagogia Social. *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- (coord.) (2008) Educação e Solidariedade Social. *Cadernos de Pedagogia Social*, 2, Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- BATISTA, J. (dir.) (2009) Medidas de Sucesso Escolar Centradas nas Escolas. *Boletim dos Professores*, 15, Lisboa: Ministério da Educação.
- BENAVENTE, A. (1990) *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BINDÉ, J. (coord.) (2007) *Rumo às Sociedades do Conhecimento - Relatório Mundial da UNESCO*. Lisboa: Edições Piaget.
- BONIFÁCIO SILVA, E. (2011) *Professoras e Escolas - Imagem Social e Desafios de Profissão*. Lisboa: Editora Fonte da Palavra.
- CAMPS, V. (1996) *Paradoxos do Individualismo*. Lisboa: Relógio de Água Editores.
- CARIDE GOMEZ, A. (2003) Ética Profissional Docente. *A Página da Educação*, Porto, 125, 11-13.
- CARNEIRO, R. (2003) *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem - 21 ensaios para o século 21* (2.ª ed.). Vila Nova de Gaia: Edição da Fundação Manuel Leão.
- DELORS, J. et al. (1996) *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI. Porto: Edições Asa.
- DIOGO, F. (dir.) (1998) *Professores e Ensino Num Mundo Em Mudança*. Relatório Mundial de Educação. Porto: Edições Asa.
- ESTÉVÃO, J. (coord.) (2004) *Relatório do Desenvolvimento Humano-2004-Liberdade Cultural Num Mundo em Mudança*. Queluz: Mensagem-Serviços de Recursos Editoriais.
- ESTEVE, J. (1992) *O Mal-Estar Docente*. Lisboa: Escher/Fim de Século Edições.
- (1995) Mudanças Sociais e Função Docente. En António NÓVOA (org.) *Ser Professor* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- GAGO, M. (2005) *Europa precisa de mais cientistas*. Relatório Europeu. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa (documento policopiado).
- NÓVOA, A. (org.) (1995a) *Profissão Professor* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- (org.) (1995b) *Vidas de Professor* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- (2007a) El Profesor, Hoy - La persona, la coparticipación y la prudencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, España: Edita Wolters Kluwer, 63.
- (2007b) Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. En *Conferência no Brasil sobre os desafios colocados à acção do professor*. S. Paulo: Publicação do Sindicato dos Professores de S. Paulo.
- OCDE (2007) *Pisa 2006-Science Competencies for Tomorrow's World*. Paris: OCDE.
- PINTO-FERREIRA, C. et al. (2007) *PISA 2006. Competências Científicas dos Alunos Portugueses*. GAVE-Gabinete de Avaliação Educacional, Lisboa: Ministério da Educação.
- SEIÇA, A. (2003) *A Docência Como Praxis Ética e Deontológica*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- SILVA, E. (2009) *Professoras e Escolas - A Imagem Social do Professor do Ensino Básico no Portugal Contemporâneo (1973-2005)*. Tese de Doutoramento. Universidade de Salamanca. Salamanca.
- TOURAINÉ, A. (2008) *O Mundo das Mulheres*. Lisboa: Edições Piaget.

- AMÂNCIO, L. (1998) A questão do género. *A Página da Educação*, Porto, 66, 16.
- BAPTISTA, I. (1998) *Ética e Educação - Estatuto Ético da Relação Educativa*. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- (2005) *Dar Rosto ao Futuro: A educação como compromisso ético*. Porto: Editora Profedições.
- (2007a) *Capacidade Ética e Desejo Metafísico: Uma Interpelação à Razão Pedagógica*. Porto: Edições Afrontamento.
- (coord.) (2007b) Aprender na e com a vida as respostas da Pedagogia Social. *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- (coord.) (2008) Educação e Solidariedade Social. *Cadernos de Pedagogia Social*, 2, Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- BATISTA, J. (dir.) (2009) Medidas de Sucesso Escolar Centradas nas Escolas. *Boletim dos Professores*, 15, Lisboa: Ministério da Educação.
- BENAVENTE, A. (1990) *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BINDÉ, J. (coord.) (2007) *Rumo às Sociedades do Conhecimento - Relatório Mundial da UNESCO*. Lisboa: Edições Piaget.
- BONIFÁCIO SILVA, E. (2011) *Professoras e Escolas - Imagem Social e Desafios de Profissão*. Lisboa: Editora Fonte da Palavra.
- CAMPS, V. (1996) *Paradoxos do Individualismo*. Lisboa: Relógio de Água Editores.
- CARIDE GOMEZ, A. (2003) Ética Profissional Docente. *A Página da Educação*, Porto, 125, 11-13.
- CARNEIRO, R. (2003) *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem - 21 ensaios para o século 21* (2.ª ed.). Vila Nova de Gaia: Edição da Fundação Manuel Leão.
- DELORS, J. et al. (1996) *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI. Porto: Edições Asa.
- DIOGO, F. (dir.) (1998) *Professores e Ensino Num Mundo Em Mudança*. Relatório Mundial de Educação. Porto: Edições Asa.
- ESTÉVÃO, J. (coord.) (2004) *Relatório do Desenvolvimento Humano-2004-Liberdade Cultural Num Mundo em Mudança*. Queluz: Mensagem-Serviços de Recursos Editoriais.
- ESTEVE, J. (1992) *O Mal-Estar Docente*. Lisboa: Escher/Fim de Século Edições.
- (1995) Mudanças Sociais e Função Docente. En António NÓVOA (org.) *Ser Professor* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- GAGO, M. (2005) *Europa precisa de mais cientistas*. Relatório Europeu. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa (documento policopiado).
- NÓVOA, A. (org.) (1995a) *Profissão Professor* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- (org.) (1995b) *Vidas de Professor* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- (2007a) El Profesor, Hoy - La persona, la coparticipación y la prudencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, España: Edita Wolters Kluwer, 63.
- (2007b) Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. En *Conferência no Brasil sobre os desafios colocados à acção do professor*. S. Paulo: Publicação do Sindicato dos Professores de S. Paulo.
- OCDE (2007) *Pisa 2006-Science Competencies for Tomorrow's World*. Paris: OCDE.
- PINTO-FERREIRA, C. et al. (2007) *PISA 2006. Competências Científicas dos Alunos Portugueses*. GAVE-Gabinete de Avaliação Educacional, Lisboa: Ministério da Educação.
- SEIÇA, A. (2003) *A Docência Como Praxis Ética e Deontológica*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- SILVA, E. (2009) *Professoras e Escolas - A Imagem Social do Professor do Ensino Básico no Portugal Contemporâneo (1973-2005)*. Tese de Doutoramento. Universidade de Salamanca. Salamanca.
- TOURAINÉ, A. (2008) *O Mundo das Mulheres*. Lisboa: Edições Piaget.

Legislación consultada - Estatuto da Carreira Docente (ECD)

DECRETO-LEI n.º 139-A/90, de 2 de Abril – Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário.

DECRETO-LEI n.º 1/98, de 2 de Janeiro – Alterações ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário.

DECRETO-LEI n.º 15/2007, de 19 de Janeiro – Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário.

ÍNDICE

Sumario analítico / Analytic summary.....	3-18
---	------

MONOGRAFÍA: ECONOMÍA DE LA EDUCACIÓN

Francisco Javier BRAÑA PINO, <i>Presentación</i>	21-26
Josep-Oriol ESCARDÍBUL, <i>Fracaso escolar y paro juvenil en España. Análisis y propuestas de política educativa</i>	27-46
Francisco Javier BRAÑA PINO, <i>Rendimientos de la educación y prima salarial en España. Una panorámica crítica</i>	47-68
Juan A. CAÑADA VICINAY, <i>Educación y sesgo de familia: aproximación a la vulnerabilidad laboral de las mujeres casadas en España 2005-2012</i>	69-94
Pedro José PÉREZ VÁZQUEZ y Luis Eduardo VILA LLADOSA, <i>Efectos de las prácticas y métodos docentes sobre diferentes medidas del output educativo: el caso de la universidad española</i>	95-110
Adela GARCÍA-ARACIL, <i>La planificación estratégica en las universidades públicas en España: un análisis de sus objetivos</i>	111-132

ESTUDIOS

Teresa FRAILE PRIETO, José SOTO VÁZQUEZ, Ramón PÉREZ PAREJO y Antonio PANTOJA CHAVES, <i>Análisis de la educación primaria en la provincia de Badajoz durante el siglo XIX</i>	135-149
Antonio FRANCO CARRASCO y Ana María MONTERO PEDRERA, <i>Celedonio Villa Tejederas (1874-1952): un maestro regeneracionista andaluz</i>	151-166
Alfonso HEREDIA MANRIQUE, <i>Las escuelas laicas de Zaragoza (1885-1917)</i>	167-179
Manuel ABELHO CUNHA, <i>Vergílio Ferreira, a educação e o futuro</i>	181-195
Marta CEBALLOS FERNÁNDEZ, <i>Interpretaciones de los estudiantes de educación secundaria sobre la masculinidad: por una pedagogía de género en los centros escolares</i> ..	197-210
Juan Antonio GARCÍA HERRERO, Galo SÁNCHEZ SÁNCHEZ y Daniel CABALLERO JULIÁ, <i>Influencia del contexto docente sobre los intereses de los futuros maestros especialistas en Educación Física</i>	211-224
Evangelina BONIFÁCIO SILVA, <i>Profesores y escuelas. La imagen social de los profesores de la enseñanza básica en Portugal</i>	225-242
Gloria Clemencia VALENCIA GONZÁLEZ, Lilia CAÑÓN FLÓREZ y Carlos Alberto MOLINA RODRÍGUEZ, <i>Ciudadanía y civilidad en la universidad, un acercamiento de lectura a las voces de los estudiantes en la Universidad de La Salle, Colombia</i> .	243-256
Jeanne Berthe MAKAYA MAVOUNGOU, <i>Los contenidos lingüísticos y estilísticos en la enseñanza del español en Gabón: actitudes y prácticas docentes</i>	257-275
RECENSIONES	277-294
INFORMACIONES	295-299