

LA SOCIOLOGÍA DEL PROFESORADO HOY. DEBATES Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA INTERNACIONAL

MAR VENEGAS – FRANCISCO FERNÁNDEZ PALOMARES¹

Introducción

En el contexto actual, el de la sociedad global, parece pertinente dedicar un monográfico a presentar lo que la Sociología está aportando a la construcción de la profesión docente en el momento que vivimos. Es de esperar que esas aportaciones sean diferentes a las que hacen otras ciencias sociales como la Psicología o la propia Pedagogía. La Sociología como disciplina del sistema entiende que los distintos elementos de ese conjunto que es la sociedad, son resultado de mecanismos o procesos sociales, cuyo conocimiento es necesario para reconstruirlos en el sentido que estimemos más conveniente.

El/la sociólogo/a al acercarse al estudio del profesorado debe construir una:

Comprensión genérica y genética de lo que él es, fundada en el dominio (teórico o práctico) de las condiciones sociales que lo producen: dominio de las condiciones de existencia y de los mecanismos sociales cuyos efectos se ejercen sobre el conjunto de la categoría de la que forman parte (la de los liceístas, los obreros calificados, los magistrados, etcétera) y dominio de los condicionamientos inseparablemente psíquicos y sociales vinculados a su posición y su trayectoria particulares en el espacio social.” (Bourdieu, 1999: 532).

El cambio social, particularmente intenso y acelerado en los momentos que vivimos, obligan a estudiar de manera permanente esos mecanismos y condiciones. La profesión viene definida por los cambios sociales que en la actualidad son especialmente intensos, profundos, acelerados e impredecibles. Intentamos comprender esos cambios con la realización de análisis y

¹ Mar Venegas mariter@ugr.es Francisco Fernández Palomares ffernan@ugr.es Universidad de Granada

creación de nuevos conceptos. En otro tiempo, el “desencantamiento del mundo” y la “racionalización”. Hoy hablamos de globalización neoliberal (económica, social, cultural...), de crisis económica, ecológica, política y social, de competitividad global, de sociedad del conocimiento y revolución tecnológica... Pero ese marco general tan imponente condiciona las vidas de las personas y a cada elemento de la estructura social, como las profesiones y en concreto la de docente.

¿Qué es ser profesor o profesora hoy? ¿Queda algo del legado ilustrado que lo vinculaba con las “luces”, la mejora de las personas, y lo situaba como clave en la construcción de una sociedad igualitaria y solidaria o Democrática? Éstas y otras preguntas similares han de ser abordadas desde la perspectiva sociológica con la que se plantea la cuestión del profesorado en este monográfico.

Si revisamos la literatura sociológica sobre el profesorado, encontramos que, en la última década y media en España el discurso dominante en torno al profesorado ha sido el de la profesionalización. Un discurso que, a nivel internacional, se viene desarrollando desde la década de 1980. En este artículo introductorio al monográfico nos situamos en esta tesis, que parte de la afirmación de que existe una transición hacia un nuevo modelo de docente, como parte de un cambio estructural más amplio en torno al profesorado. La velocidad con la que están aconteciendo los cambios, sobre todo en la última década, tiene un impacto directo sobre el terreno educativo. Pero los cambios no se entienden hoy si no es en el marco de la sociedad global, que globaliza también las tendencias. Así, lo que ocurre en educación, caso de las políticas educativas, refleja la globalización de la gestión de la educación.

La literatura sociológica francófona sobre el profesorado apunta hacia la emergencia de una figura docente como “*praticien réflexif*” (Rayou y van Zanten, 2004; Maroy, 2006; Tondreau y Robert, 2011), esto es, un/a docente que se define cada vez más como profesional y se compromete con una práctica reflexiva. La sociología es, en la formación del profesorado, la herramienta que permite situarle en los procesos educativos y los retos a los que se enfrentará en su futuro profesional (Trottier y Lessard, 2002, cf. Tondreau y Robert, 2011), desestabilizando su sociología espontánea (Perrenoud, 2002; cf. Tondreau y Robert, 2011). En este sentido, como afirma Fernández Palomares (2003), la sociología aporta al futuro profesorado una actitud crítica frente a la sociedad y la educación como fenómeno social. En este marco nos situamos para abordar sociológicamente las cuestiones relativas al profesorado en la sociedad global.

La nueva gobernanza educativa

A partir de los años de 1980, se va imponiendo en toda la administración pública un modelo político y económico neoliberal, mercantilista y conservador, que se hace extensivo también a la administración educativa. El siglo XXI abre la puerta a una nueva gobernanza en educación inspirada en ese *new public management* y basada, pues, en cinco principios fundamentales (Tondreau y Robert, 2011):

- Enfoque basado en el actor social que pasa a llamarse cliente.
- Centralidad de los resultados, la eficacia y la reducción de costes.

- Descentralización de los poderes y de las responsabilidades.
- Gestión por los resultados, control, evaluación e indicadores.
- Imputabilidad y control de cuentas.

Este viraje se va a dar a nivel internacional y es el telón de fondo sobre el que interpretar la tendencia profesionalizadora del profesorado. Diversos autores/as han analizado estos principios y teorizados sobre ellos en sus investigaciones. Es el caso del trabajo de Christian Maroy, que desde comienzos de este siglo, viene planteando esta cuestión, como puede verse en el artículo que publica en este monográfico. Para Maroy (2006), el cambio en la naturaleza del oficio docente se deriva de las políticas inglesas centradas en la evaluación y la responsabilidad. Este cambio se materializa en algunas cuestiones importantes como la centralización del curriculum, la autonomía de los centros, los mecanismos de cuasimercado, o la evaluación externa de centros y docentes, todo lo cual incide en la regulación del sistema educativo (Whitty et al., 1994; cf. Maroy, 1996), las funciones de los centros, así como el trabajo docente, que se profesionaliza dando paso a esa figura del/la ‘*praticien réflexif*’ que decíamos antes.

Se trata de un práctico/a consciente del trabajo que realiza, la toma de decisiones que implica continuamente su práctica y la capacidad de actuar en consecuencia. Es, a nuestro entender, la transferencia del concepto sociológico de reflexividad de la modernidad tardía llevado al ámbito de la práctica docente, marcado profundamente por la capacidad de autonomía que se le presupone al profesorado. En este contexto de complejidad creciente, parece ser creciente también la demanda de profesionalidad del profesorado. Sin embargo, la nueva gobernanza sobre el sistema educativo conduce a la paradoja de que *“cuanto más hablamos de la autonomía profesional, menos parece manifestarse en la cotidianidad de la escuela y de la clase”* (Tondreau y Robert, 2011: 136), ya que esa autonomía es más supuesta que real y colisiona, a menudo, con su condición funcional (Zamora, 2004), al menos en el caso del profesorado funcionario. El profesorado laboral sufre la falta de autonomía desde otro lado, el de la precariedad de su situación laboral.

Maroy y van Zanten (2007) describen cómo, en las dos última décadas, los responsables de las políticas educativas de diversos países europeos han introducido nuevos modos de regulación inspirados en los modelos del cuasi-mercado y del Estado evaluador, que favorecen la autonomía de los centros, la competitividad derivada de la libre elección de centro por parte de las familias y el desarrollo de la evaluación. El discurso político se centra en la mejora de la calidad y la eficacia de la docencia al sobrepasar los límites del modelo de burocracia profesional que caracterizó la mayoría de sistemas educativos entre 1960-1970. Los resultados, sin embargo, dan muestras de un crecimiento de la segregación escolar y de la desigualdad social derivada de ello, así como de una individualización creciente (Maroy, 2006). Por ello, Maroy y van Zanten (2007) afirman la necesidad de desarrollar una meta-gobernanza o coordinación entre coordinadores que regulen a nivel interorganizacional e interinstitucional los efectos segregadores y desigualitarios de la competición entre centros.

Maroy (2008) da un paso más, y desarrolla la tesis de la emergencia de un modelo de regulación postburocrática en los sistemas educativos europeos, frente al anterior régimen burocrático-profesional, que dio lugar a los sistemas de masas en los ‘60. El nuevo modelo, postburocrático, se basa en los cuasimercados y el Estado evaluador. En adelante, se imponen la evaluación de resultados, funciones, personal, la definición de objetivos curriculares estándar, la

libre elección del centro por parte de las familias, la autonomía pedagógica y de gestión de los centros, el desarrollo de la formación continua, el acompañamiento de proximidad de los/as profesionales, la descentralización de competencias educativas del Estado a los escalones intermedios o locales. La regulación se da a los niveles normativo y cognitivo. El modelo del Estado evaluador impone la lógica de la gobernanza por los resultados. Se impone cada vez con más fuerza un tipo de racionalidad relegado exclusivamente a la instrumental. La eficacia instrumental prima sobre el compromiso cívico y solidario.

Parece implantarse, pues, una lógica tecnocrática basada en una división creciente del trabajo educativo, según la cual el aumento de los diferentes profesionales que se reparten el trabajo educativo contribuiría a aumentar la eficacia del sistema, al menos a priori, como vemos que plantea Tardif en el artículo que presenta en este monográfico (también Levasseur y Tardif, 2005; Tardif y Levasseur, 2010), si bien, también se esboza la tesis de la proletarización del profesorado en la misma medida en que esa división creciente del trabajo educativo conduce a una mayor precariedad y desestabilidad laboral entre el amplio grupo de técnicos/as que acceden a él. Todo esto lleva a algunos autores a afirmar la necesidad de introducir elementos sociales junto a los técnicos.

Por tanto, el marco general es el de una nueva gobernanza educativa centrada en los cuasi-mercados, el Estado evaluador, o las interdependencias competitivas (Maroy y van Zanten, 2006).

El profesorado entre la proletarización, la profesionalización y la fragilización

Esta nueva gobernanza educativa es el marco político sobre el que se despliega la tesis del cambio de paradigma hacia un nuevo modelo de docente. Desde los años '80, las políticas inglesas -managerialistas y mercantilistas-, acentúan la centralidad de los resultados a partir de normas estándar. Esa década está marcada, pues, por profundos cambios que afectan directamente al profesorado en toda América del Norte y Europa, aún con particularidades locales (Tardif y Levasseur, 2010):

- New Public Management: más resultados con menos recursos.
- Precarización y dualización del trabajo docente entre puestos estables y precarios. Una tesis similar a la de la dualización de la sociedad, o reloj de arena de la que habla J.F. Tezanos (2004).
- Integración de estudiantes con dificultades, que sólo afecta a la escuela pública y que, en España, se plantea especialmente con fuerza desde la LOGSE y la referencia explícita de la atención a la diversidad (Venegas, 2012).
- Privatización de la educación pública, destinando la privada sólo al alumnado mejor dotado, como denuncian también Ball y Youdell (2007).
- Escuela multicultural, con todos los debates entre multiculturalismo, interculturalismo, igualdad y diversidad (Venegas, 2012).

- Obligación del trabajo colectivo, relacionado con una mayor autonomía de los centros, pero que de hecho transfiere más los problemas que los recursos y el poder.

- Todo esto conduce a una escuela de dos velocidades, donde 1/3 de los efectivos de una generación están abocados al fracaso o el abandono escolar en la escuela pública. En el caso de España, en el contexto europeo,

«La situación de España es muy preocupante», debido a que tiene uno de los niveles más elevados de fracaso escolar (28,4%) de la Unión Europea (UE) y esto conduce a la tasa más elevada de paro juvenil (48,7%) de los Veintisiete. La media europea de abandono escolar prematuro se queda en el 14,1% y la tasa de paro juvenil de la UE se sitúa en el 22,1%, menos de la mitad en ambos casos de los porcentajes españoles (Oliveras, 2012).

Este giro contiene diferentes consecuencias posibles sobre la identidad y las prácticas del profesorado. Según Lessard (1991; cf. Tondreau y Robert, 2011:90):

La tendencia a la evaluación del rendimiento del trabajo docente se inscribe en un viraje hacia la racionalidad instrumental de las políticas educativas. Igualmente, dentro de la voluntad dominante de encuadrar el trabajo docente en un modelo de profesionalización calificado como 'tecnológico'. Según este modelo, será profesional el docente que controle los saberes curriculares, que posea las técnicas pedagógicas eficaces y que pueda evaluar correctamente el rendimiento de sus estudiantes así como la pertinencia de sus intervenciones.

Así pues, existen opiniones encontradas entre la necesidad de profesionalización, a nivel normativo, y la desprofesionalización y proletarización, desde posiciones críticas; así como una postura intermedia (Lessard & Tardif, 1996; Maroy & Cattonar, 2002; cf. Maroy, 2006) que señala que el profesorado asiste a la fragilización de su posición como grupo profesional. También en el contexto español, encontramos trabajos sobre las tipologías sobre el debate del profesionalismo del profesorado (Guerrero, 2003; Zamora, 2004).

La de la *proletarización* es una tesis marxista, derivada del sentimiento de fragmentación identitaria, la descualificación, la pérdida de autonomía y la tensión entre las competencias técnicas y manageriales y su concepción personal del oficio (Maroy, 2006).

La de la *profesionalización* es la tesis funcionalista, debida al desarrollo de un nuevo profesionalismo (Mc Ness *et al.*, 2003; cf. Maroy, 2006), sobretudo entre el profesorado más joven. Según Perrenoud (cf. Tondreau y Robert, 2011), este movimiento puede deberse al interés de las clases medias por mantener su status a través de la profesionalización de la función docente, al otorgarle autonomía para orientarse hacia problemas reales y capacidad de trabajar en equipo y generar su formación continua. En América se centra más en el concepto de competitividad, mientras que en Quebec o Europa se orienta más hacia retos como integración y éxito académico. Para Tondreau y Robert (2011), consolida el modelo de *profesional orgánico*, que concede un lugar central al profesorado dentro de la organización escolar, poniendo el acento en el acto reflexivo de educar, las relaciones sociales, la autonomía, la evaluación del trabajo por el equipo y los saberes derivados de la práctica reflexiva. Para Tardif y Levasseur (2010), esta tendencia a la profesionalización choca aún con el estatus funcional del profesorado. Se les pide autonomía, alto conocimiento pedagógico y garantizar el éxito escolar, es de inspiración anglo-americana basada en las competencias y requiere una ampliación formación práctica.

A pesar de las diferencias entre ambas tesis, parece haber un acuerdo en que, aunque los dos modelos buscan revalorizar la profesión docente, el modelo de profesionalización tecnológica del profesorado conduce a su proletarización (Guerrero, 2003; Tardif y Levasseur, 2010). Sea como fuere, parece un cambio irreversible (Tardif, 1998; cf. Tondreau y Robert, 2011).

Por su parte, Ball (2003; cf. Maroy, 2006) se interesa menos por los cambios estructurales y más por la regulación de las relaciones y las subjetividades, siguiendo el análisis foucaultniano de disciplinas y tecnologías tales como la competición, la supervivencia, la eficiencia, los objetivos, el éxito, la comparación, las auditorías de los centros, las evaluaciones externas, etc. También Tardif y Levasseur (2010) señalan que los cambios de las políticas educativas en los últimos treinta años no han generado tanto una reforma de la estructura cuanto de los agentes educativos, derivada de la división del trabajo educativo.

La concepción del trabajo docente ha evolucionado, pues, desde la *vocación*, centrada en las cualidades morales y el saber disciplinar; al *oficio*, basado en los saberes técnicos; para llegar a la *profesión*, centrada en la capacidad de juicio reflexivo de alto nivel (Lessard y Tardif, 2004; cf. Maroy, 2006). Las políticas de profesionalización descansan, pues, sobre el modelo del *práctico reflexivo* (Tardif y Levasseur, 2010).

Por su parte, Tardif y Levasseur (2010) plantean la tesis de que asistimos a un proceso de transformación –descomposición y recomposición– del trabajo educativo. Todo ello dificulta la igualdad de oportunidades, bajo la imposición del éxito educativo, y conduce en ciertos sistemas educativos a la descualificación progresiva del trabajo educativo. El viraje de la función escolar como instrucción –aprendizaje de saberes escolares– a la búsqueda del éxito escolar para todos/as, hace que algunos centros se conviertan en estructuras de servicios para dar respuesta a las necesidades diversificadas del alumnado, buena parte del mismo en dificultad. El objetivo es, pues, más la escolarización y la socialización del alumnado que su instrucción. Ellos plantean la tesis de la desprofesionalización basada en la sustitución progresiva de tareas que hacían profesionales de la educación y cada vez hacen más técnicos, con la consecuente bajada de cualificación, salarización, y calidad/responsabilidad de esos trabajos. Lo que hay sobre todo es una descualificación del trabajo dirigido al alumnado con más dificultades, derivado de una mayor contratación de técnicos en lugar de profesionales. Esto es, que junto a la profesionalización de una parte de los agentes educativos, hay otra parte que se desprofesionaliza. El profesorado asiste a la intensificación de sus tareas y tiempos de trabajo. Por tanto, tras la tesis de la profesionalización del profesorado desde los '80 se esconden procesos de descualificación, precarización y proletarización de una parte de los agentes escolares de la escuela pública. No hay una escuela, sino escuelas que siguen ritmos diferentes en función del tipo de público que asisten a ellas.

El oficio de docente entre instruir y socializar

En este marco de cambios, Tardif y Levasseur (2010) afirman que la función de instruir del profesorado entra en contradicción con la de socializar; instruir a partir de los saberes docentes y, en el contexto actual, bajo el imperativo de las competencias; socializar al alumnado que está aprendiendo también a introducirse en la sociedad y ser miembro de ella. Transmisión, pues, de contenidos y de valores.

En este sentido, Maroy (2006) señala que se trata de un trabajo a la vez burocratizado, normativizado por la organización escolar, y profesionalizado, por un principio de autonomía, competencias y responsabilidad, una 'burocracia profesional' (Bidwell, 1965 ; Maroy, 1992 ; cf. Maroy, 2006), llamada a reducir y controlar la incertidumbre propia de la profesión docente, someterla a reflexión. Ésta es, pues, otra de las razones que, según Maroy, han llevado a optar por el modelo profesional para el trabajo docente, del que se deriva la figura de ese práctico reflexivo, que sustituye al maestro instructor, pero también al docente técnico del que hablara Lessard (1991). El práctico reflexivo porta una pedagogía constructivista y diferenciada, trabaja en equipo y participa en la gestión colectiva del centro. De ahí, también, la centralidad de la preparación y organización de la asignatura dentro del trabajo docente. Para Maroy, eso significa que la identidad docente es cada vez más profesional y menos organizacional, pues se identifica menos con la organización educativa y más con su ejercicio de su oficio en relación al alumnado, los saberes y las competencias. El énfasis se pone más en el conocimiento a aprender que en el conocimiento a transmitir, lo que supone la sustitución del maestro por el pedagogo o, como señala Dubet (1991; cf. Maroy, 2006), un desplazamiento de la identificación disciplinar al arte de enseñar.

Maroy (2006) continúa afirmando la diversificación de las tareas prescritas, diferentes de las tareas reales. Según datos de Eurydice, los debates políticos en muchos países europeos en torno al trabajo docente son 'la modificación del perfil de competencias' y 'el atractivo del oficio'. Según Tardif y Lessard (1999; cf. Maroy, 2006), las horas de trabajo docente por semana se mantienen estables después de tres décadas y, si ha habido una ampliación, ésta ha sido cualitativa, por varias razones. En primer lugar, por la extensión de la secundaria obligatoria, que heterogeneiza al público escolar; esto es, la llamada masificación del sistema educativo, caracterizada por el distanciamiento de familias y alumnado con respecto al mensaje escolar. También los saberes docentes son renovados. Finalmente, la llegada de nuevos profesionales o especialistas de la juventud y de las TICs, que obliga al profesorado a redefinir los límites de su competencia profesional (Duru-Bellat & Henriot-van Zanten, 1992 ; cf. Maroy, 2006).

En este sentido, Maroy (2006) plantea la tesis de un posible futuro docente donde la profesión quede dividida en dos grandes modelos dependiendo del contexto/tipo de centro, difícil o favorecido, como muestran más tarde Tardif y Levasseur (2010) en su estudio. La calidad de las relaciones entre colegas es tan importante como el trabajo en sí mismo, siendo los varones los que parecen más insatisfechos. Autores como Dubet plantean, en este sentido, la desinstitucionalización de la escuela, donde los roles que definen la institución dejan paso a la centralidad de la experiencia, así como a una pérdida de sentido en torno al oficio de docente (Cousin, 1998; cf. Maroy, 2006).

En general, parece claro el consenso en torno a una crisis de identidad del oficio y quienes lo ejercen. La primacía, la necesidad, incluso, de reflexividad; la falta de sustento institucional; la imposición normativa de nuevos modelos de regulación; la heterogeneización de los públicos, todo ello parece haber conducido a la necesidad de una redefinición de la docencia como profesión. Para Maroy (2006), todos esos cambios podrían significar el paso de una lógica del compromiso a una lógica del contrato, si bien, aún resta un compromiso con el alumnado y su trabajo, que conlleva una sobrecarga.

En el cambio de los '90 a los 2000, la escolarización, entendida como instrucción y socialización, se realiza también fuera de la escuela gracias a la actividad de agentes no escolares:

la escuela en red con otras organizaciones y servicios sociales; las actividades para y extraescolares; el acompañamiento y apoyo escolar fuera de la escuela, ya sea para mejorar los resultados escolares y optar a las mejores escuelas y universidades, ya para evitar el fracaso escolar; la centralidad cada vez mayor de los agentes locales, especialmente las familias (elección de centro...) (Tardif y Levasseur, 2010).

Según Tardif y Levasseur (2010), las tareas ligadas a la socialización y a los vínculos escolares y sociales ganan cada vez más terreno a las de instrucción. Entre los técnicos lo único que existe con mayor homogeneidad es la primacía que dan al individuo por encima de la institución:

- Una brecha institucional a tapar: los técnicos contribuyen a tapar la brecha de la institución educativa respecto de sus objetivos, lo que implica una transformación del trabajo educativo importante, como la llama Dubet: la debilidad del modelo institucional fuerte –el individuo como reflejo de la institución mediante la socialización (2002), en tanto que pierde la capacidad de definirse sobre sus roles, contexto de cambio en relación a la norma.

En este punto, los autores reparan en el concepto de socialización. El modelo descrito por Durkehim (1980) como constreñimiento que se ejerce sobre el individuo y conduce a la interiorización de la norma sigue operativo, pero cada vez más el sujeto es llamada a construirse a sí mismo sobre su propia experiencia social. Contiene una dimensión moral, en la medida que toca el individualismo moderno o lo que Taylor (1992) llama «l'idéal moderne de l'authenticité». Esta investigación muestra que da la prioridad a la intersubjetividad, la negociación de las reglas, y la construcción del sujeto por sí mismo.

- El desarrollo de las habilidades comunicativas del alumnado: una de las claves entre el alumnado más retirado del sistema educativa es su falta de « competencias sociales », trabajo donde más hincapié necesitan poner los técnicos. Desde la perspectiva sociológica, se trata de una crisis de modos de socialización y de integración de las instituciones y más particularmente de la escuela. La figura de la mediación escolar emerge como un nuevo modo de regulación social, presente en la educación para la ciudadanía, y que persigue la formación del actor social, así como de las competencias sociales.

Otra consecuencia de esta situación es la sustitución creciente de la igualdad de oportunidades por una individualización de los servicios de educación. Se produce una psicologización de las relaciones que se establecen entre la escuela y su alumnado. La proliferación de técnicos parece responder a la necesidad de suplir aquellos déficits personales y sociales del alumnado para adaptarse a la sociedad, en lugar de ver los déficits de la propia sociedad que dificultan su integración para algunos individuos. Hay quienes defienden que con el presupuesto que se dedica a estos técnicos, se podría contratar a más profesorado o PNE, profesionales con quienes sí se garantizar la lucha por el éxito escolar y social y la igualdad de oportunidades. Los técnicos no inciden en las dimensiones socioestructurales que subyacen al principio de igualdad de oportunidades. Si el trabajo escolar con estos estudiantes se centra en socializarles, se pierde la calidad de la instrucción con ellos. La individualización de sus problemas conlleva a una situación de desigualdad. Por tanto, hay una diferencia entre éxito escolar y éxito educativo, éste último más amplio. Rayou y van Zanten (2004) dejan ver que el

joven profesorado en Francia está menos orientado hacia el valor liberador e igualitario de la escuela y más pragmático.

Referencias bibliográficas

- Ball, Stephen y Youdell, Deborah. Privatización encubierta de la Escuela Pública. *Internacional de la Educación, Informe preliminar al V Congreso Mundial de la Educación*, Bruselas, julio de 2007.
- Bourdieu, Pierre. *La miseria del mundo*. Madrid: Akal, 1999.
- Fernández Palomares, Francisco (coord.) *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson, 2003.
- Guerrero, Antonio. El profesorado como categoría social y agente educativo. En Fernández Palomares, Francisco (coord.) *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson, 2003.
- Levasseur, Louis y Tardif, Maurice. Les rapports professionnels entre les techniciens et les enseignants dans la division du travail au Québec. *Education et sociétés* 1, nº 15: 169-188, 2005. DOI : 10.3917/es.015.0169 (consulta 13 marzo 2012)
- Maroy, Christian. “Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l’enseignement secondaire”. *Revue française de pédagogie*, nº 155, avril-mai-juin 2006, pp. 1-32
- Maroy, Christian. “Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d’enseignement en Europe?”. *Sociologie et sociétés*, Volume 40, numéro 1, printemps 2008, p. 31-55, Montréal, Les Presses de l’Université de Montréal, 2008, <http://id.erudit.org/iderudit/019471ar> (consulta 19 marzo 2012).
- Maroy, Christian y van Zanten, Agnès. Régulation et compétition entre établissements scolaires dans six espaces locaux en Europe. *Sociologie du travail* 49, 464–478, 2007.
- Oliveras, Eliseo. Bruselas está “muy preocupada” por el fracaso escolar en España. *elPeriodico.com*, 11.02.2012, <http://www.elperiodico.com/es/noticias/sociedad/bruselas-esta-muy-preocupada-por-fracaso-escolar-espana-1406213> (consulta 18 junio 2012).
- Rayou, Patrick y van Zanten, Agnès. *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l’école ?* Paris : Bayard, 2004.
- Tardif, Maurice. Influences internationales et évolutions de la formation des enseignants dans l’espace francophone. *Recherche & formation* 3, nº 65, p.105-107, 2010, www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2010-3-page-105.htm
- Tardif, Maurice y Levasseur, Louis. *La division du travail éducatif*. Paris : Presse Universitaire de France, 2010.
- Tezanos, José Félix (ed.). *Tendencias en desigualdad y exclusión social: tercer foro sobre tendencias sociales*. Madrid : Sistema, 2004

Tondreau, Jaques; Robert, Marcel. *L'école québécoise. Débats, enjeux et pratiques sociales*. Anjou: Les Éditions CEC, 2011.

Venegas, Mar. La sociología en la formación inicial del profesorado: infantil y primaria. En Venegas, Mar (coord.) *XV Conferencia de la ASE, La sociología y los retos de la educación en la España actual*, Granada 7-8 julio 2011. Valencia, Germania, 2012.

Venegas, Mar. Diversidad e inclusión social en la sociedad global. *Comunicación presentada a la XVI Conferencia de la ASE, La Educación en la sociedad global e informacional*, Oviedo 12-13 julio 2012.

Zamora, Begoña. Profesionalismo y trabajo docente. *Témpora*, 7, diciembre 2004, pp.169-200.

Fecha de recepción: 01/09/2012. Fecha de evaluación: 15/09/2011. Fecha de publicación: 30/09/2012