



El parto de los montes

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA *

Un decenio de *alternativas* a la organización del sistema educativo, el apartado 5 del artículo 27 de la Constitución, el rechazo constitucional de la LOECE (Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares), la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, una balumba de normas subsidiarias, ocho años de experiencia y cinco rondas electorales, no han bastado para llevar la participación de los padres de alumnos en la gestión de los centros de enseñanza más allá de un apéndice rutinario añadido al funcionamiento de éstos. Decenios, por no decir siglos, y toneladas de papel, dedicados al discurso sobre la colaboración entre la escuela y la familia, la apertura del centro al entorno, la *comunidad educativa*, el maestro *in loco parentis*, el *aula sin muros*, la *ciudad educativa*, la relación escuela-medio, y otros viejos y queridos tópicos sociopedagógicos, no han podido evitar que todo quedara entre la indiferencia mutua y el conflicto.

No hay aquí espacio para un tratamiento detallado de los factores que han coadyuvado a este resultado, pero sí puede hacerse una enumeración somera de los más importantes.¹

La composición de los consejos escolares

Aunque la composición de los consejos es variable, con la excepción de algunos tipos aislados y escasos de centros de Educación Especial o Preescolar, el profesorado, que comprende el equipo directivo, está siempre en mayoría, frente a los alumnos y sus padres. Si se cuentan las representaciones menores, puede añadirse sin problemas a la del personal de administración y servicios, a la del profesorado (la institución); y, forzando las cosas, la del municipio, a los padres y alumnos (el público), y la relación de fuerzas sigue siendo favorable a los primeros.

El consejo es un órgano de representación *estamental*, por no decir *orgánica*, y no podía ser de otro modo, pero resulta más dudoso que uno solo de los sectores implicados deba tener siempre mayoría absoluta, así como que ésta o la mayoría simple sean suficientes para tomar cualquier

decisión. En otro contexto, esto es lo que se llama, descalificatoriamente, el *rodillo*; en el de la presunta cooperación intersectorial —o intersectorial— debería estar expresamente excluido.

Nótese, por cierto, que la ventaja numérica de la representación docente no disminuye a medida que aumenta la edad de los alumnos, como se deduciría de su justificación ingenua sobre la base de la inmadurez de éstos (¿y de sus padres?), sino todo lo contrario: es mayor en Secundaria que en Primaria, y en la Universidad que en Secundaria. Es lógico: expresa sim-

«Entre profesores y padres
existe una relación
de poder»

plemente la fuerza profesional del colectivo docente, con independencia de los intereses y la capacidad del público.

Las competencias de los consejos

Aunque las normas de más alto nivel son muy generosas al enumerar las competencias de los consejos, éstos no ejercen las más importantes, o las ejercen de manera formalista y rutinaria. La ley prevé, por ejemplo, que los consejos aprueben la programación general y el presupuesto, informen la memoria, elijan al director, y supervisen la actividad general del centro.

En la práctica, los consejos se limitan a *dar fe*, como los notarios, de que existen la programación, la memoria y el presupuesto. Nunca se da una discusión sobre su contenido, salvo alguna excepción en aspectos menores de la memoria. Del proyecto, en el mejor y más infrecuente de los casos, se discute una introducción llena de buenos deseos universalmente aceptados, pero carentes de efectos prácticos. El presupuesto se pasa a los miembros del consejo al llegar el punto del orden del día, o unos minutos antes, y apenas cabe comprobar que no hay una partida dedicada a marisco. En cuanto a la memoria, sirve meramente de ocasión para que los padres

marquen distancia respecto de alguna expresión especialmente laudatoria o eufemística.

La elección de director ha tenido ya lugar, pues todo candidato pasa antes por el filtro del claustro y se presenta al consejo sólo con la aprobación de éste. Los padres aprovechan simplemente la ocasión para manifestar su buena voluntad —nunca se abstienen— y, si acaso, hacer alguna pregunta. En cuanto a la supervisión de la actividad general del centro, cualquier intento de ejercerla (por ejemplo, quejas sobre el cumplimiento de los horarios de tutorías, observaciones sobre la puntualidad de los profesores, y no digamos ya sobre sus métodos pedagógicos, evaluatorios o disciplinarios) es visto de inmediato por el claustro como una intromisión. Otras competencias son puramente rutinarias, como la admisión de alumnos o la designación del resto del equipo directivo, o se desempeñan a iniciativa y bajo la férula de los profesores, como las sanciones en materia de disciplina.

La baja participación

La participación electoral de los padres es muy baja, y su compromiso con sus representantes en el consejo o con la asociación todavía lo es más. Es difícil encontrar candidatos para el consejo, y los asistentes a las reuniones convocadas por la AP(M)A se cuentan con los dedos. El director suele tener más capacidad de convocatoria que la asociación.

Esto no significa que los miembros del consejo sólo representen a un pequeño grupo. Se trata más bien de un caso típico de gorroneo de bienes públicos o colectivos, de *free riding*, es decir, de no participación porque ya se ocuparán otros. Esto se demuestra cada vez que un grupo importante de padres se siente mal representado; pues suele desbancar a sus representantes. Pero, en todo caso, la exigüidad tanto de la base electoral como de la capacidad de convocatoria de los representantes de los padres es utilizada constantemente por la dirección y por el profesorado para deslegitimar cualquier intento de aquéllos de tener una voz propia e independiente.

Los móviles de la participación, por

otro lado, no son solamente los que se suponen. Por un lado, los padres, en particular los más deferentes, pueden esperar ganarse así la buena voluntad del profesorado hacia sus hijos. Por otro, los consejos son vistos a veces, y sobre todo lo han sido en el pasado, como una arena más de intervención política. En el medio, los padres lanzan implícitamente a sus hijos el mensaje de que no se han despreocupado de ellos, o encuentran un espacio para la expansión personal.

La asimetría de conocimiento y poder

En la imaginaria del profesorado, la ley va demasiado lejos en las competencias que da a los padres, y éstos quedan por debajo de ellas porque carecen de los conocimientos técnicos precisos para ejercerlas. Pero, en realidad, el conocimiento que aplica el profesorado en su labor como tal (es decir, su conocimiento pedagógico, con independencia del contenido de su docencia) es básicamente concreto, no abstracto, en ningún sentido inaccesible para buena parte de los padres. El conocimiento que los profesores verdaderamente monopolizan es más bien otro, el puramente administrativo que deriva de su posición (no el profesional, del cual se supone que deriva la posición), y que los padres, aleja-

«El profesorado se ocupa de lo escolar y los padres de las actividades extraescolares y los servicios complementarios»

dos del centro y en una relación transitoria con él, no poseen.

Por otra parte, entre profesores y padres existe una relación de poder. Poder sobre los alumnos, pues en última instancia el profesor, en cuanto que agente de la institución escolar, tiene siempre en sus manos la vara de la evaluación, entre otras, y su juicio es difícilmente rebatible por ser poco objetivable y contrastable. No hace falta que el profesor llegue a blandir la espada, ni siquiera que piense en ello; basta con que el padre lo imagine o lo tema. Poder también, en otro sentido, porque casi todas las decisiones del consejo han de ser llevadas a la práctica por el profesorado, y una decisión contra su criterio

es virtualmente papel mojado. De forma abrumadora, el profesor reúne en su persona el poder legítimo (como evaluador, etcétera), el ilegítimo (por el posible uso desviado del anterior), el experto (por su presunto saber exclusivo), y el del inferior (el del *lower participant*, sin cuya colaboración quiebra el poder legítimo).

La división jurisdiccional

La solución nada salomónica a la que suele llegarse es que el profesorado se ocupe de lo escolar, y los padres de las actividades extraescolares y los servicios complementarios. Así se logra ignorar el hecho de que la escuela desempeña cada vez más (y, con ella, sus agentes) una función de custodia (de niños cuyas madres ya no quieren ni pueden quedarse en casa, de adolescentes que podrían perder las buenas costumbres...).

Esta división se extiende a las competencias principales del consejo, de manera que los padres encuentran espacio para opinar en la parte correspondiente del proyecto o la memoria, y la discusión del presupuesto funciona como una especie de rendición de cuentas mutua: la dirección presenta las escolares, y el APA las extraescolares. Pero la división es, una vez más, asimétrica, pues el profesorado ejerce una especie de derecho de veto sobre las actividades y los servicios extraescolares, pero las familias no pueden llegar a tanto sobre los escolares.

Por otra parte, este reparto refuerza la escisión entre lo escolar y lo extraescolar, la formal y lo informal, el plan de estudios oficial y las necesidades latentes del público, el profesorado y las familias, la enseñanza-instrucción y la educación-formación. Así, el problema no se resuelve integrando el conocimiento y las necesidades inmediatos y concretos del público, con el conocimiento abstracto y la actividad polivalente del profesional, sino segregando unos y otros, porque aquéllos no son reconocidos, y éstos son rígidos y puramente contextuales.

Momentos de respiro

Las excepciones son limitadas, y presentan fundamentalmente dos variantes. La primera consiste en que padres y profesores colaboren en el terreno extraescolar, lo cual siempre es loable pero, a falta de la contrapartida de la colaboración en el ámbito escolar, puede considerarse también como una invasión unilateral. El profesorado puede llegar a explicar pacientemente su actividad a los padres, mas nunca, o prácticamente nunca, a aceptar la perti-

nencia de las opiniones de éstos al respecto, si difieren de las suyas.

La segunda, en que los padres —y, si el asunto es lo bastante grave, los alumnos— formen la infantería en los conflictos con las autoridades educativas, haciendo bulto en las delegaciones, escribiendo

«El profesorado busca padres colaboradores pero no codecisores»

cartas o manifestándose en la calle. Así como los roces vecinales unen a las familias o las guerras a las clases sociales, la reivindicación de medios para la escuela (aulas, grupos, suplentes, semáforos, conciertos o lo que sea) hace que se olviden por un momento las viejas tensiones y se reclame la unidad de propósito de todos los sectores; para ser más exactos, que los padres secunden a la dirección.

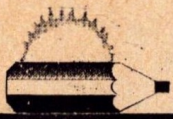
Hacia el profesionalismo

En conjunto, y con las siempre esperanzadoras excepciones, el profesorado busca padres *colaboradores*, pero no *codecisores*, pues en su visión de la escuela la presunta asimetría del conocimiento debe reflejarse en un asimetría del poder. Y, en la pugna cotidiana por mantener y defender su autonomía en el trabajo, se decanta mayoritariamente por el *profesionalismo*, vale decir por la acotación de un campo exclusivo de competencias, no por la *profesionalización* entendida como el desarrollo de un conocimiento abstracto al servicio de las necesidades concretas de su público. ■

• Mariano Fernández Enguita es profesor de Sociología en la Universidad Complutense de Madrid, y director de la revista *Educación y Sociedad*.

Notas

1. He tratado todo esto, con más detalle, en dos libros recientes: *Poder y participación en el sistema educativo* (Barcelona, Paidós, 1992), formado por diversos trabajos dedicados la mayoría a la participación; y *La profesión docente y la comunidad escolar. Crónica de un desencuentro* (Madrid, Morata, 1993), basado en el estudio de nueve casos. El segundo, de cuyas conclusiones es especialmente deudor este artículo, surgió de un proyecto financiado por el Plan Regional de Investigación de la Comunidad de Madrid.



4. CONTRADICCIONES Y DEBATES ENTORNO AL MODELO DE PROFESORADO.

La idea de la concepción del profesorado como un "ejecutor técnico" se inicia con la Ley General del 70, y alcanza su punto culminante con la Reforma y la LOGSE. Ello es una consecuencia de cómo ha ido configurándose la política educativa del Estado, del control en la dirección de esa política, de las formas de legitimación que ha ido tomando, del profesionalismo académico sobre todo y en ocasiones incluso desde los sindicatos. La socialdemocracia no sólo no ha combatido esa imagen de técnico acrítico y despolitizado, sino que ha incrementado los mecanismos- aunque de un modo más sutil- de intensificación del

4.1.- Profesionales..., trabajadoras y trabajadores de la enseñanza.

La propia caracterización de lo que es un profesional está envuelta en la polémica. No existe un acuerdo general dentro de la sociología de las profesiones sobre lo que es un profesional, sobre la naturaleza que lo define; y causa cierto desasosiego ver cómo se multiplican hasta el absurdo interminables "listas de rasgos" para caracterizarlo.

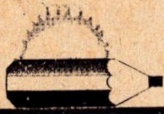
A continuación se establecen paralelismos entre esos rasgos y el trabajo que desarrolla el profesorado. Es este un tortuoso ejercicio lleno de trampas, donde el profesorado se ve sometido a una especie de lotería en la que se acierta algunas veces y en otras se deja para mejores tiempos. Si se seleccionan determinados rasgos somos "profesionales", si se seleccionan otros sólo llegamos a ser "semiprofesionales" y si se aplica la totalidad de la batería nos vemos recluidos a la categoría de "no profesionales"

Las teorías al uso sobre la profesionalidad son teorías basadas en la acumulación o yuxtaposición de rasgos. La forma de proceder del MEC, por ejemplo, es ilustrativa en este terreno. Nosotros, si entramos en este juego, corremos el peligro de establecer una suerte de competición para hacer un inventario más exhaustivo.

Según los críticos de la corriente profesionalista, ésta se basa en supuestos estáticos y ahistóricos, en el empleo de un tono sospechosamente positivo, optimista y apologético a la hora de conceptualizar a los profesionales. Se ignora por completo la ideología del profesionalismo (ideología como enmascaramiento de la realidad). Los perfiles de características pecan de ingenuidad, neutralismo, cientifismo y descontextualización; no

aluden a las formas particulares que toma el poder, la estructura de clase, los aspectos ideológicos y las estructuras institucionales. Describen, por lo tanto de forma idealizada, prototípica y abstracta lo que son las profesiones y lo que son los profesores y profesoras como profesionales.

Así, por ejemplo, se habla de que los profesionales se distinguen por disponer de un conocimiento experto sistemático que guía su práctica y que no se adquiere a través de la experiencia. La adquisición de este cuerpo de conocimientos y el desarrollo de destrezas requiere un prolongado periodo de enseñanza superior. No parecer ser ésta, ni por asomo, la situación del profesorado. En educación no disponemos de un conocimiento de esas características, ni la formación del profesorado está pensada dentro de esos parámetros. Poseemos un conocimiento fragmentado, disperso, con muy escaso poder predictivo y de generalización, poco concluyente... A lo mejor es que nunca podremos llegar a tener un cuerpo de conocimiento de esa naturaleza. En este sentido no seríamos profesionales o seríamos profesionales de una manera *sui generis*.



XIX Escuela de Verano de Extremadura

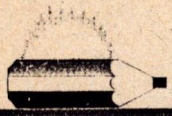
Otro rasgo que suele destacarse es la existencia de "clientes" que plantean "casos" suficientemente acotados a los profesionales y que éstos resuelven. ¿Quiénes son los clientes del profesorado? ¿Los alumnos y alumnas?, ¿los padres de éstos de forma subsidiaria? En todo caso estos clientes nunca plantean un problema acotado para que se les resuelva, sino una situación abierta. La sociedad delega en el profesorado y le dice ¡edúquelos! En este caso seguiríamos siendo profesionales un poco especiales.

Parece que otra de las características ideales de los profesionales en general gira en torno a la definición de la autonomía profesional. Profesional es aquel o aquella con capacidad de emitir juicios de forma autónoma en el desempeño de su trabajo y no sólo se habla de autonomía individual sino colectiva. Aquí entraríamos en un debate infinito sobre los niveles de autonomía del profesorado. Sin embargo todos los análisis críticos referidos al profesorado coinciden en caracterizar el desarrollo del trabajo docente como un trabajo sometido a fuertes y cada vez más sutiles medidas de control. El profesorado está excluido de la toma de decisiones políticas, afectan éstas a su puesto de trabajo o a la globalidad del sistema educativo. El fenómeno más usual en el medio educativo es la transferencia de poder desde dentro de las escuelas hacia fuera de ellas, desde dentro de las comunidades hacia el exterior, desde el profesorado hacia esferas políticas, administrativas o técnicas.

Podríamos continuar enumerando rasgos. En todos ellos tendríamos que hacer el mismo y lamentable esfuerzo por encontrar el grado en que la "profesión" docente se separa o se acerca a esa imagen ideal de profesional. Por eso nos preguntamos ¿no puede ser ésta la hora de buscar una nueva caracterización del profesorado?

Digámoslo una vez más: el profesionalismo pretende presentar a los profesionales en general y al profesorado en particular como pertenecientes a un grupo social ajeno a intereses de clase y al margen de relaciones de poder, como personas que ejercen una actividad neutral ligada a la ciencia. El profesionalismo, en este sentido, es una ideología que oculta las verdaderas raíces históricas del nacimiento de los profesionales como servidores del poder, y como poder legitimador. Aplicado al campo educativo implica una visión del profesorado como personas alejadas de cualquier connotación de tipo político para subrayar exclusivamente los aspectos técnicos de la docencia.

Pero no solamente tendríamos que remitirnos a los orígenes de la revolución industrial para descubrir el carácter legitimador de las profesiones con respecto al capitalismo o para ver cómo la división del trabajo necesita la aparición de especialistas que manejan un conocimiento experto, profesional, aparentemente independiente de cualquier interés. El carácter ideológico del profesionalismo se ha acentuado hoy, en pleno proceso de proletarianización de los profesionales.



Para ello tendríamos, en primer lugar, que admitir que los profesionales están sometidos a un acelerado proceso de proletarización. Es decir a un proceso de pérdida de control sobre su trabajo, a un proceso de dependencia cada vez mayor de burocracias públicas o privadas. ¿Qué es hoy, por ejemplo un médico de empresa?. Un asalariado cuya actividad está limitada por los intereses de los directivos que lo contratan. La mayoría de las profesiones clásicas se ven sometidas por la coherción de las relaciones de producción. El rasgo emblemático de su autonomía se ha convertido en una entelequia. Hoy el profesionalismo es más ideología que otra cosa precisamente porque desde el poder se paga con el "prestigio" social que da esa especie de lustrosa denominación de origen a una realidad muy distinta.

Con todo esto lo que queremos sugerir es que hoy parecemos más verosímil desde una posición crítica un análisis que asuma -también críticamente- las tesis de la proletarización de los profesionales y, por lo tanto, del profesorado, porque, lisa y llanamente, nos permiten comprender mejor la naturaleza de su trabajo.

Y la naturaleza del trabajo que desarrolla el profesorado es imposible entenderla al margen de la configuración real del puesto de trabajo. Esa es la base material sobre la que se construye el trabajo del profesorado. Por decirlo con una frase hecha: buenos profesores y profesoras no son los que hacen que un sistema educativo sea bueno. La perspectiva opuesta es la más real: es el sistema educativo el que configura lo que son los profesores y profesoras. Es la configuración real del puesto de trabajo la que nos aproxima a la naturaleza del trabajo docente. Y esta estructura es una imposición. De ahí la necesidad de analizar al profesorado como una categoría laboral.

Esta concepción del profesorado tiene varios aspectos, no todos positivos desde el punto de vista de los MRP's como movimientos para la transformación de la escuela y de la sociedad. Alguien puede pensar que si somos trabajadores y trabajadoras nuestra actividad debe centrarse en los aspectos relacionados con las reivindicaciones económicas y laborales. Nosotros negamos esta interpretación por la misma lógica que negamos el que el resto de trabajadores, por el mero hecho de serlo, estén condenados a desarrollar una conciencia reivindicativa estrecha. Históricamente la clase obrera o sectores determinados de la clase obrera han desarrollado una conciencia crítica y política, comprometida con la transformación de la sociedad.

Nosotros reivindicamos para el profesorado el calificativo de trabajador frente al de profesional. Hablaríamos de *trabajadores y trabajadoras intelectuales y transformadores*. Intelectuales porque el comercio, las transacciones que se desarrollan en las aulas y en los centros tienen que ver con el conocimiento, con las ideas; es un intercambio de tipo simbólico. Transformadores en el sentido de que reivindicamos un modelo de escuela y un modelo de sociedad distinta a la actual.