

# La corporación contra la comunidad

Mariano Fernández Enguita. Universidad de Salamanca

Aunque la retórica del sector siempre ha mantenido la idea de la participación, con demasiada legitimidad para oponerse frontalmente a ella, como uno de sus temas favoritos, ésta ha naufragado ante la demanda de autonomía y el modelo de profesionalización dominantes en el cuerpo docente, que se han traducido en un empeño mayoritario por vaciar de contenido los consejos (lo mismo que la dirección) y por subordinarlos al claustro.



El título que da entrada a este texto bien podría ser el de una historia de ciencia ficción sobre una guerra interminable entre dos federaciones intergalácticas, por ejemplo.<sup>1</sup> En realidad es sólo una historia de política ficción de las de andar por casa, la pequeña historia de una ficción política que se desarrolla ante nuestros ojos, aunque raramente queramos verla: la pugna entre una corporación que no reconoce serlo, pero lo es, y una comunidad que pretende serlo pero no lo es.

La corporación de la que hablo es, como puede adivinarse, el profesorado, demasiado a menudo convencido de no tener intereses propios, sólo valores, y siempre hábil a la hora de presentar aquéllos bajo la apariencia de éstos. Y lo llamo corporación porque de ahí vienen los términos corporativo, corporativismo, etc., un complejo conceptual imprescindible para comprender la actitud del colectivo ante la gestión participativa y sus mecanismos. Aunque para muchos la palabra corporación y sus derivados resulten siempre peyorativas y, por tanto, rechazables, para mí una corporación es lo que es, en general un cuerpo colectivo con intereses propios y en particular un modo de organización que en la Edad Media fue característico de todas las ocupaciones cualificadas y hoy lo es todavía de las profesiones, aunque se arrope bajo la retórica de servicio público, del sindicalismo de clase o de alguna combinación más o menos inestable de ambos.

La comunidad puede entenderse en dos sentidos: como la comunidad que nunca existió, la comunión de intereses entre los agentes y el público de la escuela, entre lo que más prosaicamente suelen llamarse los *sectores implicados*, o como la comunidad de los otros, es decir, las redes sociales del público y el entorno más o menos institucionalizados con los cuales y sobre los cuales trabaja, y para los cuales se supone que trabaja, todo centro de enseñanza. Como concepto, la comunidad educativa fue la creación de una izquierda en busca de un discurso popular para su política y un colectivo en busca de legitimidad para sus reivindicaciones. La primera necesitaba huir en el campo de la educación de la idea de una confrontación de intereses entre la institución y el entorno, entre la profesión y su público, y tampoco quería conformarse con la perspectiva de una mera agregación o articulación de los intereses de los “sectores implicados”. La segunda precisaba envolver sus demandas particulares en el lenguaje de los intereses generales. Esta ficción permitió a la izquierda (y, por supuesto, a la derecha) evitar al máximo el choque con un colectivo laboral altamente politizado, de fácil movilización

(Footnotes)

<sup>1</sup> Este artículo utiliza resultados del proyecto *Configuraciones organizativas y modelos profesionales*, BSO2002-02284, financiado por el Plan Nacional de I+D+i 2002-2005.

y en una posición social estratégica desde la que resulta fácil volcar los costes del con icto sobre el usuario, a la vez que posibilitó al profesorado promover sistemática e incluso agresivamente sus intereses sin tener que explicar nunca por qué habrían de considerarse prioritarios sobre los de los demás. Pero, en un sentido más restrictivo, la comunidad es también el conjunto de individuos, relaciones e instituciones en el que se inscribe la acción educativa, el medio relativamente compacto y articulado del cual proceden y en el cual se desenvuelven habitualmente los alumnos y sus familias, al cual no se puede ignorar en la tarea, a la vez que el medio relativamente laxo y atomizado que precisa de las instituciones, entre ellas la escuela, para su articulación social.

La ficción política presentaba la escuela como el lugar de encuentro entre los titulares ávidos de un derecho y los profesionales (profesión es vocación) llamados (llamada es fe) a satisfacerlo. En realidad, el derecho lo es, qué duda cabe, porque así es sentido y querido, *en general*, tanto por los titulares que lo reclaman como por la sociedad que lo garantiza, pero también es, no se olvide, una *obligación* y una *imposición*. Obligación porque, en gran medida, no es renunciable (la enseñanza obligatoria), e incluso cuando deja de ser una obligación continúa siendo hasta cierto punto una *necesidad*, en el mismo sentido en que lo es, por ejemplo, trabajar para obtener medios de vida. En el camino queda un notable número de alumnos que desearían dejar la escuela al término de la obligatoriedad pero saben que no pueden hacerlo porque significa salir al mercado de trabajo en condiciones de infracualificación, por no hablar ya de los que querrían dejarla incluso antes, que no son pocos ni andan faltos de motivos. Imposición, en fin, porque al titular se le reconoce el derecho, pero se le dan muy pocas opciones y muy poca voz sobre cómo satisfacerlo: algo así como el *todo para el pueblo, pero sin el pueblo*, del despotismo ilustrado, en este caso de la ilustración despótica. En cuanto a la profesión, y por mucho énfasis que su retórica ponga sobre el carácter vocacional, no deja de ser un colectivo laboral cuya consigna básica es, como la de cualquier otro de un amplio elenco, obtener *más por menos*, si bien es asimismo un grupo característicamente profesional siempre enfrascado, como cualquier otro de este elenco más restringido, en una permanente pugna de competencias con las autoridades y con sus empleadores, de un lado, y con su público y con la sociedad, del otro.

Esta es la base de la ambigüedad del profesorado ante la participación. Por una parte no puede renegar de la idea, pues es consustancial a la retórica de la comunidad de intereses con su público. Por otra, sin embargo, es muy consciente de que su autonomía individual y colectiva entra en con icto con las pretensiones de control tanto de las autoridades como de los alumnos (sobre los cuales tiene una clara posición de poder) y los padres (sobre los que no tiene poder directo alguno, aunque sí indirecto, a través de sus hijos). Por un lado la participación es necesaria, estupenda, irrenunciable..., pero por otro es sujeta a todo tipo de cualificaciones que son, ante todo, restricciones: mejor la participación individual, que no se politice, que los padres no invadan el terreno que no les corresponde, etc.

**Tras la retórica, la realidad**

Estas renuencias a la participación ajena encajan con el distinto grado de satisfacción con distintos órganos del centro y entidades en contacto con él. La Tabla 1, extraída de una encuesta a profesores de los distintos niveles,<sup>1</sup> así lo muestra. Preguntados sobre el grado de satisfacción con una

**Tabla 1**  
**Grado de satisfacción del profesorado con distintas instancias**

	Nivel superior en que enseña					Total
	Infantil	Primaria	ESO	Ciclos FP	Bachiller	
Satisfacción general en el trabajo	8,09	7,67	7,47	8,00	7,42	7,62
Satisfacción con el funcionamiento de la dirección	7,60	7,82	7,75	7,89	7,29	7,63
Satisfacción con el funcionamiento del claustro	7,17	7,25	7,37	6,85	6,72	7,10
Satisfacción con el funcionamiento del consejo escolar	6,52	6,75	6,56	6,07	6,09	6,47
Satisfacción con el funcionamiento del AMPA	6,00	6,37	5,95	5,86	5,71	6,03
Satisfacción con el funcionamiento de la inspección	5,28	5,40	5,51	5,82	4,97	5,32
Satisfacción con el funcionamiento de servicios de apoyo	6,07	6,92	6,71	6,73	6,13	6,56
N	44	135	75	20	106	385

(Footnotes)  
<sup>1</sup> Encuesta realizada a 385 profesores escogidos al azar en 100 centros educativos seleccionados intencionalmente por la diversidad de sus características. Más información en <http://casus.usal.es/orgyprof>.

serie órganos y *partenaires*, que debían expresar puntuando de 1 a 10, encontramos, junto a una elevada satisfacción general en el trabajo (cosa que no haría prever el permanente lamento sobre las condiciones en que se desarrolla éste). El nivel más bajo de satisfacción se refiere a la Inspección (la instancia de control vertical sobre el centro, desde arriba) y el siguiente más bajo a la Asociación de Padres (la instancia de control horizontal o, según mire, vertical, desde abajo). Tampoco puntúan bien los servicios externos —en definitiva, nada que esté fuera del santuario. Y, una vez dentro, lo que peor puntúa es el Consejo, el único órgano en el que asoman los de fuera.

Puede verse, además, cómo la satisfacción del profesorado con la Asociación de Padres es máxima, si cabe llamarla así, en primaria, y disminuye tanto en la infantil como a medida que avanzamos por la secundaria obligatoria y postobligatoria. Lo segundo sin duda se debe al mayor profesionalismo (que no es lo mismo que profesionalidad) del cuerpo docente; lo primero probablemente a la más intensa presencia de los padres en la escuela, aunque no podemos verificarlo. Cabe añadir, además, que el grado de satisfacción es siempre mayor entre las profesoras que entre los profesores varones.

**Tabla 2**  
**Grado de problematicidad de diferentes aspectos**

		Nivel superior en que enseña (el superior, si varios)						
		Infantil	Primaria	ESO	Ciclos FP	Bachillerato	Total	
La coordinación académica con otros profesores	Problema de primer orden	22,73%	30,83%	24,32%	30,00%	24,76%	26,86%	
	Problema secundario	18,18%	20,30%	27,03%	25,00%	31,43%	24,73%	
	No es problema	59,09%	48,87%	48,65%	45,00%	43,81%	48,40%	
La relación personal con mis colegas en el centro	Problema de primer orden	15,91%	16,54%	8,11%	10,00%	10,48%	12,77%	
	Problema secundario	13,64%	22,56%	22,97%	40,00%	18,10%	21,28%	
	No es problema	70,45%	60,90%	68,92%	50,00%	71,43%	65,96%	
La injerencia de padres de alumnos	Problema de primer orden	17,07%	15,79%	13,51%	16,67%	9,62%	13,78%	
	Problema secundario	39,02%	48,12%	51,35%	22,22%	41,35%	44,59%	
	No es problema	43,90%	36,09%	35,14%	61,11%	49,04%	41,62%	
La presión del equipo directivo	Problema de primer orden	2,38%	8,40%	5,48%	5,26%	3,92%	5,72%	
	Problema secundario	19,05%	21,37%	23,29%	21,05%	15,69%	19,89%	
	No es problema	78,57%	70,23%	71,23%	73,68%	80,39%	74,39%	
La falta de apoyo de las familias	Problema de primer orden	42,86%	61,36%	62,16%	55,00%	62,86%	59,52%	
	Problema secundario	28,57%	21,21%	31,08%	25,00%	25,71%	25,47%	
	No es problema	28,57%	17,42%	6,76%	20,00%	11,43%	15,01%	

La Tabla 2, por su parte, presenta el grado en que los profesores consideran un problema distintos aspectos, entre ellos dos que se refieren a las familias pero de distinto signo: su *injerencia* y su *falta de apoyo*. El más señalado como problema de primer orden es la falta de apoyo de las familias, también principal problema de cualquier orden, en este caso seguido por la injerencia de los padres. Llama la atención que preocupen a la vez su ausencia (falta de apoyo) y su excesiva presencia (injerencia), pero no debería ser así. La contradicción deja de serlo si en vez de considerar a los padres *in toto*, de una pieza, los consideramos por partes, en sus diversas funciones y, sobre todo, actitudes. Los padres *apoyan poco* (no hacen lo que el profesor quiere) y, a la vez, *se entrometen* (hacen lo que no quiere): todo depende de cómo vengan. Lógicamente, tanto el exceso como la carencia de los padres se desvanecen con el paso de una etapa a otra, es decir, con la edad de los alumnos y con el reforzamiento del diferencial de status entre profesor y progenitor.

Es un hecho bien conocido que una mayoría de profesores trata de eludir la participación en los consejos, a pesar de estar *retribuida* con horas de permanencia y, a menudo, con un balance generoso. Cuestión distinta es la participación en los órganos propiamente corporativos, en concreto el claustro. Como cualquier otro órgano de participación, dentro o fuera del mundo educativo, es un caso de *bien público* sujeto a la dinámica del *polizón*,

es decir a la tentación de evitar la tarea u obligación siempre que otros sigan haciéndose cargo de ella. Pero la participación en el claustro es también la contrapartida inevitable de la autonomía individual y la condición de la autonomía grupal, pues si la organización requiere alguna coordinación que no esté ya inscrita en la socialización profesional no hay más opciones: o coordinación vertical (dirección) u horizontal (asamblea). La pugna entre la corporación y la comunidad se traduce entonces en una tensión entre sus respectivos órganos: el claustro y el consejo.

En la misma encuesta antes mencionada se preguntaba a los profesores quién debería elegir al director, a lo que dos tercios respondieron que el claustro, casi cuádruple proporción que los que se pronunciaron a favor del consejo, la norma actual (Tabla 3).

**Tabla 3**  
**Cómo se debería escoger al director**

		Elección por Claustro		Elección por Consejo		Designación por Admón.		Concurso Cuerpo Dtores.	
		N	%	N	%	N	%	N	%
	Total	218	67,7%	56	17,4%	32	9,9%	16	5,0%
ESOCicNivel superior en que imparte enseñanza el entrevistado	Infantil	27	79,4%	4	11,8%	3	8,8%	0	,0%
	Primaria	80	67,2%	23	19,3%	8	6,7%	8	6,7%
		41	68,3%	9	15,0%	7	11,7%	3	5,0%
	los FP	10	58,8%	4	23,5%	1	5,9%	2	11,8%
	Bachillerato	58	64,4%	15	16,7%	13	14,4%	4	4,4%
PriTitularidad del centro	Público	157	73,0%	41	19,1%	8	3,7%	9	4,2%
	Privado concertado	29	48,3%	6	10,0%	20	33,3%	5	8,3%
	Privado	20	69,0%	3	10,3%	4	13,8%	2	6,9%
	Cooperativa	12	66,7%	6	33,3%	0	,0%	0	,0%
	Otro	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%

En la práctica, esta tensión suele traducirse en una subordinación *de facto* del Consejo al Claustro. El mejor conocimiento administrativo, la mayor cohesión grupal, el carisma profesional, la dedicación prioritaria y el simple número de sus representantes de derecho y de hecho otorgan a los docentes el control del Consejo, pero, aun así, esto se asegura y se normaliza por medio del filtro sistemático de los temas de Consejo por el Claustro. Véase cómo lo explica el director de un centro de enseñanza secundaria:

*P.- ¿Y tocan los mismos temas del Consejo, por ejemplo antes de...?*

*R.- Antes, siempre, porque se ha de llevar una voz, una voz del Claustro, y esa voz después irá al Consejo, nunca al revés. [...] Para llevar una postura ya adoptada antes de ir al Consejo, claro, no ponerte ahí a discutir entre los profesores... delante de los padres de los alumnos, ¿no? [IPEVED12]*

De hecho llega a configurarse como una idea legítima que el consejo no haga sino ratificar las decisiones del Claustro, incluso que se vea reducido a un foro en el que se informa a los representantes de los otros sectores de las decisiones ya adoptadas por el núcleo profesional de la institución. Ahora habla el jefe de estudios de una escuela primaria.

*R.- Prácticamente, los consejos escolares... es una... prolongación de los claustros. O sea, primero sólo hay un Claustro y luego se informa al Consejo Escolar para que los padres tengan conocimiento de lo que ha pasado en el Claustro. La mayoría de las veces van parejo[s]. [CPPVEJ06]*

Nada podía revelar con tanta claridad la medida en que el profesorado concibe y percibe la relación con los padres y cualesquiera otros sectores, no como un encuentro, sino como una confrontación: de ahí la necesidad de presentarse como un bloque unido. El consejo no es el lugar donde la

*comunidad* busca soluciones comunes a problemas comunes, sino el escenario (uno de ellos) en el que se ventilan los conflictos de intereses. Esta estrategia no debería sorprender al observador. En otro lugar la califico (adaptando un concepto de Frank Parkin a un contexto más restringido y, a mi juicio, más acertado y ajustado) como estrategia de *doble cierre profesional*.<sup>3</sup> Como cualquier otra profesión, la docente trata, por un lado, de *usurpar* las competencias que hasta entonces ejercían legítimamente a las instancias situadas por encima de ella, en concreto las Administraciones, la Inspección y las direcciones de los centros: el discurso antijerárquico y antiburocrático del colectivo no es desinteresado; por otro, intenta *excluir* del ejercicio de esas mismas competencias a quienes se sitúan a su lado o por debajo de ella, en particular otros grupos profesionales implicados en contacto (por ejemplo, los trabajadores sociales) y, ante todo y sobre todo, la familia: el discurso antimercado del gremio y la retórica de la falta de apoyo (léase también de obediencia) tampoco son accidentales.

### Condenados a entenderse

El problema es que esta estrategia se asume y se emplea con notable éxito precisamente cuando más necesaria es la cooperación entre la institución y la comunidad, entre la profesión y su público. No afirmo esto como producto de un mero buen deseo (siempre sería bueno cooperar, abrirse, etc.) sino desde la definición de unas coordenadas sociales que la institución, la profesión, el público y la sociedad no pueden ignorar. En particular son tres grandes cambios los que reclaman esta cooperación, y sus nombres son familiares para cualquiera: el paso a una sociedad global, informacional y transformacional.

Entenderemos mejor las consecuencias de la globalización si la contemplamos como simple *deslocalización*. En su proceso de universalización, la escuela fue implantada como una institución añadida a comunidades (pueblos, barrios) formadas mayoritariamente por familias que habían sido de ellas durante generaciones. La comunidad estaba ahí, y la escuela llegaba de fuera, como una ventana al exterior, y ésta era precisamente su virtud. Hoy en día el panorama es más bien el opuesto: colectividades nuevas formadas por familias recién llegadas, en medio de procesos de movilidad geográfica y social con cualquier signo o dirección, en las que el primer elemento de *comunización* viene a ser la escuela: los primeros amigos de los adultos son los padres de los amigos de sus hijos, la institución local con la que más se relacionan es la escuela, su primera asociación es la de padres, hasta su primera votación será en un colegio... *A fortiori* en el caso de los inmigrantes, para los que la escuela es el primer y tal vez el único escenario real de ciudadanía y la puerta de entrada a la sociedad de acogida. La escuela, en suma, ya no es un subproducto de la comunidad, ni se yuxtapone a ella, sino que pasa a ser su principal elemento generador.

El tránsito a la sociedad de la información, o del conocimiento, implica, por otra parte, que una y otro ya no están confinados a los canales tradicionales: unos pocos que los crean, unos cuantos que los transmiten y el resto que los reciben. Información y conocimiento se crean, acumulan y transmiten hoy en y a través de múltiples organizaciones, grupos y redes entre los cuales la escuela no es sino uno más, aun cuando ocupe un lugar destacado. Formar a los alumnos para vivir en esta sociedad, y no digamos en la que viene, requiere muchos más recursos de los que tiene, los que puede tener y los que puede pedir la escuela. No estoy apuntándome a la eterna e indiscriminada queja sobre la *falta de recursos*, sino a la necesaria cooperación del centro con los padres, ciudadanos, grupos, instituciones, asociaciones y empresas del entorno, que en sí y por sí mismo es una fuente inexplorada e inexplorada de recursos lógicos, humanos, materiales y económicos.

La aceleración del cambio social, en fin, implica, en particular, la necesidad de que la escuela no pierda el paso. Por un lado, la educación para esa sociedad en constante mudanza no puede renovarse al lento ritmo de la sucesión de las generaciones o de las cohortes de funcionarios en los puestos docentes: necesita de su sistemática puesta al día y también, precisamente porque no son ni se les puede pedir que sean superhéroes del saber, de una cooperación más intensa entre la escuela y los otros motores de ese cambio. Por otro, la sociedad más amplia y la comunidad más próxima no pueden prescindir de la institución escolar en el ineludible proceso de reconstrucción (reproducción y renovación) de sí mismas en el que están inmersas.

Todo esto implica una necesaria apertura de la escuela al entorno. No ya a través de las figuras más o menos previstas, normalizadas y rutinarias de la participación y la cooperación, como puedan ser los consejos escolares o las asociaciones de padres, sino tanto o más mediante el recurso a nuevas formas de cooperación, a la participación en variados proyectos con nuevos *partenaires*. Si se quiere en dos palabras: una *escuela-red*.<sup>4</sup>

### AUTOR DEL ARTÍCULO.- MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA

Catedrático de Sociología. Universidad de Salamanca

Director Dpto. Sociología y Comunicación

[enguita@usal.es](mailto:enguita@usal.es)

#### Breve currículum profesional:

MARIANO FERNANDEZ ENGUITA es catedrático y director del Departamento de Sociología y Comunicación en la Universidad de Salamanca. Autor de una veintena de libros, entre los cuales: *La profesión docente y la comunidad escolar*, *Alumnos gitanos en la escuela paya*, *Economía y Sociología* y *La jornada*

*escolar* así como más de un centenar de artículos y capítulos en libros colectivos. Sus últimos libros son *¿Es pública la escuela pública?* y *Educación en tiempos inciertos*. En la actualidad investiga sobre educación y desigualdades, sobre la organización de los centros de enseñanza y la profesión docente, inmigración, protección social. Dirige el Observatorio Social de Castilla y León (OSCYL) y el Grupo de Análisis Sociológicos (GAS) de la USAL. Más información en <http://www.usal.es/mfe/enguita>.