

Sobre las responsabilidades del profesorado en la crisis de la escuela pública

Honorio Cardoso
Federaria-Salamanca

A finales de 1999 un fantasma recorrió las salas de profesores de muchos centros públicos españoles: el artículo que se recogía en *Cuadernos de Pedagogía* (nº 284, octubre 1999, pp. 76-81). Dicho artículo respondía al rotundo título "¿Es pública la escuela pública?" y estaba firmado por Mariano Fernández Enguita.

Contra ese espectro se conjuraron los viejos defensores de las "santas tradiciones" educativas, teóricos defensores de la escuela pública, confundidos seguidores -hasta el momento- del atrevido autor y rigurosos representantes del pensamiento crítico educativo. Es de justicia señalar que en su defensa se aprestaron opiniones y autores que, *grosso modo*, podrían encuadrarse en esos mismos sectores.

Antes de entrar en el comentario del polémico artículo, bueno es señalar que las opiniones que en él se vierten forman parte de una serie, apuntada con *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro* (Madrid: Morata, 1993)¹ y desarrollada en un conjunto de artículos posteriores², que debe leerse como un continuo para no distorsionar el posicionamiento del autor sobre el complejo y controvertido asunto del papel del profesor.

Al margen de las discrepancias que a continuación intentaré sostener, estos artículos de Mariano Fernández Enguita tienen en mi opinión dos virtudes indiscutibles:

- Una general, su análisis se atreve enfocar a uno de los "objetos" del sistema educativo sobre el que la literatura de la pedagogía crítica ha guardado desde siempre un silencio no sé si sospechoso, pero desde luego clamoroso: el profesorado.

- Otra particular, estos artículos han pinchado la burbuja de atrincheramiento

autocomplaciente en la que el discurso profesional dominante se suele refugiar a la hora de hablar de los problemas de la escuela pública: la condición de irresponsables e inocentes respecto de las dificultades que atenazan el mejor funcionamiento de este servicio público.

Una explicación que no explica

Mariano Fernández establece una tesis de claras resonancias neoweberianas: la escuela pública no es pública, pues se ha subordinado en los últimos años "a los intereses más espurios de los profesionales del sector" que manipulan los intereses y objetivos públicos al servicio de sus intereses privados y corporativos. En su opinión, los elementos determinantes que han conducido a esta situación son: la feminización de la profesión, la desvocacionalización de los enseñantes y la "irresponsabilidad acomodaticia de los sindicatos". Las causas se aderezan con una retahíla de "casos" que ni todos son ciertos, ni, lo que es más criticable, pueden equipararse acriticamente en el peso que puedan tener respecto a las dificultades actuales de la institución escolar. Además, creo que, a la postre, funcionan más como un obstáculo que como una ayuda a la reflexión de lo que, en realidad, constituye el asunto central del artículo: las responsabilidades del profesorado en la crítica coyuntura de nuestra escuela pública.

Pero volviendo a las causas. No seré yo quien niegue que todas las organizaciones sindicales han cometido y hasta fomentado reivindicaciones irresponsables, pero me resulta incomprensible que el autor

efectúe una generalización de ese calibre. Ni todos los sindicatos son iguales, ni todos responden mecánicamente a los abusos de poder corporativo que se producen en los centros, ni todos consideran que la participación social suponga una reducción de las competencias del claustro ni de la autonomía profesional. Y pruebas existen: desde las propuestas programáticas hasta las respuestas que se manifiestan en los conflictos de entidad con otros agentes de la comunidad escolar o en los micro-conflictos que se establecen en las salas de profesores.

Respecto al componente vocacional, queda desvaído en el propio texto del autor al equipararlo lo mismo con altruistas motivaciones que con individualistas vías de escape social. Que la vocación no es más que un recurso retórico débil, confundido con la dedicación y la disponibilidad para el ejercicio de la tarea de enseñar, lo reconoce el propio autor en la "Respuesta a mis críticos" (*Cuadernos de Pedagogía*, nº 292, junio 2000, pp. 74-80).

Finalmente, el complejo asunto de la feminización de la profesión. De entrada me parece cuestionable, para el caso español, la secuencia que se establece entre "nueva simetría familiar" e incorporación de las mujeres como docentes: mientras que los síntomas significativos del primer término de la correlación no comienzan a manifestarse hasta finales de los setenta, creo que los referidos al segundo se inician con el boom demográfico de finales de los sesenta y se hacen visibles en los niveles primarios del sector público y en el sector privado subvencionado, donde son claramente mayoritarias las mujeres.

Además me parece falso, a la par que injusto, cargar sobre el grueso femenino de la profesión las "reabsorciones corporativas" de las mejoras laborales que se han ido produciendo en el sector público educativo. Y para terminar, el tratamiento es peligroso: podría deducirse que ser mujer y ser profesional de la enseñanza son términos incompatibles, opinión de la que participa no ya el sector corporativo de la profesión sino la caverna de la misma. No cabe duda de que la docencia es una profesión

mayoritariamente feminizada, pero ese dato incuestionable no puede suponer un obstáculo para la profesionalización del sector, al contrario creo que es una potencialidad para dirigir esa profesionalización hacia unos objetivos cuestionadores del modelo dominante de incuestionables raíces patriarcales³.

El artículo y sus secuelas han terminado recopilados en un libro⁴ puesto que, como bien señala Jaume Carbonell en el "Prólogo", la polémica tuvo amplitud y resonancia. Las variadas respuestas tienen diversa extensión, se elaboran desde diferentes perspectivas y poseen muy distinta capacidad explicativa⁵.

De la lectura de los defensores y de los impugnadores del artículo de Fernández Enguita bien podríamos coleccionar las siguientes conclusiones:

a) la aguda sensibilidad que en el profesorado se desata cuando la perspectiva analítica desde la que se nos observa rompe con la enfermiza cantinela del victimismo o con la complicidad de lo que Gimeno Sacristán caracteriza como "síndrome de la beatitud pedagógica";

b) las pronunciadas fracturas que están generadas entre sectores del mundo educativo y, sobre todo, en el seno del propio colectivo profesional y que se manifiestan como "monólogos cruzados" o "respuestas puntillosas" (tal y como apunta José Contreras) cuando creemos estar hablando de lo mismo;

c) la escasa capacidad que tenemos todos los que nos dedicamos a la educación para plantear respuestas y alternativas a los problemas que en la educación y, por derivación, en la escuela pública, se están planteando;

d) la pertinencia, si no de los argumentos, al menos de los contenidos centrales del artículo;

e) la actualidad del interrogante con el que se abre el artículo;

f) por último, que se revista como se revista, el papel del profesorado es elemento central de la cuestión que se ventila.

Y a estos tres últimos aspectos voy a referirme a continuación.

Un debate ineludible

En contestación a la pregunta que titula el artículo —¿Es pública la escuela pública?— mi respuesta es que tenemos una escuela razonablemente pública, es decir que defiende los intereses del conjunto de la sociedad en un nivel equiparable al que pueda defenderlos el actual sistema de partidos o con el mismo grado que en sus ámbitos respectivos lo hacen el sistema público de pensiones o la red de hospitales públicos. Lo cual no quiere decir que en cualquiera de esos componentes esenciales a un Estado democrático (partidos políticos, seguridad social, centros hospitalarios o sistema educativo) no haya averías, problemas o insuficiencias que malamente pueden explicarse si nos olvidamos de las políticas activas de deterioro y vaciamiento con las que hoy deben enfrentarse y que se aglutinan en torno a la irrupción del mercado en dichos servicios y, con él, a la reordenación del conjunto de poderes que en esos campos actúan. Como esto no queda claro en el artículo el flanco que se expone a las críticas es amplísimo y éstas, como puede comprobarse en los artículos de respuesta, numerosas y variopintas.

Y con ello se rinde un flaco favor a lo que en mi opinión constituye el núcleo más interesante del mismo: ¿tenemos el profesorado algo que ver con el actual proceso de deterioro de la escuela pública? Pues, parafraseando la famosa boutade de Dalí sobre el comunismo de Picasso, Fernández Enguita dice claramente que sí y yo digo que tampoco. E intentaré explicarme.

El problema del artículo originario de *Cuadernos de Pedagogía* es que Fernández Enguita al hablar del profesorado, pese a su pretensión, no analiza una categoría sociológica sino que abstrae unos particulares comportamientos para generalizarlos como propios del conjunto profesional; con lo cual no se clarifica, sino que se confunde. De la lectura se deduce que la denominada "quinta columna" no es tal, es decir, una minoría infiltrada, sino más bien una división panzer imparable. Y claro, pues no. Por supuesto que existe el quintacolumnismo que ayuda, como pocos, al deterioro y

desprestigio de la escuela pública y, sobre todo, que boicotea sistemáticamente el establecimiento de las alianzas sociales que son imprescindibles para hacer frente a la actual oleada de desmantelamiento de los servicios públicos amparada por los ideólogos de la Calidad Total.

Lo que ocurre en los centros no es responsabilidad del predominio de unos comportamientos inhibidores, rácanos, inmovilistas y desprofesionalizadores como característicos de la mayoría del profesorado. Pero lo que no puede negarse es que existe un discurso dominante, en los centros de poder que son las salas de profesores, que transmite su ruido al exterior. Pero dominante no quiere decir hegemónico o, mucho menos, exclusivo como pudiera parecer que Fernández Enguita sostiene en su artículo.

¿Dónde está, pues, lo certero del cuestionamiento que formula el autor? Cuando se apunta a la presencia de una "cultura profesional" que, hasta el momento reacciona, anula o distorsiona, con una fuerza difícilmente soslayable, los esfuerzos de transformación, duros o blandos, curriculares u organizativos, legales o espontáneos, inducidos desde fuera o alentados desde dentro, que se realizan en los centros. Una cultura que legitima las formas de hacer rutinarias (aislamiento en el aula), pretendidamente científicas (el conocimiento disciplinar académicamente establecido), formalistas (clase recitada y libro de texto memorizado) y tradicionales (el examen como esencia fundante del orden escolar). Una cultura corporativa que alimenta y se refunda en la inculcación de unas prácticas de referencia y unos códigos de pertenencia que dan vida y perfilan las supuestas esencias del cuerpo profesional: lo que ha sido definido de forma enormemente clarificadora como los códigos profesionales⁷.

Y en ese debate —crítica de esas prácticas y desvelamiento de esos códigos— hay que entrar si queremos una profesión con futuro. Y es vano rehuirlo.

Tengo mis dudas acerca de que la mejor forma de abordarlo sea desde planteamientos neoweberianos, pero no me cabe duda alguna de que hay que hacerlo desde el re-

chazo a cualquier tipo de complacencia o justificación de los habituales presupuestos corporativos: sólo desde la defensa de una cultura democratizadora y política, incluso en momentos tan difíciles para los servicios públicos como los actuales, podemos establecer alianzas para la defensa de la escuela pública. Y eso exige desde la profesión compromiso, autocrítica e inteligencia y menos instalarse en la indolencia y en la coartada de la queja.

Cambio social, institución social, presión docente

El artículo con el que Mariano Fernández cierra el libro, "Estado, mercado y profesión", cambia radicalmente el tono de su análisis y busca desbrozar la relación entre responsabilidad profesional-ejercicio de poder-funcionamiento institucional que, en mi opinión, se inserta y aporta algunas claves en esa necesaria reflexión a la que antes he hecho referencia. En esas páginas el autor elabora una reflexión, que él mismo caracteriza de inmadura, encaminada a enfrentar a los docentes con "su" poder: "poder colectivo, corporativo, frente a la sociedad y poder institucional e individual frente a los alumnos, las familias y otros grupos de trabajadores de la enseñanza (una visión menos apologética e incondicional, en concreto más atenta a que el saber, o su apariencia, es también poder)" (pág. 321).

Releyendo a Marx desde Weber, ¿o a Weber desde Marx?, Fernández Enguita señala la existencia de tres tipos de poderes (Propiedad, Autoridad y Cualificación) en torno a los que se articula el control sobre los elementos de cooperación/confrontación que posibilitan el funcionamiento de la sociedad desigual: "[en ella] ocupa una posición de ventaja, privilegiada y potencialmente explotadora, quienquiera que controle el nexo social y cualquiera que sea éste" (p. 327).

Compartiendo parte del análisis y de la capacidad explicativa que pueda aportar nos creo que presenta aspectos débiles:

– sin duda la Cualificación es una fuente de poder, pero ¿puede situarse al mismo nivel que la Propiedad?;

– si la Cualificación es la expresión certificada del conocimiento existente, ¿pueden equipararse como agentes de ese poder fontanero, informático, maestro y fisioterapeuta?;

– finalmente, me parece razonable defender que un mejor conocimiento del funcionamiento de las instituciones (hospitales, escuelas, etc.) exige desvelar las estrategias de las profesiones que en su seno funcionan, pero ¿puede deducirse de ello que en esas estrategias resida la explicación última de dicho funcionamiento?, ¿se puede obviar la ligazón del funcionamiento con la función social de dichas instituciones?

Ha sido el propio Enguita el que nos enseñó hace tiempo⁸ que función y funcionamiento de la escuela se encuentran estrechamente relacionados, ahora⁹ vuelve de nuevo al análisis del problema.

En este último trabajo (*Educación en tiempos inciertos*), el autor describe el nuevo escenario educativo marcado por la globalización, las reformas institucionales, el poder profesional, el multiculturalismo, etc. Según Fernández Enguita, en el desarrollo de la sociedad del conocimiento se está produciendo "una sensible polarización del mercado de trabajo, con crecimiento simultáneo de los empleos más y menos cualificados y reducción de los intermedios, [con lo que] la educación redobla su importancia, ya que es más lo que entra en juego: las probabilidades de ir a parar a alguno de los extremos" (p.42); pero lo que sí se pone en cuestión es la funcionalidad de la organización escolar tradicional como instrumento para hacer frente a los desafíos que esos cambios comportan. Para modificar y refundar la escuela Fernández Enguita propone un conjunto de medidas que se desgranarán a lo largo del libro:

a) Insertar la escuela en el desarrollo y consolidación de una comunidad moral necesaria para la construcción de la globalización política (Cap. III).

b) Transformar la escuela adaptando su funcionamiento a las nuevas finalidades sociales y reelaborando su estructura basada en la suma de elementos o voluntades individuales en un sistema de funcionamiento cooperativo permeable a las necesidades de

la comunidad social en la que se inserta (Cap. VI).

c) Revisando el modelo de profesionalidad dominante entre el profesorado: es necesario girar desde el funcionamiento burocrático con retórica de profesión liberal que corroe la eficaz actuación de las organizaciones escolares hacia un modelo de "profesión de servicio público" basado en la colegialidad y la apertura a la participación de los beneficiarios y sostenedores del servicio (Cap. VII).

La perspectiva del autor en la mayor parte del libro es más evolutiva que sociológica. Y la finalidad, me atrevo a aventurar a riesgo de equivocarme, más de intelectual cívico que de sociólogo analítico. Y ello nos debe ayudar a valorar la importancia analítica del libro, desigual y discutible en muchas partes del mismo, pero también la trascendencia política de unas opiniones que hay que escuchar si queremos desplazar a la profesión del marasmo en el que se encuentra atrapada.

NOTAS

- 1 Eds. Morata, Madrid.
- 2 "Neoliberalismo, neocorporativismo y educación" en VV.AA.: *Neoliberalismo versus democracia*. Madrid: La Piqueta, 1998, pp. 160-179.
"La crisis de la Educación Pública". *Trabajadores de la Enseñanza*, n° 199, enero, 1999, pp. 7-9.
"Una profesión democrática para un servicio público". *Cuadernos de Pedagogía*, n° 302, mayo 2001, pp. 74-79.
- 3 MAHER, F.A. y RATHBONE, C.C. (1989). "La formación del profesorado y la teoría feminista: algunas implicaciones prácticas". *Revista de Educación*, n° 290, septiembre-diciembre, pp. 93-112..
- 4 VV.AA. (2002). *¿Es pública la escuela pública?* Barcelona: Cisspraxis.
- 5 Dada las dimensiones de esta crítica me limitaré a hacer constar como más interesante el penúltimo apartado del libro: "El debate en torno al debate".
- 6 Para que no se me acuse de coger el rábano por las hojas cito algunos ejemplos: "son muy pocos los que cumplen el horario de treinta y siete horas semanales", "el profesorado mantiene una actitud entre indiferente y hostil hacia la participación", "el principal enemigo de la escuela pública no está fuera sino dentro", etc.
- 7 CUESTA, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- 8 Baste recordar dos de sus trabajos fundamentales: *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI de España Eds., 1990 y *La escuela a examen (Un examen sociológico para educadores y otras personas interesadas)*. Madrid: Eudema S.A., 1990.
- 9 FERNANDEZ ENGUIA, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.