

Dirigir, en España, es morir. Resistencias corporativas y estilos de dirección en los centros docentes

Mariano Fernández Enguita

Universidad de Salamanca

enguita@usal.es

Resumen

La figura del director en los centros de enseñanza españoles se enfrenta a una estrategia de doble cierre profesional que se opone a toda jerarquía interna y a todo control externo, lo cual la hace de difícil desempeño y poco atractiva. La primera consecuencia de esto es la crisis de la institución directiva misma, que se vacía de cualquier contenido real tras la ficción retórica de la llamada *dirección participativa*. En paralelo, el claustro se presenta ya de hecho como el verdadero detentador del poder en el centro. Ello da lugar a diferentes estilos de dirección, que definimos como abstencionista, contemporalizador y carismático. La estrategia antijerárquica es más firmemente sostenida en la escuela pública que en la privada, entre las mujeres que entre los hombres, en la primaria que en la secundaria y por los sindicatos *profesionales* que por los *de clase*. Se señalan, en particular, la aparente inconsistencia de este posicionamiento antijerárquico radical entre las mujeres, de un lado, y la tesis tradicional de la relación entre el papel subordinado de las llamadas semiprofesiones y su feminización, del otro; o entre su mayor radicalidad también entre el profesorado de primaria y el menor estatus profesional de éste en comparación con el profesorado de secundaria. Se discute, asimismo, la relación paradójica de esta estrategia con la cultura política mayoritariamente de izquierda de los principales sindicatos del sector. Finalmente, se señalan los efectos disolventes de esta dinámica sobre la organización escolar y sobre la cooperación con las familias y con la comunidad, todo ello en un contexto de creciente necesidad de flexibilidad y apertura por parte de la escuela.

Palabras clave: organización escolar, dirección escolar, profesorado, profesiones, centros de enseñanza.

Abstract: *Running a School in Spain is like Dying. Corporate Resistance and Headship Styles in Educational Establishments*

The figure of the head or principal in Spanish schools has to face a strategy of dual professional closure opposed to any internal hierarchy as well as to any external control, which makes of it a hard to accomplish and scarcely appealing job. Its first consequence is a crisis in the figure of the school head, which becomes devoid of any content behind the rhetoric of the so-called *participatory management*. At the same time, the school staff meeting becomes the real holder of power in school. This fact has given rise to different headship styles, which we define as abstentionist, adaptive and charismatic. The antihierarchical strategy is more firmly supported in state schools than in private ones, among female than male teachers, by elementary rather than by secondary school teachers and by trade rather than by class ones. Special attention is paid, on the one hand, to the apparent lack of consistence between the radically antihierarchical positioning of women and, on the other hand, to the traditional theses on the relationships of subordinate roles as regards the so-called semi-professions and their feminization, as well as radical stances held by primary school teachers and their lower professional status as compared to secondary school ones. Then, it will also be presented the paradoxical relationship of this strategy concerning the traditionally left political bias of major trade unions in education. Finally, the solvent effects of this particular issue on school organization and cooperation ties with families and communities are stated, especially within a context of growing need for flexibility and openness in schools.

Key Words: school organization, school headship, teaching staff, careers, educational establishments.

Como es bien sabido, el sistema educativo español es, junto con el portugués, el único en Europa en el que los profesores del centro eligen al director. A primera vista, tal afirmación puede parecer una inexactitud, puesto que la ley determina que quien elige al director es el Consejo Escolar, pero lo cierto es que esto último no pasa de ser una ficción, si bien, incluso así, todavía es contestado con fuerza por una parte del profesorado. En la ficción legal, efectivamente, el director es elegido por el Consejo. En la práctica, éste no pasa de refrendar al candidato único, que es tal porque ya ha sido filtrado y dejado como tal por el claustro, sea constituido formalmente o en su simple funcionamiento informal. La primera variante es la más habitual, pues dado el tamaño de los centros, en especial los de primaria, no es difícil sacar cuentas de antemano para saber quién tiene posibilidades de conseguir votos suficientes, con lo que todo se resuelve en un proceso de consultas informales en el que el candidato *in pectore* averigua fácilmente si está sólo

o si hay más y puede hacer la «cuenta de la vieja» sobre cuántos votos conseguirá; la segunda variante, sin embargo, no es desdeñable, e incluso puede integrarse con la primera, pues aun cuando sólo llegue a formalizar su candidatura un aspirante, lo habitual es que busque primeramente el refrendo del claustro, antes de dar noticia siquiera al Consejo o al resto de la *comunidad* escolar (de hecho, esta práctica, tan vieja como la normativa puesta en pie a partir de la LODE², fue consagrada por la LOPEGCE)³. En todo caso, el Consejo llamado a refrendar o *elegir* al director contaba hasta la reciente aprobación de la LOE⁴ con mayoría de los profesores (pues a sus representantes debía sumarse el equipo directivo), con un representante del personal de administración y servicios típicamente *fiel* tanto al director saliente como al entrante (mucho más al permanente), un representante municipal «de otro planeta» o del gremio y unos representantes de padres y de alumnos deseosos de llevarse bien con los profesores y sin capacidad alguna para promover una candidatura propia ni para conocer y pesar en la diversidad o las fracturas del profesorado. Todo ello, además, bajo la condición de que el candidato debía ser profesor del centro y volvería a serlo después.

La crisis de la dirección de centros

Incluso así, según los datos del *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación* del INCE/INECSE, menos del sesenta por ciento de los directores de los centros públicos de enseñanzas obligatorias han accedido al cargo por elección del Consejo, habiéndolo hecho por designación directa de la administración un treinta por ciento de los de primaria y un cuarenta por ciento de los de secundaria. En la encuesta para primaria, más reciente y que incluye como opción de respuesta la elección por el claustro, un diez por ciento señala esta peculiar modalidad. El procedimiento previsto, en suma, no se ha seguido en más del cuarenta por ciento de los casos. La Tabla I muestra los datos para primaria⁵ y la Tabla II hace lo propio para la ESO⁶.

⁽²⁾ Ley Orgánica del Derecho a la Educación, de 1985.

⁽³⁾ Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, de 1995.

⁽⁴⁾ Ley Orgánica de Educación, de 2006.

⁽⁵⁾ Cuestionario «Directoras y Directores» del estudio: *Evaluación de la educación primaria*. INECSE, 2003. En este cuestionario, posterior al otro, se añade una posibilidad de respuesta que no existía en aquél: la elección por el claustro.

⁽⁶⁾ Cuestionario «Directores/as» del estudio: *Evaluación de la educación secundaria obligatoria*, INCE, 2000. En realidad no se trata de un porcentaje sobre los directores ni sobre los centros, sino sobre los alumnos, ya que ha sido ponderado en función del número de éstos por centro. Debería leerse, pues, así: de cada 100 alumnos, X están en un centro cuyo director accedió por la vía de... Pero en realidad esto no altera nuestro argumento.

TABLA I. Acceso a la dirección, Primaria, 2003

	Total	Públ.	Priv.
Elección del Claustro	9,7	10,9	7,4
Elección del Consejo Escolar	47,3	57,6	26,2
Designación del Titular del Centro	21,0	0,4	63,1
Designación de la Administración	21,0	30,1	2,5
Otro	1,0	1,0	0,8

Fuente: INCE

Nótese la abundancia de sorpresas. La primera –aunque ya no tanto– es, por supuesto, la elevada proporción de directores de centros públicos no electos a casi dos decenios de vigencia de la LODE (quince años en el momento de administrarse el cuestionario en la ESO y dieciocho al hacerlo en primaria). La segunda, en sentido contrario, es la elevada proporción de directores elegidos por el consejo en los centros privados (en torno a la cuarta parte, tanto en primaria como en secundaria obligatoria). La tercera es que ya se haya abierto paso en la práctica la elección por el claustro (en los centros estatales, probablemente, por la ausencia de consejos escolares y, en los privados, por cesión o negociación con los titulares o por características especiales –por ejemplo, las cooperativas–, lo mismo que la elección por el consejo).

TABLA II. Acceso a la dirección, ESO, 2000

	Total	Públ.	Priv.
Elección del Consejo Escolar	47,5	57,0	23,8
Designación del Titular del Centro	22,2	0,5	76,2
Designación de la Administración	29,2	40,9	0,0
Otro	1,2	1,6	72,1

Fuente: INECSE

Nos encontramos, pues, ante un fuerte déficit en la pretendidamente *democrática y participativa* cultura de los centros de enseñanza: directores designados en vez de elegidos, elegidos por el claustro en vez de por el consejo o elegidos en un consejo constreñido y dominado por el claustro. Hay excepciones y señales en sentido contrario, pero no son muchas. Una es esa cuarta parte de los centros privados en los que el director es elegido por el Consejo (y que asciende a casi un tercio si se le suma la elección por el claustro); otra son un puñado de centros en los que se realiza un verdadero esfuerzo por implicar y dar peso a los padres, que, aunque no aparecen en las estadísticas y encuestas (quien elige es el consejo), son conocidos en la práctica profesional y desde la investigación etnográfica. Pero también hay agravantes de ese

déficit: por ejemplo, nada impediría que ese tercio de directores designados por la Administración pidiera a continuación el refrendo del Consejo a su persona o a su programa, pero sin embargo no se hace.

La larga marcha del claustro a través de la institución

Porque lo que tenemos no es una pugna entre democracia y autoridad (quién elige al director) sino entre jerarquía organizativa y autonomía profesional (qué dirige el director, es decir, qué competencias tiene), de la cual aquélla no es más que un aspecto. El director *mínimo* es, por supuesto, aquél que es elegido por el claustro y ejecuta las decisiones de éste. La elección del director por el claustro es una vieja reivindicación del sector, aunque se suele decir con la boca pequeña y con algo de sonrojo. En la encuesta a profesores⁷ del proyecto ORGYPROE, los resultados son inequívocos, como lo refleja la Tabla III. En general, dos tercios de los profesores piensan que debería elegirlo el claustro, frente a apenas un sexto que se pronuncia por el Consejo y otro por la Administración o por un concurso de méritos. Los profesores, pues, quieren gobernar sus centros, como no podía ser menos. Los porcentajes de la Tabla III no pueden considerarse tales en su totalidad, ya que el número absoluto de respuestas en algunas categorías es muy pequeño. Pero merece la pena echar un vistazo para los grupos más grandes y lo que vemos nos dice que esta creencia está más extendida en la enseñanza estatal que en la privada y en los centros ya relativamente autogestionados (los estatales y las cooperativas) que en aquéllos que cuentan con un propietario titular (los privados de pago y los concertados). La sorpresa aquí es que, en contra del supuesto ampliamente extendido de que la ingobernabilidad y el corporativismo docente aumentan con el nivel educativo, la proporción máxima de partidarios de la elección por el claustro se da en la educación infantil y desciende paulatina y no espectacular pero sí sensiblemente, a través de Primaria, ESO y FP, hasta llegar al Bachillerato. De manera consistente con esto, y quizá contra otro falso supuesto, la reivindicación del autogobierno se da con más fuerza entre las mujeres que entre sus colegas varones.

⁷ Encuesta realizada a 386 profesores en 100 centros. La muestra de centros se elaboró teniendo en cuenta su distribución entre media docena de comunidades autónomas, los distintos niveles educativos y una tipología según el nivel de desarrollo y eficiencia de la organización elaborada por el equipo. Los profesores de cada centro fueron seleccionados atendiendo a cuotas generales de sexo y edad. Los cuestionarios fueron administrados en persona por miembros del equipo.

De hecho, la respuesta de los docentes a la encuesta, anónima e individual, va mucho más allá de lo que oficialmente reclaman sus organizaciones, inevitablemente obligadas a cuidar de su legitimidad social en el espacio público. De los grandes sindicatos de la enseñanza, los más corporativos y conservadores reclaman sin ambages la primacía del claustro. ANPE, proclama como «una antigua reivindicación [...], que al Director lo elija el Claustro de Profesores»⁸. CSI-CSIF «reivindica que el claustro de profesores sea el que tenga la intervención decisiva en la elección del director del centro [y] reiteradamente ha manifestado su rechazo a la necesidad de la acreditación para ser director»⁹. CCOO y STE, por su parte, aceptan el viejo formalismo de la elección por el Consejo, en realidad por el profesorado (sería difícil evacuar a la comunidad desde la izquierda), pero diluyéndola en la elección del equipo directivo. Así, CCOO afirma frente a la LOE: «Nuestro modelo de dirección ubica al director en el centro del equipo directivo, y no en su vértice, como lo sitúa el gobierno»¹⁰. Los STE presentan enmiendas al artículo 127 de la ley para que, donde dice que corresponde al Consejo elegir o revocar al director, se diga «al director y al resto de miembros del equipo directivo»¹¹. FETE-UGT es algo más confusa cuando, tras saludar el cambio que supone la LOE respecto a la LOCE¹², afirma «seguir reclamando a recuperación del papel de la comunidad escolar en el control social del centro y en la elección democrática de los directores, garantizando, de ese modo, la participación de todos los sectores», lo que posiblemente deba entenderse como una simple reivindicación de la LODE, y siempre «entre el profesorado con destino definitivo en el [centro], sin que se establezca una categoría o cuerpo diferenciado de directores»¹³. Que sea «entre el profesorado del centro» es algo que siempre suscita el acuerdo intersindical, como lo muestra un reciente llamamiento conjunto de CCOO, FETE-UGT y CSI-CSIF¹⁴.

⁸ Propuestas de ANPE ante el Borrador del Proyecto LOE (05-06-05), <http://www.anpe.es/>.

⁹ Nota de prensa de 7/09/2002. <http://www.csi-csif.es/ense/index.html>

¹⁰ Intervención de José Campos Trujillo, secretario general de la Federación de Enseñanza de C.C.OO. en la Comisión de Educación del Congreso de los Diputados, con ocasión del trámite parlamentario de la LOE, Madrid, 5/10/05. http://www.senado.es/legis8/publicaciones/html/textos/CO_379.html.

¹¹ «Enmiendas al proyecto LOE presentadas a los Grupos parlamentarios por STES-i», 24/9/05, <http://www.stes.es/>.

¹² Ley Orgánica de la Calidad de la Educación, de 2002.

¹³ Respuesta a la encuesta del Consejo Escolar del Estado, en Participación Educativa 0, http://www.mec.es/cesces/presentacion_revista.htm.

¹⁴ *Por un Estatuto Docente. Del Pacto social al Pacto por la Educación en el Estado y en las Comunidades Autónomas.*

TABLA III. Cómo se debería escoger al director

		Elección por Claustro		Elección por Consejo		Designación por Admón.		Concurso Cuerpo Dirs.	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Nivel superior en que imparte enseñanza el entrevistado	Total	218	67,7%	56	17,4%	32	9,9%	16	5,0%
	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%
	ESO	41	68,3%	9	15,0%	7	11,7%	3	5,0%
	Ciclos 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%
Titularidad 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%
Pública o Privada	Pública	157	73,0%	41	19,1%	8	3,7%	9	4,2%
	Privada	61	57,0%	15	14,0%	24	22,4%	7	6,5%
Autogestión	Pública + Coops.	169	72,5%	47	20,2%	8	3,4%	9	3,9%
	Privada + Concert.	49	55,1%	9	10,1%	24	27,0%	7	7,9%
Sexo del Encuestado	Varón	87	62,1%	29	20,7%	15	10,7%	9	6,4%
	Mujer	132	71,4%	27	14,6%	18	9,7%	8	4,3%

Fuente: Proyecto ORGYPROF

Tenemos, pues, tres posiciones: quienes defienden que las cosas sigan como están, siendo de un modo (elección por los profesores) pero pareciendo de otro (elección por la comunidad) -el caso de UGT-; quienes defienden sin tapujos que la elección del profesor sea competencia exclusiva de los profesores, con diversos argumentos *técnicos* o *profesionales* y sin la más mínima concesión ni al público (la comunidad) ni a la Administración (la sociedad) -caso de ANPE y CSI-CSIF-; en fin, quienes desde una posición ritualmente *a la izquierda* del gobierno y de la ley, no osando por tanto oponerse a la participación de la comunidad, intentan una vuelta de tuerca más en el sometimiento de los directores a la voluntad del claustro, concretamente arrebatándoles la facultad de elegir a sus colaboradores inmediatos en el equipo directivo -caso de CCOO y STE-.

La Tabla IV, que recoge la respuesta a una pregunta sobre cómo debería tomar sus decisiones el director del centro, abunda en el mismo sentido. Más de una cuarta parte de los profesores opinan que debe someterse a sus decisiones colectivas, y a ellos se añade casi la mitad que considera que sólo debe decidir tras una consulta generalizada. La apuesta asamblearia es encabezada, de nuevo, por el profesorado de educación infantil, de la enseñanza estatal (y de las cooperativas, pero ahí la responsabilidad deriva también de la propiedad jurídica y el riesgo empresarial compartidos, lo que le da otro sentido) y femenino.

TABLA IV. Cómo debe actuar el director

Respuesta ¹⁵ ➔		Decidir y esperar cumplimiento		Decidir y explicar decisiones		Consultar a todos y decidir después		Acatar las decisiones colectivas	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Nivel superior en que imparte enseñanza el entrevistado	Total	4	1,1%	80	22,2%	174	48,2%	103	28,5%
	Infantil	1	2,5%	8	20,0%	14	35,0%	17	42,5%
	Primaria	0	,0%	27	20,9%	58	45,0%	44	34,1%
	ESO	0	,0%	12	17,6%	39	57,4%	17	25,0%
	Ciclos FP	0	,0%	6	31,6%	9	47,4%	4	21,1%
	Bachillerato	3	2,9%	23	22,5%	53	52,0%	23	22,5%
Titularidad del centro	Público	3	1,3%	51	22,9%	93	41,7%	76	34,1%
	Privado concertado	1	1,3%	16	21,1%	46	60,5%	13	17,1%
	Privado	0	,0%	8	20,0%	23	57,5%	9	22,5%
	Cooperativa	0	,0%	4	20,0%	10	50,0%	6	30,0%
	Otro	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Pública o Privada	Públicos y Coops.	3	1,2%	55	22,6%	103	42,4%	82	33,7%
	Privados y Concert.	1	,9%	24	20,7%	69	59,5%	22	19,0%
Sexo del Encuestado	Varón	2	1,3%	39	25,8%	74	49,0%	36	23,8%
	Mujer	2	,9%	41	19,3%	100	47,2%	69	32,5%

Fuente: Proyecto ORGYPROF

Las aspiraciones guardan un importante paralelismo con la realidad. Tal como muestran las respuestas a una pregunta sobre el grado de influencia de la Dirección «en el desarrollo del trabajo docente» que se recogen en la Tabla V, dos tercios de los entrevistados consideran que influye mucho o bastante y un tercio, que poco o nada. Pero la influencia se presenta claramente inferior en educación infantil que en los otros niveles y en los centros públicos que en los privados. Sin embargo, se les antoja sensiblemente menor a los hombres que a las mujeres.

¹⁵⁾ La formulación exacta de pregunta y respuestas era: «¿Cuál debe ser, en su opinión, la forma más conveniente de ejercer la autoridad el Director del centro? (Señalar una sola respuesta). 1) El director debe tomar las decisiones, comunicárlas y esperar que se cumplan; 2) El director debe explicar y exponer las razones de sus decisiones, responder con consultas e imponer, en su caso, las decisiones; 3) El director debe consultar a subordinados, escuchar sus pareceres y co-municarles sus decisiones; 4) El director debe discutir públicamente los problemas y aceptar la decisión de la mayoría».

TABLA V. Influencia de la Dirección en el trabajo

		Mucha o bastante		Poca o ninguna		Total	
		N	% h.	N	% h.	N	% h.
Nivel superior en que enseña el entrevistado	Total	241	65,1	129	34,9	370	100,0
	Infantil	25	59,5	17	40,5	42	100,0
	Primaria	91	69,5	40	30,5	131	100,0
	ESO	46	62,2	28	37,8	74	100,0
	Ciclos FP	16	84,2	3	15,8	19	100,0
Centros por Titularidad	Bachillerato	63	60,6	41	39,4	104	100,0
	Público	139	61,2	88	38,8	227	100,0
	Privado concertado	61	78,2	17	21,8	78	100,0
	Privado	28	63,6	16	36,4	44	100,0
	Cooperativa	11	55,0	9	45,0	20	100,0
Enseñanza Pública o Privada	Otro	0	,0	0	,0	0	,0
	Pública	139	61,2	88	38,8	227	100,0
Autogestión	Privada	100	70,4	42	29,6	142	100,0
	Públicos y Cooperativas	150	60,7	97	39,3	247	100,0
Sexo del Encuestado	Privados y Concertados	89	73,0	33	27,0	122	100,0
	Varón	96	61,1	61	38,9	157	100,0
	Mujer	147	68,1	69	31,9	216	100,0

Fuente: Proyecto ORGYPROF

La limitada influencia de la dirección se comprende mejor si se compara con la de otros factores, tal como se hace en la Tabla VI. En la abultada diferencia entre la influencia de la responsabilidad profesional y la de la dirección se ve ya que el trabajo docente es concebido y percibido como un trabajo esencialmente autónomo que depende de uno mismo más que de jerarquía alguna. Obsérvese también que la influencia de la Dirección no se declara superior a la de la Jefatura de Estudios, un cargo más propia-

TABLA VI. Influencia de diversos factores sobre el trabajo docente

	N	% h.	N	% h.	N	% h.	N	% h.
Los alumnos fuera del aula	85	23,5	144	39,9	106	29,4	26	7,2
El consejo escolar	30	8,6	106	30,3	157	44,9	57	16,3
El proyecto educativo	168	44,7	155	41,2	44	11,7	9	2,4
El currículum oficial	126	33,7	196	52,4	46	12,3	6	1,6
La Inspección	29	7,8	102	27,5	182	49,1	58	15,6
Los libros de texto	39	10,4	178	47,5	114	30,4	44	11,7
La Dirección	74	19,8	169	45,3	111	29,8	19	5,1
la Jefatura de Estudios	72	20,1	159	44,3	106	29,5	22	6,1
El Servicio de Orientación	53	15,2	135	38,8	123	35,3	37	10,6
Los padres	31	8,4	147	39,8	162	43,9	29	7,9
La responsabilidad profesional	313	82,4	64	16,8	2	,5	1	,3

Fuente: Proyecto ORGYPROF

mente técnico y subordinado a aquél, ni a la vida de los alumnos fuera del aula, y que no supera en mucho a la del Servicio de Orientación, órgano ajeno para la mayoría de los centros. También está por debajo del currículum oficial y del proyecto educativo, aunque por encima de la Inspección y de los padres.

Dirigir un centro, pues, no parece prometer una experiencia excitante ni un camino de rosas. Todo indica que, entre el profesorado, el director es, por esencia, *aunque sólo por razón del cargo, un extraño sociológico*, justamente lo que se decía de los maestros cuando llegaban por vez primera a las pequeñas comunidades tradicionales (lo decían los sociólogos, claro está, no las comunidades). Este *antiautoritarismo* del gremio no es ningún descubrimiento, pues resulta patente para cualquier persona familiarizada con su presente o con su historia. De su presente baste mencionar la descalificación permanente de la Administración y, más aún, de todas las figuras surgidas del propio profesorado (los diversos *desertores de la tiza*: inspectores, asesores, etc.). De su pasado, la resistencia secular a la introducción de directores y administradores o incluso de la escuela graduada¹⁶. Se nota especialmente en la espesa *retórica del compañerismo*.

Acceder a la dirección no es solamente afrontar una serie de tareas nuevas, sino también, y sobre todo, una difícil relación con *los compañeros*, es decir, con los subordina-

TABLA VII. Limitaciones a las competencias del director y aspectos perjudiciales para el funcionamiento del centro

Pregunta		N	%
Si supone una limitación la falta de capacitación organizativa y administrativa	Sí	68	69,4%
	No	30	30,6%
Si supone una limitación la falta de autoridad sobre los profesores	Sí	60	60,6%
	No	39	39,4%
Si supone una limitación la excesiva autonomía del profesor en el aula	Sí	20	21,7%
	No	72	78,3%
Si supone una limitación la imposibilidad de seleccionar a los profesores	Sí	49	51,6%
	No	46	48,4%
Si supone una limitación la falta de autonomía de los centros	Sí	54	55,7%
	No	43	44,3%
Si supone una limitación la supervisión de Inspección y Administración	Sí	24	24,2%
	No	75	75,8%
Si los mecanismos de acceso al puesto perjudican el funcionamiento del centro	Sí	36	41,4%
	No	51	58,6%
Si la insuficiencia de formación pedagógica perjudica el funcionamiento del centro	Sí	71	76,3%
	No	22	23,7%
Si la falta de una evaluación individual del trabajo perjudica el funcionamiento del centro	Sí	72	79,1%
	No	19	20,9%
Si la protección del puesto de trabajo perjudica el funcionamiento del centro	Sí	40	47,1%
	No	45	52,9%
Si la falta de control del trabajo en el aula perjudica el funcionamiento del centro	Sí	52	58,4%
	No	37	41,6%

Fuente: Proyecto ORGYPROF

¹⁶ Sobre esta pintoresca resistencia, hoy prudentemente *olvidada*, véase Viñao, 1990.

dos teóricos. No es la falta de incentivos, sino la abundancia de obstáculos, y no ya fuera sino dentro de la escuela, lo que disuade a tanta gente del acceso a los puestos directivos, más aún del acceso por una *vía democrática* que, inevitablemente, pone al elegido en deuda con sus electores y a éstos en el papel de acreedores. Los directores parecen conscientes de las dificultades de su cargo, como lo indican las respuestas a la batería de preguntas de la Tabla VII, realizadas a un centenar de directores en ejercicio.

Nótese que el *perjuicio* más claro para el funcionamiento del centro es la falta de evaluación del trabajo individual, así como que casi la mitad cree que también lo es la excesiva protección del puesto de trabajo y casi el sesenta por ciento que la falta de control sobre el trabajo en el aula. Entre las limitaciones a las competencias del director aparece en cabeza la falta de una capacitación específica, pero le siguen de inmediato la falta de autoridad sobre los profesores (que, sin embargo, no se refiere a su autonomía en el aula, lo que por eliminación nos lleva a los demás aspectos del trabajo en los centros), la falta de autonomía de los centros (que tampoco se refiere a la supervisión directa de la Administración o la Inspección, lo que por exclusión nos lleva a la normativa vigente) y la imposibilidad de seleccionar al profesorado. Llama la atención el contraste entre la elevada proporción de respuestas que lamentan la falta de evaluación individual, la falta de autoridad sobre los profesores, la falta de control sobre el trabajo en el aula o la imposibilidad de seleccionar a los profesores y el escaso número referido a un exceso de autonomía en el aula. Ello parece apuntar hacia una demanda de evaluación y control de resultados del trabajo docente, en contraposición a una posible supervisión de los procesos.

Tres maneras de dirigir (y de no hacerlo)

Al bucear en los centros singulares con técnicas de análisis cualitativas, el investigador se encuentra, como no podía ser menos, con todas las variantes imaginables y alguna más, tanto de funcionamiento organizativo como de estilos de dirección, pero creo que de éstos pueden destacarse tres, que podríamos denominar *abstencionista*, *contemporizador* y *carismático*.

El estilo abstencionista es fácil de definir: consiste en abstenerse de toda decisión que no sea ineludible o no tenga el respaldo de los (profesores) afectados. Es fácil de encontrar en los centros rurales agrupados, donde la dispersión de los lugares de trabajo evita incluso las *comunalidades* inevitables en los edificios comunes. El director se

ve a sí mismo como *director compañero*, alguien que nunca impone nada, y los (no) dirigidos lo alaban porque no se mete en nada y es tolerante. *Oigamos* a dos directores:

Como director... yo, la verdad es que me siento muy cómodo. [...] Somos pocos niños, pocas unidades, y, luego, la verdad es que sí que he contado mucho con la colaboración de todos los compañeros. Yo soy el director, digamos, porque me ha nombrado la Dirección Provincial, pero... aparte que soy una persona que no me gusta el hecho de imponer cosas, es decir, yo, cualquier circunstancia que hay, yo siempre lo comento con mis compañeros, lo consensuamos todo; cualquier decisión pues, así, un poco importante que haya que hacer... Entonces yo, en ese aspecto, la verdad es que estoy muy cómodo, no tengo ningún problema. [RPLCED:5] Yo es que no me considero diferente a los demás. Cada uno hace su trabajo. En estos momentos, pues... el director, la concepción que se tiene es que es el representante de la Administración... bueno, tiene unas tareas burocráticas, de representación, etc., etc. [...] Pero que nada, aquí somos compañeros, aquí nadie es más que nadie ni menos que el otro, o sea que... todos compañeros... igual. [PLNED:4]

Fuera de la plácida vida (del funcionario) rural, no obstante, la inanidad se paga. Aunque infrecuente en sus formas extremas, tampoco es difícil de encontrar en centros no rurales, si bien la conciencia y la expresión de ello aparecen más bien cuando lo peor ya ha pasado.

Cuando salió el centro había dos centros diferentes dentro del mismo edificio, cada uno con su equipo directivo, su claustro, y nadie se responsabilizaba de nada. Yo, cuando llegué, me acuerdo que se lo dije a M.[el orientador, presente también en la entrevista]: el centro estaba destrozado. [...] Estaba mal, porque no había alguien que coordinara y que dirigiera el Instituto, que supiera qué se quería hacer. [IPKEED:10]

[D]el equipo directivo no me quejo, en absoluto, quizás también porque hemos tenido veinte años un equipo directivo que era increíble, todo lo que se diga es poco: hacían los horarios en función de un grupo que eran pescadores aficionados, y tenían que librar los miércoles para ir a pescar porque era cuando los cotos estaban libres [IPAMEP-T].

De hecho, el director que no dirige es a menudo celebrado por los profesores, cuando es el caso, y añorado cuando no lo es. El director que se sentía muy cómodo es visto así por una profesora de su centro.

Como en principio es una persona, pues... correcta en el trato, que no es nada *tiquismiquis* con el comportamiento de la gente, que es bastante flexible y razonable cuando se le plantea alguna modificación o cuando hay que discutir o negociar algo, pues bien. Es que somos tan poquitos que no sé si la labor del director es muy importante. Lo que sí sé es que, a nivel de organizar documentos, y a nivel de tener las cosas organizadas de cara a la Dirección Provincial, pues lo hace bien. Y si tiene que quedarse más tiempo en el aula lo hace, si tiene que hablar con padres también, si tiene que ir a una reunión también [...]. [RPLCEP2:7]

Una profesora de un instituto de prestigio, con un proyecto ambicioso, un funcionamiento dinámico, buenas relaciones en la ciudad, etc., se expresa así:

Sí, ha habido muchos cambios en el Instituto, muchos equipos directivos. En ningún caso yo he sentido molestia por parte del equipo directivo, incluso cuando estábamos en [la] época franquista. Sabíamos que éramos contratados, que no teníamos ni voz ni voto, pero a mí jamás [se] me ha impuesto nada, ni me han... Yo he dicho lo que me ha parecido, he explicado como me ha dado la gana... Y ahora, sin embargo, hay como una marcha hacia no sé qué historia en la que hay como un estar encima de una manera o de otra, como un censurar, siempre ponerte en evidencia. [IPLFEP2-T]

El estilo *contemporizador* podría definirse como el que consiste en dirigir hasta donde las circunstancias lo permitan. Las circunstancias son aquí la combinación de las ganas de colaborar de los profesores con su grado de vulnerabilidad o de inmunidad ante las exigencias y pretensiones de la dirección. Como puede suponerse, las ganas de colaborar varían enormemente de persona o persona e incluso en una misma persona, dependiendo del contenido de las iniciativas, de la disposición individual hacia el centro y hacia la dirección, de la concepción de lo que es una carga de trabajo adecuada y hasta de cómo se haya levantado cada uno esa mañana. La inmunidad es claramente mayor en los centros públicos, por la condición funcional del profesorado, y menor en los privados, por las prerrogativas del titular, pero es en todo caso una inmunidad socialmente construida, que puede variar fuertemente tanto entre los centros públicos como entre los centros privados y que, al menos en primera instancia, funciona no tanto como una realidad objetiva cuanto como una percepción subjetiva.

La dirección de los centros públicos a mí me parece complicada, ¿no? Porque tienes, por un lado, yo no elijo... pero es como todo estamento público, es

decir, yo no elijo la gente con la que yo trabajo... Entonces, puedo no estar de acuerdo con este profesor, pero él tiene su posición y está aquí. Entonces, es muy complicado imponer unas ideas como dirección, o sea, que no tienen el mando suficiente para eso, que lo podrían tener, a lo mejor, una enseñanza privada. [CPLPEP2:19]

Son muchos los directores que llegan, tarde o temprano, a la conclusión –si no lo habían hecho ya antes como profesores– de que no podrán ir mucho más allá de lo que sus compañeros les permitan. No es fácil, por no decir que es imposible, obtener la cooperación de un profesor que no está dispuesto a ella, particularmente en el caso de los funcionarios (aunque no sólo ni en un sentido muy estricto, pues todo empleado público disfruta de un estatus semi-funcionarial, y también algunos grupos privados, entre ellos los profesores de la enseñanza concertada). Las posibilidades de control por parte del director son pocas, y las pocas que son, probablemente no son conocidas por todos ni todos están dispuestos a asumir los costes personales de explorarlas.

P: ¿No hay mecanismos para controlar?

R: Yo no los veo, no veo más que la habilidad y el talante del director de turno para conseguir, a lo mejor, que ese funcionario funcione de la mejor manera posible. Yo recuerdo hace años —llega un momento que te das golpes contra el muro y procuras también dar la vuelta a ese muro para no darte golpes— un detalle muy sencillo, mirad: hemos acordado que todos los maestros bajan a las filas a recoger a sus alumnos... Dar me cuenta que [una] profesora no baja nunca, entonces cogerla un día y decirle: “Oye, mira, está pasando esto...” Se me pone *como una burra*, discutiendo a brazo partido, y al día siguiente, al siguiente, y al siguiente y siempre jamás sigue haciendo lo mismo. ¿Tengo mecanismos? Yo no sé si tengo mecanismos de que la Inspección... pero ¿a dónde vamos? Ese conflicto me originó a mí que, a partir de entonces, esa persona [...] la he conseguido tener enfrente. Por eso te decía que yo prefiero, muchas veces, tragar y ceder. [...] Lo veo muy, muy difícil. Creo que tenemos muy arraigada nuestra conciencia de ser funcionarios y más o menos saben todos que tendrían que hacer una cosa muy grave, muy grave, para que.... [CPCHED-T]

La variante carismática, en fin, exige no sólo un director con cualidades personales y una alta disposición, sino el apoyo activo de un equipo más o menos amplio. Es

un tópico entre el profesorado de la escuela pública y entre muchos de sus agentes colectivos (sindicatos, movimientos de renovación, partidos de izquierda...) que los centros funcionan bien allá donde haya un equipo comprometido con un proyecto. Pero no sólo un equipo directivo en sentido estricto, sino un equipo más amplio, tan amplio que parece que debería comprender a todo el claustro o, al menos, a la mayoría del mismo: en otras palabras, tendría que haber un consenso general alrededor de un proyecto. Pero esto no pasa de ser una perogrullada: efectivamente, las organizaciones cuya dirección carece casi de competencias solamente pueden funcionar en la medida en que haya consenso entre sus participantes, lo que de todos modos seguirá siendo un mal sustitutivo. La exigencia de *consenso* es un brindis al cielo, una petición imposible (altamente improbable, para ser exactos) que, por ello mismo, más que un programa para avanzar funciona como una justificación del estancamiento. Mejor que de consenso sería hablar de *consentimiento*, entendiendo por tal la legitimidad reconocida a los fines de la organización, aunque no se compartan, por los profesionales que han sido debidamente informados desde la organización, han tenido y tienen una oportunidad de influir dentro de la misma y conservan, en todo caso, la de hacerlo como ciudadanos.

El hecho relevante no es tanto el puñado de centros con fabulosos equipos que funcionan de maravilla como los mucho más numerosos que no logran hacerlo porque no hay ni puede haber consenso suficiente para ello. No obstante, «haberlos *hay-los*». Los directores de esos centros no se ven a sí mismos como algo distinto, ni tienen una teoría sobre cómo dirigirlos. Lo que los distingue, generalmente, es trabajar mucho y *perseguir* a los profesores para proponerles diversas iniciativas, además de acoger las que vengan de ellos mismos.

Yo creo que hay algunos tipos de liderazgo, ¿no? Fundamentalmente el que yo creo que además es más eficaz: no tienes que llevarte tú los laureles, pero sí que tú tienes que hacer que los demás participen y se puedan llevar los laureles. [Podríamos llamarlo] «liderazgo a la sombra». Yo creo que es una cosa muy importante... si yo estoy en este puesto, yo tengo un cometido, pero el cometido es que el Instituto funcione, no que yo funcione. En la medida en que el Instituto funciona, pues se podrá valorar si yo he funcionado o no, pero si yo funciono muy bien y el Instituto no lo nota, es que no he funcionado muy bien. Entonces, en ese sentido, yo lo que pienso de cualquier cargo es que debe ser un poco «invisible», en el sentido de que no tiene por qué estar en todos los resultados, tiene que estar en todos los inicios. [IPNPED:9]

La ventaja es que todos nos llevamos muy bien, que los trabajos que se proponen no se realizan sólo por el director o por el equipo directivo sino por todos, en trabajo conjunto de todo el claustro. Entonces es muy fácil dirigir un centro así, no hay oposición, cualquier persona está predispuesta a echarle una mano en la tarea que quieras. [CCSPED-T].

La diferencia suele ser señalada también, o quizá más, por los profesores, pues un equipo directivo eficaz y con un proyecto claro crea un entorno de características distintas.

P: ¿Te parece que es importante el equipo de dirección?

R: Vital, vital. Vamos, yo, incluso, a lo mejor le doy hasta más importancia que a los órganos colegiados. Me parece fundamental que haya un equipo de gestión, y es otra de las cosas que me admiró. Cuando yo llegué a este centro y lo vi, y vi cómo funcionaba el equipo de gestión, y cómo busca información, cómo organiza información, cómo utiliza a la gente, en el mejor sentido de la palabra, para trabajar [...]. A mí me parece que es un equipo de gestión, también, bastante metido... bien metido en el centro. [IPKEEP1:7]

Más fácil es, claro está, para los centros privados, donde la necesidad de una dirección deriva de la simple competencia en el mercado y su legitimidad de las prerrogativas del titular. Aquí puede darse el fenómeno contrario, que la dirección se lamenta de la falta de *feedback* y hasta de alguna oposición.

XVMAED. Se revisaron pequeñas cosas del PEC. Ahora habrá que hacer un proyecto educativo nuevo [...]. Está en principio ya pensado [...]. Pero que, normalmente, ahí... los profesores - y es una crítica - trabajar, poco. Normalmente el equipo directivo se lo damos casi hecho totalmente. Suelen aportar algo... muy pequeñas cosas, se podría decir que un... tres por ciento y... lo demás está un poco redactado por el equipo directivo, y tampoco ponen objeción ni ninguna pega [...]. Aquí, como llevamos trabajando con estos esquemas educativos, en forma de cooperativa y tal..., yo creo que la gente confía tanto ya en los equipos directivos que dice: Bueno, está todo perfecto. [XVMAED:15]

Excepcionalmente, puede realizarse la utopía autogestionaria. Hay unos cuantos centros así, de esos que aparecen y reaparecen una y otra vez en las revistas de reno-

vación pedagógica, pero son muy pocos. Uno es el centro aquí llamado «Carabanchel Alto» -que, por supuesto, ni se llama así ni está ubicado ahí, pero sí en la semiperiferia de una gran ciudad-, en el cual se mantiene desde hace tiempo un peculiar régimen asambleario.

Me sorprendió mucho porque, el resto de colegios en los que había estado trabajando, [...] la forma que hay aquí de trabajar, no era la que había tenido yo antes. Me sorprendió porque... se tiene en cuenta a todo el equipo de profesores. No es... un pequeño equipo que organiza y los demás que asumen lo que se les dice sino... bueno, pues se plantean las cosas y entre todos se toman las decisiones que haya que tomar. [...] Las líneas generales del colegio, pues intervenimos todos, entonces es una dirección bastante peculiar. [...] Alguien tiene que asumir el tener ese cartel: el cartel de director, el cartel de jefe de estudios, y efectivamente sí que tienen una serie de tareas que ellos sí que desempeñan, pero otras muchas que son... en teoría, que corresponden a esos cargos, las tenemos repartidas entre todos. [...] Al equipo directivo..., [al] ellos no asumir que son el equipo directivo, sino que todos formamos parte del equipo directivo, el incremento en el sueldo que ellos cobran por esa función lo meten en una cuenta diferente y, luego, eso es de todos [con ese fondo organizan cenas, viajes, etc....]. [CPCREP:1]

Para una discusión ulterior

Estos datos pueden suscitar numerosas cuestiones para la interpretación y el debate, pero me centraré en tres de ellas. La primera es el efecto del cierre profesional del profesorado en el nuevo contexto de la educación. La segunda, la -al menos para mí-sorprendente relación entre feminización y cierre. La tercera, en fin, la legitimación de este cierre desde la izquierda.

Aunque el debate sobre la dirección de los centros se desenvuelve siempre en un lenguaje universalista (*autonomía, participación, gestión democrática, dirección participativa...*), la cuestión en juego es la autonomía del profesorado. Autonomía frente a las autoridades externas al centro (Ministerio, Inspección, Consejerías, Direcciones provinciales...), frente a las autoridades internas (directores de centro,

jefes de departamento o seminario...) y, lo que a menudo pasa más desapercibido, frente a cualquier forma de control *social*, vale decir por parte del público, de postulares del derecho a la educación, de la comunidad, de padres y alumnos, del entorno... La primera parte se expresa fácilmente en el lenguaje de la democracia: participación, autonomía, etc.; la segunda lo hace también, como no podía ser menos, en el lenguaje de la autoridad, de la jerarquía, de la deferencia: reconocimiento profesional, crisis institucional, profesionalización, etc. Esta doble jerga, con dos partes aparentemente incongruentes pero realmente complementarias, se emplea a fondo al servicio de la *larga marcha* del profesorado *a través de la institución*. No es difícil constatar el peso creciente del profesorado en las decisiones educativas en el recorrido legislativo que viene desde la LGE¹⁷, a través de la LODE, la LOGSE¹⁸ y la LOPEGCE, hasta llegar a la LOCE y la LOE¹⁹.

Estamos ante el caso de una estrategia de *doble cierre* (acertadísimo concepto de Frank Parkin (1979), aunque pensado para otro problema y otro contexto): usurpación y exclusión. Usurpar a las autoridades las competencias que hasta ayer ejercían de manera legítima y excluir al público y a otras profesiones consideradas competidoras o subordinables de cualquier participación en las competencias ejercidas por el grupo²⁰. El profesorado no se separa en esto del resto de las profesiones, pero la cuestión es cómo encaja, y qué efectos tiende a producir, esta estrategia profesional en el nuevo contexto que rodea a la institución escolar.

Por un lado, ciertamente, la creciente diversidad de los centros y la variabilidad de su contexto de actuación aconsejan o reclaman una mayor autonomía sobre el terreno, por contraposición a la opción de una política educativa uniforme y dirigida desde arriba, lo cual resulta acorde con la demanda de autonomía profesional. Por otro, sin embargo, el número creciente de actores que intervine simultánea o sucesivamente en la educación de un niño y la complejidad de las actividades educativas y de su coordinación provocan un desplazamiento de la responsabilidad, o más bien de la capacidad, del practicante individual (el profesor, el maestro, el monitor, el cuidador...) hacia la organización, lo cual se lleva mal con el atrincheramiento del profesor individual en su aula, su grupo, su materia... Además, la aceleración de la creación del conocimiento y su mayor y más errática difusión en la sociedad de la información

⁽¹⁷⁾ Ley General de Educación, de 1970

⁽¹⁸⁾ Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, de 1990.

⁽¹⁹⁾ Véase Fernández Enguita (1991).

⁽²⁰⁾ Un análisis más detallado de esta estrategia en Fernández Enguita (1993a, 1993b)

-que rompe tanto la vieja secuencia vital de aprendizaje y trabajo como la vieja división del trabajo horizontal entre quienes conciben, quienes transmiten y quienes aprenden- demanda de los centros escolares una radicalmente mayor apertura al entorno y a la cooperación con el mismo, en dirección a la sustitución de la escuela-santuario, protegida del exterior, por la escuela-red, integrada con él, lo cual choca también con la preeminencia anhelada por los docentes.

Es un tópico de la literatura especializada que la menor preeminencia de la profesión docente en comparación con otras se explicaría, al menos en parte, por su alto grado de feminización. Etzioni (1969) y, sobre todo, Simpson y Simpson (1969) han atribuido a las mujeres una menor capacidad de autoorganización y defensa de sus intereses profesionales, así como una mayor dificultad para que su autoridad sea aceptada por el público. Rasgos que, entre otros, explicarían la congelación de la docencia, la enfermería o el trabajo social como *semiprofesiones* (asalariadas, menos remuneradas, de formación superior corta, controladas jerárquicamente, etc.) que no llegan a alcanzar el estatus de las profesiones en sentido fuerte. Tal asociación se sostendría cualquiera que fuese la dirección de la causalidad, es decir, tanto si es la feminización la que explica el estatus inferior como si es éste el que provoca la fuga de los varones y deja pista libre a las mujeres. Sin embargo, los resultados de nuestra encuesta muestran, al menos a primera vista, una mayor radicalidad de las profesoras en la defensa de la preeminencia del claustro, lo que puede interpretarse como una mayor identificación con el colectivo, en contra de la mencionada tesis, si bien dejaría a salvo la reticencia del público a concederles autoridad, e incluso podría entenderse como una reacción contra ella.

En todo caso, esta inclinación diferenciada por género desmiente o, al menos, cualifica otro tópico al respecto, esta vez no tanto sociológico como profesional: que las mujeres directivas (para el caso, profesionales) presentarían una mayor orientación hacia el cliente, una actitud menos jerárquica, etc. Lo primero sí, pero lo segundo no, y sin duda nos encontramos ante las dos caras de una misma moneda. La estrategia de doble cierre frente al empleador y la sociedad, de un lado (usurpación), y frente al público en general y la clientela en particular (exclusión), del otro, se refuerza precisamente a través del igualitarismo interno, profesional, volcado hacia el endogrupo. Para enfrentarse con éxito al exterior, éste debe evitar cualquier fractura interior. La claustrofilia debe entenderse como parte de una estrategia más amplia de persecución de los intereses gremiales en la que, en contra del guión previsto, las mujeres están en la vanguardia, si bien es cierto que puede resultar de una combinación de la demanda de autonomía colectiva con la elusión de la responsabilidad individual.

Por último, llama la atención la tendencia unánime de los sindicatos a favor del claustro y en contra de la dirección, si bien unos con fanfarria y otros con rubor. Que los sindicatos decididamente paleo o neocorporativos lo defiendan no es ninguna sorpresa, pero que lo hagan los *sindicatos de clase* requiere alguna explicación más. Esto sólo es posible a través de una curiosa y nada desdeñable reelaboración del discurso tradicional de la izquierda. Recuérdese que incluso la autogestión obrera nunca fue una demanda común de la izquierda, pues la mayoría la veía como una demanda particularista, por no decir *pequeñoburguesa*, frente a la que resultaba preferible y preferida la propiedad estatal de los medios de producción, o de una buena parte de ellos, y su gestión centralizada. Una vez que se ha renunciado a que dirijan las fábricas los obreros, las fincas los jornaleros, los barcos los marineros, etc., resulta un poco difícil para un sindicato de clase explicar la excepción escolar, es decir, el hecho de que las escuelas sí puedan ser dirigidas por los profesores, tanto más cuando resulta que esos otros trabajadores a los que nadie ofrece ni promete dirigir sus propios centros son, al mismo tiempo, los padres y madres de alumnos que se ven desposeídos de su capacidad de gestión y control en los centros, o al menos preteridos, en nombre de las competencias profesionales de los docentes.

Para mantener este doble rasero se precisa una amplia reelaboración de algunos viejos temas. Por un lado, los derechos ya no serán mejor defendidos por sus titulares (el derecho a la educación, por los alumnos o sus familias) sino por unos profesionales esclarecidos que no sólo *saben* qué es lo mejor para cada uno sino que, además, no se debe dudar que lo *quieren* -la reedición del despotismo ilustrado a pequeña escala-. Por otro, el viejo enemigo de la izquierda, el capitalismo, aparece ahora en versión algo desangelada, como escuela privada (incluida la concertada), o en versión transmutada, como simple *mercado*, como el conjunto de las familias con pretensiones de elegir al proveedor (el centro), evaluar la calidad del producto (la enseñanza), etc. Esta filigrana tiene, de paso, la ventaja de coger con el pie cambiado y privar de discurso crítico a unos padres y madres que, en su mayor parte, están también en conflicto con el capital, como asalariados, y en zozobra en el mercado, como trabajadores, aunque probablemente en un sentido mucho más real que los profesores de sus hijos²¹.

El Estado también necesita ser sometido a crítica, pero sólo a medias. De cintura para arriba, es decir, en todo lo que se sitúa por encima del profesorado, es presentado como una maquinaria ineficaz, pesada, burocrática, insensible a las necesidades reales, formada por gente que no sabe nada de educación o -lo que es peor- por

²¹ La mejor exposición de esta vulgata es la de Laval (2003).

desertores de la tiza, sometido a los vaivenes de la *política* en el peor sentido. De cintura para abajo, en cambio, donde se sitúan la inamovilidad del funcionario, su licencia para otorgar o negar credenciales, su presunción de competencia, su autoridad sobre los alumnos, etc., está fuera de discusión, o incluso necesitado de más y mejores instrumentos de poder.

En contrapartida, la distribución desigual del conocimiento en la que se basan los privilegios del profesorado, como los de cualquier otra profesión, o su pretensión de validez absoluta, al amparo de la crítica, no son puestos en cuestión. Incluso explicarían y legitimarían desigualdades o privilegios que a un observador distante le parecen mas bien económicos o políticos, como los ingresos y las condiciones de trabajo o la autoridad y la inamovilidad de los profesores, cuyo fundamento estaría en esa distribución desigual que, a diferencia de cualquier otra, no tiene origen en la injusticia social sino en el mérito individual²².

Referencias bibliográficas

- ETZIONI, A. (Ed.). (1969): *The semi-professions and their organization. Teachers, nurses, social workers*. Nueva Cork: Free.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1991). Poder i participació als centres escolars: Una anàlisi de les lleis de 1970, 1980 i 1985, en *Temps de Educació*, 5, 207-224.
- (1993a). De la democratización al profesionalismo, en *Educación y Sociedad*, 10, 23-44.
- (1993b). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- (2001). No hay dos sin tres. Las profesiones como poder social: el caso del profesorado, en *Revista de Educación*, 324, enero-abril, 143-154.
- (2002). Yo, nosotros, todos: Autonomía profesional, organización flexible y escuela-red, en *Cuadernos de Pedagogía*, 317, oct. 2002, 88-92. Reeditado en J. García Molina (Coord.), *De nuevo, la educación social*. Madrid: Dykinson, 117-126.
- LAVAL, C. (2003). *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. París: La Découverte.

²² Sobre esta dificultad de la izquierda para entender las estructuras de poder no basadas en la propiedad, en particular las basadas en la jerarquía organizacional y, sobre todo, en el conocimiento, véase Fernández Enguita, 2001.

- PARKIN, F. (1979). *Marxismo y teoría de clases: una crítica burguesa*. Madrid: Espasa Calpe, 1984.
- SIMPSON, R.L. Y SIMPSON, I. H. (1969). Las mujeres y la burocracia en las semiprofesiones. En M. F. ENGUITA (Ed.), *Sociología de la Educación*. Barcelona: Ariel, 2000.
- VIÑAO FRAGO, A. (1990): *Innovación pedagógica y racionalidad científica: la escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal.

Páginas web

- INCE (2000). Evaluación de la educación secundaria obligatoria, <http://www.ince.mec.es/pub/eeso2000.pdf>. (Consulta: 11/10/2006).
- INECSE (2003). Evaluación de la educación primaria, <http://www.ince.mec.es/pub/evaprimaria2003.pdf>. (Consulta: 11/10/2006)