

Una visión desde dentro y desde fuera

Entrevista a José GIMENO SACRISTÁN

P. Recuerdo Pepe que nos conocimos en el CSIC, haciendo la tesis en el Instituto San José de Calasanz a comienzo de los años setenta, y desde entonces no has dejado de trabajar en el campo de la educación. Me gustaría, si te parece bien, que hiciésemos un recorrido por las reformas educativas, y que nos detuviésemos un poco más en el programa educativo que tenía el PSOE antes de subir al poder. Podríamos hablar luego sobre cómo se fue transformando ese programa y por qué. El PSOE antes de subir al poder parecía apostar fuertemente por una escuela pública que favoreciese la democracia. Por otra parte, en esa época ya había toda una serie de movimientos interesantes como los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs), así como militantes de izquierdas que luchaban por cambiar el sistema escolar.

R. El PSOE gana las elecciones en 1982 y se pone a funcionar en 1983. Conviene recordar que sube al poder teniendo muy cerca el intento de golpe de Estado de Tejero, y que lo hace en un momento de descomposición política de la UCD. Creo que ganaron sin pensar que eso iba a ocurrir, lo cual implicaba que no tendrían pensado un programa detallado de gobierno, y carecían —por descontado— de una experiencia previa de gobierno. Esto se notó pronto en el campo de la educación con el agotamiento del programa y con la falta de un plan racional y coherente para vertebrar las acciones políticas y articularlas con los movimientos y los grupos que le habían llevado al poder.

Es cierto que había ciertas bases con las que se podía haber contado y haber trabado mejor una acción de gobierno, aunque tampoco eran muchos los mimbres con los que tejer una tupida cesta. Existían efectivamente los MRPs, algunos de ellos muy activos, que vertebraban la innovación, la renovación de la práctica, mientras que, por otro lado expresaban el pensamiento de izquierda, podríamos decir, que de la *resistencia*. Recogían una tradición revolucionaria, la de la izquierda clásica y del simple y elemental antifranquismo. Los MRPs habían nacido en 1975, y dado lugar, por ejemplo, al surgimiento de *Rosa Sensat* en Barcelona y de *Acción Educativa* en Madrid.

Otra referencia para dibujar aquel peculiar paisaje lo constituía la revista *Cuadernos de Pedagogía*, fundada por Fabricio Caivano y Jaume Carbonell, que empieza a publicarse en 1975, divulgando “buenas prácticas”, acogiendo la expresión de “otro” pensamiento y demandando políticas alternativas. Todos estos movimientos constituían cauces para la expresión de las bases inquietas que intentaban retomar proyectos y recuperar tendencias anteriores a la guerra civil. También se tenía en cuenta lo que en otros países de Europa se había experimentado y, especialmente en Italia, cuyos movimientos cooperativos, así como la experiencia con los municipios, constituían un referente importante.

Existía, por lo tanto, una base de sustentación progresista que no fue suficiente ni operativa, porque ni el gobierno la aprovechó suficientemente, ni se podía articular a partir de ella un programa de gobierno de envergadura como el que era necesario, pues aunque tenían un bagaje importante que presentar, el gobierno del sistema no podía haber formado parte de su horizonte, ya que estaban acostumbrados solamente a reivindicar, en el mejor de los sentidos.

Conviene tener también en cuenta la presencia de una tradición que reivindicaba un sistema controlado democráticamente, tanto en lo que se refiere a la oferta educativa como al funcionamiento del sistema escolar, acorde a la Constitución. Me refiero a plataformas como las que se habían formado desde los Colegios de licenciados de enseñanza secundaria. Entre ellas estaba, por ejemplo, la de Madrid en la que habían trabajado militantes destacados del PCE y del PSOE como Luis Gómez Llorente y Mariano Pérez Galán. Gómez Llorente, junto con Vitorino Mayoral, habían elaborado una propuesta política bastante articulada a favor de una escuela no autoritaria, laica, democrática, participativa y científica. Curiosamente, pedían la enseñanza comprensiva, pero con el nombre de escuela única, para la enseñanza no básica ni obligatoria que desde la Ley General de Educación (LGE) de 1970 ocupaba el bachillerato unificado y polivalente (BUP).

Por último, completaban el escenario unos sindicatos pobres en militancia, bregados en la lucha dura pero sin capacidad para intervenir, lógicamente, en el debate de la política educativa del país.

P. Es decir que existían corrientes procedentes de lugares distintos, pero sin suficiente articulación entre ellas. ¿Puedes caracterizar todavía un poco más la situación educativa anterior a la subida del PSOE al poder? ¿De qué época fue el CENIDE?

R. El CENIDE surgió con la LGE, y vino a legitimar a la tecnocracia que adoptó el poder y a conferirle una pátina más racional al pensamiento y a la política de la década de los setenta. Hay que tener en cuenta que se arrancaba de una pedagogía oficial, conocida por sus implicaciones ideológicas con el franquismo, y de una iglesia muy reaccionaria. Ambas tenían un discurso educativo, por tanto, que no servía para enfrentarse a la nueva situación.

Cuando en 1982 el PSOE gana las elecciones se sabía que existía un alto fracaso escolar. En EGB no obtenía la titulación el 20% del alumnado, en la Formación profesional, en la FP1, fracasaba más de un 50%, el bachillerato unificado polivalente (de tres años) era abandonado por un 12 o un 13% en primer curso y por otro tanto en el segundo. Había, pues, una situación bastante lamentable, y se disponía de muy pocos datos estadísticos acerca de cómo funcionaba el sis-

tema educativo ya que, aunque la Ley General de Educación de 1970 puso en marcha una Comisión para evaluarlo, no se supo mucho del Informe. La comparación con otros países también señalaba que el sistema educativo español funcionaba mal, una valoración que se repite hasta el momento actual. Por otra parte, constituía un grave problema la falta de control de la enseñanza privada, sobre todo la enseñanza de la iglesia, con toda la oferta que había generado durante el franquismo en los niveles previos a la Universidad.

Otro hecho digno de resaltar es el desgajamiento de la Universidad del resto del sistema escolar lo que sin duda tuvo importantes consecuencias que siguen siendo difíciles de calibrar. Antes de subir al gobierno el PSOE, la administración del sistema educativo estaba dividida en dos Ministerios: el de Universidades, que lo ocupaba González Seara, y el de Educación, en el que estaba Otero Novas, quien había promulgado la ley conocida como *El estatuto de centros*—en el cual se reconocía el ideario en la escuela privada—, y al que se había opuesto el PSOE.

Al ganar el PSOE las elecciones se estaba, por tanto, en pleno desarrollo de la LGE que había establecido una dinámica de cambios curriculares por decreto, como un rasgo que llamaba la atención desde el punto de vista técnico-pedagógico. En el curso 1982-83 se estaban implantando los denominados *programas renovados*, que eran las derivaciones curriculares de dicha ley, con los famosos *libros azules*, donde se plasmó un modelo de programación muy tecnocrática de la enseñanza, de tipo conductista, que utilizaba la jerga de los objetivos educativos, y ofrecía una prescripción minuciosa de los mismos. Se llegaba a decir, por ejemplo, que un niño de segundo ciclo de EGB tenía que leer 60 palabras por minuto y otras cosas por el estilo. Recuerdo unas Jornadas Pedagógicas en la Universidad Autónoma de Madrid que organizó Juan Delval, donde se hizo públicamente la primera crítica a los programas renovados, muy defendidos por el equipo de la inspección y por los expertos del Ministerio.

Se puede decir, por tanto, que hacia comienzos de los años ochenta, tras los Pactos de la Moncloa, el sistema educativo no sólo estaba desvertebrado y era de mala calidad, sino que ni siquiera se cumplían las prescripciones legales más elementales de escolarización obligatoria derivadas de la articulación de la LGE. La reforma que propugnaba esta ley, al fallar la financiación, se convirtió en una reforma un tanto cosmética, aunque introducía cargas de profundidad importantes como era declarar la autonomía de la iniciativa del Estado en vez de considerarla subsidiaria, como se había hecho hasta entonces.

Finalmente, conviene señalar que con el Gobierno de Suárez habían empezado las transferencias a las Comunidades Autónomas, lo cual planteaba el problema de gestionar un sistema educativo descentralizado, pero sin tener previsto un modelo previo, de tal forma que cada estatuto de autonomía tenía unas consecuencias diferentes para la educación. Luego la LOAPA, la Ley Orgánica de Armonización del Proceso Autonómico que se aprobó en junio de 1982, trató de frenar aquel desorden, pues se empezaba a tener la sensación de que el sistema educativo se les iba de las manos. De hecho, el gobierno vasco objetó ante el Tribunal Constitucional la capacidad del gobierno para prescribir los objetivos generales y los contenidos de la enseñanza. Pero el Constitucional falló a favor del gobierno y entonces Suárez promulgó el decreto de la

alta inspección con una función de control que nunca se hizo efectiva. Las competencias de educación fueron las primeras que se transfirieron a las Comunidades Autónomas porque eran las que generaban una sensación de gobierno, ya que se transferían cantidad de funcionarios y de presupuesto y, por lo tanto, les proporcionaban materia para sentirse ocupados como administraciones autonómicas.

Bueno, éstas podrían ser algunas pinceladas sin ordenar para trazar un boceto del panorama existente cuando el PSOE entró en el gobierno.

P. ¿ Con qué equipo contó el PSOE para hacer las reformas educativas?

R. Cuando el PSOE tomó posesión se formó un equipo que arrancó abordando el problema acuciante de la reforma universitaria, tras los fracasados intentos existentes en la época de la UCD. La Ley de Reforma Universitaria (LRU) fue prácticamente una copia de la reforma que tenía pensada la UCD y que González Seara no había podido llevar a cabo por los desacuerdos internos de la UCD. Así que se adoptó una expeditiva solución para los profesores contratados, los PNNs (Profesores No Numerarios), que suponían el 70% del profesorado universitario. Empezó así una estabilización muy fuertemente criticada y, al mismo tiempo, muy aceptada incluso por sus propios críticos, si se exceptúa algún que otro PNN.

Maravall, nada más entrar como Ministro propuso la LRU que se aprobó, y empezó con el trámite de la LODE, una ley para democratizar el sistema educativo, llevar la participación social a la educación y regular la enseñanza privada. Y así como la LRU venía en cierta medida ya prediseñada, la LODE trasladaba en buena medida el proyecto de la alternativa pública a la enseñanza elaborado por Gómez Llorente y Victorino Mayoral, que fue publicado por Laia/Cuadernos de Pedagogía, un proyecto que provocó un acuerdo político muy trabado.

P. Ese proyecto se pensaba que era asumido por el gobierno y que el PSOE iba a promoverlo, a estimularlo. Sin embargo, vemos luego que empiezan a manifestarse toda una serie de problemas, empezando por la formación del propio equipo.

R. Bueno, en realidad equipo realmente no había. De hecho hubo intentos de contar con inspectores, directores generales, amigos, conocidos. Maravall formó un equipo fuerte en Universidades. Ahí estaban Rubalcaba como jefe de gabinete, Carmina Virgili, Emilio Lamo de Espinosa... Pero, para el resto del sistema educativo, el equipo era más débil y más incoherente. UGT logró introducir a una directora general de enseñanza primaria, Blanca Guelbenzu, que no se caracterizaba precisamente por ser muy innovadora. Estaba también Pepe Segovia, como Director de Secundaria, que había sido profesor agregado de Instituto de filosofía, y asesor del ICE de la Universidad Complutense, y que estaba sensibilizado respecto a la enseñanza secundaria no sólo por haber estado en el ICE, sino también por pertenecer a *Acción Educativa*. Como asesores estaban Reyes Mate, Santos Juliá, y Juan Delval que, a su vez, querían contar con nosotros, con Ángel Pérez y conmigo, que fuimos *in mente* por unas horas cargos públicos. En

1983 nos llamaron a Ángel Pérez y a mi al Ministerio donde estuvimos tres meses como asesores técnicos de un programa de formación y perfeccionamiento del profesorado. Al año siguiente volví, al ser nombrado asesor ejecutivo del Ministerio, y me integré en el Gabinete que dirigía Reyes Mate para seguir trabajando en el proyecto de formación y perfeccionamiento del profesorado.

P. ¿Crees que las cosas empezaron a cambiar a partir de un determinado momento? ¿Que esa apuesta por la escuela pública se debilitó?

R. La primera parte del mandato de Maravall fue firme y contundente, estuvo bien guiada. Maravall, aunque no había estado implicado en los debates políticos públicos, ni ligado a instituciones de innovación pedagógica, fue un ministro ilustrado que planteaba una reforma educativa con cotas de alta capacidad transformadora, relacionadas con la participación y el control del sistema de enseñanza.

P. Sin duda existieron diferentes reacciones ante la LODE, no sólo por parte de la iglesia, de los empresarios, de la derecha, sino también de ciertas fuerzas sociales situadas a la izquierda del PSOE...

R. La reacción de la iglesia fue monstruosa. Pusieron medio millón de personas en la calle: curas, empresarios, gentes de distinto color... Puedo decir que fue una manifestación que vista desde el Ministerio impresionaba. Recuerdo la llamada *guerra de los catecismos*, cuando el Ministerio de Educación pretendió que se retirase un catecismo en el que se calificaba al aborto como un crimen del que responsabilizaba al gobierno socialista. Posteriormente vino el enfrentamiento con los estudiantes, estimulados por una cierta izquierda. A mi me llamaba entonces la atención la pasividad de la izquierda institucional frente a la voracidad de la derecha, ver que el poder estaba un tanto solitario, que no contaba con apoyos explícitos porque, al fin y al cabo, el Partido Socialista parecía que llevaba el estigma de una izquierda inauténtica ante la primacía que había tenido el Partido Comunista en la etapa históricamente previa.

Llegó el momento en que puesta en marcha la LODE fue obstruida por el Partido Popular en el Parlamento y en el Senado. Yo asistí a algunas sesiones y daba vergüenza ver que algunos, como por ejemplo Arespachocaga, el alcalde de Madrid, planteaban enmiendas del tipo siguiente: *Cámbiese "a" por "1", cámbiese "1" árabe por "1" romano...* Este clima duró hasta que el grupo socialista decidió declarar jornada continuada de debate todo el día hasta que el cuerpo aguantase. Entonces, como los senadores del PP eran más bien de avanzada edad, dejaron de incordiar y decidieron dar por finalizada la sesión en el Senado. La LODE fue luego llevada al Tribunal Constitucional, con lo cual se obstaculizó su promulgación hasta 1985. Hubo pues tres años de tiras y aflojas, y al final la convirtió en progresista la oposición que tuvo. Eran momentos en los que se pensaba que mediante una política decente se podría asimilar la enseñanza concertada a la enseñanza pública, pero sucedió al revés: se ha reforzado la privada y debilitado la pública, y los que eran enemigos se convirtieron en beneficiarios, y los que eran amigos se han convertido en pacientes de la situación.

P. Al principio se partía de que la enseñanza concertada era algo provisional, que únicamente tenía una función subsidiaria, la de suplir a la pública hasta que ésta contase con los centros suficientes para escolarizar a todo el mundo.

R. Cuando llegué al Ministerio, en 1983, vi a Maravall con unos mapas encima de la mesa en dónde estaban representados todos los colegios. Y se pretendía que allí donde hubiese un colegio público no se subvencionase ninguno privado. La idea era cumplir a rajatabla el principio de igualdad que la LODE establecía. Pero luego vinieron los cambios y el propio Partido Socialista fomentó la financiación a la privada, una financiación que llega hasta hoy y que representa un 30% de la oferta educativa. Por otra parte, no hubo una inspección para que la ley se cumpliera.

Los que formábamos el equipo empezamos a aprender que una cosa era hablar desde la oposición y otra cosa hacer gobierno. Pero Maravall tuvo las cotas de aceptación más altas del gabinete y fue un Ministro estrella —muy contrariamente a lo que ocurre ahora con Sansegundo—, y alcanzó un éxito rápido con la promulgación de dos leyes orgánicas en poco más de un año.

P. ¿Tú participaste en la elaboración de la LODE?

R. Cuando llegué al Ministerio la LODE ya estaba avanzada porque se encontraba muy trabajada al tener como referencia, como ya dije, los trabajos de Gómez Llorente y de Mayoral. Los consejos a nivel del Estado y de las Autonomías, la democratización, la participación de los claustros, etc., todo esto estaba ya muy estructurado. De hecho, se sintetizó con el estatuto de centros de Otero Novas, y algunos artículos son prácticamente iguales.

P. Cuando vosotros estabais en el Ministerio recuerdo que planteabais la necesidad de la transformación de la formación de los profesores como una de las piezas importantes de la reforma.

R. Acabada la tramitación de la LODE escuché en una sesión interna decir a José María Maravall: *Bien, ya hemos democratizado, pero ¿qué hemos cambiado de la escuela?* Entonces había habido contactos con los Movimientos de Renovación Pedagógica, Maravall había asistido al Congreso de Barcelona en donde fue bien visto, y a otra reunión que había habido en Salamanca. Pero, creo recordar que me contó a la vuelta de una de esas reuniones: *“no sé si podemos esperar mucho de estos movimientos porque una cosa es el lenguaje de la reivindicación pedagógica y otra la acción de gobierno”*.

El PSOE, llegado un determinado momento, una vez aprobadas la LODE y la LRU, se quedó sin programa porque la transformación de la escuela nadie se la había planteado como un problema político operativo, de política educativa cotidiana. Pero eso ¿cómo hacerlo? Antes de que yo fuera nombrado asesor del Gabinete, se creó un grupo de trabajo en relación con la formación del profesorado en el cual estuvimos, como ya dije, Ángel Pérez y yo mismo, porque se creía que había un reto fundamental en relación con el profesorado que venía arrastrándose desde antes. La LGE de 1970 había convertido a los maestros en profesores de EGB mediante un cursillo, y les había otorgado el nivel del 10-14.

Con anterioridad, en el sistema educativo había las dos famosas redes de forma que a los 10 años una parte de los alumnos entraba en ingreso de bachillerato y la otra continuaba hasta los 14 años en la escuela para luego incorporarse al trabajo.

El profesorado de primaria no había sufrido grandes cambios desde el punto de vista pedagógico. Se apreciaba, en consecuencia, la necesidad de abordar la formación de los profesores, pues el sistema educativo se había rejuvenecido con la expansión de los años setenta y ochenta, y se vislumbraba así la posibilidad de una renovación a largo plazo. Pero en aquellos momentos se olvidó una de las reivindicaciones de los movimientos progresistas, de la izquierda y también del PSOE, la del cuerpo único de docentes, pues cuando el gobierno vio lo que significaba desde el punto de vista organizativo, salarial y sindical, se echó para atrás inmediatamente. Además había una falta de sensibilidad en el equipo acerca del papel que debía de jugar el profesorado en la reforma porque, desde el punto de vista de la izquierda, y de la omnipotencia que confería la mayoría absoluta, se pensaba que dichas las verdades en las leyes se iban a cumplir los deseos en la realidad.

Por ejemplo, recuerdo que Pepe Segovia cuando se emprendió la reforma experimental de la enseñanza secundaria, que se inició inmediatamente, nada más entrar él en el Ministerio, utilizaba la metáfora de la mancha de aceite para dar la sensación de que se iba a abordar aquella asignatura pendiente. Y Maravall, al igual que hace ahora el gobierno de Rodríguez Zapatero —curiosamente parece repetirse la situación— lo primero que hizo fue frenar la implantación mecánica y burocrática de los programas renovados que se venían implantando, si no recuerdo mal, año a año: cada año que se ponía en marcha un nuevo currículum.

Pepe Segovia tenía una visión más ligada a la renovación pedagógica y se daba cuenta de que sin reformar la práctica el cambio del currículum era inútil. Y llegó a creerse que había que eliminar contenidos, lo que luego, a medio y a largo plazo se mostró pernicioso. Se publicó un libro verde que causó sonrojo a algunos, entre los que me incluyo, en el que se decía que a partir de entonces en la enseñanza no iba a haber contenidos, sino únicamente procesos. En una reunión interna le dije a Pepe Vera: pero bueno, lo que vosotros tendréis que terminar fijando es si se enseña o no la Reconquista en historia; luego, que se enseñe como contenido o como proceso, ya es otra cuestión. Había una ingenuidad pedagógica en este sentido, también había una creencia ingenua, pero en este caso bonita, que era que el bien se extiende por su propia naturaleza. De esta forma la mancha de aceite haría que en un año serían diez centros los que funcionasen siguiendo la reforma, al siguiente veinte, y así sucesivamente, creciendo en progresión geométrica, hasta transformar todo el sistema educativo. Se partía de un fuerte voluntarismo y se conectaba con una visión de los profesores más como héroes y mártires que como personas normales. Así se empezó a experimentar la secundaria y a pre-experimentar la primaria.

Mientras se avanzaba por diversos caminos titubeando, tanteando, nosotros veíamos que tener una visión de las cosas ligada a la experiencia y a la lectura de la literatura renovadora era un tema y cambiarlos era otro más difícil, pues no era nada fácil gobernar la realidad. Tengo que decir que, de hecho, cambié radicalmente mis supuestos intelectuales: me di cuenta de que la realidad tiene unas

leyes, un tiempo y una dinámica, y que modificarla requiere algo más que conocer las teorías del currículum. Pienso que aunque hubo posiciones timoratas y faltas de perspectiva en el tema del profesorado, al menos parece que en algo se acertó. Puede que me deje influir porque estuve implicado, pero creo que es de justicia reconocer que la medida de crear los CEPs fue positiva para la formación de los profesores.

Los ICE habían degradado la función que les había atribuido la LGE, de 1970, pues la formación del profesorado de secundaria se había convertido, con alguna excepción, en un trámite, en una burocracia, y en un abuso en muchas ocasiones. El decreto correspondiente regulaba trescientas horas de formación, equivalentes ahora a treinta créditos, que nunca se cumplieron.

P. Por lo que dices el clima respecto a los ICEs entre el profesorado no era muy bueno.

R. En general era bastante negativo, pues si se exceptúan algunos, entre los que estaban el ICE de la Universidad Autónoma de Madrid y el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona, no funcionaban bien. El negocio importante en los ICEs no era el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), sino que era el dinero que recibían del Ministerio para desarrollar proyectos de investigación y para el perfeccionamiento que ellos programaban, con el que podían hacer lo que quisieran. De este modo, había cursos que respondían a los intereses de quienes los impartían, pero no a los de quienes los recibían. En cuanto a la investigación, los directores de los ICEs actuaban de jueces y adoptaban decisiones con toda impunidad, de tal manera que para tener un proyecto de investigación tenías que ser amigo del director. Por tanto había profesores que hicieron pequeñas fortunas para lo que eran entonces los sueldos, por ejemplo, de un profesor universitario. A mí, concretamente, cuando terminé la oposición un cargo del ICE de la Complutense me ofreció, en torno al año 1979, medio millón de pesetas por unos cursos intensivos de verano. Le contesté que si me lo hubiese ofrecido antes a lo mejor lo aceptaba, pero que con el sueldo de catedrático ya no lo necesitaba. No me apetecía esa colaboración. Y así comprendí cómo funcionaba aquello. Más tarde en Salamanca pude ver que para cada curso había un dinero de coordinación que no se sabía muy bien quién lo cobraba. Muchos hicieron así un *currículum vitae* sin las dificultades del resto. En Salamanca, Ángel Pérez y yo éramos los únicos profesores que no teníamos dependencia alguna del ICE.

Fue en ese momento, en medio de ese clima, cuando el Ministerio nos fichó a Ángel y a mí, en 1983, como asesores técnicos con el fin de hacer propuestas en relación con el perfeccionamiento y la formación del profesorado. Elaboramos entonces dos pre-proyectos, uno fue el de los CEPs, pues como estábamos algo enteradillos, ya que viajábamos a Londres para ver qué se estaba haciendo, conocíamos los *teachers centers*, que eran centros de socialización del profesorado, con una experiencia que entonces estaba en boga como organizaciones cercanas a las bases, descentralizadas, ligadas a la práctica. Pero los Movimientos de Renovación Pedagógica vieron a los CEPs como un intento de subsumirlos, y tuvieron miedo a desaparecer. Yo les decía que no debían de ser reticentes, y que estaría bien que se integrasen en ellos y promoviesen su funcionamiento democrático, pues entonces contaron con mucho dinero y tuvieron un éxito rápi-

do. De este modo, como políticamente era más rentable la imagen de los nuevos CEPs que la de los ICES, le confirieron más peso al perfeccionamiento que a la formación inicial del profesorado, que sin duda era más importante a largo plazo.

Antes de proponer el modelo de los *teachers centers* llegó a nuestras manos un Informe que hizo Chevenement para el gobierno francés de Mitterrand. El Informe estaba en la línea de nuestras preocupaciones, pues coincidía en líneas generales con lo que pensábamos al plantear la necesidad de reestructuración de todo el sistema y la creación de asesores externos —aquí los únicos asesores eran los inspectores—, y no era fácil trabajar con una inspección franquista, falsamente técnica y más bien policiaca y muy burocratizada. Creo que frente a todos los errores que se pudieron haber cometido, la experiencia de los CEPs fue positiva y de algún modo liberadora respecto al período anterior, al pasado. Conviene no obstante tener en cuenta que la tradición de renovación pedagógica, de reunirse a debatir problemas y escribir sobre ellos, existía sobre todo en enseñanza primaria, y no en secundaria. Por ello estaba cantado que los CEPs tendrían más éxito en primaria.

P. En un momento determinado los CEPs fueron sin embargo criticados por su funcionamiento antidemocrático...

R. Bueno, más tarde vino lo típico, lo que suele pasar cuando se produce un movimiento de reacción, que se pasaron hacia posiciones un tanto practicistas. La desligazón que existía respecto a la Universidad se convirtió en veto a todo lo universitario, y el “cursillo” de carácter teórico se hizo equivalente a formación inútil y el curso de macramé a curso práctico. Pero, al principio, fue una experiencia innovadora y de hecho causó cierto impacto, y es la única de aquella etapa que, con algunos cambios, ha pervivido en muchas Comunidades Autónomas. El primer gobierno del PP —según se cuenta— se la quería cargar, pero cuando fueron a Bruselas, alguien de la Comisión europea alabó a España por su política de perfeccionamiento del profesorado, y entonces retiraron la propuesta.

P. Bueno, antes señalabas que cuando fuisteis tú y Ángel por primera vez al Ministerio elaborasteis dos preproyectos, uno el de los CEPs, en relación con el perfeccionamiento del profesorado, supongo que el segundo estaría relacionado con su formación.

R. Sí, la reforma del profesorado era urgente. La OCDE había hecho un Informe a la política de Maravall en el que le decían que las reformas emprendidas estaban muy bien, pero que tenía que valorar con qué profesorado contaba para realizarlas. Pienso que con los mimbres que se tenían no se podían hacer otras cestas. Y esas cestas, en el tema de la formación inicial, ni siquiera se hicieron en parte por la falta de sensibilidad en el equipo de Maravall, pues algunos de sus miembros —entre los que estaba Julio Carabaña— consideraban que el cambio de la realidad venía dado por la macroestructura y no por la transformación de la vida interna de las instituciones. Eran más promarxistas que proveberianos y, en general, no valoraban las prácticas, si se exceptúa el caso de Pepe Segovia.

Al escuchar ese tipo de argumentos en un Consejo de dirección que tuvo lugar en Segovia, al ver que el equipo que llevaba universidades no asumía cam-

bio alguno en la formación inicial del profesorado de los otros niveles, le dije a José María Bas: me voy a ir porque veo que aquí no se va a hacer nada. Y a Maravall le comenté que le sería más útil fuera que dentro. Así que en 1985 me fui del Ministerio, pero seguí colaborando en varias Comisiones, incluso en la época de Solana. Entre 1986 y 1988 fui Presidente de la Comisión de Planes de Estudio del Consejo de Universidades de la especialidad de educación y profesorado. Entre 1986 y 1991 fui Miembro del Consejo Escolar del Estado en representación del Consejo de Universidades. Y en 1987 fui nombrado Miembro de la Comisión para la redacción del Proyecto de Reordenación del Sistema Educativo.

P. En el, por lo que parece, había sensibilidades muy distintas...

R. En el equipo había que estar dirimiendo a veces cosas con las personas que nos habían llamado para hacer propuestas de cambio. Parecía que estábamos allí, en vez de para ayudarles, para incordiar.

Maravall creó al principio una nueva forma de gestión de la política que se implementaría en la administración española, siguiendo el modelo del gobierno francés, que consistía en blindar al grupo de asesores del Gabinete del Ministro, evaluando propuestas, pues la actitud de los funcionarios era rara y el clima en el Ministerio no era ni mucho menos de colaboración. Recuerdo que José Ignacio Cartagena, que era subdirector de Promoción educativa, tuvo que cuadrar a los funcionarios diciéndoles: *“ustedes tienen que obedecer porque saben que las elecciones democráticas nos han promovido a nosotros al poder”*.

También recuerdo otra anécdota: cuando llegamos Ángel y yo al Ministerio nos ofrecieron mobiliario y máquinas de escribir nuevas, pues al parecer ésa era la costumbre cuando alguien cambiaba de despacho. Reyes Mate se subía por las paredes así que le tuvimos que asegurar que nosotros no las habíamos pedido. Es un pequeño indicio del nivel de corruptelas que existía. Frente a esta situación, con Maravall se impuso en el Ministerio una norma de austeridad y de decencia. Eso me consta, hasta el punto que yo perdía parte de mi sueldo por estar en Madrid. Después, como sabemos, las cosas cambiaron mucho.

Aquellos tiempos fueron, no obstante, interesantes para la política, y más para nosotros que teníamos que pasar de la calle a los puestos de gobierno. Un Director General me dijo —no recuerdo si fue Pepe Segovia—, que cuando se quedó solo en el despacho por primera vez después de tomar posesión, con una gran bandera a sus espaldas, se emocionó y se anonadó y se dijo: *“¿Qué hago yo ahora?”* Sin duda debía de ser difícil pasar de *Acción Educativa* a un despacho del Ministerio desde el que era preciso tomar decisiones.

Fue un auténtico cambio de régimen el que se produjo entonces con sus errores y sus aciertos. Pero el equipo no tuvo la suficiente sensibilidad educativa, y no la tuvo no porque los que lo formaban no fueran conscientes de una necesidad de cambio, sino porque al ser un equipo heterogéneo, cuando realizaban sus análisis, no coincidían a la hora de definir cuáles eran las prioridades.

Maravall creó una Comisión de estudio para la carrera docente, de la que formaron parte además de Ángel Pérez y yo, Manuel Rodríguez y dos reconocidos catedráticos de instituto, del Toro y Mohedano. Se nos sugirió que además de abordar el cometido específico, diéramos ideas sobre lo que habría que hacer,

pues, como ya dije, para Maravall se había hecho el cambio en el plano de la macropolítica, pero no había cambiado casi nada en la práctica educativa.

Pero, más tarde llegó la huelga de estudiantes, en el año 1987, cuyo símbolo mediático fue “el cojo Manteca”, que mostró el malestar estudiantil, y empezó a verse desde dentro que algo grave estaba pasando, que no eran sólo necesarios los cambios macroestructurales, sino que había un déficit en el sistema y carencias que era necesario abordar. Las torpezas que se cometieron con la gestión de aquella huelga contribuyeron a deteriorar la imagen de Maravall ante la opinión pública.

P. ¿Por qué se cometieron esas torpezas? Porque parece que se repitieron al año siguiente con la huelga de profesores.

R. Yo únicamente puedo decir que lo que entonces se comentaba es que Arango (Secretario General Técnico) no quiso mostrarse débil y avenirse a negociar. Cosa que sí hizo después Rubalcaba. Había una especie de engruimiento ilustrado según el cual el que gobierna manda. Pero la calle decía otra cosa, porque había otras sensibilidades, que no se habían percibido, y los acontecimientos se precipitaron. Pero a las torpezas de la gestión de la huelga se sumó el error, seguramente histórico, de los profesores haciendo huelga al Ministro más progresista posiblemente del siglo xx.

Vino así el cambio de Maravall y el ascenso de Solana. Hubo además otros factores, pues Maravall fue, como ya dije, castigado por el desgaste de la iglesia. Por entonces también fue relevado Morán que estaba en Exteriores, otro de los Ministros más progresistas, a pesar de los chistes que se inventaron sobre su peculiar personalidad. En ese momento se produjo la negociación con Europa que resultó positiva. Y además estaba el tema de la OTAN y posiblemente se consideró que Fernández Ordoñez era más adecuado en ese momento que Morán. Es decir, vino el cambio político hacia posiciones más derechistas y seguramente Maravall salió por estar más a la izquierda. En todo caso, fue obvio que él no dimitió; lo debieron de cesar, algo que no debió, como es lógico, de sentarle muy bien, pues era un Ministro muy popular.

P. Desde fuera, para bastantes de nosotros, Maravall tenía la imagen de un hijo de papá, igual que Lamo y que Arango. Y nuestros amigos progresistas de enseñanza media tampoco tenían la impresión de que contasen con el apoyo del Ministerio, pues no hubo muchas muestras de una política de aproximación, de contar con quienes les habían votado en 1982. Ni siquiera enviaron una carta-circular a los profesores, o reunieron a los directores de instituto para al menos saludarlos e infundirles ánimos para implicarse en el cambio democrático.

R. Pienso que en algunos casos, y concretamente Maravall, fueron víctimas de la maquinaria administrativa. El Partido dejó de existir ya que sus cúpulas se trasladaron a la administración, y quedó desarbolado. No hubo nadie que pensase qué hacer y por qué. Esa era la misión del Gabinete, pero éste no cumplió ese papel. Por otro lado Mariano Pérez Galán, que era una persona importante del *staff*, no estaba en el Ministerio sino en Moncloa para tamizar los temas ante Felipe González. Con el paso del tiempo he pensado que quizás no pudo ser de otra

forma porque la izquierda no tenía experiencia de gobierno, aunque quizás se pudo explicar a la gente lo que se intentaba hacer. Y esto era importante pues, aunque había en el sistema educativo un sector que estaba más o menos de acuerdo con la política del PSOE, también había resistencias.

En una evaluación que hicimos Mario Carretero, Ángel Pérez Gómez, y yo, se comprobaba que la innovación educativa, independientemente de errores de planteamiento, incorporaba una nueva forma de hacer, una mayor dedicación del profesorado, reuniones de los equipos docentes, en fin, un hacer material alternativo. Muchos profesores veían esto como algo interesante, pero otros lo vieron como una molestia a su "tranquilidad". También había cierta ingenuidad. Le decíamos a Pepe Segovía: *¿A dónde vamos con lo que estamos haciendo?* Y él nos respondía: *primero implantemos el currículum y luego lo llevaremos al Boletín Oficial del Estado.* Y yo le decía: *Pero, son dos cosas distintas: una cosa es regular el currículum a través del Boletín, que es un mandato constitucional y obligatorio para todo el sistema, y otra muy distinta la renovación interna de las prácticas.* Hay que tener en cuenta que por entonces no se leía casi nada de lo que se sabía sobre reformas educativas, ni sobre innovación. Fuimos nosotros quienes introdujimos esos temas a nivel general. En resumen, se puede decir que se pecaba de ingenuidad en este sentido, pero que se trabajaba duro. Yo les decía: *Pero, ¿cuándo tenéis tiempo para pensar?* Esto es algo que les sigo diciendo a los amigos y amigas que tengo ahora en la administración, pues creo que es muy necesario tener tiempo para pensar, y para reír por la calle con la gente.

Se aislaban del mundo, y posiblemente esto también estaba relacionado con un cierto carácter no popular de la élite del Ministerio. De algún modo se podía percibir que había como dos clases sociales: los que formaban el equipo de Universidad y el resto. Debo sin embargo añadir que yo siempre he apreciado a Maravall. Sin duda era hijo de la burguesía culta, pero no era un "niño pijo", no era engreído, era más bien tímido, lo cual posiblemente no le ayudaba mucho a la hora de comunicarse. Esto último lo sabía hacer muy bien Solana, con el que sucedió casi lo contrario, pues se puede decir que era más bien formas y comunicación sin política educativa; mientras que, para Maravall, la política educativa era lo más importante.

P. Desde el punto de vista intelectual ¿cuales crees que eran los referentes de Maravall?

R. Yo creo que los referentes eran la tradición republicana española y un cierto espíritu ilustrado. Era un hombre culto, trabajador al máximo, y decente, que debió tener que hacer algunas concesiones a UGT, nombrando a algunos cargos, y que no pudo conformar del todo un equipo a su medida, como sucedió, por ejemplo, con Juan Delval que parece que no era bien visto por la UGT.

P. Los centros experimentales ¿cuando se pusieron en marcha?

R. Muy pronto, una vez que empieza a gobernar el PSOE. De hecho, empezaron a funcionar incluso antes de que se promulgase la LODE. Maravall cuando llegó al Ministerio hizo dos cosas: una simpática, al decretar el cese de los deberes escolares a los estudiantes. Cosa ingenua sin duda, pues lo que no cabe pen-

sar es que se pueda cambiar la estructura del trabajo escolar con una norma ministerial, y que pone de manifiesto la falta de conocimiento pedagógico. Ahí es donde nosotros veíamos dificultades, así como ellos supongo que verían otras insuficiencias nuestras. Y la otra cosa fue decretar la paralización de la reforma de los contenidos de la educación, como ya he comentado, algo que ha vuelto a hacer ahora el PSOE con Rodríguez Zapatero. Fue entonces cuando, para compensar la falta de acción política, y para ensayar una nueva forma de educar, se empezó a experimentar la reforma de las enseñanzas medias, y se publicó el “documento verde” donde se subrayaban los objetivos formales de la educación secundaria y se integraba en el sistema educativo, dentro de la educación básica, la formación profesional de nivel uno. Estos cambios suponían una revolución, tanto en lo pedagógico y en el currículum, como en la estructura y en el plano social.

Los análisis que hicimos entonces sugerían que la reforma de las enseñanzas medias era interesante, pero que no era misión del Ministerio de Educación hacer ciertas cosas. Por ejemplo, el Ministerio llegó a tener en la calle de los Madrazo una planta entera con doscientos profesores haciendo materiales didácticos. Se convocaban encuentros masivos que suponían un gasto importante, ya que los profesores se desplazaban a Madrid, cobraban dietas, se alojaban en hoteles, etc., aunque estaban a gusto porque se reunían, salían de su pueblo, discutían sobre temas relacionados con su trabajo. Nosotros hicimos la observación de que el Ministerio no podía convertirse en un movimiento de renovación pedagógica, en un MRP, que había que establecer un pacto con las editoriales y aprovechar la colaboración con la iniciativa privada para producir materiales nuevos, porque aquello no tenía salida.

Otra idea que sugerimos, además de la formación de los CEPs, fue la de crear una especie de *School Council*, siguiendo el modelo de Inglaterra, pues conocíamos la importancia que le daban a la investigación de los profesores. En cierto modo, estos planteamientos coincidían con el mensaje que se estaba lanzando de la renovación pedagógica. Juan Delval, que entonces estaba de Director del INCIE y del Centro de Documentación, aceptó la idea y se tradujeron proyectos curriculares del extranjero, nuevos materiales para mostrar a los profesores qué podían hacer. Pero la fe en los nuevos materiales era ingenua. Nosotros ya conocíamos las evaluaciones de las reformas en Estados Unidos que decían que no había materiales a prueba de profesores, ya que el profesor era un intérprete, y por lo tanto lo que había que hacer era proporcionarle formación y darle la asignatura hecha. Yo utilizaba la metáfora del pianista, la partitura y el piano. Con una buena partitura, pero sin pianista ni piano no se puede hacer nada. Mientras que un buen pianista con un piano no muy bueno y una mala partitura todavía puede hacer algo, y más si hay un buen público. Maravall había frenado la reforma burocrática de UCD, e intentó hacer algo que funcionase, aunque la idea de la mancha de aceite que se expande no era realista.

Por otra parte, el movimiento de innovación en marcha no estuvo muy bien planteado estratégicamente pues, por ejemplo, no eran los centros los que entraban en la reforma, sino que eran grupos de profesores quienes dentro de los centros hacían la reforma. Lo cual era contrario a cualquier recomendación de las que se estaban haciendo en relación con las reformas educativas que se desarrollaban en otros países. La situación de los centros de reforma, de los centros

experimentales, era compleja, pues si bien los profesores que estaban en la reforma tenían medios para reunirse y trabajar, no había incentivos pensados para el profesorado en general, al no enfrentarse seriamente con el reto que suponía una nueva carrera docente.

P. ¿Cómo se aceptó la reforma de las enseñanzas medias por parte de los profesores?

R. La reforma de las enseñanzas medias fue bien aceptada por los profesores de formación profesional para quienes suponía un aumento de estatus, pero para los de secundaria suponía entrar en el terreno de “lo pedagógico”, lo que entonces se llamó *la egebeización de la secundaria*, así que una parte no estaba dispuesta a colaborar. Aparte estaban las críticas razonables a la falta de un planteamiento serio y a largo plazo. Pero estratégicamente el centro no innovaba pues, como dije, únicamente un grupo dentro del centro era el que lo hacía y eso creaba tensiones aunque sin duda, también tenía aspectos positivos pues movilizaba a una parte de los profesores y en algunos centros la gente que no pertenecía a la reforma se veía presionada para cambiar. Por ejemplo, únicamente en Andalucía había 1.500 grupos de profesores funcionando. Se creía en la bondad de la propia acción, en que ésta sería contagiosa y que la revolución se haría por arte de magia. Se creía que la buena nueva de la pedagogía renovadora se expandiría por sí misma.

Hay que tener además en cuenta que una parte de los profesores que estaban a favor de la reforma, que pertenecían a los MRPs, se incorporaron a puestos de la administración y dejaron de servir de fermento en los centros. Nosotros aplicamos encuestas a los que estaban a favor y en contra de la reforma, y los reformistas hablaban del voluntarismo y del esfuerzo que muchos de ellos hacían, pero la reforma no podía hacerse a base de apostolado.

Las dinámicas absurdas, la debilidad del planteamiento, el exceso de energía, y la falta de perspectiva no ayudaban demasiado. Pero, como ya dije, tal vez no pudo ser de otra manera, al no contar con otras personas que contribuyesen a iluminar más aquel debate. Recuerdo que el lenguaje que utilizábamos les resultaba incluso extraño a alguno de los cargos públicos. Por ejemplo, un subdirector general en un acto público de análisis de la reforma en Salamanca dijo, refiriéndose a nosotros: *“Esta gente que se ha inventado esto del currículum...”*

En resumen, falló algo capital: el establecimiento de una carrera docente con un sistema serio de estímulos para haber podido vehicular cualquier posible innovación. Además se desarrolló la decimoquinta adicional de la ley de la función pública que suprimía los inspectores de un plumazo, lo cual fue un error tremendo, porque una cosa era liberarse de una inspección obsoleta, pero otra era quedarse sin inspección pública del sistema de enseñanza. Pero entonces en algunos había una especie de izquierdismo antisistema contrario a cualquier tipo de inspección.

P. Bueno, luego los nombraron a dedo...

R. Sí, más tarde los nombraron a dedo, cuando estaba Naranjo de Director General. Recuerdo que le dije a Rubalcaba que no me parecía bien, porque tal

vez ellos pensaban gobernar toda la vida, pero si eso no sucedía los que viniesen después harían lo mismo, y meterían a los suyos. En cualquier caso debía de hacerse un concurso público. Mariano Galán también estuvo en contra. El hecho era que nadie sabía cómo funcionaba la inspección en otros países. El panorama era un tanto cutre. Por cierto, que parte de los nuevos inspectores eran profesores que estaban a favor de la reforma y que una vez más se fueron de los centros. Las consecuencias de todo esto se siguen sufriendo en la actualidad, pues no existe ninguna presencia institucional de la inspección. Hay una cultura un tanto ácrata e irresponsable: nadie debe vigilar a nadie porque todos somos buenos o porque nadie debe meterse en mi esfera, en mi autonomía. Al poco de salir del Ministerio, en 1986, cuando estaba en el Consejo Escolar del Estado, escuché decir al representante del sindicato AMPE que la inspección no podía entrar en las aulas. A ello se sumó el mal clima que se creó en la inspección entre los “nuevos” y los “antiguos”, pues éstos últimos, con razón en muchos casos, se sintieron marginados ya que no se contó con su colaboración, salvo excepciones, para hacer la reforma.

P. Pero, ¿vosotros no os reuníais con Maravall y le planteabais estas cuestiones?

R. Periódicamente sí, pero no en muchas ocasiones, porque él estaba absorbido en multitud de problemas. Recuerdo que un día le dije: *“Esto que me has recomendado sobre el profesorado no va muy bien porque en Universidades me frenan”*. Rubalcaba luego me dijo: *“Pepe, no digas eso al Ministro”*. Y yo le contesté: *“Mira, creo que los de Universidades no tienen la menor idea, ni les interesa esto”*. Y Emilio Lamo, en una comida reservada, dijo que lo del profesorado lo llevase yo si quería, pero que él desde Universidades no lo llevaba. Pedimos, por favor, que en la LRU figurase algún artículo que hiciera referencia al profesorado, pero no tuvimos éxito. Después metimos un poco la baza por las áreas, pero ya era tarde, porque nuestra idea era haber suprimido las Escuelas de Magisterio y reformar a fondo la profesión docente.

P. Esos cambios, que estás señalando respecto a los CEPS, a la inspección, esa falta de funcionamiento democrático interno, ¿se produjo ya en la época de Maravall, o posteriormente?

R. Bueno, la lección que recibió Maravall fue que quien se movía lo pagaba caro, que el país era más duro de transformar que lo que se decía en los libros, que la iglesia estaba ahí, y que no estaba apoyado por los que se situaban a su izquierda. El PSOE tal vez no supo estimular sus propios apoyos, como está sucediendo otra vez ahora con el gobierno de Zapatero, pues no hay que olvidar que han pasado veinte años y la izquierda no ha hecho ninguna manifestación pro LOE, una ley que sin duda tiene sus deficiencias, mientras que la derecha ha sacado a la calle medio millón de personas y ha articulado un movimiento que se ha hecho dominante. La izquierda parece haberse vaciado de contenido, y el espacio lo ha ocupado la derecha. No es que haya triunfado la derecha, sino que la izquierda se ha quedado sin discurso.

P. ¿Qué pasó después?, pues estamos en el preludio de la LOGSE.

R. Efectivamente, después vino la LOGSE que es otro capítulo de la historia, y fue entonces cuando más se deterioró el contacto con la realidad. La adicional decimoquinta, a la que me referí hace un poco, establecía un sistema de carrera docente funcional, con grados, que fue rechazada por los sindicatos, que amenazaron con una huelga. Maravall nombró entonces una Comisión presidida por Joaquín Arango para trabajar el tema de la carrera docente y nos incitaron a pensar en alternativas a la LGE porque la derogación de esta ley se veía como algo imposible. Y la verdad es que no debimos hacer demasiado mal las propuestas de carrera docente que presentamos porque los sindicatos desconvocaron la huelga y Maravall nos concedió la encomienda de Alfonso X el Sabio. La carrera docente suponía, en un primer momento, suprimir los viejos sistemas de promoción según los cuales participar en cualquier curso, a veces sobre cuestiones baladíes, contaba más que ser doctor por Harvard. Por ejemplo, el derecho de consorte contaba más que cualquier variable de calidad. Es decir, tratamos de suprimir un sistema de incentivos que era muy irracional.

Pero, la carrera docente nunca llegó a desarrollarse plenamente porque los sindicatos siguieron oponiéndose, y se opusieron entre otras cosas porque desde un punto de vista burocrático-administrativo la reforma estuvo mal planteada por Torreblanca, que no vio en qué consistía el oficio de maestro. Nosotros elaboramos una propuesta según la cual los profesores debían de ser primero principiantes, asistidos por otros que tenían que ser más experimentados, buenos profesores de instituto, y después pasarían a ser profesores plenos, y luego a ocupar cargos... Lo mínimo para evitar la escalera de Jacob, y para aprovechar el mecanismo de la decimoquinta que decía que hasta un 50% de las plazas de un cuerpo superior podían ser ocupadas por un cuerpo inferior. Pero los sindicatos no estuvieron por la labor. Y sin embargo, después, con Solana, pactaron una carrera burocrática, basada en obtener puntos por asistir a cursillos. El último indicio de esa cultura se pone de manifiesto, por ejemplo, en el hecho de que hace un mes me invitaron a dar una conferencia en el Consejo Escolar del Estado y luego me enviaron un certificado en el que me otorgaban dos créditos. Ahora, cuando el PSOE volvió al gobierno, lo primero que hicieron fue pactar con los sindicatos un primer emolumento económico sin que cuente la calidad del trabajo, simplemente porque los profesores estén adscritos a un proyecto de innovación, sin que nadie lo controle. Más interesante sería dar el apoyo económico a todo el centro si de verdad se compromete a intentar hacer avanzar un proyecto pedagógico innovador. Con la nueva ley, con la LOE, lo que se discute es si primar al profesional individualmente o a proyectos de centro, pero esto último no está totalmente aceptado por los sindicatos. Una de las cosas a la que creo que hemos contribuido algunos es a intentar objetivar las funciones del profesorado: enseñante, tutor, asistente a las necesidades del alumno, participante en el centro, y si se es director tendrá capacidad de autoridad pedagógica, lo cual no es óbice para que el director sea elegido democráticamente. Yo he pensado y escrito que el director debía de ser elegido y que luego además, debía de ser formado, y posteriormente evaluado. Si una persona pasa por ese proceso podrá ser nombrado director o directora. En la LOE al director no lo nombra la administración, como sucedía con el PP, sino una Comisión en la que será mayoría el Con-

sejo Escolar, de una terna propuesta por dicho Consejo. De este modo, la administración tampoco se retira. Y, que yo sepa, no ha habido comentarios negativos a la nueva propuesta.

P. Algunos profesores no ven muy bien lo del Consejo escolar...

R. Los profesores ahora se quejan de que las familias no colaboran, pero en general han estado impidiendo su participación. El problema es complicado, pero pueden sentarse unas reglas de funcionamiento de forma clara. Las familias en España tampoco se han caracterizado por meterse en el terreno de los profesores. Yo a los profesores les pongo el ejemplo de la película *Todo comienza hoy*, cuando les digo: *¿Os imagináis a un profesor acercarse a la casa de un alumno para preguntar qué le pasa, por qué no ha venido a clase?* Es difícil romper con el papel burocrático...

P. Habíamos comenzado a hablar de que parecía manifestarse un cambio a partir de un determinado momento, coincidiendo con la promulgación de la LOGSE, un cambio que sin duda estará vinculado a diferentes procesos. Me gustaría que siguieras profundizando un poco más en esto.

R. Se planteó en un determinado momento, como ya dije, la necesidad de atender a la reforma real del sistema educativo que la LODE había planteado en términos de participación y de regulación de la enseñanza pública/privada, pero sin llegar a tocar la estructura organizativa de los centros, ni tampoco la estructura del sistema en sí mismo. Y había dos posiciones. La primera posición era minoritaria, y en esencia consistía en modificar puntualmente la *Ley general de educación* de 1970, conocida también como *Ley Villar*, y meter al sistema inyecciones de dinero para mejorar su calidad. No hay que olvidar que entonces los planes de estudios podían ser modificados mediante decretos-leyes, y por tanto no se necesitaba de un trámite parlamentario excepcional. Esto es algo que cambió la LOGSE, pues ahora es necesaria una ley orgánica para modificar los planes de estudio, algo que creo fue un error, pues el viejo sistema permitía, por ejemplo, realizar la fusión de la formación profesional simplemente cambiando un artículo. Sin embargo esa vía no fue adelante, y me parece que la razón por la que no fue adelante radica en que no promovía una presencia de los políticos ante la sociedad, es decir, no favorecía una determinada política de imagen. A esto se sumaba que había otros temas también sin resolver, entre ellos seguía pendiente la formación del profesorado, un asunto que posteriormente no se tocó. La posición que prevaleció tiene que ver con los cambios que realizó Felipe González el 14 de diciembre, si mal no recuerdo, para compensar el deterioro de la campaña de la OTAN, que llevaron a que se hablase de “giro social”. Parece que Felipe dijo que si había reforma había que justificarla con planteamientos ambiciosos de política social y educativa. Se decidió, por tanto, ir a un macroproyecto de ley cuyo primer borrador se publicó, si mal no recuerdo, en 1984, y fue firmado todavía por Maravall. Ese documento recogía un análisis del sistema, y en él estuvimos trabajando Álvaro Marchesi, Ángel Pérez, Jesús Palacios, Julio Carabaña, y yo mismo. Pero acceder entonces a datos era muy difícil, pues únicamente teníamos los informes del Ministerio, y algún dato del FOESSA. A partir

de esta perspectiva se creó la Comisión para elaborar el boceto de la LOGSE, que ya he mencionado, e hicimos un anteproyecto para salir a debate en el que los temas principales eran la prolongación de la escolaridad obligatoria. Se dudaba entre los 15 y 16 años, y recuerdo que César Coll y Marchesi defendían la postura del Ministerio, que se inclinaba por los 15, mientras que otros nos preguntábamos qué iban a hacer los jóvenes desde los 15 a los 16 años que era la edad de entrada al trabajo. De ahí que en el anteproyecto se dejase esa cuestión sin cerrar. El otro tema de discusión que lanzamos también con cuidado era a quiénes se debían de asignar las clases de los alumnos que tenían entre 12 y 16 años, si a los licenciados o a los maestros. Y el Ministerio una vez más señaló que había razones para ambas posibilidades, pero que se inclinaba por los maestros, pues Marchesi tenía miedo a la reacción de los colectivos de maestros, mientras que otros pensábamos que la enseñanza media, la primera secundaria, debía ser impartida por licenciados. Cuando se estaba debatiendo el preproyecto fue nombrado Ministro de educación Javier Solana, y Maravall únicamente hizo público el libro del preproyecto de la LOGSE.

P. ¿Recuerdas si la prensa jugaba entonces un papel importante en relación con el debate sobre la reforma?

R. Creo que sí. El periódico *El País* jugaba un papel importante porque defendía las tesis del gobierno. El resto de la prensa más bien se oponía, como sigue siendo costumbre. Esteban Barcia, que dirigía entonces el Suplemento de Educación de *El País*, estaba bastante en consonancia con el Ministerio, pues era partidario de la escuela pública, era un liberal progresista. *El País* tenía una política de palo y zanahoria con el gobierno: Palo a Barrionuevo y zanahoria a educación.

P. César Coll, ¿qué peso tuvo en la LOGSE?, ¿cuándo se incorporó al Ministerio?

R. César Coll se incorporó de pleno cuando se nombró esa Comisión para redactar el preproyecto de la LOGSE. Marchesi se había incorporado ya como subdirector de educación especial, para elaborar el decreto de la integración, que fue un éxito político y social. Se hicieron encuestas, y se vio que había bastantes reticencias, por lo que se contrató una campaña que tuvo un fuerte impacto, aquella del eslogan *todos iguales, todos diferentes*. Contaba además con el apoyo de la Reina. Marchesi tuvo éxito, de ahí que luego fuera Director General. Y fue por entonces cuando comenzó este debate del preproyecto. La Comisión se formalizó en el Hotel Velázquez de Madrid, y ya ese día Marchesi repartió los papeles. Y como Coll era muy amigo suyo, y también psicólogo, cubrió ese flanco de la reforma con las teorías y prácticas de César Coll. De este modo la reforma adoptó un rumbo diferente al que inicialmente traía. En política general no se había producido todavía un cambio, porque las leyes estaban sin modificar, pero la dinámica de la experimentación sufrió un cambio radical. Y César Coll acaparó todo el discurso sobre la reforma cualitativa, de modo que aquellas manchas de aceite de las que hablamos se fueron convirtiendo progresivamente en jarros de agua fría. Y eso rompió la dinámica de creación de materiales por parte de los

profesores, los grupos de trabajo, las discusiones, y se produjo una reconversión de la innovación por tanteos a un sistema lineal, jerárquico, vertical y tecnocrático, que anulaba la participación de los profesores, pues el currículum era determinado burocráticamente desde arriba. Coll se inventó lo de los tres niveles: un nivel de la administración, de decisiones; otro de los profesores: y, en medio, un tercero que, como decía en su libro, no se sabía muy bien en qué consistía. A partir de entonces se acabaron los debates en la Comisión. La discusión fue sustraída de la misma, y Coll llevaba directamente con Marchesi el desarrollo de su modelo.

P. ¿Cuál era entonces vuestro papel?

R. Organizar la estructura de los niveles del sistema sin tocar el tema del currículum. La reforma curricular se plasmó en el documento de las cajas rojas, que eran tres paquetes de libritos pequeños, introducidos en cajas, como si fueran coleccionables. Yo decía irónicamente que el currículum español pasó de tener cinco páginas en el BOE a ocupar unos treinta centímetros de estantería, lo cual indica el nivel de complicación... Y recuerdo la imagen patética de Solana, un día en la TV, que blandiendo la caja roja, dijo: *Con esto está la reforma hecha*. Todo esto nos causó una cierta frustración. Y eso dió lugar a que derivase y fuese muriendo el espíritu de la reforma de la época de Pepe Segovia que si bien había sido titubeante, y no estaba muy bien planteada comparada con el nuevo esquema, al menos tenía el espíritu de la innovación y la participación, y era más cercana a los profesores. Ahora era simplemente un diseño del currículum: uno, dos y tres.

P. Fue entonces cuando publicaste tu libro El currículum. Una reflexión sobre la práctica.*

R. Sí, en ese libro señalaba que había al menos un nivel de centros, un nivel de editoriales, un nivel de profesores y un nivel de administraciones. Todas aquellas teorías del constructivismo resultaban difíciles de digerir. No tiene mucho sentido hablar a nivel de tecnicismos, pero era un planteamiento tecnocrático que ya había sido planteado por otras corrientes. Tyler ya había propuesto un esquema de organización del currículum. César Coll rescató las teorías de redacción de objetivos y el constructivismo pasado por su “turmix” particular. El profesorado, como en general no tenía la menor idea de tales teorías, tampoco podía reaccionar en contra, pues carecía de argumentos. En la Comisión —en la que estaban también Ángel Pérez y Jurjo Torres— decíamos que todo aquello estaba destinado al fracaso, y que se acabaría culpando al profesorado de no haber entendido su planteamiento. Nosotros ya trabajábamos las teorías interpretativas que señalaban que no hay transformación sin cambio de músico, y que con aquella solfa no había posibilidad de entender la partitura. Recuerdo que le decía a Elena Martín, que entró en el equipo, que aquello no era funcional. Llegaron a proponer, entre otras cosas alucinantes, cambiar el nombre de *recreo* por el de *segmento*

* Ediciones Morata. Madrid. 2007. 9.ª Edición.

de ocio. Hicieron un número monográfico para *Cuadernos de Pedagogía* sobre el lenguaje de la reforma definiendo los nuevos términos, lo cual evidenciaba el distanciamiento técnico-burocrático que existía respecto al profesorado.

Pienso, por algunas conversaciones que tuvimos, que Coll tenía miedo de que lo desplazásemos, de que asumiésemos el liderazgo que él había conseguido, un liderazgo muy fructífero desde el punto de vista político y económico, porque de ahí salieron cantidad de cursillos para clarificar qué era el 1, 2, 3, para conocer qué era el constructivismo, y después vino el negocio de la exportación del confuso modelo a América Latina, a Argentina, Colombia, Venezuela, Brasil... A mi me han llamado en numerosas ocasiones para deshacer entuertos. Recuerdo, por ejemplo, que en Brasil me llamó Tomáz Tadeu para que fuera a explicarles el *abracadabra* del diseño curricular, pues el gobierno brasileño lo había copiado en disquetes y lo había traducido tal cual, y pretendía aplicarlo también tal cual. En Brasil se introducía un cambio pues las cajas en vez de ser rojas y azules eran amarillas y verdes, que son los colores de la bandera brasileña. ¡Que no se pierda el patriotismo, y menos aún en tiempos difíciles! La hija de Cardoso era muy amiga de Coll al que le dieron la medalla de la patria en Brasil. Creo que hasta llegó a tener despacho en el Ministerio de ese país. Una vez que habían fracasado aquí se fueron con la misma música a América Latina.

P. Hablemos, si te parece, un poco más de ese fracaso.

R. Nosotros nos desligamos del proyecto porque veíamos que adoptaba una tendencia muy burocrática, aunque éramos los que apoyábamos las decisiones políticas más importantes como alargar la escolaridad obligatoria, y la licenciatura del profesorado. Por aquel entonces escribí un artículo crítico en *Cuadernos de Pedagogía*, y a partir de ahí me consideraron un enemigo de la reforma y ya actuamos en la oposición. Marchesi adoptó, respecto a nosotros, una actitud muy distante, e incluso estábamos vetados en los CEPs, aunque fuese de forma no explícita. A través de los libros, y sobre todo de *Cuadernos*, seguimos dando nuestro parecer. Pero como eran unas cuestiones engorrosas y muy técnicas para el público en general, no causaban impacto.

En Buenos Aires, en una intervención conjunta que teníamos César Coll y yo, en presencia de otros como Miguel Martínez y Daniel Gil, sobre la que había mucha expectación porque querían que hubiese enfrentamiento entre los dos, yo hablé de otra cosa porque dije que la reforma no tenía sentido. A Coll le preguntaron si el constructivismo tenía algo que ver con el contexto social, con el ambiente, y dijo que no, que no tenía nada que ver. La construcción del aprendizaje, a su juicio, no tenía por tanto ninguna relación con las condiciones sociales en las que viven los alumnos. César Coll en el fondo era un psicólogo de una izquierda moderada pero que desconocía de forma absoluta la realidad pedagógica. Creía que la verdad se impone con su simple formulación lógica, y que la ciencia básica preside la aplicada, de modo que la práctica debe estar gobernada por la jerarquía vertical del conocimiento. En un capítulo de uno de sus libros de psicología figura un esquema que refleja muy bien su concepción. En él se dice que un conocimiento bien estructurado intelectualmente se convierte en una práctica pedagógica, y esto es algo que ni el propio Piaget se atrevió nunca a afirmar. Todos sabemos que, para bien o para mal, el profesor es siempre un interés

prete, de modo que sin su traducción no hay aplicación. Y los estudiantes, pese a lo que dice Coll, reaccionan con su *background* particular. Es decir, esa parte cualitativa de la reforma quedó tecnocratizada, moribunda y destinada al fracaso, pero la otra contó con una gran cantidad de recursos para legitimar ese discurso por activa, por pasiva y por perifrástica. Entre esos recursos figuraban revistas, libros, y equipos de psicólogos. Y lo más grave fue que lo más importante de la ley no fue recogido, ni puesto de manifiesto en el debate: la ampliación de la escolaridad obligatoria.

La LOGSE menciona una sola vez la palabra *democracia*, ninguna la de *justicia*, ni la de *compensación*. En el preámbulo se menciona tan sólo una vez *comprensividad*, pero ni César Coll ni Marchesi sabían nada acerca de lo que eso significaba. El debate importante, por tanto, sobre qué hacer con los alumnos que habían fracasado no se trabajó. Después lo retomaron con el concepto omniconceptivo de la *diferenciación* y de la *diversidad*. El tema de la *diversidad*, heredado de la educación especial, fue una especie de tema paraguas que recubrió el debate ideológico-técnico de todo lo que era salirse de la norma. La cosa empezó por la integración de los diferentes y de ahí se trasladó al sistema educativo. Ellos empezaron con los programas de diversidad que han tenido algún éxito al contar con medios adicionales, pero la diversidad quedó encajonada en los fracasados, no hubo un análisis en profundidad sobre la misma, ni una consideración del sistema de enseñanza como un todo. Al principio fue una diversificación puramente técnica, pero no un planteamiento global realizable, porque además entonces vino el tiempo de las vacas flacas presupuestarias, y el propio PSOE, que había aprobado la LOGSE, la mantuvo sin desarrollar prácticamente hasta que llegó al poder el PP, a partir de 1996. La LOGSE se aprobó en 1990, se estaba discutiendo cuando Rubalcaba era Ministro, y empezaron a llegar algunas críticas. Por ejemplo, Luis Gómez Llorente empezó a escribir sobre ella, y se dieron cuenta de que había que dar marcha atrás, y veían además que podía perder el PSOE las elecciones. Era una ley muy exigente, sin financiación suficiente, y a pesar de que Rubalcaba dijo que habría un billón de pesetas para financiarla, eso no cuajó en los presupuestos. El sistema se empezó a desmadrar, los problemas se convirtieron en grandes temas de discusión, y ahí viene el fracaso desde un punto de vista pedagógico y social. Tampoco se abordó, una vez más, la cuestión del profesorado, así que desprestigiados los movimientos de reforma y anulados los grupos de experimentación, el sistema se quedó inválido de ideología y carente de racionalidad práctica.

P. Recuerdo que en algún momento llegaban recursos a los centros de enseñanza media, sobre todo para informática, para salidas...

R. Con Maravall se estableció un programa para salidas que lo llevaba una mujer cuyo nombre no recuerdo ahora, que era familiar del renovador socialista Llopis. Hicieron proyectos interesantes como los viajes en tren. Hicieron un convenio con Renfe, hicieron cosas interesantes, de colaboración con agentes sociales locales, etc.. Pero, en cuanto la reforma adoptó una vía tecnocrática los recursos fueron sobre todo para pagar grandes encuentros en hoteles, con jornadas maratónicas. Fue también entonces cuando cambió la dinámica de los CEPs, ya que sobre todo los cursos eran de constructivismo, de diseño curricular base...

P. Me pregunto, pues en algún momento leí algunos textos de César Coll, si entendía bien lo del constructivismo...

R. Creo que no, porque empezó a hablar de proyectos curriculares y nos dijo a Jurjo, a Ángel y a mí: *A ver si me enseñáis alguno*. Y le dijimos que por qué utilizaba el concepto si no lo conocía. Y le hicimos ver que antes de hablar de proyecto curricular la LODE hablaba de proyecto educativo. Le señalábamos que si el proyecto curricular iba más allá de las materias se confundía con el proyecto educativo. Entonces empezaron a justificar que había un proyecto educativo y un proyecto curricular, pero no los ligaron entre sí. Mi amigo Joan Romero, que era conseller de la Comunidad Valenciana, me llamó un día y me dijo: *“Pepe, cuéntame qué es esto de ‘proyecto curricular’ porque tengo que explicarlo, y me parece de lo más confuso”*. Y le contesté: *“Pues, mira es muy sencillo, diles a los profesores que se reúnan y hablen de lo que van a hacer durante el curso”*. De lo que se trataba era de poner a trabajar a los centros en una línea colectiva, pero no dándoles un esquema pre-establecido y cerrado, con unas pautas, como si aquello fuera una máquina.

Una americana escribió en los años 1940 un libro que se llamaba *La elaboración del currículum*, que se tradujo aquí en los setenta. En uno de sus capítulos se decía, como le recordé a César Coll, que en el currículum hay que distinguir conocimientos, habilidades y actitudes. Algo nada complicado, pero eso no se podía aplicar mecánicamente a cualquier contenido. Por ejemplo, yo les preguntaba cómo enseñarían a Lorca de modo constructivista. Juan Delval intervino también en el debate diciendo que aquello no tenía sentido. De hecho, iban cambiando en función de las lecturas que hacían, y de las críticas que recibían. Pero se convirtió en un esquema rígido. Era preciso diferenciar conocimientos, habilidades y actitudes de modo que obligaron a las editoriales en la etapa de Solana, a través de la modificación de un decreto, a reflejar esa ideología. Es decir, a cada tema había que aplicarle rigidamente ese esquema. Se volvieron incluso a recuperar las programaciones de objetivos de conducta de García Hoz y de Bloom que fueron pasados por la batidora de César Coll. Y nadie sabía muy bien qué hacer con todo ello.

P. Por lo que veo, en vez de reunir a los profesores y coordinar proyectos e innovaciones en los centros, se impuso desde arriba un esquema formal que se transformó en una burocracia. Los profesores se vieron obligados a realizar cada curso una programación formal que en realidad ahogó cualquier planteamiento racional de una enseñanza crítica.

R. Incluso en las reuniones había que organizar todo formalmente como ordenaba César Coll, pero supuestamente no se trataba de mandar, sino de debatir. Nosotros le decíamos que había que andar con cuidado, porque experiencias de reformas dirigidas con sus respectivos fracasos ya existían, desde los años setenta, cuando se quiso implantar la enseñanza personalizada de García Hoz...

P. ¿Pero, luego todo ese lenguaje confuso fue desapareciendo?

R. Sí, desapareció en cuanto perdió las elecciones el PSOE. Esa visión la barrió el PP muy fácilmente al volver a llamar *programación* al *diseño curricular*, lo que indica el nivel de estupidez al que este país parece condenado. La experiencia ha sido tan lastimosa y grave que ahora la reforma de los ECTS en la Universidad adopta el mismo esquema.

P. *¿Destacarías algún aspecto positivo en la LOGSE?*

R. Yo creo que tuvo un aspecto positivo fundamental: incorporar a todos los estudiantes en una enseñanza comprensiva hasta los 16 años.

P. *Esa idea que subrayabas de la pertinencia y necesidad de enfrentarse con una visión de conjunto de todo el sistema educativo ¿la abordó la LOGSE?*

R. No, no hubo un planteamiento de conexión entre los diferentes niveles, ni tampoco se previó el problema capital de las diferencias que se iban a producir con la comprensividad, por lo que no se tomaron las medidas oportunas. Los alumnos que habían sido despedidos de la EGB y del bachillerato, y que hubo que recuperar cuando se impuso la obligatoriedad hasta los 16 años, eran aproximadamente del orden del 30 al 40%. Cuando metes esa avalancha de excluidos en el mismo sistema que los ha rechazado, únicamente puedes poner repeticiones de curso, aflojar en las exigencias, se llega así, en fin, a producir una imagen de devaluación de la calidad de la enseñanza. Todo esto hizo mucho daño, porque no hubo ni un planteamiento técnico adecuado, ni preparación de equipos de emergencia, ni condiciones laborales nuevas frente a los alumnos que habían sido excluidos y que por lo tanto no se iban a comportar como estudiantes ejemplares. Lo que estaba excluido volvió a entrar y se hizo evidente el fracaso escolar que no era mayor que antes, pero ahora pasó a engrosar las estadísticas, algo que antes no sucedía al no ser contabilizados. Los profesores se vieron desbordados ante una *diversidad* que no se había previsto. No hubo ni modificaciones de la organización escolar, ni flexibilidad de recursos, ni cursos de compensación que es lo que ahora se retoma como un aspecto nuevo. En un sistema supuestamente comprensivo tienes que prever que salgan titulados con distinto tipo de formación, no con distinto nivel de latín, de matemáticas o de geografía. Se podía haber hecho de tal modo que la enseñanza laboral contase como formación, se podían haber dado cursos prácticos que contasen como formación, no tanto para el bachillerato, cuanto para salvar la situación de los que habían sido previamente excluidos, ya que no se puede meter en los institutos un aula de tecnología, solamente se pueden tener máquinas de escribir y ordenadores, ya que otras máquinas no caben, ni caben por lo tanto otras experiencias, ni hay profesores de apoyo. Los únicos docentes que aumentaron fueron los de apoyo psicológico. Aumentó la atención psicopedagógica, pero no era esa atención la prioritaria, sino aquella necesaria para lograr una mejora cultural. También hay que decir que muchas veces algunos docentes no cambian sus rutinas. Por ejemplo, un profesor de matemáticas suspende el 80% y dice que él no tiene la culpa, pero en realidad su obligación es enseñar matemáticas partiendo del nivel que tienen los estudiantes.

P. *¿Fue entonces cuando escribiste el libro sobre la enseñanza obligatoria?**

R. Sí. Y es que una cosa es el derecho a la educación, y otra cosa muy distinta es el marcarles cotas a todos los estudiantes por encima de lo que cada uno

* *La educación obligatoria*. Madrid. Morata. 2005. 3.^a Edición.

puede conseguir en las condiciones en las que normalmente se ejerce ese derecho. No se trata de un problema psicológico, como si hubiese que respetar las cualidades y capacidades de cada uno, sino que se impone partir de donde cada uno está, teniendo que ser favorecido para que se desarrolle hasta donde pueda llegar. Esa concepción "redistributiva" de la diversificación ahora sí parece que ha calado, pero no sé si estará bien planteada porque prevén dividir grupos, con lo cual, si clasificamos por niveles, seguimos en lo mismo. Seguimos en lo mismo porque no se plantea la diversidad como algo inherente a cualquier situación del sistema educativo. Las lagunas de aprendizaje están ahí y cuando no se las atiende, se excluyen. ¿Qué hacer del profesor?, ¿un remendador de déficits o un seleccionador de élites? Éste es el debate que se ha planteado en todos los países. El libro de Baudelot y Establet *El nivel educativo sube** no ha tenido entre nosotros, precisamente, mucho éxito editorial. Yo publiqué entonces *La transición a la educación secundaria*** y ese libro es el que menos se vende de todos los que he publicado, porque no hay sensibilidad sobre ciertos problemas. El libro de Baudelot y Establet decía que el nivel educativo no baja, que lo que aumenta es la evidencia de los que no suben. No es fácil que aumentando el nivel de escolarización baje el nivel educativo, lo que aumenta es la evidencia de los que suspenden. Como decía Juan Delval, los 100 primeros del sistema educativo son hoy mil veces más listos que los 100 primeros de hace veinte años. Pero los 100 últimos del sistema antes no estaban en el sistema, estaban trabajando, en la calle, subempleados...

Abordar este problema era capital. Exigía un profesorado con otra mentalidad, con otra formación, así como la flexibilización de materiales y del currículum. Una lección que parece que se ha aprendido desde la izquierda. En la derecha se conoce, pero no hablan de ello porque entonces no serían de derechas. Como ya he dicho, las palabras *justicia, educación pública, democracia, multiculturalidad* prácticamente no aparecen en la LOGSE, una ley que es muy tecnocrática en su formulación. La nueva ley, la LOE, ha incluido los términos *compensación y esfuerzo*. Hay que recordar que en Inglaterra la comprensividad triunfó únicamente con los pobres, pues los ricos siguieron con las *grammar schools*. Y aquí ha sucedido lo contrario, en la privada no ha habido ningún problema, pero sí en la pública. Desde el punto de vista de la investigación no se puede decir que los malos alumnos corrompan a los buenos. Trabajar con la idea de multiárea, es decir, que chicos distintos estén trabajando en cosas distintas en un mismo tiempo y en un mismo nivel exige que las clases no sean de tres cuartos de hora. Hay que cambiar el horario y fundamentar el sentido de equipo. Un profesor lo que no puede decir es que los problemas corresponden al psicopedagogo y que no le incumben a él.

En la enseñanza secundaria domina lo que Basil Bernstein denomina currículum puzzle (*coleccion curriculum*), es decir, asignaturas yuxtapuestas sin relación entre sí, que se contraponen a un currículum integrado (*integrated curriculum*). En los países donde no se ha preparado la puesta en marcha de la comprensividad ha habido problemas. Como ya he señalado, aquí ha habido pro-

* Ediciones Morata. Madrid. 1998. 2.ª Edición.

** Ediciones Morata. Madrid. 2000. 4.ª Edición.

blemas en la pública, pues en la privada aceptaron por lo general la comprensividad como algo normal. Además no les importa que estén juntos hasta los 16 años, porque eso favorece la continuidad de la clientela. En la enseñanza pública a veces se reenvían los problemas a la comprensividad, y no a la falta de medios, o a la preparación de los profesores. Creo que lo que se debe reivindicar es mejorar las condiciones, pero no rechazar que la escolaridad sea universal hasta los 16 años. Cuando se hayan adoptado todas las medidas para que la comprensividad sea posible estaremos dispuestos a que la enseñanza comprensiva deje de ser el modelo, pero no vale derrumbarla hoy, dado lo que falta por hacer.

P. Pepe, en un momento determinado de esta entrevista afirmas que la izquierda se ha quedado sin discurso. ¿Por dónde crees que habría que trabajar en la construcción de ese discurso, de un discurso crítico a favor de un sistema educativo justo y democrático?

R. La izquierda se ha quedado sin discurso porque, en nuestro caso, se quedó sin programa. Pero, desde luego, el problema es más general. Los dos aspectos —aunque hay otros— fundamentales para la izquierda, aparte del laicismo, han sido la universalización de la escolaridad y la defensa del sector público. La universalidad se ha cubierto bastante bien, aunque el sector privado se afianza cada vez más porque es visto como más eficaz, pero ya la LODE reguló la financiación a la enseñanza concertada. El perfil de la educación pública está, por el contrario, desdibujado. Los sindicatos de clase ya no lo son y su militancia proviene de diversos sectores, e incluso de los profesores de religión (dedúzcase de esto último la fuerza del laicismo). En este momento la lucha es por la mejora de las condiciones de trabajo y eso no es de izquierdas *per se*. En cuanto al ideal de la igualdad se ha perdido o no se ha llegado a ver qué significa en los mecanismos internos del sistema, es decir, en las prácticas cotidianas, en el currículum, etc. No olvidemos que desde sectores de izquierda se ha apoyado la campaña de que el déficit que todo lo explica es la falta de esfuerzo, y que fue el PP quien agarró la bandera de calidad. Por otra parte, hablar de detectar a los profesores que no lo hacen bien en orden a mejorarlos es para una cierta izquierda una política de jerarquización inadmisibles. En fin, que son muchas las cosas cuyas polaridades no pertenecen de manera clara a la izquierda o a la derecha.

Si nos hacemos la pregunta más precisa de *¿cómo trabajar por un discurso crítico, por un discurso a favor de un sistema educativo justo y democrático?*, ya se sabe que detectar el mal es más fácil que “producir” el bien y, además en la detección de aquél es más fácil también estar de acuerdo. Diría que el terreno parece estar duro para la siembra. Y responder a esta pregunta requiere demasiada extensión, así que me voy a limitar a avanzar algunas ideas. En primer lugar, me parece que es preciso conectar las políticas educativas con las políticas generales, lo que en un mundo globalizado apunta a un carácter transnacional. Y también revisar las posiciones anti-Estado, para las cuales todo lo que se le quite al *padre patrone* es motivo de salud democrática, cercanía al ciudadano y gestión eficiente. Pienso que la solidaridad —condición de la justicia— requiere que alguien la regule, y que también se deben ordenar unas bases comunes. En este sentido, si se conduce adecuadamente el reto europeo del espacio común de educación, se podría centrar el debate en otro terreno.

Pienso también que la justicia en situaciones de desigualdad de partida requiere una redistribución que dé más a quienes más lo necesitan. Para que nadie se quede atrás y evitar la exclusión social es necesario considerar los retrasos escolares, el fracaso escolar, como déficit a “rellenar” y no como productos inevitables de la “naturaleza” humana. Es decir, hay que partir de una actitud antropológicamente confiada, y considerar el derecho a la educación de cada individuo como el referente esencial para pensar y actuar en todos los ámbitos. Pero todo esto implica salirse de la narrativa que dice que se debe educar para el mercado laboral, y salirse también de los planteamientos que reducen los fines educativos a rendimientos observables.

Está además el tema de las migraciones, que tanto preocupan, que no invocan la diversidad cultural, sino que la hacen evidente en sectores sociales determinados. La educación, en general, tiene que revisar sus marcos curriculares y sus prácticas para reconstruir los supuestos de la propia cultura, más que incluir la del otro, pues de esta forma siempre será el *otro*. Es preciso seguir valorando la cultura en los centros, con todas las críticas y correcciones necesarias, como el medio de formar mentes y ciudadanos, pues son condiciones y no efectos para aprovechar y ser miembros de la sociedad de la información, que no siempre lo es del conocimiento.

P. ¿Cómo ves las posibilidades de que se aborde seriamente la actual situación educativa?

R. Hay poca sensibilidad hacia la redistribución de los recursos a base de políticas fiscales que permitan proveer de medios suficientes a quienes más los necesitan. En general, las familias están satisfechas, pues todos tienen un puesto gratuito y quien quiera puede mejorar la compañía de sus hijos en los centros llevándolos a la privada concertada. El acceso a la privada ya es otro cantar. El profesorado reclama jubilaciones anticipadas, reducción de alumnos, menos tiempo de clase y reducción del tiempo de estancia en los centros, y la mayoría de los estudiantes están inmersos en el consumo feliz. Todo esto no son buenas bases para una regeneración del pensamiento, para una democratización de las instituciones, para una transformación de las prácticas y de las políticas educativas. Sólo el 4% de la población piensa que la educación en España es un problema. Si partimos de esa escasa insatisfacción de fondo, ¿qué público le queda al discurso crítico de la izquierda?

De hecho, hasta algunos intelectuales con pedigrí y fácil acceso a los medios —supuestamente progresistas— culpan a los *pedagogos*, y hasta a la *pedagogía*, del deterioro de la educación y del fracaso escolar. Lo que se necesita, es otro orden de cosas, incluido un código ético en los medios de comunicación para dar información seria, contrastada y plural de los problemas, retos y colaboraciones que precisa la educación. Pero, todo esto supone una tarea compartida.