

Entrevista a Jaume Carbonell. Escuela, renovación pedagógica y transformación social

Seminario Fedicaria-Aragón

Desde la revista *Con-Ciencia Social* siempre nos ha interesado la personalidad de Jaume Carbonell, porque estamos convencidos de que es uno de los protagonistas desde distintos ángulos de lo que ha sido la historia de la educación en los últimos treinta años en este país. Ese fue el motivo de esta entrevista en un número cuyo tema central es precisamente una reflexión sobre la escuela en el espacio público y democrático. Carbonell es una persona muy adecuada para reflexionar no solamente sobre la escuela, sino sobre el espacio público y democrático y acerca de la promoción de la educación en él.

En el mes de abril entrevistamos a Jaume varios componentes del Seminario de Fedicaria en Aragón: Pilar Cancer, Paz Gimeno, Ángel Lorente, Isabel y Juan Mainer. Durante casi cuatro horas Jaume se prestó de forma cordial y amigable a departir con nosotros sobre los temas que más interesan a los lectores de *Con-Ciencia Social*, así como otros que él quiso abordar. Carbonell derrochó vitalidad, deseo de comunicación y buenas dosis de pensamiento crítico. Ofrecemos a continuación los aspectos cruciales abordados en esta larga entrevista de 4 horas.

Propusimos a Jaume comenzar una primera parte de la entrevista haciendo un recorrido por su biografía profesional, para más tarde abordar en una segunda parte algunos temas que fueron surgiendo a lo largo de la misma, que consideramos clave para *Con-Ciencia Social*.

Pregunta: Jaume, antes de abordar tu trayectoria profesional, nos gustaría conocer cómo fue tu paso por la escuela y la universidad; pero

antes ¿nos podrías hablar de la influencia que ejerció en ti tu familia?

Respuesta: Mi familia era de clase media. Mis padres se conocieron en "L'Escola Normal de la Generalitat", una experiencia pionera en la formación del Magisterio creada con la instauración de la II República. En la Guerra Civil mi padre fue capitán de la artillería republicana y combatió en el frente de Aragón. Tanto mi madre como mi padre fueron sancionados por el franquismo y no pudieron ejercer nunca de maestros. Mi padre pasó por diversos campos de concentración y, más adelante, por algunas cárceles. A mí siempre me ha quedado ese poso republicano. Eso lo noté sobre todo cuando entré en la universidad y cuando comencé a investigar y mi padre me suministró muchos datos y orientaciones. Ahora, con 87 años, ha publicado ya tres libros de memorias y está escribiendo el cuarto, sobre los años cincuenta. A mí me ha marcado enormemente.

P.: ¿Cómo recuerdas tu paso por la escuela primaria y secundaria en los años del franquismo?

R.: Durante mi infancia cambié siete veces de colegio. Por eso yo estaría catalogado por los psicólogos como sujeto y objeto de fracaso escolar. Mis padres tuvieron un dilema: escolarizarnos en una escuela pública, cercana a nuestro domicilio, junto a nuestros amigos, o hacerlo en una buena escuela que, en aquellos momentos, tenía que ser necesariamente privada. Éramos siete hermanos y todos compartimos de alguna manera estos dos modelos de escuela, aunque los siete terminamos cursando el Bachillerato en una escuela pri-

vada de calidad, muy abierta y liberal. Yo pasé por la escuela nacional franquista, por las típicas academias minifundistas y por un par de centros privados innovadores.

Poco cabe decir de la escuela franquista que no se conozca. Sólo un dato: éramos 90 alumnos por un solo profesor en el aula. A menudo pienso que la atención a la diversidad no fue un invento de la LOGSE sino que siempre ha existido en la escuela pública. En nuestro caso había bachilleres, estudiantes de comercio y los que obtenían sólo la Primaria, compartiendo el mismo espacio.

Cursé el Bachillerato en el colegio privado "Isabel de Villena", parte de cuyo profesorado había pasado por el "Institut Escola". Allí se respiraba un ambiente antifranquista, muy liberal y crítico. Aquello era otra cosa. Recuerdo que nos daba clases de Filosofía la escritora M^a Aurèlia Capmany, unas clases muy poco convencionales que convertía en una animada tertulia donde nos comentaba su último viaje a París, una película de Bergman o Antonioni, o el montaje de teatro que estaban preparando sobre una obra de Salvador Espriu. También me acuerdo de la directora, Carme Serrallonga, una persona extraordinariamente culta y sensible, que nos enseñaba Griego. Como los bachilleres de Letras éramos sólo tres o cuatro a veces íbamos a su casa y allí, entre sus cuadros, sus libros y el perro, nos iba ilustrando sobre lo mucho que sabía de Grecia o de cualquier otra literatura. Era otra manera más informal de enseñar, mediante la conversación y el diálogo, que me quedó muy grabada por su enorme contraste con la escuela franquista. Gracias a estas experiencias me entró el gusto por la lectura. Casi nunca nos examinaban. Al final de curso, como éramos un centro privado, teníamos que pasar los exámenes finales en un instituto. Tengo la impresión de que nuestra directora hablaba con algunos catedráticos y les contaba que nuestras clases eran un poco raras para que lo tuvieran en cuenta en las notas finales.

P.: Más tarde comienzas tus estudios universitarios y participas en el movimiento estudiantil

antil antifranquista y de forma paralela en el movimiento vecinal. ¿Qué estudios realizaste?

R.: Entré en la Universidad de Barcelona para estudiar los cursos comunes de Filosofía y Letras y la especialidad de Pedagogía. Más tarde obtuve la diplomatura de Sociología en una Escuela de la Diputación que hace tiempo dejó de existir. Mi currículum académico terminó en la Facultad de Ciencias de la Información, carrera que no llegué a terminar porque a las personas que llevábamos cierto tiempo trabajando como periodistas -éste era mi caso- nos convalidaron algunas materias y nos dieron el título.

P.: ¿Recuerdas a alguno de tus profesores de Pedagogía?

R.: Cuando comencé los estudios de Pedagogía creo recordar que sólo había cuatro catedráticos, dos de ellos representaban a los poderes fácticos de la Academia. El uno, Juan Tusquets, representaba la línea más tradicional y conservadora, con fuertes vínculos con el régimen franquista desde sus inicios, pues no en balde había participado en la depuración del profesorado republicano. Me acuerdo que una vez Tusquets me abordó en el patio de Letras: "Oiga, Carbonell, usted que está metido en esas cosas, me podría conseguir un ejemplar del "Libro Rojo" de Mao?".

Los otros catedráticos eran Fernández Huerta -uno de los principales referentes de la pedagogía oficial tecnocrática- y Redondo, vinculado al Opus Dei. Sanvicens, uno de los introductores de la pedagogía sistémica, estaba marginado de los círculos de poder y fue uno de los pocos catedráticos que abrió la docencia a un profesorado con aires renovadores.

En cuanto a mi participación en el movimiento estudiantil formé parte del consejo de primer curso del recién estrenado SDEUB -Sindicat Democràtic d'Estudiants de la Universitat de Barcelona-, donde coincidí con el antropólogo Jesús Contreras y con Emili Junyent, prehistoriador y decano de la Facultad de Letras de la Universitat de Lleida. Al año siguiente fui delegado de curso y subdelegado de Facultad. Fueron años muy movidos, con jornadas llenas de reuniones y otras actividades que nos impe-

dían asistir a las clases. En tercero nos expedientaron a veinte estudiantes acusados de asaltar el decanato. Yo tenía entonces entre 18 y 20 años y había entrado en contacto con organizaciones marxistas y nacionalistas. En mi compromiso político convergían tres causas: la lucha antifranquista por las libertades y la democracia; el combate contra la sociedad capitalista; y el impacto del Mayo francés del 68. Esta revolución estudiantil y cultural nos impactó mucho a la juventud de las clases medias por los mensajes relativos al cambio de costumbres, de comportamientos y de moralidad. Y por su heterodoxia marxista y anarquista. Ahora bien, la repercusión del Mayo del 68 fue mucho menor de la que muchos analistas le han atribuido. Además, no cuajó en absoluto en el movimiento obrero y popular español. Sus pensamientos y reivindicaciones iban por otro lado.

P.: ¿También participabas en las luchas de los barrios?

R.: El movimiento vecinal fue otro espacio de reflexión y de lucha reivindicativa. Como en el caso de la universidad, fue otra escuela de entrenamiento democrático y crítico. Yo trabajé muy activamente en la Asociación de Vecinos de El Carmelo -barrio trabajador barcelonés-, que era la plataforma legal, y en la Comisión de Barrio, la organización más política de carácter clandestino. Pero antes había tenido una experiencia muy interesante en otro barrio con la creación de un cineforum. Elaborábamos fichas donde la cinematografía se mezclaba siempre con la política; y había debates largos e intensos con casi doscientas personas. Era uno de los instrumentos más eficaces de concienciación. Un día nos llamó el cura de la parroquia donde tenían lugar estas sesiones y nos dijo: "Ustedes no llevan bien ese cineforum. Sólo hablan de franquismo, de imperialismo y de la lucha de clases". Tenía toda la razón y ahí terminó nuestro cineforum. En aquellos momentos la Iglesia permitía la apertura de espacios para la libre expresión; pero igual que los abría los cerraba. Había de todo.

P.: ¿Cómo era el ambiente de debate ideológico en los barrios en los años del franquismo que te tocó vivir?

R.: En el barrio de El Carmelo había una gran movida política: trotskistas, Bandera Roja, PSUC, MCE, PTE... La lucha reivindicativa contra la especulación y la falta de equipamientos colectivos fue muy intensa porque las carencias eran enormes. En la Comisión de Barrio predominaba el discurso anticapitalista contra el transporte y otros servicios privados. Un discurso muy bien teorizado por Jordi Borja, Manuel Castells y otros dirigentes de Bandera Roja, que hoy ha desaparecido. De hecho hoy se ha construido la Gran Barcelona de Porcioles -el alcalde franquista más emblemático-, que tanto se denunció entonces; aunque ahora, claro, se ha construido desde el poder municipal democrático. Pero esto últimamente sólo lo denunciaba Vázquez Montalbán y cuatro voces más marginales.

P.: Te has referido a los debates ideológicos sobre lo público y lo privado y has hecho una referencia a la escuela. ¿Cuáles eran los contenidos de vuestros debates sobre la función social de la escuela?

R.: Fue una época de muchos grupúsculos y de un gran interés por el debate teórico. Yo milité en uno de ellos: "Enseñanza y Revolución", que partía de un análisis crítico del sistema capitalista. Nuestros textos sagrados eran los de Bourdieu y Passeron, "La reproducción", y "La escuela capitalista en Francia", de Baudelot y Establet, que entonces leíamos en francés y a escondidas. El texto español que más nos iluminó fue "Reforma educativa y desarrollo capitalista", de Ignacio Fernández de Castro, un diagnóstico lúcido y oportuno sobre la cualificación del trabajo a través de diversas redes escolares y sobre la ideología tecnocrática de la Ley General de Educación del 70. Estas lecturas nos servían para el debate en torno a la condición y jerarquización del profesorado como trabajadores de la enseñanza, el sentido de las luchas de los interinos y la defensa del cuerpo único de enseñantes.

Uno de los teóricos más brillantes de "Enseñanza y Revolución" fue el hoy filó-

sofo y escritor Rafael Argullol, destacado líder estudiantil del PSUC que fue evolucionando hacia posiciones más izquierdistas. Estuvo trabajando durante mucho tiempo la obra de Gramsci pero luego se pasó a la Estética.

P.: Terminas tus estudios universitarios y ¿te planteas trabajar, investigar...?

R.: Hice el servicio militar en Barbastró (Huesca), terminé la carrera y comencé a dar algunas clases en academias familiares muy precarias. Quería investigar y solicité una beca a la Fundació Bofill, una entidad a la que muchos recurrían entonces por su carácter humanista y cristiano progresista. Me sorprendió que me concedieran una beca para estudiar "L'Escola Normal de la Generalitat". Aquello me permitió vivir un par de años. Mis padres me facilitaron los contactos: entrevisté a fondo a cuarenta ex-alumnos y a los profesores que aún vivían en Catalunya. Aquello me abrió un mundo desconocido, secuestrado en la universidad. Hablé con mucha gente, haciendo lo que ahora se llaman historias de vida. Y consulté unos cuantos archivos y bibliotecas. Es un privilegio poder estar en una biblioteca desde las nueve de la mañana hasta las nueve de la noche. Algo por lo que ahora siento una gran añoranza.

P.: ¿En ese momento entras en contacto con otros investigadores de la historia de la educación de Catalunya?

R.: Sí, me encontré casualmente con una serie de gente que estaba investigando sobre la historia de la educación en Catalunya: con Mariona Ribalta y Enriqueta Fontquerni, que estaban terminando un texto sobre el CENU y la enseñanza durante la Guerra Civil; con Pere Solà, un especialista en la figura de Ferrer y Guàrdia y en los ateneos obreros y otras manifestaciones de la cultura popular; con Cèlia Cañellas y Rosa Torán, que empezaban a trabajar sobre la obra de la Comisión de Cultura del Ayuntamiento barcelonés... Pero lo primordial fue conocer a Jordi Monés, la persona que había abierto en los años sesenta la investigación en este campo y que hoy cuenta con una bibliografía muy prolífica. Monés era químico en una empresa de cons-

trucción y durante las noches y los fines de semana investigaba. Era un autodidacta en la materia. Yo siempre digo que personas como él tenían que haber sido incorporadas a la universidad cuando llegó la democracia. Pero ya sabemos de las miserias de la Academia...

Sin lugar a dudas, Monés es el investigador más capacitado y crítico de la historia de la educación en Catalunya. Gracias a él se constituyó el "Seminari d'Història de l'Ensenyament". Recuerdo que, por vez primera, estaba junto a un maestro socrático, que aprendes de él, que te orienta, con el que discutes sin prisas... Vaya, que ejerce su magisterio con mayúscula.

En este Seminario poníamos en común nuestras investigaciones: ideas, métodos, fuentes, dificultades. También nos convertimos en un colectivo de producción: organizamos cursos, escribimos artículos y trabajos como el monográfico "Escuela pública-privada" para "Cuadernos de Pedagogía" o críticas de libros.

P.: Por lo que comentas parece que tu paso por el "Seminari" fue decisivo en tu evolución hacia un pensamiento histórico-crítico.

R.: Para mí, el "Seminari" fue, en realidad, mi primera universidad. Allí empecé a darme cuenta de forma más sólida que detrás de las leyes, reformas y experimentaciones educativas se esconde una ideología. Al mismo tiempo tomé conciencia de que la escuela es un espacio institucional condicionado históricamente por un contexto socio-cultural. Esto lo percibí, sobre todo, en el libro de Monés "El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya", donde se distinguen cuatro grandes discursos sobre la ideología escolar: el pensamiento más conservador y centralista vinculado a la Iglesia oficial; el pensamiento burgués catalanista; el republicano; y el obrerista, en sus vertientes anarquista y marxista.

P.: Para concluir esta primera aproximación a tu biografía profesional y a tu evolución ideológica nos podrías comentar tu incorporación a la revista que ahora diriges, "Cuadernos de Pedagogía". Sin duda, tú has sido una persona clave en la historia de la revista. ¿Cómo se funda

"Cuadernos de Pedagogía"? ¿Cómo entras en la redacción?

R.: En un artículo de la revista se cuenta muy bien. "Cuadernos de Pedagogía" fue un proyecto de dos personas que tenían una librería en Sant Cugat (Barcelona), muy vinculada a la Escuela de Maestros de aquella localidad. Encargaron un proyecto a Fabricio Caivano, que trabajaba en la revista CAU del Colegio de Aparejadores, y vieron que era interesante y viable. Yo entré a trabajar en octubre del 74, tres meses antes de la aparición del primer número. A través de Rafael Argullol y del periodista Huertas Clavería me enteré de que buscaban una persona vinculada a la pedagogía para la redacción.

¿Que se proponía "Cuadernos"? En primer lugar, cubrir un vacío: no existía entonces ninguna revista de pedagogía mínimamente progresista y comprometida con la renovación pedagógica. Así, desde los inicios, se defiende una escuela pública, democrática, científica, vinculada al entorno, no selectiva... Se trataba de analizar la función de la escuela y de presentar alternativas, dando a conocer otras formas de pensar la educación, y de enseñar y aprender. También existe un compromiso inequívoco con la dignificación y formación del profesorado.

Los contenidos de la revista siempre se han centrado en estos tres cometidos: reflexión teórica; intervención práctica y difusión de experiencias; e información. Siempre ha sido una revista independiente -que no neutra-, pues nunca ha dependido de ningún grupo de presión, partido político, movimiento o institución. Este ha sido un gran capital de "Cuadernos".

Las crisis que ha pasado "Cuadernos" han sido siempre de orden económico y empresarial. Jamás por condicionantes o presiones políticas o ideológicas que trataran de modificar su línea editorial. Y los errores de este tipo -que seguro que los ha habido- deben imputarse únicamente a la dirección de la revista.

P.: ¿Quieres decir que hubo momentos en que no era rentable?



R.: El problema de la rentabilidad es complejo. A veces el problema era el tamaño excesivamente pequeño de la empresa que no la hacía rentable; otras sucedía justo al contrario: la revista no recibía la atención necesaria dentro de una macroempresa con demasiados productos. En otros casos no hubo un buen encaje editorial o simplemente se llevó una mala gestión. Esto explica que hasta el día de hoy "Cuadernos" haya pasado por siete empresas.

P.: Y ¿Cuál es la clave de esa permanencia de la revista, de esa solidez? ¿Cómo lo analizarías desde el punto de vista político-ideológico?

R.: No hay una sola clave sino diversas: su carácter profesional y periodístico; la voluntad de convertirse en un observatorio privilegiado de la educación que le permite elegir temas y autores interesantes; la comunicación con las personas y colectivos comprometidos con la renovación pedagógica...

P.: Posiblemente es la única revista de educación de España que tiene un carácter periodístico y que se ha mantenido.

R.: Bueno, con carácter mensual y pedagógico, y con esta orientación periodística no hay otra. Hubo hace tiempo "Reforma de la Escuela" vinculada a Editorial Avance. Y la Editorial Graó, aunque con otras características, edita unas cuantas revistas en catalán y castellano. Hay otras, naturalmente.

Desde el punto de vista ideológico "Cuadernos" es una revista progresista y de

izquierdas, pero pluralista. Un pluralismo dentro de un cierto orden o desorden, según se mire, donde caben artículos que ayudan a reflexionar y un amplio abanico de experiencias innovadoras. En este sentido "Cuadernos" nunca se ha identificado con una determinada escuela o tendencia pedagógica y ha rechazado todo tipo de sectarismo y fundamentalismo.

P.: ¿Y con el cambio de Praxis no se produjo pérdida de independencia?

R.: No, en absoluto, a pesar de alguna falsa percepción que hubo en el momento de la compra por parte de la actual empresa. Desde que soy director -de esto hace ya casi ocho años- jamás nadie de la empresa me ha presionado sobre lo que se ha escrito o se ha dejado de escribir. Ahora bien, como todas las empresas, mira su rentabilidad y trata de publicitar sus productos en la revista. Pero de ahí no pasa.

P.: Has dicho que "Cuadernos de Pedagogía" es una revista periodística, progresista, pluralista, renovadora, independiente... ¿Destacarías alguna otra característica?

R.: También buscamos un equilibrio entre distintas colaboraciones: las de pensamiento y opinión que solemos encargar a menudo; las de carácter más periodístico -reportajes, entrevistas...- que nos llegan desde nuestras seis corresponsalías; y el intercambio y difusión de experiencias -algunas se encargan pero muchas otras son espontáneas-. Mensualmente recibimos un montón de este tipo de colaboraciones. En cualquier caso, tratamos de que la revista se convierta en una plataforma de debate y de intercambio y difusión de buenas prácticas.

P.: ¿Por qué los profesores tienen en general una extraña y apasionante debilidad por las experiencias? A veces hemos visto cómo los profesores leen y utilizan las experiencias publicadas en "Cuadernos de Pedagogía", pero son menos los que se interesan por los artículos de mayor carga ideológica.

R.: La razón es muy sencilla: el profesorado busca referentes y modelos para orientar su práctica. En este sentido, las experiencias constituyen un buen recurso. Y a mí me parece bien. La cuestión de la debilidad se da cuando aquéllas se convierten en puras

recetas, en un mero activismo descontextualizado y sin referentes teóricos. Por eso tratamos -aunque sabemos de su dificultad- de establecer puentes constantes entre la teoría y la práctica. El problema, eso sí, es que el profesorado se interese tan poco por el pensamiento. Pero ahí nosotros ya no podemos hacer otra cosa que seleccionar cuestiones interesantes y hacerlas atractivas y legibles. Poco más.

Por otro lado, "Cuadernos" no ha sido nunca una revista de despacho. Cuando salió a la calle, íbamos con el maletero de un Renault-4 cargado de revistas y recorriamos toda España haciendo presentaciones en Escuelas de Magisterio, hablando con grupos de renovación, dando charlas y participando en debates en las Escuelas de Verano... Junto con otras revistas organizamos el primer encuentro de los MRPs -Movimientos de Renovación Pedagógica- en 1979. También hemos pisado muchos centros y entrevistado un montón de personas vinculadas a la educación. Esto nos ha proporcionado una red de contactos interesante. Siempre "Cuadernos" ha funcionado como una red virtual y real.

P.: "Cuadernos de Pedagogía" ¿sufrió alguna crítica sobre cómo abordó el tratamiento informativo de la reforma de los 80?

R.: El mundo de la pluralidad y de las múltiples colaboraciones encargadas o recibidas espontáneamente genera algunas dudas y contradicciones. Sí recuerdo que con la LOGSE nos llegaron algunas críticas por nuestro apoyo incondicional de la revista. Es cierto que se convirtió en el órgano que más informó de la LOGSE -y que esta información fue demasiado oficial y, por tanto, unidimensional- pero también es cierto que se convirtió en una tribuna generosa para la difusión de las opiniones más diversas, algunas de ellas muy críticas con la Reforma socialista. Creo que ambas cosas son ciertas porque nuestras decisiones eran no sólo de orden ideológico sino también periodístico. Si entráramos a matizar más nuestro posicionamiento ante la LOGSE seguramente encontraríamos tanto un exceso de seguidismo en algunos momentos como un acompañamiento o una

posición abiertamente crítica. Hubo un poco de todo, porque también la situación evolucionó.

P.: Vistas las grandes líneas de tu biografía profesional, si te parece podríamos profundizar ahora en una serie de aspectos temáticos. Pero antes de abordarlos, nos gustaría volver a los debates ideológicos, a las lecturas y discusiones que manteníais los miembros del "Seminari de l'Enseynament". ¿Podrías recordar algún aspecto de vuestros debates sobre sociología e historia de la educación de aquella época?

R.: Hubo algunos debates realmente interesantes, centrados especialmente en el primer tercio del siglo XX: desde los primeros intentos renovadores de la ILE y de la burguesía catalanista hasta los proyectos y experiencias revolucionarias durante la Guerra Civil. Monés hacía un diagnóstico muy lúcido sobre los valores de orden conservador e individualista subyacentes en el método Montessori; y vimos cómo, con la profundización democrática y social de la II República, emergían con fuerza otras pedagogías de signo más cooperativo y progresistas como la impulsada por Freinet. Algo que tenía que ver, obviamente, con el contexto sociopolítico, con las fuerzas hegemónicas que lideraban el proceso educativo y con las ideologías que se escondían detrás de cada práctica escolar, explícita o implícitamente. También descubrimos las grandezas y las miserias ideológicas de la Escuela Nueva o Activa, así como la imposibilidad de vertebrar otras prácticas pedagógicas, con cierta solidez y coherencia, desde la izquierda, salvo loables excepciones. En el marxismo descubríamos demasiada ortodoxia. Y en el anarquismo un exceso de retórica y de prácticas tradicionales. Aunque había notables aportaciones como las de Ferrer y Guàrdia y Puig Elias que seguimos con mucha atención. E incluso devoción. El libro de Mariano Pérez Galán "La enseñanza en la II República", uno de las primeras y más interesantes obras de este interesante período también fue un revulsivo que nos animó a polemizar y a escribir algunas críticas. Las lecturas las enriquecíamos con las vivencias y opiniones de algunos testi-

monios vinculados a la educación que encontrábamos en nuestras investigaciones.

Otro tipo de debates, de menor intensidad pero igualmente apasionantes, fueron los que trataban de buscar la conexión de la historia de la educación con otros saberes. Ello nos llevó a comentar algunos textos muy emblemáticos de Sociología de la Educación como "La Reproducción", de Bourdieu-Passeron. Aparte de destacar sus obvias aportaciones, nosotros le criticábamos su enfoque excesivamente unidimensional y reduccionista, al no hacer suficientemente visibles ni las grietas y contradicciones del propio sistema escolar capitalista ni las posibilidades de contestación, resistencia y transformación. Algo que sí encontrábamos en las obras de Snyders, Manacorda, Freire, Gramsci... La otra crítica iba dirigida al determinismo mecanicista en que este texto se aplicaba de forma ahistórica y acontextualizada. Por eso, no sin cierto corporativismo, criticábamos tanto a Bourdieu como a otros sociólogos de la educación como Lerena que nos parecía que en "Reprimir y liberar", un clásico de una gran lucidez, cargaba mucho más las tintas en el reprimir y reproducir que en el liberar y transformar. Aunque es evidente que, posteriormente, Bourdieu matizaría más tarde sus propios posicionamientos y, muy probablemente, hubiera hecho lo mismo el malogrado Lerena.

P.: Pasemos ahora al tema de la innovación educativa con alguna aclaración terminológica. Tú consideras que la innovación tiene un significado y alcance distintos de la modernización de la enseñanza y las reformas educativas, aunque a veces coincidan en el tiempo. ¿Qué distinción harías entre innovación, renovación pedagógica y reforma educativa?

R.: Llenar las aulas de ordenadores, introducir nuevas materias o mejorar los libros de texto con formatos más atractivos son signos de modernidad. Y en ello queda si no existe un discurso sobre el sentido, los objetivos y los usos de las nuevas y viejas tecnologías. La innovación o la renovación pedagógica -palabras sinónimas que han surgido en contextos distintos-, por el contrario, no apunta al formato o al continente

de la escuela, sino a su contenido de cambio y transformación: de las culturas docentes; de las prácticas pedagógicas; de la institución escolar; de las funciones educativas; del sentido de la escolarización; y, en definitiva, de las formas de pensar e intervenir en los procesos educativos. Ahora bien, es evidente que la innovación-renovación, según sea su planteamiento, afecta a una parcela muy específica del sistema escolar o, por el contrario, repercute en su globalidad. Tal como sucede con otros conceptos, también éste se ha devaluado o manipulado en muchas ocasiones, al ser patrimonializado por la retórica de sectores ajenos y refractarios a cualquier tipo de innovación real.

P.: ¿En qué momentos históricos tienen un mayor auge las innovaciones?

R.: Parto de la hipótesis -más bien de una intuición que me gustaría desarrollar y validar - de que las innovaciones más radicales y profundas se plantean en la periferia del sistema educativo y durante las transiciones políticas. Veamos: las experiencias de Makarenko, Deligny, Freire, y hasta la de Milani en cierta medida, se producen fuera del sistema de escolarización formal o, a lo sumo, en sus fronteras. También en España, en los setenta y ochenta, las propuestas y experimentaciones más renovadoras tienen lugar en la educación de personas adultas, en educación especial y compensatoria o en centros en régimen cooperativo, fuera de la lógica del circuito habitual de la pública y la privada tradicional. ¿Qué explicaciones tiene esta hipótesis? Se me ocurren dos: en la periferia del sistema educativo el poder ejerce un control más débil por tratarse de espacios considerados más marginales o menos estratégicos; y porque estos espacios educativos suelen estar frecuentados y liderados por un profesorado muy concienciado y comprometido.

En cuanto a las transiciones el mejor reflejo lo tenemos en nuestra historia más reciente. Cuando el franquismo empieza a debilitarse, emergen con mayor fuerza sus contradicciones y empieza a hacer aguas por los cuatro costados, se produce un vacío político y legal que propicia la iniciativa

popular no controlada, una mayor libertad y autonomía para vertebrar proyectos colectivos y un deseo de participación espontánea que se abre paso sin demasiadas cortapisas. En nuestra transición se practicó la autogestión escolar; se iniciaron procesos asamblearios para decidir el modelo de escuela y elegir equipos docentes; se crearon direcciones colegiadas; se seleccionaron contenidos alternativos... Las llamadas "Escuelas en lucha" de Barcelona fueron un botón de muestra. Pero hubo otros que han sido estudiados, y la recuperación de nuestra memoria escolar tiene una deuda con ellos. Con la democracia todo se fue regulando, ordenando, uniformizando y burocratizando. Y el margen de libertad y autonomía se fue constriñendo extraordinariamente. Es muy interesante analizar las contradicciones entre democratización y burocratización; o entre libertad y control. Ésta es precisamente una de las debilidades de la democracia formal o meramente representativa, que no fomenta la participación.

P.: Como tienes una amplia visión de las últimas décadas, ¿podrías indicar cuáles son los hitos que marcan la evolución de la renovación pedagógica de los años 70 y 80 en nuestro país?

R.: Antes ya he hecho alguna referencia a los MRP's (Movimientos e Renovación Pedagógica). Quizás lo previo es recordar los objetivos originarios de estos colectivos a finales del franquismo o durante la transición, cuya actividad más emblemática fueron las Escuelas de Verano. Los sintetizaría en estos tres: cubrir las lagunas de una formación inicial deficitaria y de una formación permanente hasta entonces inexistente; fomentar el intercambio de experiencias innovadoras; y construir un nuevo modelo de escuela pública democrática, laica y vinculada al entorno.

Este modelo de escuela pública se inspiró, sobre todo, en la declaración de la "X Escola d'Estiu" organizada por Rosa Sensat y el Colegio de Doctores y Licenciados en Barcelona el año 75, "Per una nova escola pública". En este punto hay que señalar una amplia coincidencia entre todos los movimientos.

Otra cosa distinta es que se pueda hablar de un pensamiento pedagógico realmente sólido. Algunos trataron de construirlo y murieron en el intento. Otros jamás lo han tenido porque ni siquiera se lo han propuesto. Pero sí hay otros -pocos, ciertamente- que sí han hecho del pensamiento una bandera a defender, aunque las dificultades son cada vez mayores. En medio han abundado las claudicaciones y algunos meritorios y escasos intentos de ir reconstruyendo este pensamiento.

Ya en aquellos momentos se hacía una crítica que considero muy justa: las Escuelas de Verano no son la única expresión de la renovación pedagógica. Pero estos encuentros si llegaron a ser un punto de confluencia importante de deseos y proyectos innovadores. Un espacio de catarsis y de explosión de la nueva libertad que se iba respirando en todos los campos, donde se visualizaba el estado de la renovación. Es cierto que no todo el movimiento de renovación se circunscribía a las Escuelas de Verano, pero también lo es que cuando éstas funcionaban también lo hacía el movimiento. Y viceversa: cuando las Escuelas de Verano han declinado también se han extinguido los MRPs.

¿Por qué va menguando o desapareciendo el capital originario de los MRPs? Es imposible reseñar sus diversas crisis que padecieron en esos 25 años, ya que según el momento y el lugar toman formas distintas. No obstante, un rasgo bastante común es su idealismo. Habría que hacer la crítica de su ilusión ingenua. De la ilusión de pensar, por ejemplo que, con el ascenso del PSOE al gobierno, la renovación pedagógica conseguiría el paraíso, la Arcadia feliz. El punto culminante de este deseo ilusorio es la complicidad que se establece entre los MRPs y el ministro de Educación Maravall y parte de su entorno con el multitudinario Congreso financiado por el propio MEC y celebrado en Barcelona en 1983. El Ministerio había prometido un imposible: que las conclusiones del Congreso -que fueron de lo más variopinto y algunas muy radicales- se plasmaran en la política educativa socialista.

A partir de entonces -como no podía ser de otra manera al no entenderse cuál es el rol de la administración y el de los movimientos- las relaciones se enfriaron y diluyeron. Los MRPs pierden protagonismo ante la Administración y su relevo lo van tomando los sindicatos de enseñantes, al ir creando un marco de negociación más claro y controlable. Otro factor que contribuye a su reflujo y pérdida de identidad son los Centros de Profesores que van sustituyéndolos en muchos cometidos de formación permanente, al tiempo que muchos dirigentes de los MRPs pasan a ocupar puestos de responsabilidad en estas nuevas instituciones.

A ello hay que añadir los cambios que va experimentando el profesorado que percibe, directa o indirectamente, cómo el Diseño Curricular de la Reforma les está homogenizando su pensamiento y su práctica escolar, con la pertinente pérdida de autonomía. El lenguaje pseudotecnocrático se impone. Los espacios de reflexión, debate y experimentación van menguando. Se impone el Boletín Oficial con un montón de disposiciones innecesarias que van colonizando burocráticamente los centros. La formación permanente, con la aprobación de los sexenios mediante la acreditación por asistir a cursos y actividades, pierde su valor en sí como compromiso voluntario y colectivo con la cultura de la innovación y se convierte en un mero trámite de promoción individual. La formación permanente toma otro rumbo radicalmente distinto. Me acuerdo de que en una Escuela de Verano, al final de mi charla, nadie preguntaba nada. En la mirada de los asistentes percibí que no existía con el público la química de anteriores Escuelas. Al final, alguien de la organización me lo aclaró: "Jaume, la gente que asiste este año es distinta. Viene por el papelito. Supongo que ya te habrás enterado de lo de las acreditaciones". Lo comprendí enseguida. Desde aquel día mi asistencia a las Escuelas de Verano ha descendido de forma sensible.

P.: Está claro que las posibilidades de innovar sufrieron un duro golpe cuando la formación se fue convirtiendo en moneda de cambio para

otros fines. En este panorama, ¿sigues viendo posibilidades a la formación en centros? ¿Qué espacios quedan para las Escuelas de Verano o para otros foros que se resisten a entrar en esta mercantilización de la formación?

R.: El potencial renovador y democrático se va esfumando en muchos centros y en los espacios colectivos. Veamos dos ejemplos. La formación en centros que, en principio, surgió como una estrategia importante en la medida en que partía de problemas y proyectos que comprometían a todo el equipo, se fue convirtiendo en un mero desfile de expertos que daban siempre la misma charla en todos los centros, sin conocer ni aterrizar en su contexto. Por otro lado, muchas Escuelas de Verano han dejado de ser un espacio de debate abierto y un foro de confrontación de ideas, convirtiéndose en una mera agencia formativa que imparte cursillos, al igual que lo hace un Centro de Profesores o una Universidad de Verano. Afortunadamente, aún subsiste alguna "Escuela" que trata de mantener su carácter originario y han surgido otras iniciativas que cubren este cometido. Los encuentros de los grupos de Fedicaria o del profesorado que está trabajando por proyectos son dos botones de muestra de un debate teórico de cierta altura e intensidad.

P.: ¿Qué papel crees que tiene que desempeñar, si es que tiene alguno, la política educativa en el cambio educativo?, ¿qué relación tiene con la innovación pedagógica? Hemos hablado de la integración de una parte significativa de los MRPs, de las propuestas y discursos de la renovación pedagógica, en la esfera burocrática que se produjo a principios de los 80. Desde esta experiencia, se ha criticado el poder de la Administración para controlar y fagocitar los impulsos renovadores. ¿Qué lecciones podemos sacar de lo acontecido en nuestro país en las tres últimas décadas? ¿Cuál debería ser el papel de los poderes públicos en el impulso de la renovación pedagógica y la innovación educativa?

R.: Yo diría que la política educativa, con medidas más sociales y progresistas, lo que puede hacer es favorecer una mayor igualdad de oportunidades o la obtención de distintos niveles de éxito para toda la población escolar, tratando de evitar la deserción

y la exclusión escolar y social. Las medidas de política educativa permiten, además, según los casos, contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza y a una mayor democratización y participación. La política educativa, sin embargo, no contribuye por sí misma a la necesaria renovación educativa y pedagógica. Puede impulsarla, desde luego, pero ésta depende básicamente del nivel de conciencia y compromiso de los actores educativos. Por tanto, es una condición necesaria pero insuficiente.

Por otro lado, en la medida en que los centros se van colonizando burocráticamente, aumenta el ataque frontal a la iniciativa y a la autonomía docente. Lo mismo ocurre cuando el currículo se va fragmentando y se va especializando, con el aumento de asignaturas y de especialistas. Es otra manera de socavar los espacios de resistencia colectiva. La presencia de los especialistas en Primaria ha dificultado enormemente el trabajo en equipo, fomentando los compartimentos estancos. Es un absurdo, por ejemplo, que en este nivel tenga que hablarse de tutoría. Así se pierde el sentido del magisterio como intervención global.

P.: La política educativa nos lleva a referirnos a la última reforma global del nuestro sistema educativo, iniciada en la década de los 80. ¿Cómo valoras la evolución de la reforma que plantearon los socialistas en los años 80 y 90? ¿En qué momento sitúas el cambio de tendencias?

R.: Cuando el PSOE gana las elecciones en el 82 y toma el gobierno -que no el poder, cosa bien distinta- mucha gente pensaba que el ministro de Educación sería Luis Gómez Llorente, una persona de ideas socialistas sólidas y bien arraigadas, que junto con Victorino Mayoral acababa de publicar un interesante texto que editamos en Laia: "La escuela pública comunitaria". Allí se defendía una concepción interesante de lo público que ponía el énfasis en el protagonismo y el poder de la comunidad y no sólo del Estado. Pero nombraron ministro a José María Maravall, un socialdemócrata confeso y convicto, que también nos obsesó con otro texto ilustrativo en 1984,

cuando llevaba un par de años en el cargo: "La reforma de la enseñanza". Desde entonces ningún otro ministro o ministra de Educación ha escrito un libro sobre la materia. Algo que también da que pensar.

En "Cuadernos" dimos un apoyo importante a la labor de Maravall -sobre todo el de los primeros tiempos-, porque entendíamos que representaba un salto cualitativo importante con respecto a los anteriores ministerios de la UCD y que suponía una ruptura nítida con los restos del franquismo. Introducía un par de apuestas muy importantes en aquellos momentos: la lucha contra la desigualdad, con el programa estrella de la educación compensatoria, que tuvo una amplia incidencia en las zonas rurales y una menor repercusión en las periferias urbanas; y las iniciativas innovadoras relacionadas con la experimentación de la reforma, donde se reconocían y apoyaban ideas y proyectos largamente acariciados. Enseguida comprendimos que estas experiencias tenían que ser reconocidas y difundidas.

También nos parecía muy atractivo el modelo de los Centros de Profesores (CEP), inspirado en los "Teacher Center" británicos e introducidos aquí por Miguel Pereyra. Un modelo que vinculaba la formación al desarrollo del currículo, a la elaboración y/o adaptación de materiales curriculares, a la innovación pedagógica y al asesoramiento. Se trataba, además, de un modelo con una estructura democrática, con consejos de dirección electos y que gozaban de cierta autonomía. Los CEPs fueron un instrumento de dinamización pedagógica importante, mucho más en las zonas rurales que en las urbanas. Aunque hay que decir que no tardó mucho en que esta concepción originaria de los CEPs fuera diluyéndose y, con el tiempo, degenerando, hasta convertirse muchos de ellos en meros transmisores de las consignas del Diseño Curricular Básico (DCB) de la LOGSE o en meras academias programadoras de cursillos y expendedoras de acreditaciones.

Durante el mandato de Maravall nacen otras iniciativas destacables como el periódico "Comunidad Escolar", un producto

periodísticamente muy digno pero que acabó siendo una correa de transmisión de las normas administrativas y de las decisiones de las diversas direcciones generales del MEC. O como el programa "Prensa-Escuela". Su objetivo era fomentar la lectura y la comprensión crítica de la prensa. Recuerdo haber recorrido unas cuantas poblaciones hablando de este programa y descubrir un buen puñado de profesores y profesoras que se lo tomaban muy en serio. También este programa fue declinando en el transcurso del gobierno socialista.

Del mandato ministerial de Maravall distinguiría dos momentos. En el primero, en el cual dispone de cierto poder y de la confianza absoluta de Felipe González, se plantea un programa educativo de corte socialdemócrata puro. Establece alianzas estrechas con los MRPs y con el profesorado más comprometido y trata de relegar a un segundo plano a la Inspección e incluso a los sindicatos. Hasta cierto punto, intuye que su poder corporativo va a obstaculizar algunos de sus proyectos más innovadores. Es el momento en que Maravall viaja por España, pisa escuelas, sigue sus programas, discute con los actores educativos, etc.

Las cosas empiezan a cambiar tras el Congreso de Barcelona de los MRPs. Pierde a uno de sus más firmes aliados. La Inspección se moviliza y empiezan sus enfrentamientos soterrados con los TAC (los técnicos de la administración civil) que actúan como un auténtico lobby o poder fáctico. Un poder cuyos tentáculos son muy extensos en lo relativo a la regulación, control y decisiones político-administrativas, tal como explica de manera tan lúcida como diáfana Alejandro Nieto en "La organización del desgobierno", un texto de obligada lectura par quienes quieran saber del lugar y del peso de la burocracia legal en el sistema educativo. Maravall se encuentra atrapado en esta red y va perdiendo iniciativa. Sus salidas escasean y se encierra en su despacho. Su pensamiento y su política ya no gozan de la confianza oficial de un partido que va transitando de la socialdemocracia al socialismo "ligh" e incluso al socialliberalismo. Las largas e intensas huelgas de estu-

diantes y profesores acaban de dinamitar el capital y la credibilidad de Maravall, un político que se vuelve impopular en la comunidad educativa e incómodo dentro del partido. Las relaciones de poder se modifican y el sentido de la reforma toma otro rumbo.

Javier Solana lo releva en el Ministerio. Su talante negociador, más liberal y pragmático inaugura una nueva etapa, con un reflujo del pensamiento socialista en educación y con una política educativa de baja intensidad, más pendiente de apagar fuegos que de iluminar nuevos proyectos. Coincide, también, con el fin de la experimentación de la reforma. Ésta supuso la posibilidad de tantear y ensayar nuevas propuestas, de introducir una gran diversidad de modelos pedagógicos, de trabajar con diversos materiales curriculares y sin libros de texto, de sumergirse en la aventura de innovar. Pero el nuevo Ministerio no estaba para aventuras ni para demasiadas probaturas y experimentaciones: se consideraba que aquello sólo conducía al caos, a la anarquía y al descontrol. Y dentro de la lógica de poder había que controlar. Es ahí donde aparece la varita mágica del DCB que actúa como tabla de salvación del desorden y como instrumento de uniformización, regulación y control administrativo. Aquí, insisto -justo cuando la renovación pedagógica se ve atrapada por ese control-, empieza otra historia totalmente distinta.

P.: Y ¿cuáles fueron los principales errores que se cometen a partir de esta nueva etapa de la reforma?

R.: El DCB tenía una limitación muy importante: su enfoque excesiva o unidimensionalmente psicologista o, como mucho, psicopedagógico, sin un pensamiento pedagógico ni una contextualización sociológica. Faltó un análisis a fondo de la realidad socioeducativa y por eso no se contemplaron cuestiones candentes como la inmigración, la exclusión social, el éxito y el fracaso escolar... Eso fue un grave error, como han reconocido posteriormente algunas personas muy vinculadas a la elaboración y difusión de la LOGSE. Es curioso que se haya criticado tanto a la LOCE por no

hacer un diagnóstico de la realidad pero en el caso de la LOGSE tampoco se hizo. Es cierto que entonces hubo más debate y circularon más propuestas y papeles, pero el único análisis serio de la realidad escolar de las últimas décadas es el del Libro Blanco de 1970, que se elaboró con motivo de la promulgación de la Ley General de Educación.

Otro error fue considerar que la reforma puede hacerse desde arriba, basándose en el dictamen de unos expertos. Además, en aquellos tiempos, ya existía suficiente literatura y experiencia en países como Estados Unidos y Canadá para pensar que las reformas impuestas de arriba-abajo no funcionan. Bueno, funcionan en la teoría abstracta y en la legalidad, pero no en la realidad.

Algunos padres de la reforma socialista decían que el problema no era de diseño sino de aplicación. Esto es una falacia. Porque en el diseño deben contemplarse las condiciones en que la Reforma va a llevarse a cabo: la organización de los centros; la cultura y la formación del profesorado; las demandas y expectativas sociales; las identidades infantiles y juveniles; etc. No tomar en consideración estos aspectos en la definición del modelo es dar un gran salto en el vacío. El tiempo ha confirmado sobradamente este pronóstico.

Por otro lado, tampoco parece muy pertinente que la administración trate de imponer, de forma uniforme y estandarizada, un modelo psicopedagógico determinado, como hizo con una determinada concepción del constructivismo. La administración educativa debe estar abierta a diversos planteamientos pedagógicos, didácticos y metodológicos, sin definirse en exclusividad por ninguno de ellos. La función de una reforma es definir políticas y medidas educativas para garantizar al máximo el derecho a la educación por parte de toda la ciudadanía, los derechos humanos individuales y sociales, la participación y la democratización de los centros, la formación y control público del profesorado, los recursos necesarios y otros indicadores de la calidad de la enseñanza. Insisto: ninguna administración ni ninguna reforma debe establecer modelos y concepciones pedagó-

gicas, sino crear las condiciones y los estímulos adecuados para que los centros y los equipos docentes generen proyectos y prácticas innovadoras.

P.: Al valorar la reforma educativa, has hecho una mención a la formación del profesorado, que además sería una de las formas de impulsar la innovación en la escuela. Sin embargo, tanto la formación inicial como la permanente no han dado hasta la fecha respuestas satisfactorias, ni parece que lleven camino de aportar nada mejor a lo que hay en la actualidad.

R.: Otra de las carencias de la reforma educativa del PSOE es que no se ha replanteado una nueva concepción del profesorado acorde con las necesidades de cambio e innovación educativa. Me explico: una nueva concepción respecto al compromiso ético y social, al trabajo cooperativo y a otras perspectivas de trabajo menos enraizadas en la tradición y las inercias seculares de un currículo fragmentado y encorsetado en la lógica disciplinar. Esa necesidad de cambio no se planteó ni en las Escuelas de Magisterio ni en la formación inicial del profesorado de secundaria. Cuando los socialistas accedieron al gobierno pensaron que éste no era un asunto importante, argumentando que la edad media del profesorado era muy joven y se tardaría mucho en producirse un relevo generacional. Pero al cabo de los años vemos los efectos nefastos de esta previsión o, mejor, imprevisión.

En las Escuelas de Magisterio los únicos cambios que se han producido -meramente epidérmicos- han sido los relacionados con la promoción del profesorado de estas Escuelas, al adquirir un rango más universitario; y los relativos al currículo, con la introducción de nuevas asignaturas y especialidades. Un ejemplo claro de modernización, no de innovación. Pero en nada se ha modificado el sentido y los objetivos de la formación: para adaptarse mejor al cambio y a la innovación; para relacionar más estrechamente la teoría con la práctica y a la inversa; para realizar una lectura comprensiva y crítica del entorno; para manejar distintas fuentes de información; para elaborar proyectos y trabajar en equipo; etc. De eso, nada de nada. La introducción de especiali-

dades en Magisterio ha reforzado el discurso de la fragmentación en perjuicio de una visión global de la enseñanza. Así, por ejemplo, en un primer curso de la especialidad de Educación Especial se pueden llegar a estudiar todas las patologías sin saber aún qué es un niño ni qué es una escuela. La enseñanza, a pesar de las reformas, va acen- tuando cada vez más la lógica de la fragmentación y del código disciplinar. Cuesta un montón introducir la idea de la escuela como proyecto y comunidad.

La formación permanente, en estos momentos, está sumida en un despiste y en un vacío absoluto. No hay ideas ni voluntad de abordar otro tipo de formación.

P.: Un tema que está saliendo, de forma directa o indirecta, es que las reformas pasan pero las culturas profesionales permanecen. Entonces, ¿cómo reculturizar la escuela, los departamentos, los equipos docentes?

R.: Yo diría que la organización actual del currículo no propicia la creación de espacios para pensar. Esto es bastante evidente. Pero también en eso de la autonomía hay cierta demagogia. Lo digo porque la autonomía no es algo que se concede sin más, sino que se conquista día a día. Siempre que exista conciencia y voluntad, claro. Nadie nos impide juntarnos para tirar adelante con una innovación. O para organizar las necesarias resistencias. Ahora bien, es igualmente cierto que según sea la política educativa, las decisiones en torno al currículo o las estructuras de los centros, será más o más difícil ejercer la autonomía.

Desde los sectores progresistas y de izquierda se ha hecho un análisis demasiado determinista acerca de la posibilidad o imposibilidad de generar proyectos transformadores. No existe una sola causa o factor que explique este proceso. Por eso me gusta la idea que maneja Morin sobre la complejidad y la multicausalidad de los fenómenos. Es lo que en mi libro "La aventura de innovar" llamo la metáfora del puzzle: el éxito de una innovación depende de un montón de cosas: del compromiso ético docente; del desarrollo de la cultura colaborativa; del deseo de dar sentido a lo que hacemos; de la organización del centro;

de distintos apoyos institucionales; políticos y sociales; etc. La innovación avanza, se paraliza o retrocede en función de como encaja todo esto. Sin olvidar, claro está, el entorno y las políticas educativas: lo que se valora y se prioriza. Otra cuestión a discutir es la incentivación a proyectos innovadores o hasta dónde alcanza la atención a la diversidad y pluralidad. ¿Por qué, por ejemplo, no es posible contratar profesores para un determinado proyecto que impulsa un centro público?

P.: ¿Querrías añadir algo más a tu visión sobre el fenómeno de las reformas educativas?

R.: Yo siempre digo que uno de los problemas fundamentales es que las reformas educativas son meras reformas escolares, porque sólo afectan al corazón de la institución escolar, cuando la educación va mucho más allá de la escuela.

Nos encontramos en unos momentos en que cualquier análisis de derechas o de izquierdas mínimamente riguroso pone el acento en el impacto de los nuevos espacios de información, desinformación y manipulación. Cada vez hay más presencia de fuentes de conocimiento y agentes sociales que intervienen en la educación. Sin embargo, sólo se plantean reformas escolares y académicas. Cualquier propuesta formativa destinada a la ciudadanía debe ser transversal y global. Las políticas educativas tienen que estar relacionadas con otras políticas sociales, culturales, etc. Es lo que en algunos momentos y lugares se ha llamado "Ciudad Educadora" o en Porto Alegre se llama "Presupuesto Participativo".

La filosofía de fondo, con diferencias y matices, es que no puede haber cambios y transformación en la educación únicamente a través de una reforma escolar. Para mí, la reforma es necesaria si provoca cambios a nivel social. Pero no todas las reformas provocan cambios. Hay reformas que paralizan, que son regresivas o que, prácticamente, no tocan lo que es la sustancia educativa y los cimientos del sistema escolar. Por tanto, una reforma que intente cambiar a la sociedad, es una reforma que debe lograr la implicación y el compromiso de los distintos agentes sociales. Y cuando digo

agentes sociales, me refiero a los agentes sociales vinculados a la sociedad civil, a movimientos sociales y también a los agentes e instituciones vinculados, directa o indirectamente, a los gobiernos local, autonómico y local. El otro día, por ejemplo, estuve en Agüimes (Gran Canaria), un municipio que dedica la tercera parte de su presupuesto a política social y cultural. Tienen unos equipos interdisciplinares donde hay profesores, pedagogos, psicólogos, trabajadores sociales, asistentes... que tratan la problemática educativa en su totalidad. Este es el camino.

En definitiva, hoy por hoy, el debate en torno a la reforma no tiene sentido si no abordamos la función social de la educación...

P.: ¿Qué opinas de las políticas curriculares?

R.: La política curricular debe ser una política de mínimos. Cuando digo mínimos, me acuerdo de que en Gran Bretaña y en Italia ha habido grandes debates, con una discusión social y no sólo educativa, respecto a cuáles son los saberes básicos en la educación obligatoria. Eso: los saberes básicos y mínimos. Este debate no se produjo ni con la LOGSE ni mucho menos con la LOCE: un debate social sobre cuáles deben ser los saberes básicos o el capital cultural mínimo que debe adquirir la ciudadanía, no en función del mercado o de una visión mercantilista, sino de su relevancia social y cultural.

Yo pienso que el gran problema del establecimiento de las enseñanzas mínimas, de la selección y estructuración los contenidos mínimos, se encuentra en los poderes corporativos. Yo comparto el análisis de Hargreaves y Fullan respecto a la compartimentalización o "Reinos de Taifas" en la enseñanza. No ha habido una política educativa y curricular que rompa los corporativismos, bien sean de categorías, de departamentos, de tribus, de clanes. De lo que sea. Si no se rompe la lógica disciplinar, que es la lógica del poder, de los corporativismos, difícilmente podemos establecer un debate social sobre el currículo básico al que me refería antes. Estoy hablando de la educa-

ción básica. Estamos en la sociedad capitalista de la información, y la celeridad con que emergen nuevos conocimientos lleva a que el currículo se vaya engrosando continuamente. Esa es la lógica general e imparable. Otra cosa diferente es cómo deben plantearse las cosas en el Bachillerato, en la universidad o en otros tramos donde ya se requiere un cierto nivel de especialización. Eso es ya otra historia. Pero la lógica anterior del crecimiento curricular ininterrumpido hay que frenarla y reconducirla.

En cuanto a las formas, a los modos de enseñar y aprender, creo que hay que dejar un amplio margen de libertad, siempre que no se produzcan barbaridades. También debe existir en los centros una mayor autonomía organizativa para favorecer la experimentación y la innovación. En estos momentos lo que se ha generado es un sistema educativo que no es que favorezca la innovación, sino que incluso la obstruye, la dificulta e incluso la penaliza con más voluntarismo y más trabajo no recompensado. También la dificulta desde el momento en que no facilita espacios ni tiempos, ni ayudas, ni valora ni discrimina proyectos distintos y de gran interés didáctico. Y, sobre todo, por la política de materiales curriculares que se está llevando a cabo. Este es un tema sangrante y creo que hubo un punto de inflexión muy importante en la reforma socialista. De esto me gustaría hablar más adelante.

Hoy, en pleno siglo XXI, la disociación o divorcio eterno entre la institución escolar y la sociedad, que configura dos mundos aparte totalmente desconectados, se está acentuando cada vez más. Hay una paradoja evidente: la escuela y el currículo se están cerrando cada vez más cuando más aumenta la apertura social en cuanto a procesos, fuentes, espacios de adquisición de información, de conocimiento, de socialización, de relaciones. Es decir: a mayor apertura social, mayor cierre curricular. ¿Cómo es posible que hoy las fuentes de información que se manejan en la sociedad estén cada vez menos presentes y más lejanas de la escuela? Las fuentes de relación de los adolescentes son las tres "m": la música, el

móvil y el messenger. Esa es su cultura de relación. ¿Qué ocurre en el instituto? Los móviles están prohibidos, Internet está ignorada y los adolescentes se aburren en las clases de Música. Existe una incapacidad manifiesta de la institución escolar, debido a intereses económicos e ideológicos y a diversas inercias centenarias, para incorporar otro tipo de materiales curriculares.

P.: Te has referido a un punto de inflexión en el proceso de reforma educativa, promovida por el gobierno socialista en el que cambian su política sobre los materiales curriculares. ¿Podrías comentar algunos aspectos de la política socialista relacionados con la renovación pedagógica que no dudamos en calificar de fracaso, como la marcha atrás para facilitar que se elaborasen materiales curriculares alternativos a los libros de texto o el nuevo rumbo que tomaron enseñando los recién creados CEPs como "nuevo" modelo de formación para el profesorado no universitario?

R.: Hay un momento en la reforma, os acordaréis, en que había una apuesta por la diversificación de materiales curriculares, en clave anglosajona, hasta principios de los 90. Se llegaron a seleccionar cuarenta grupos de investigación para crear materiales curriculares alternativos, como paquetes didácticos compuestos de distintos recursos.

P.: Estábamos nosotros entre ellos.

R.: ...Yo les he llamado los 40 principales, porque si yo hubiera hecho una selección de grupos... quizá me hubiera equivocado en cinco o seis, pero no más. Yo creo que allí estaban los grupos más serios y comprometidos con la renovación pedagógica en los distintos niveles y áreas de la enseñanza. Unos más críticos, otros menos, pero se hizo una muy buena selección. Era una apuesta importante del Ministerio que había comprometido a diversas editoriales para coeditar estos materiales.

P.: En principio, no eran materiales lo que se nos encargaba; se nos encargaba una suerte de material intermedio, entre un proyecto que podía derivar en un material, pero no necesariamente. Lo que sí que había era un compromiso por parte del Ministerio de darle la máxima publicidad. Se nos planteó más tarde que en el

Ministerio no sabían si serían las editoriales o el propio MEC...

R.: Creo recordar que tenían compromisos adquiridos con Morata, Paidós, Vicens Vives...; es decir, los materiales que salieran elegidos serían coeditados. Pero tanto el MEC como las editoriales... Además, ya no tenía mucho sentido la difusión de estos materiales cuando ya se había optado por un currículo uniforme y estandarizado.

P.: *Hay que recordar que el Decreto de Enseñanzas Mínimas salió a los tres meses de empezar a trabajar en esos Proyectos de elaboración de materiales.*

R.: Exacto. No tenía ningún sentido. Para cerrar el currículo había que hacer libros uniformes. Y luego, evidentemente, sólo algunas editoriales pequeñas como Akal, De la Torre u Octaedro se aventuraron a editar esos materiales. Pero, evidentemente, la producción de libros de texto genera un dinero que las editoriales no están dispuestas a perder; a no ser que, claro, que el Ministerio o la Administración les dé ayudas y facilidades. Pero lo más grave de la política curricular de los libros de texto es que, si ahora hiciéramos un análisis en el mercado, veríamos que nunca se han vendido tantos libros de texto como ahora. Yo creo que ahora hay menos materiales alternativos que antes de la reforma... Es una afirmación que me gustaría confirmar con más datos para evaluar su magnitud.

P.: *Más bien nos parece que eso, por desgracia, es ya una realidad.*

R.: En efecto. Editorial Graó ha dejado de editar ya hace algunos años la colección "Bibliotecas de clase". Hay otros muchos ejemplos. Ya no queda nada de eso. Es más, el libro de texto tiene un nuevo componente. No solo facilita información, sino que también orienta al profesor. Antes, el libro de texto era simple información y era necesaria la iniciativa docente para pensar en algún tipo de actividades creativas. En cambio ahora el nivel de dependencia, de subordinación del docente al libro de texto y de pérdida de su autonomía profesional es total. Por eso habrá que analizar las nuevas políticas de gratuidad de los libros de texto que se están desarrollando en comunidades

autónomas como Aragón o Extremadura. Alguien, me decía el otro día que aquí, en Aragón, se ha constatado una involución en muchos centros de Primaria. La gratuidad ha dado al traste con las iniciativas de profesores que podían crear y utilizar otros materiales alternativos.

P.: *Lo grave es que lo hace un gobierno socialista en nombre de una política progresista.*

R.: Claro. Populismo puro.

P.: *Además resulta que la gratuidad de los libros de texto la reclaman las A.P.A., la Federación de A.P.A. de Aragón que es progresista, que defiende la escuela pública.*

R.: Yo creo que habría que abrir un debate en el que introduzcamos nuevos elementos de reflexión con organizaciones como CEAPA o los sindicatos docentes que están por la escuela pública... De la escuela pública hay que hablar en términos de política educativa y de política pedagógica, pero no se pueden hacer políticas educativas fragmentarias, aunque sean progresistas, que es lo que está ocurriendo ahora: falta una discusión global, pedagógica, un discurso que potencie ciertos valores, otras concepciones, otras ideologías. Yo creo que esto es muy importante.

P.: *Antes has hecho una crítica relativa a las reformas que no abordan la organización escolar.*

R.: En efecto, las reformas no plantean otra organización escolar, otro tipo de institución, en otros espacios y en otros tiempos. Por ejemplo, el trimestre pasado estuve en un instituto de Santander con un claustro de ciento cincuenta profesores. Hablar allí de participación, de que el claustro decide, de un proyecto compartido... tiene poco sentido. Por eso, a veces, reivindico la escuela rural, no tanto la ruralidad porque ya no existe, sino como modelo escolar pequeño.

EE.UU, donde convive lo más radicalmente innovador con lo más reaccionario, es un laboratorio muy interesante de experimentación. Esa cultura sajona sobre la innovación nos ha llegado en los 80, de forma algo tardía, pero ha introducido elementos y debates muy interesantes. Pues bien, dentro de las propuestas progresistas hay un movimiento de escuelas pequeñas que ha conseguido reducir el absentismo escolar, el

fracaso escolar y la violencia. Son escuelas que reúnen cinco características: el tamaño del centro es reducido; disponen de mecanismos de participación y diálogo; tienen un proyecto educativo; la participación de los padres y madres de familia es muy activa; y trabajan muy estrechamente con los servicios sociales y con otras entidades y agentes territoriales. Eso es importante. Me da igual que sean comunidades de enseñanza, comunidades de aprendizaje, de proyectos... Lo básico es pensar la institución escolar en otros términos de comunicación, de diálogo, de participación continuada e intensiva...

P.: Si la organización puede ser un obstáculo para la innovación. ¿Qué opinas sobre los tiempos y espacios escolares?

R.: Uno de los mayores obstáculos para la innovación procede de la organización de los espacios y el control de los tiempos escolares. ¿Quién y por qué se ha decidido que las clases deban durar sesenta minutos? ¿A qué criterios educativos responde? Voy a contar una experiencia personal. En mis clases de Sociología, siempre que me lo ha permitido la Facultad de Educación —y tengo que reconocer que en este aspecto han sido muy generosa— he dispuesto de tres horas seguidas de clase. Ello me permite explicar unas cuantas cosas con cierta tranquilidad; pasar un vídeo; trabajar en grupos; sacar conclusiones y dirigir un debate. Me permite utilizar diversas estrategias y fuentes de aprendizaje para tratar un tema. Esto es muy importante para lograr otro tipo de aprendizaje más sólido y participativo.

Es una quimera pensar que con la actual organización rígida de espacios y tiempos se pueda trabajar con proyectos u organizar un centro de interés. Hay que buscar nuevos espacios que puedan generar culturas de colaboración. En esta línea, las ciudades educadoras pueden dar mil ejemplos de por qué, evidentemente, hay lugares donde se aprende tanto o más que en la escuela, de que podemos crear miles de espacios educativos distintos. ¿Por qué hay que hacer clases de música en los centros, por ejemplo, cuando en muchos lugares los alumnos pueden asistir a escuelas municipales de

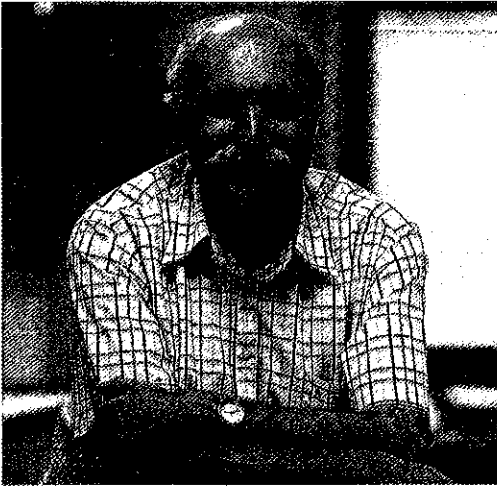
música mejor dotadas? ¿Por qué mantener actividades dentro del aula que podrían trabajarse mucho mejor en otros espacios? La cuestión podría resolverse sin demasiada dificultad si se modificaran las concepciones ancestrales sobre este espacio arqueológico llamado aula.

P.: Pero, en cambio, ahí está la escuela rural. En el medio rural no existen las mismas posibilidades.

R.: Hubo experiencias, como los CRIET, centros comarcales que organizaban estancias para el alumnado de escuelas rurales, ofreciéndoles otros contenidos y un entorno más amplio de socialización que en su momento fueron interesantes. Todavía existen pero sospecho que han perdido parte de su potencial innovador originario. Es una respuesta entre otras muchas posibles. En todo caso, no podemos pensar la institución escolar de forma aislada. Y, al propio tiempo, hay que pensar el territorio educativamente. El territorio es un espacio de oportunidades culturales, que va creando espacios informativos y formativos que deben ser utilizados por toda la comunidad: infantil, juvenil y adulta. Creo que hay que vertebrar esa relación, resituirla en función de un discurso y un uso públicos.

Lo que no podemos pensar es que dentro de un siglo los centros escolares tengan todas las tecnologías habidas y por haber. Cada vez más hay que pensar en términos de comunidad, de barrio, de distrito, de ciudad, de mancomunidad de pueblos, etc.; que esos recursos sean comunitarios, y eso facilita el contacto, facilita la colaboración. Todo esto exige una mayor flexibilidad. Pensar en términos de red de centros, en políticas territoriales. Y no sólo en términos exclusivamente de las necesidades de cada centro.

P.: Y todo esto facilitaría también no caer en la asignaturización. Porque los recursos que se meten en la escuela, como los ordenadores por ejemplo, en lugar de modificar las rutinas se están acomodando perfectamente a ellas. Habría que revisar los obstáculos derivados de los propios códigos pedagógicos y profesionales de los docentes.



R.: En relación con esto, tengo una teoría que describe lo que está pasando con los recursos en la escuela; y es que hay tres clases de libros de texto: los libros de texto al uso, los libros virtuales y los libros de texto andantes.

Respecto a los virtuales hay que señalar cierta frivolidad educativa –impuesta y consentida por la lógica empresarial– en cómo se venden las nuevas tecnologías. Se dice con demasiada alegría que lo importante es llenar las aulas de ordenadores sin preocuparse de las finalidades, de las mediaciones educativas y didácticas, de los materiales existentes, de la formación del profesorado, etc. Y de un montón de cosas más que tienen que ver con el sentido de la intervención educativa, con el uso de las NTIC –Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación– y con las condiciones en que éstas se introducen.

P.: Eso y también los importantes intereses comerciales que hay detrás. No podemos pasar por alto un tema que es escandaloso y del que pocas veces se habla: los contratos multimillonarios que Microsoft (que es una empresa) ha realizado con las administraciones educativas para dotar de software a todos los centros; ¿por qué no se ha apostado por Linux? ¿Cuánto hay de interés económico en todo esto de las NTIC...?

R.: Os acordaréis del proyecto “Aldea Digital”, durante el ministerio de Educación de Esperanza Aguirre. Yo fui a unas jornadas en Teruel cuando se inició el proyecto.

El tema de la ponencia central se centraba sólo en las características técnicas de los equipos informáticos, y la daba el proveedor que trataba de vender el producto en los centros. La única idea era hacer la web del centro. Detrás no había nada más: el vacío más absoluto.

P.: Has sido crítico con algunos planteamientos que se han hecho sobre las relaciones de la escuela con el entorno.

R.: Antes he hablado también del libro de texto andante. Yo creo que hasta ahora se han criticado muy poco este tipo de textos que se elaboran para seguir itinerarios en la ciudad o en el campo, para conocer un entorno o para visitar un museo o cualquier otro equipamiento cultural. A mí, naturalmente, me parece muy bien salir del aula. Pero ¿cómo se sale del aula? ¿Pero por qué se hace, con qué objetivos y bajo qué premisas? Se sale del aula y se va a un museo, a una granja-escuela... A donde sea. Simplemente se va. Como un mero excursionismo pseupedagógico que se ha puesto de moda. Ahí entran las nuevas empresas privadas que elaboran dossiers, cuadernos y otros materiales, de dudosa calidad pedagógica, y con una orientación bastante academicista y enciclopedista, salvo loables excepciones, que los venden sin ningún control y pudor. Son como libros de texto. Libros de texto andantes.

Con estas actividades, con todos esos materiales, estamos asistiendo a uno de los elementos encubiertos de la privatización y de la perversión pedagógica; incluso a un abuso comercial, con empresas, que ofrecen colonias, granjas-escuelas, lo que sea. Todo esto se ha ido degradando; hace años ir a una granja-escuela gozaba de una cierta credibilidad pedagógica y, en cierto modo, incluso se trataba de una actividad escolar revolucionaria. Recuerdo a la gente que inició estas actividades: detrás había todo un equipo, una teoría pedagógica consistente, una conciencia medioambiental o de otro tipo. Hoy estas actividades han caído en las redes del mercado y están engrosando los ámbitos de privatización de la enseñanza. Hay que estar muy atentos para discriminar la calidad y el carácter innovador de estas

ofertas, cada vez más degradadas, de peor calidad y regidas por la lógica del beneficio. La misma lógica del libro de texto es la que se va reproduciendo en esos materiales de actividades. Habría que hacer una crítica de cómo se establece la relación de la escuela con el medio, algo que vosotros habéis analizado a menudo en Fedicaria.

P.: Julio Mateos está trabajando en su tesis sobre la genealogía del código pedagógico del entorno: cómo se formula desde la teoría pedagógica y cómo acaba instalándose en las aulas de Primaria.

R.: La relación con el entorno ha sido uno de los tópicos, una bandera de enganche de muchas propuestas de los MRPs. ¿Cuál ha sido el problema? El problema ha sido la banalización de ese conocimiento. Un conocimiento puramente impresionista, sensorial, superficial, que refleja sólo la primera capa, que no permite ver los entresijos de una realidad muy compleja, que tiene su propio currículum oculto. La realidad no es lo que se ve, es lo que hay detrás, y para entenderla es preciso que haya análisis e interpretación, contraste de voces. Un análisis que habría que retomar en estos tiempos es qué entendemos por medio, qué es el entorno, qué es aquello que nos rodea cuando salimos a la calle pero también cuando pulsamos un botón, cuando alguien nos habla.

P.: ¿No piensas que algunas experiencias pedagógicas como las vinculadas a Rosa Sensat, por citar un ejemplo conocido por el profesorado, han reforzado estas visiones simplificadas sobre el entorno?

R.: Creo que ha realizado una reflexión algo "light", que no ha incorporado otras tradiciones didácticas.... Y también muy determinista: primero conocéis esto cercano y luego conocéis lo más lejano, se viene a decir de forma algo simplificada. Se trata de una concepción que no ha evolucionado suficientemente. Pero hay otras ideas en la tradición de la Escuela Nueva; de Pau Vila, por ejemplo. Incluso, dentro de la Pedagogía Activa hay otras concepciones abiertas e interrelacionadas con el concepto de entorno mucho menos deterministas.

P.: También había una concepción muy interesante, pero muy poco desarrollada, de los currículos integrados. Y que, además, hacía apuestas en algunos casos por unas pedagogías para unas clases determinadas, muy vinculadas a la idea de la educación popular.

R.: Incluso en Rosa Sensat se encuentran estas tradiciones. Estaría bien hacer una tesis sobre "las diversas Rosas Sensat" porque hay aspectos en sus propuestas insuficientemente analizados que nos podrían dar pistas interesantes.

P.: Hablando del entorno podemos enlazar con otra cuestión: ¿Cómo valoras tú la responsabilidad o la convivencia, en algunos casos, de muchos académicos y profesores universitarios dedicados a las didácticas especiales con estos enfoques acrílicos sobre el entorno?

R.: Creo que se ha generado un saber académico muy abstracto, al margen del análisis crítico. La crítica a la transposición didáctica de las disciplinas yo sí que la comparto. Lo que pasa en el campo de la didáctica es que se va conformando un saber académico, corporativo, muy poco abierto a otras aportaciones de la Sociología, la Antropología... Las didácticas especiales continúan muy encerradas en su propio territorio epistemológico, mientras que en la didáctica general la permeabilidad está siendo mucho mayor.

P.: Es evidente que la evolución que ha tenido la didáctica de las Ciencias Sociales hacia otros objetos de conocimiento, abandonando un poco las disciplinas, se está circunscribiendo a la "cultura del parque temático". Por eso hablamos de convivencia.

R.: Eso del parque temático es un problema, porque la realidad puede llegar a ser sustituida por la simulación. Entiendo que, didácticamente, la simulación es un instrumento muy importante, pero siempre que no contribuya a la confusión o a la pérdida de conciencia de la realidad.

P.: Estás terminando un informe sobre la innovación educativa en el que identificas distintos agentes en los procesos de producción y difusión de innovaciones curriculares y de la renovación pedagógica en general. ¿Qué discursos prosperan y cuáles no y por qué? ¿Quién decide o influye para que así sea? ¿En qué

medida existen e intervienen aparatos de poder-saber que se convierten en verdaderas agencias de innovación y renovación oficial y legítima y se adueñan de los discursos de la didáctica, erigiéndose en auténticos dictaminadores acerca de lo que es y no es funcional y adecuado?

R.: Es cierto que la Academia ha secuestrado el pensamiento pedagógico. Un ejemplo de que la agenda de lo que es innovación la marca la Academia podemos verlo en el hecho de que los relatos ya no parten de los profesores sino que se construyen desde la Universidad. Hay varias explicaciones de esta involución: una tiene que ver con la reforma, diseñada de arriba abajo por expertos. Influye también la ausencia de relatos de experiencias. El llamado profesorado de a pie, lee, escribe y publica muy poco. Por otro lado, existe una relación de poder y saber, de jerarquía. También un complejo de inferioridad, de baja autoestima, falta de formación, de tiempo, de espacios colectivos... Es curioso que en "Cuadernos de Pedagogía", y creo que en todas las revistas profesionales, a partir de un cierto momento, los maestros o maestras de primaria o infantil contaban sus relatos desde el marco de la reforma, con toda su jerga asociada. La vida, lo que aprendieron, la formación, las prácticas distintas... se habían perdido. Esa subordinación era un síntoma de que la agenda de la innovación la marcan los expertos. Esa subordinación del profesorado a esa agenda es paralela a la pérdida de su poder. Quizás actualmente hay algunos síntomas de que esto pueda cambiar pero no me atrevo a decir en qué sentido y hasta qué punto.

Afortunadamente, ahora ha habido un final. El final de la LOGSE ha tenido, también, efectos beneficiosos de reacción. La reacción ha sido de defensa, no tanto de la LOCE., sino de nuestra "profesionalidad", ese concepto paraguas donde se cobijan significados muy diversos y hasta contradictorios. Es la percepción que tengo. Lo cierto es que antes de la LOGSE había mucha más diversidad e iniciativa en el profesorado. Es necesario volver a reconstruir no en términos de LOCE o de LOGSE sino desde la

base de lo que estamos viviendo y de lo que hemos ido pensando.

P.: *La escuela pública está en el centro de nuestras preocupaciones. La amenaza que para la consecución de una escuela pública de "calidad" han supuesto las políticas educativas de las últimas décadas se ha acentuado en los últimos años. Pero, sin olvidar la batalla en este frente, creemos que es preciso también preguntarnos sobre las "otras" formas de reprivatización del espacio público escolar; y lo hacemos desde la convicción de que la escuela es un espacio público (aunque no el único) para la educación ciudadana. La pregunta sería ¿qué prácticas sociales y pedagógicas conducen a la privatización y cuáles no? ¿Cómo dotar de nuevo significado al concepto de escuela pública?*

R.: Hay varias concepciones de escuela pública. Una es la de escuela pública comunitaria con el sentido que le daba Gómez Llorente en el libro que antes mencioné. El otro es el concepto de la "Nova Escola Pública" de l'Escola d'Estiu de Barcelona del 75, al que también he aludido. Detrás de eso no hay sólo una cuestión nominal, sino que hay cantidad de matices. Estamos hablando de otro modelo de escuela pública. Yo siempre pregunto: vamos a ver, ¿de quién es la escuela pública? ¿Es de la Administración que es la que regula, la que organiza?

En la escuela pública, una cosa es la titularidad que, evidentemente, pertenece al Estado en un sentido general, pero otra cosa es el sentido de lo público. La escuela pública es de la comunidad. Esa es la escuela pública que defiendo. No la que pertenece al Estado, que regula hasta su mínima expresión, convirtiendo los centros en espacios uniformes y en instituciones clónicas. La lucha por la escuela pública de la comunidad es la lucha por el control democrático y social, mediante una participación activa de todos los actores sociales y educativos. Por tanto, yo no estoy de acuerdo con el intervencionismo estatal en el control del currículo, o en la creciente burocratización. Pero tampoco estoy de acuerdo con un modelo de escuela pública en el cual la autonomía docente no tiene límites, donde la libertad del profesorado y

la libertad de cátedra impiden cualquier proyecto y compromiso colectivo acordado. Lo que determina lo público es la existencia de mecanismos de control democrático y social.

P.: ¿Qué quieren los padres para sus hijos en la escuela? ¿Qué momento social estamos pasando?

R.: Yo no hablo de control de padres y madres sino de control social. La diferencia es importante. No estoy de acuerdo en la composición actual de los consejos escolares, por ejemplo, porque el corporativismo se da en todos los estamentos; tan peligroso es el corporativismo docente como el corporativismo familiar de padres y madres en relación a la defensa de sus intereses particulares.

P.: Exacto. No son los intereses de todo el mundo, sino fundamentalmente los de las clases medias que son quienes hacen oír su voz en la escuela.

R.: Por eso digo que los distintos agentes de nuestro territorio deben intervenir en el control social para garantizar que haya igualdad de oportunidades y ningún tipo de discriminación por razones étnicas, sociales, culturales, de todo tipo. También para evitar las privatizaciones manifiestas o encubiertas. La idea es que el control sea de la comunidad, que haya control democrático.

El problema de la escuela pública no es problema puramente legal, de estatuto legal o económico. Es un problema político e ideológico. La escuela pública es una apuesta por un modelo de pluralismo pedagógico y es una apuesta por la inclusión social, por los derechos de toda la población sin exclusión. Además, y sobre todo, para mí, es una apuesta por la formación de una ciudadanía libre y crítica. Es un espacio donde lo público esté presente no sólo en la legalidad sino en la cotidianidad, que esté dentro de todos los ámbitos y actividades de la vida del centro. Hay que combatir, por tanto, los comportamientos corporativos, las tendencias privatizadoras. Es un espacio social, es un espacio de lucha cotidiana, de reinención de lo público.

Hay que propiciar la idea del mañana, de la sociedad que queremos, de cómo se

construye la escuela en esta sociedad. De una escuela pública que no discrimina, que atiende las necesidades, todas las necesidades individuales y colectivas del alumnado, que permita que el potencial creativo y de pensamiento fluya libremente, con distintos proyectos educativos, con equipos distintos.

P.: Concluyendo con el tema de una escuela ideológicamente pública, Antonio Viñao en las Jornadas que Fedicaria-Aragón organizó en febrero de 2004 en Huesca hizo un poco una defensa de la escuela en términos similares a los que tú nos estabas planteando, señalando las características de una escuela ideológicamente pública, incluso a veces con independencia de la titularidad.

R.: Sí, esto parece factible en algún caso; por ejemplo pueden ser escuelas municipales. Pero yo creo que lo importante es insistir en la participación y el control social. Una escuela con la cual la sociedad se identifique y en la que lo público sea un valor de progreso. Lo público es un derecho, es un servicio y, como tal, está diferenciado de lo privado, y necesita en este país y en estos momentos un impulso especial, una discriminación positiva.

En los últimos años han aumentado las ayudas a la escuela concertada en España. Yo creo que es otro gran tema de Estado: la necesidad de revisar y controlar más ese tipo de conciertos para que garanticen el cumplimiento de normas básicas relacionadas, por ejemplo, con el control democrático, con la no-discriminación del alumnado, con la aceptación de todos los alumnos inmigrantes o del tipo que sean.

P.: O simplemente repetidores...

R.: Exactamente. Aquí topamos con la falacia de la elección de centros; lo que pasa es que los centros concertados eligen a los alumnos y expulsan también a algunos de ellos, a los considerados más problemáticos. Que definitivamente no sólo se trata de inmigrantes o alumnos con discapacidades, o de atención especial, sino los no convenientes socialmente, los repetidores... Por tanto la escuela pública, la escuela de la pluralidad, necesita de una mayor atención; hace falta un impulso importante en un

doble sentido: de ideología y de recursos. Por eso es una medida importante que el PIB alcance la media europea y también que haya una red de escuelas infantiles públicas gestionadas desde los municipios.

P.: En ese sentido, el planteamiento de la LOCE te parecerá muy regresivo con la implantación de la educación preescolar.

R.: Sí, sí. Yo diría que es regresivo, reaccionario, es una vuelta atrás. Los niños y niñas se educan, no se guardan. Obviamente la función de toda institución escolar es también la custodia, pero la base sigue siendo la educación. Y también es muy importante la profesionalización docente, quién se encarga de los niños. Tienen que ser profesionales: cualquier persona puede estar ahí... La escuela infantil forma parte también de la red pública. Es importante que la sociedad se dote de instituciones y de recursos públicos que queden a disposición de cualquier ciudadano, de cualquier edad, de cualquier condición social.

Lo público debe dar respuesta no sólo a ese espacio que se llama currículum escolar sino al conjunto de necesidades formativas del alumnado. En este sentido, por ejemplo, podemos considerar otras actividades escolares respecto a las cuales la escuela pública puede ser un espacio integrador ya que la desigualdad cada vez es más creciente por razón del origen y entorno familiar y tal vez por acceso a algunas actividades extraescolares. No estoy diciendo con esto, que el asunto sea sólo responsabilidad del profesorado de la escuela pública; es una responsabilidad social y pública de una escuela pública gestionada, como tal, socialmente; y es un derecho de todos y cada uno de esos alumnos el que tengan acceso también a esos bienes culturales, a las actividades extraescolares. Por tanto, cuando decimos que una escuela se abre al entorno, se debe tomar la necesaria responsabilidad para compensar las desigualdades culturales, puesto que ese capital extraescolar es cada vez más importante en la formación básica del alumnado. En este sentido, hay que desarrollar una política de compensación social: arbitrar medidas para que en la escuela pública se pueda garantizar la equi-

dad, para compensar esas deficiencias de las familias socialmente más desfavorecidas, con menos posibilidades o con menor nivel cultural. Una medida importante y muy concreta es la asistencia al estudio dentro de los centros públicos mediante monitores u otros profesionales o voluntarios que atiendan a los estudiantes que no tienen, por razones sociales y culturales, ningún tipo de apoyo y estímulo en sus familias.

En nuestra sociedad existen factores de discriminación crecientes. En las familias donde hay libros, donde hay expectativas culturales, donde hay relación, donde hay preocupación o interés, el éxito escolar es mucho más elevado. Por tanto, hay que repensar el sistema público que compromete a toda la sociedad y del cual son beneficiados desde los más pequeños hasta las personas adultas; y son beneficiables de todos los servicios que potencialmente pueden ayudar a crecer en igualdad. Dentro de la diversidad pero en igualdad de condiciones. La diversidad es inherente a la persona humana; pero una sociedad democrática debe garantizar que esa diversidad vaya creciendo en igualdad.

Los estudios que hemos hecho sobre la inmigración en las aulas nos muestran que no todos los inmigrantes llegan con el mismo bagaje cultural, que no todos los inmigrantes precisan del mismo tipo de acogida. Veamos el caso concreto de una población escolar de magrebíes: manifiestan un alto nivel de integración escolar, de relación con sus iguales, relacionándose con todos los chicos y chicas de la clase, sin más conflictos que los que se producen en cualquier aula.. Pero a las 5 en punto de la tarde, la historia es absolutamente otra. Esos niños magrebíes salen a la calle o se ponen delante de la televisión, ninguno de ellos asiste a actividades extraescolares. Por tanto, ahí tendrían que incidir los procesos de educación pública, son procesos también de integración, son procesos para favorecer la cohesión social. Esto requiere de políticas concretas, de más y mejores recursos, pero también implica que sea la ciudadanía la que defienda la escuela pública, y eso supone un esfuerzo para paliar el deterioro

de estos últimos tiempos, para contrarrestar la idea de que lo público es peor, es deficiente; detrás de cuyo discurso hay razones objetivas y razones ideológicas.

Hay presupuestos y atenciones que han disminuido, y por eso existen razones objetivas que muestran situaciones que se han deteriorado y que deben ser paliadas para dignificar lo público; pero hay razones también de interpretación, subjetivas, que forman parte del discurso ideológico liberal, que va calando en el inconsciente colectivo, de que la idea de lo privado es mejor que lo público. Yo creo que la calidad de lo público no es inferior: los pocos estudios comparativos que se han realizado entre calidad de servicios públicos y privados no muestran diferencias significativas.

P.: ¿Y por qué tiene tanta efectividad la idea de la calidad de lo privado, que cala en las familias y se interpreta como bueno en sí mismo por el hecho de ser privado?

R.: Yo creo que es un discurso que tiene, en primer lugar, la trampa de querer hacer ver que lo que se paga es mejor, que lo que se paga tiene mayor calidad. Es una idea que consagra la teoría del valor de cambio respecto a la oferta de una mercancía. También ha ido calando la idea que en las instituciones privadas hay mayor acogida, hay más protección, hay menos conflictividad. Algo de eso se percibe por una razón: porque en lo privado (como está pasando en las escuelas privadas, concertadas o no) hay un derecho de elección que se está ejerciendo "de facto" por parte de la propiedad, y también hay un cierre y una defensa para que los conflictos no emerjan al exterior. La máxima es "aquí nunca pasa nada". En cambio, lo público, en una palabra, es público, transparente y democrático; con lo cual, los conflictos emergen rápidamente al exterior, sin pasar por filtro alguno. No hay más que mirar los muros de contención que existen en la privada. Si hacemos un análisis del tratamiento de la educación en los medios de comunicación esta diferencia se aprecia de forma muy nítida.

Hay una explicación también, de la que se han hecho bastantes análisis, de por qué las familias prefieren lo privado y es porque

garantiza la escolaridad completa con toda la oferta complementaria: desde las 8 de la mañana hasta las 7 de la tarde, incluido un amplio paquete de actividades escolares y extraescolares. Yo creo que es otra razón que ejerce un gran atractivo y una gran seguridad en las clases medias.

El reto de la escuela pública es poder estar en condiciones de igualdad y que, en todo caso, si luego la gente libremente toma la opción por la privada, que no sea a expensas de una desinformación, de una manipulación, o de no tener un trato, como mínimo, igualitario. Yo creo que hay una desigualdad de condiciones que hay que corregir. Y, luego, los índices de la privada con respecto a Europa son muy altos. Si hablamos de la escuela privada como subsidiaria, esto no es cierto en nuestro país.

P.: Hay otro factor también, y es que lo privado sabe vender, porque tiene técnicas de mercado. En esto hay un arma de doble filo, vendemos también lo público, con lo que introducimos en lo público muchas prácticas mercantilistas; en estos últimos años ha habido unas iniciativas para poder "vender" algunos centros públicos, para hacer mejor campaña de marketing, pero ¿cómo vendemos y cómo hacemos los proyectos públicos?

R.: La escuela pública tiene el derecho y la obligación de no ser publicitada y vendida mediante campañas de marketing como hace la escuela privada, sino de informar a la población del servicio público de la educación. Se trata de explicar qué es la escuela pública; eso hay que explicarlo. Hay que transmitir con orgullo la identidad y potencialidad de la escuela pública; y no hay que confundir lo que es información con propaganda, marketing o publicidad. El derecho a la información es un derecho de la ciudadanía. Y es obligación de la Administración informar qué es la escuela pública: por qué la escuela es pública y en qué sentido lo es; qué se hace en la escuela y qué se debe hacer; qué diferencias hay en la escuela pública; de qué modo se puede participar... Hay una frontera que, a veces, hace difícil delimitar qué es información, qué es publicidad, qué es la publicidad engañosa, qué es un marketing burdo, qué

es caer en anuncios que alguna vez son tramposos... Lo público debe ser sinónimo de transparencia. Y de conocimiento público, de difusión. ¿Cuál es el problema? El problema es que la gente, la ciudadanía, no conoce la escuela pública.

P.: Es que, a lo mejor, la escuela pública no es nada. Es decir, no es nada de lo que decíamos que debía ser. Pensando en la diferencia entre escuela y sanidad, a pesar de cuestiones puntuales, la sociedad reclama de sanidad pública, no la machaca, la prefiere. En la escuela pública, hubo una época en la que parece que hubo esta preferencia, ¿qué ha pasado entre tanto? La pregunta también sería ¿hacia dónde vamos?

R.: En los últimos 10 años, con la E.S.O. gratuita, ha habido un fuerte desplazamiento de la pública a la concertada. También creo que ha habido un desarme ideológico entre los 85 y 90. En los 70, con la transición y la naciente democracia, las clases medias apostaron por la escuela pública. Pero a partir de los noventa las cosas han cambiado; se ha dado una crisis de identificación y valorización de las clases medias en relación con la escuela pública. A todo esto, yo diría que también se añade la aplicación de la reforma en secundaria. En la escuela privada controlaron la aplicación de la LOGSE y planificaron todo con tiempo. En cambio, creo que el impacto de la L.O.G.S.E. en los institutos de secundaria ha sido bastante nefasta, con muchas dificultades; mucho más negativa que en la privada. Y esa percepción ha creado un desconcierto y ha generado un mayor grado de desconfianza hacia la pública.

Y mirando ya un poco más hacia el futuro, ahora estamos en un momento de cambio de coyuntura política. En Catalunya hay un gobierno de progreso, incluso de izquierdas, y a nivel estatal ha habido un cambio político. Se anuncian modificaciones de la LOCE... Sería deseable -y las condiciones lo permiten hasta cierto punto- unas políticas más favorables a la escuela pública aunque la red dual se va a mantener. Por una parte tengo cierta esperanza en el futuro; pero también experimento una sensación de vacío porque no acabo de imaginar cuál es el futuro de la escuela pública.

Digo que no va a ser un futuro esperanzador ni apasionante si nos limitamos a dejar sólo en manos de los expertos y los políticos el control del debate y que éste se centre, única o básicamente, en negociar qué se deja de la LOCE y qué se recupera de la LOGSE. Si éste es el nuevo escenario repito que será poco apasionante y habremos perdido otra ocasión de abrir otro tipo de debate. ¿Por qué digo eso? Por muchas razones; porque hemos visto que las leyes no cambian la realidad de las prácticas escolares y porque hay que priorizar la formación del profesorado para modificar su cultura profesional. Y por muchas otras razones que han ido saliendo en esta conversación.

Para mí lo ideal sería que no hablásemos más de reformas, sino que hablásemos de medidas concretas de política educativa. ¿Cuáles serían esas medidas? Pues medidas básicas como el aumento del PIB destinado a educación, como contratar más personal en aquellos centros donde hay más población inmigrante y desfavorecida. Más mediadores; más ayudas y compromisos sociales; más tiempo no lectivo para la reflexión, más jubilaciones anticipadas; más medidas de discriminación positiva... Medidas que fueran en el sentido de compensar desigualdades, que se dirijan al profesorado, que se dirijan a la escuela pública... Me parecería irrelevante, me parecería innecesario como medida prioritaria llenar las aulas de ordenadores, por poner un ejemplo. Yo creo que sería bueno que hubiera unas medidas así, de choque, básicas, para recuperar un poco la confianza del profesorado, que no abrieran escenarios de incertidumbre... Y, luego, conviene hacer un estudio a fondo del sistema educativo y que se discuta cuál es la situación y hacia dónde queremos ir. Hay que participar en este debate, estableciendo complicidades y puntos de encuentro. Está claro que todo esto no se recupera con medidas retóricas, ni con grandes discursos, ni con grandes reformas... Eso se recupera con medidas concretas. Seis o siete medidas de choque, y eso nos daría una cierta tranquilidad. Necesitamos también tranquilidad para poder rehacer discursos.

P.: Para ir terminando, destacas en un último trabajo tuyo como ejemplos de "una nueva oleada innovadora emergente" a grupos como Fedicaria, partidarios de una didáctica crítica. También en tu libro de Morata recoges siete propuestas globalizadoras que se han hecho en España en el s. XX. ¿Qué espacio se deja a colectivos como Fedicaria, qué posibilidades tiene, cómo las ves? ¿Cuál es nuestra tarea en ese espacio de autonomía que tiene la escuela, de resistencia, de creación de alternativas?

R.: Ya he dicho más de una vez, y ahora lo reafirmo, que si los movimientos de renovación pedagógica no existieran, habría que inventarlos. El cambio se hace desde el debate, la discusión, las propuestas... Creo que el aislamiento docente es lo más contra-productivo como medida de resistencia. Desde siempre, históricamente, hay una necesidad de compartir intereses, discursos y prácticas comunes. Hoy esto es más necesario que nunca porque sabemos que las posibles leyes cuanto más progresistas sean, mejor, evidentemente; que cuanto más democrática sea la escuela habrá potencialmente más espacios para el debate. Pero sabemos también que las leyes no serán nada si esos espacios no se cubren y no se alimentan con discursos, con propuestas, con experiencias e iniciativas distintas, materiales alternativos, grupos que reflexionan.

Es el momento de las redes: virtuales y presenciales. De impulsar nuevas redes pedagógicas y educativas que interconecten a personas y colectivos dispersos. En ese sentido siempre he visto en Fedicaria a un colectivo potente, con muchas ganas de investigar, polemizar, intercambiar y producir ideas, propuestas y materiales. Es un colectivo que tiene un espacio, que ha repensado muy bien la educación y no sólo la enseñanza de las Ciencias Sociales, su campo de acción didáctica más específico.

Creo que es muy valioso que los discursos no sean parciales y fragmentados, que no sean sólo de mi área, de mi lugar, de mi centro, de mi nivel. Y, a mí, como experiencia personal, me resulta muy sugerente ese tipo de plataformas como la vuestra, y que tenga un órgano de expresión, que tenga espacios de debate a fondo... Recuerdo,

como ejemplo de lo que digo, mi experiencia en Gijón cuando participé en el "IX Encuentro de Fedicaria"; fue una tarea muy laboriosa pero muy interesante, apasionante: que te manden un texto de una ponencia tres meses antes y, luego, tú tengas que trabajarlo y tengas que contestarlo en un debate. Son prácticas de análisis y debate que no están al uso en otros foros.

Es el momento de abrir espacios de discusión más intensiva, más en profundidad, más libre, de reinventar nuevas formas, porque en los congresos no hay tiempo para otras intervenciones ni para la comunicación; yo valoro vuestra experiencia no sólo en sus objetivos o en su posicionamiento, sino también en la manera de articularse, en cómo funciona. Porque los espacios de reflexión y de discusión se dotan y se van construyendo. Hay que ser coherente entre los principios y valores que uno impulsa y las prácticas, los marcos en los cuales discutimos democráticamente. Fedicaria es un espacio muy democrático, muy horizontal, poco jerárquico. Con todo esto quiero decir que ese espacio es necesario.

Por eso, ahora, en el "Foro por una Educación Pública", es muy importante que Fedicaria, junto con otros espacios colectivos, tenga presencia. Lo que nos falta en estos últimos tiempos es vencer también ese cierto corporativismo de colectivos. Intercambiar ideas y propuestas que confluyen sobre unas líneas generales, aunque luego existan sus diferencias. Hay que discutir a partir de lo común y también a partir de lo diferente, yo creo que eso es muy importante. En un trabajo reciente que he realizado sobre el mapa de relación de los colectivos, yo intentaba significar que ahora hay un potencial de nuevos grupos emergentes y que es importante ponerlos en conexión.

P.: Jaume, hemos dialogado muy a gusto contigo y sin duda, la publicación de esta entrevista en nuestra revista Con-Ciencia Social contribuirá a que se conozca mejor tu perfil profesional tan poliédrico y tu visión como testigo de primera línea de lo que han sido tres décadas de renovación pedagógica en España. Gracias.

R.: Gracias a vosotros.

Zaragoza, 7 de abril de 2004