

Julián Arroyo entrevista a Antonio Bolívar,

catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.

“La ambición de la justicia social ha de ser conjugada con la máxima formación, que debe ser irrenunciable”

El profesor Bolívar es catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Dirige la revista Profesorado del grupo de investigación FORCE (Formación Centrada en la Escuela). Las principales líneas temáticas de sus publicaciones empiezan por la Educación de la Ciudadanía en la escuela pública. Continúan con la Formación del Profesorado y siguen por Investigación y Desarrollo del Currículo y la Investigación biográfica-narrativa.



Ahora acaba de publicar un libro sobre la identidad profesional del profesorado, que me parece de gran interés para quienes ejercen en Educación Secundaria. Por eso me he dirigido a él para plantearle algunos de los temas que comentamos entre nosotros en cuanto se presenta la menor ocasión, porque creo que este profesorado todavía cuenta con una gran dosis de entropía. En mi opinión, valdría la pena que lo convirtiéramos en objeto de debate. Ojalá que esta entrevista contribuya de alguna manera a ello.

Julián Arroyo

Si te parece, Antonio, vamos a empezar por el principio. En el prefacio de tu libro señalas que fuiste profesor de Secundaria durante trece años. ¿Cómo recuerda

aquella época? ¿Entonces no había crisis de identidad?

Me alegra, en primer lugar, Julián, que me hagas la entrevista. Recuerda que el curso 1978-79 lo compartimos en el INEM (Instituto Nacional de Enseñanza Media) de Andújar (Jaén), yo como mi primer destino de Catedrático (antes había estado en Valencia) y tu llevabas ya algún curso más en él. Me congratula, además, que desde entonces hayamos conservado la amistad. Yo, a partir de entonces, entregué lo mejor de mí mismo en los sucesivos Institutos en que he estado, hasta 1990, en que me fui a la Universidad.

Sin duda, entonces, teníamos mayoritariamente alumnos que confiaban en el poder liberador de la cultura, para lo que estaban dispuestos a sacrificar parte de su presente en función de ese futuro que anhelaban para sus vidas. De ahí la actitud positiva, los deseos de saber que tenían y, en correspondencia, la entrega de todo lo que sabíamos y creíamos podía contribuir mejor a su formación. No nos importaba, más allá de lo estipulado en los horarios (me decía un colega “es que en aquella época no teníamos regulado el tiempo”), responder a dichas demandas, haciendo múltiples actividades extraescolares, de disfrute conjunto. Recuerdo que ya aquel curso hicimos un seminario voluntario sobre teoría social y marxismo. La identidad profesional, en efecto, estaba reconocida (profesor con un saber profesional) y no había, en dicho marco de trabajo (y social), crisis de identidad, al revés, si acaso, reforzamiento continuo de la identidad.

Sin embargo, creo, es preciso controlar la nostalgia, dejarla en el plano afectivo, donde tiene su lugar natural, sin hacer un uso político de ella, como crítico en el capítulo VIII del libro, que hizo el PP jugando con la natural añoranza del profesorado. Dado que es imposible volver, para mal o para bien, a dichos tiempos, hay que concentrarse en el presente y en cómo hacer frente, de la mejor forma, a los problemas que tenemos. Entre ellos, curiosamente, los más importantes, provienen de su democratización, de la extensión de las llamadas entonces “Enseñanzas Medias” a toda la población. No es esto lo que, en ningún caso, se puede criticar. Sí, en cambio, si las formas y estructuras como se han llevado a cabo han sido las mejores (no sólo para el profesorado, sino también para el

propio alumnado).

También hablas de tu “compromiso ético” con el profesorado de Instituto, “tan injustamente tratado en las últimas décadas” (página 13). ¿Por dónde empezó este trato injusto? ¿Qué parte tienen en él las Administraciones educativas?

Mi “compromiso ético” proviene, en primer lugar, de mi vinculación con el colectivo, en donde se ha conformado mi primera identidad profesional. Este compromiso se muestra en compartir (y sentir como propios) los problemas con los que ha atravesado en las últimas décadas, en mi relación continua que mantengo con antiguos colegas.

Pero, en este caso concreto del libro, responde a haberme interesado, académicamente, por sus sentimientos y vivencias, para comprenderlos y proponer algunas líneas de salida o, como digo, de reconstrucción. Al respecto, sé que otros colegas míos de la Universidad me van a criticar porque les dé la voz y comprensión al profesorado de Medias, cuando lo normal (lo “políticamente correcto”) es criticarlos por no haberse sabido adaptar a los cambios.

Lo que acabo de comentar es una muestra de ese trato injusto, que aún continúa. No se puede decir el punto exacto de comienzo (quizá su visibilidad pública fue el ministro Maravall criticando en TV duramente a sus profesores y profesoras durante la gran huelga de 1988), ha habido muchos factores confluyentes, en coincidencia con los cambios sociales en esta “modernidad tardía”, por decirlo en palabras de Giddens. Algunos de esos problemas (por ejemplo, la falta de autoridad o reconocimiento) provienen justamente de cambios en esta modernidad tardía, como ha puesto de manifiesto lúcidamente François Dubet en un libro (*El declive de la institución*) que cito varias veces en el mío. Por eso, quizás, lo mejor sería decir, con la imagen de Esteve, que el escenario y el público han cambiado, y donde había un excelente actor ahora empieza a quedar fuera de lugar, si no se reconvierte a los nuevos papeles. Pero el actor no es culpable del cambio de escenario ni tampoco de que supiera muy bien representar la obra, precisamente cuanto mejor sabía

representarla, hay que reconocer que le pueda costar mayor trabajo adaptarse. Los profesores de Secundaria no siempre están equivocados como, desde una supuesta progresía, se les acusa a menudo; excepto manifestaciones gremiales (naturales, por otra parte), en la mayoría de ocasiones apuntan a problemas reales, que la política educativa no ha sabido (o podido) resolver.

En mi opinión, la idea de compromiso ético te honra como profesor universitario, porque no siempre sucede así por parte del profesorado de Universidad. Ahora sí está preocupado porque sufre las consecuencias de las promociones que la están llegando. Es una pena que sólo reaccionen ante hechos tan contundentes. ¿Qué piensas de esto?

En mi caso no tiene más valor que soy (mejor, he sido) profesor de “Medias” (llamémoslo como se llamaban), es decir, que sé lo que es trabajar en dicho nivel. Entre el profesorado universitario de Didáctica o Pedagogía no hay casi ninguno procedente de Secundaria (soy, en este sentido, un caso raro), sí de Magisterio; frente a otras carreras (Matemáticas, Ciencias, Historia o Lengua), donde hay algunos compañeros que han pasado a Universidad (cosa, por lo demás, difícil y costoso en España, pero habitual en Francia). Esto motiva que se hable, a menudo, sin ponerse en lugar del otro, sin poder sentir ni vivir lo que significa ser profesor o profesora de Instituto.

Por la época de Maravall empezó la separación entre Universidad y profesorado de Instituto, con esa expresión deleznable de “enseñanzas no universitarias” (no se debe definir algo por oposición a otro). Desde entonces, creo, se ha ido incrementando la falta de conexión entre Institutos de Bachillerato y Universidad que antes habían tenido una relación normal de continuidad, no en vano el profesorado de Instituto eran universitarios que, por lo general, mantenían relaciones con sus respectivas Facultades.

En fin, sería largo, pero yo creo que el mundo universitario (particularmente mi gremio de Pedagogía) ha tratado muy injustamente al profesorado de Secundaria. Los

problemas de la Reforma, se venía a decir, eran problemas del profesorado, que no quería cambiar ni perder “supuestos” privilegios. No se incidía, por el contrario (como lo hacía el profesorado de Secundaria), en los problemas de medios y recursos o en la ineficiente falta de formación (inicial o permanente) que la propia Universidad estaba proporcionando. La “buena nueva” evangélica no se discute, el problema es que se conviertan los “infielos”. Si no quieren oír el mensaje salvífico, podríamos obligarles a que lo escuchen (en parte, perdona la ironía, esto quisieron ser las horas obligadas de formación para cobrar los “sexenios”).

En efecto, ahora empiezan a aumentar voces (especialmente en los campos científicos) que se quejan de falta de preparación de los alumnos de Bachillerato. Creo que estas quejas y demandas se incrementarán aún más con motivo de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior que, entre otras cosas, presupone una mayor autonomía y saber trabajar por sí mismo del alumnado. Quizás, por ello, las últimas propuestas de Reforma en la Universidad vuelven a poner una especie de curso de “comunes” para prolongar la formación del Bachillerato, argumentando -entre otras razones- que nuestros alumnos entran antes en la Universidad que otros países. Luego nuestro profesorado de Bachillerato no anda descaminado, cuando señala que es imposible en dos años proporcionar la formación requerida.

Tu libro me parece muy riguroso y académico, además de exponer sus tesis de forma directa y clara. No temes, incluso, confesar que no puedes formular salidas definitivas, aunque sí sabe cuáles son los caminos sin salida. ¿Puede ampliar estos últimos?

Desde luego que no hay fórmulas definitivas para superar la crisis de identidad o, mejor, para asentar debidamente lo que deba ser la formación y el ejercicio de la profesión en este nivel de enseñanza. Sería un “semidios” si pudiera contar con tales recomendaciones o remedios. Además, es imposible, debido a que muchos de los problemas no vienen generados por la propia profesión, sino por las lógicas de cambio

social actuales. El asunto se juega, pues, como se puede ver en la tercera parte del libro, en ver qué se puede razonablemente hacer en el contexto actual para una mejor vivencia cotidiana del ejercicio profesional y, a lo largo, de la propia enseñanza ofrecida a los alumnos.

Como decía Hannah Arendt en su excelente ensayo (“La crisis de la educación”) estamos en una época donde se vuelve paradójica la tarea de educar: *“El problema de la educación en el mundo moderno se centra en el hecho de que, por su propia naturaleza, no puede renunciar a la autoridad ni a la tradición, y aun así debe desarrollarse en un mundo que ya no se estructura gracias a la autoridad ni se mantiene unido gracias a la tradición”*. La educación humanista se sostiene en que hay un mundo que merece la pena conservar y transmitir a las jóvenes generaciones, que es lo que otorga justamente autoridad (en el saber), pero si no hay nada que merezca la pena conservar, entonces educar, en sentido fuerte, es una tarea que definitivamente se ha esfumado del horizonte. Este es nuestro problema.

Lo que yo sugiero en el libro es que, lejos de esperar nuevos dioses salvadores (a veces, ingenuamente, se confía en un cambio de ministro/a o de gobierno), la tarea la tienen que asumir el propio profesorado de una manera colectiva, compartida o comunitaria. De ahí la apuesta que se hace por recomponer la profesión en tanto que colectivo, sin desdeñar la dimensión personal. El reconocimiento ha de ser ganado por el propio profesorado, aun cuando requiera apoyos externos y, en primer lugar, de la propia administración educativa.

La crisis parece afectar especialmente al profesorado procedente del Bachillerato. Recuerdo que en tiempos anteriores se ironizaba con lo de egebeizar el Bachillerato, con gran escándalo de los que así lo denunciaban. Ahora también parece que el Bachillerato casi no tienen identidad con el resultado de que, si exigis aprender sus contenidos, los estudiantes no pueden con ellos. Ya se piensa en redistribuir el currículo mediante el empleo de un año más. Luego está lo del curso cero de las universidades. ¿Hasta dónde estamos dispuestos a llegar en este desastre anunciado?

Extender la educación a toda la población y garantizar a todos (aspecto que actualmente no lo está para un tercio de la población escolar) las competencias básicas para la vida, no puede significar renunciar a la ambición de la máxima formación. Esta confusión ha estado en la base de algunos problemas que sufrimos. Dicho en términos fuertes, la ambición de justicia social ha de ser conjugada con la máxima formación, que debe ser irrenunciable. En caso contrario, se cae en una definición minimalista de los contenidos o se reducen a su papel utilitarista. En fin, proporcionar una buena educación a toda la ciudadanía, derecho y deber básico indiscutible (aunque, como señalaba, no siempre garantizado bajo el modelo comprensivo), de modo que permita integrarse en la vida social y laboral sin riesgo de exclusión, no puede anular la necesaria preparación para los estudios superiores, misión tradicional del Bachillerato.

Por cierto, esta confusión ha estado presente en algún tipo de discurso del profesorado de Secundaria, restándole credibilidad y legitimidad: la educación básica (ahora hasta los 16, en el futuro hasta los 18) es un derecho básico que debe ser garantizado, de la mejor forma, a toda la población. Esto no se puede discutir en ningún caso. Otra cosa es de qué modo se satisfaga y garantice mejor, opiniéndose a vías que conduzcan -por sí mismas- a la segregación en el propio sistema escolar o, en otra dimensión, a potenciar la enseñanza privada, en detrimento de la pública.

En lugar de la expresión “egeberizar” el Bachillerato, a mí me gusta más la de Juan Carlos Tedesco (*El nuevo pacto educativo*) de “primarización de la socialización secundaria”, que viene a expresar cómo los déficit en la socialización primaria (por diversas causas sociales y en el papel de las familias) hace que se trasladen a la Secundaria. Esto ha coincidido con la implantación de LOGSE pero no ha sido provocado por ella, como en algunos análisis ingenuos se pretende dar a entender. Por lo demás, el problema viene de lejos, como ya en los años cincuenta analizara lúcidamente Hannad Arendt en ese trabajo maravilloso, que se debe releer.

En España no hemos tenido claro ni el profesorado de Secundaria ni el Bachillerato. Quiero recordar al respecto que en el “primer” libro blanco de la Reforma (“Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate” de 1987) se planteaba una doble opción: 15 +1 o 16 (partido en dos ciclos). Ese 15 “más uno” posibilitaba que hubiera tres años de Bachillerato (como se había experimentado en las experiencias de Reforma) además de una formación profesional más amplia. Si se optó por 16 en dos ciclos era porque resultaba (se pensaba entonces) más económico: primer ciclo en EGB y segundo ciclo en Bachillerato. Luego vino la exigencia, con Javier Solana en el Ministerio, de que se unieran ambos ciclos en el mismo tipo de centro. De hecho, en la práctica, el último de Secundaria se ha visto obligado a ser “más uno” y continúa así siéndolo en la actual LOE. Por eso, hubiera sido una buena opción haber tomado la opción que aquel primer libro blanco planteaba, que descartaba por más costosa cuando lo ha sido la segunda.

En efecto, la Generalitat de Cataluña ha planteado la posibilidad de que los contenidos del Bachillerato, para algunos alumnos, se puedan desarrollar en tres cursos, con el apoyo de algunos sindicatos y del propio Ministerio de Educación, que lo considera legal. Además, está el compromiso con la Unión Europea, difícil de alcanzar, en que para el 2010 el 85% de la población escolar concluya la Secundaria Superior (es decir el Bachillerato o la FP de grado superior), junto a reducir el fracaso escolar al 10 % para ese mismo año. Por último, ya me he referido antes a ello, la propuesta de un año de “comunes” en la Universidad vendría a reconocer la insuficiente formación general del Bachillerato, según especialidades, que ahora se traspasa a la Universidad.

Hablas en tu libro de la necesidad de transformar la formación inicial del profesorado. Para hacer frente a la misma están llegando los master de dos años, dirigidos al profesorado que vaya a dedicarse a la enseñanza. ¿Qué opinas de esta salida? ¿Crees que el master debe ofrecerse a cualquiera o habría que poner límites en su entrada? En todo caso, los seleccionados tendrán que completarlo con la oposición posterior, de lo contrario habríamos perdido el tiempo y la matriculación. Luego está el protagonismo de las Facultades de Educación, que está siendo

contestado antes de empezar. ¿Cuál es tu opinión sobre todo esto?

De partida, hemos de reconocer que no contamos en España con una formación inicial del profesorado de Secundaria, si entendemos por ésta no sólo la disciplinar, dado que para el ejercicio profesional no basta con conocer la asignatura, aunque sea importante. El CAP, dependiendo de lugares, está con toda razón desprestigiado y no se puede decir, tal como está, que ejerza ese papel. Con el CAP se ha cumplido el principio de que “cuanto peor, mejor”, es decir un modelo que se considera malo y, por eso mismo (es lo más barato), tiene capacidad para sobrevivir treinta y seis o treinta y ocho años. Es un caso inusitado en nuestra historia pedagógica. También se ha adquirido una responsabilidad histórica por parte de las Administraciones educativas que explica, en parte, los problemas que arrastramos.

La configuración de la identidad profesional del profesorado comienza, es obvio, en la formación inicial. La formación exclusivamente disciplinar en las respectivas Facultades, como ha señalado José Manuel Esteve, proporciona una identidad falsa o errónea: historiador, filósofo o matemático, cuando -luego, contra las expectativas creadas- tiene que ejercer de profesor-educador de adolescentes. Esto sólo puede ser resuelto cuando los contenidos psicopedagógicos formen parte de la propia carrera, no sólo en un momento posterior, cuando se ve obligado a dedicarse a la enseñanza. En este sentido, el futuro “Master en formación del Profesorado de Secundaria” es bueno en cuanto que mejora el CAP con mayor número de horas (en principio un año, es decir, 60 créditos ECTS, no dos años), pero sigue adoleciendo de que, primero, es la formación disciplinar, la psicopedagógica, un añadido.

No es seguro lo que vaya a pasar, finalmente, con este Master. Todas las facultades “disciplinares” (basta ver el manifiesto de las Facultades de Filosofía) se han opuesto a él, más aún a que se imparta en las Facultades de Educación. Aquí hay varias razones mezcladas, que conviene hacer visibles. En primer lugar, si se reconoce que para responder adecuadamente a las demandas actuales de los alumnos la sola formación disciplinar es

insuficiente, necesitando una amplia formación psicopedagógica y didáctica, no hay razones para oponerse a establecer dicho Master como obligatorio para ejercer en este nivel. Si se hace es por otras razones: pérdida de número de créditos (en carreras que se han reducido a cuatro años); dado que ese Master sería mayoritario los alumnos no se matricularán en otros masteres, etc. Unido a ello estaría el centro universitario que se encargaría de su organización. Siendo, en principio, defendible que lo sean las Facultades de Educación, tal como están, en la mayoría de los casos no podrían hacerlo. Pongo por caso el Master en Formación del profesorado de Filosofía. Mi Facultad (Universidad de Granada) no puede llevarlo a cabo: cuenta con una sola profesora de Filosofía y ningún especialista en Didáctica de la Filosofía. Pero volver el Master a las facultades disciplinares imposibilitaría ofrecer bien lo que se demanda: una buena formación didáctica y psicopedagógica. En medio está la posibilidad de que lo impartieran buenos profesores de Bachillerato, como profesores de Bachillerato. Pero esto, ya lo sabemos, la estructura universitaria actual no lo favorece.

Aunque lo hagas a través de una cita de terceros, parece que crees que en la actualidad tenemos un “sistema de no-formación de profesores”. ¿De qué han servido entonces los cursos de Aptitud Pedagógica de las universidades, o el funcionamiento de los Centros de Profesores? Desde luego estas estructuras han tenido que disponer de importantes recursos económicos y su fracaso parece manifiesto. También está el Instituido de Formación del Profesorado del MEC. ¿Por qué no ha sido suficiente todo este entramado?

La formación habitual del profesorado de Secundaria en los países europeos ha oscilado entre dos polos: el *disciplinar*, centrado en conseguir una maestría en el saber de una materia o disciplina; y el metodológico o pedagógico –en gran medida desvalorizado frente al primero– dirigido a proporcionar modos de enseñar, gestionar el aula y, más ampliamente, educar. La mejor formación es aquella que integra, desde el comienzo, ambas dimensiones. En España no lo hemos logrado. Por eso justo no contamos con una formación del profesorado propiamente dicha. En Francia, por señalar un caso cercano,

cuando se acometió el “collège” único (equivalente a nuestra ESO), paralelamente, se reformó la Formación del Profesorado con la creación en 1989 de los *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres* (IUFMs), que querían contribuir a proporcionar el nuevo profesorado de los *collèges*.

Se ha adquirido por ello una responsabilidad histórica, que ya nos ha hipotecado el futuro con sucesivas cohortes de nuevos profesores (con una perspectiva de 40 años de trabajo) sin formación específicamente pedagógica inmersa en la propia carrera. Hubo propuestas, como la del llamado Grupo XV encargado del diseño de las nuevas titulaciones pedagógicas en 1987, donde se propuso, coherentemente, la creación de un título específico (segundo ciclo) para la Secundaria Obligatoria, además del profesorado especialista en materias de Bachillerato. Se proponían, pues, dos licenciaturas de segundo ciclo, una con una formación mayor pedagógica y por áreas de conocimiento, y otra con una formación especialista por disciplinas correspondientes. Pero fue rechazada (por alguno de los que después se ha quejado, como Alvaro Marchesi), tanto por el cambio que suponía en la estructura de los cuerpos docentes, como por el corporativismo universitario que prefería la formación disciplinar fuerte a la profesionalización pedagógica.

La formación permanente, en gran medida a cargo de los CEPs, es otra historia. Por lo pronto, no ha logrado, desde el principio, calar en el profesorado de Secundaria. Una formación escolarizada al servicio instrumental de adaptarse a los cambios propuestos no ha conseguido insertarse en las propias trayectorias de los docentes, tomados –más bien– como posibles objetos a transformar. La inmensa cantidad de recursos que se han invertido, no han dado los frutos esperados. Por otra parte, haces referencia al Instituto de Formación del Profesorado, un “invento” del PP (dado que la formación estaba descentralizada), continuado por el actual gobierno, tendría sentido sólo para liderar líneas y propuestas que, luego, pudieran ser proseguidas por las Comunidades Autónomas. A pesar de todo, se precisaría un liderazgo en nuevas propuestas de formación.

Una de las propuestas que se hacen en el libro es organizar un profesorado

específico para la ESO. Comentando esto con algunos compañeros, decían unos que genial, porque así se librarían de esta agonía, mientras que otros proclamaban su horror, porque ya no les quedaría ni siquiera la posibilidad de impartir un grupo en el Bachillerato. Te traslado tales impresiones.

Creo no hacer una propuesta específica, sólo sugerir y no para ahora (ya demasiado tarde), sino para haber considerado en su momento (por ejemplo, cuando en 1987 lo hizo el referido Grupo XV). Por lo demás no hubiera sido “alocada”, en términos simples es lo que hizo, con el sentido común que les caracteriza, Francia, como me he referido antes. Además de los maestros (*instituteurs*) y profesores (agregados) de *lycées*, unos profesores de los *collèges*, a nivel de Secundaria Obligatoria. Quiero decir que, en ese momento (1987-90), se podría haber pensado que aquellos profesores de Bachillerato, excelente profesionales, con una larga trayectoria profesional, pudieran continuar exclusivamente en el Bachillerato (si así lo pedían), y dado que el nuevo nivel educativo exigía nuevos profesionales, haber configurado una formación universitaria específica para este nivel. Ya todo eso está fuera del horizonte.

Describo en el libro, en sus propias voces, cómo algunos de estos profesionales del Bachillerato se han visto “desprofesionalizados” por tener que trabajar en un nivel para el que no estaban capacitados, aun cuando eran buenos profesionales en el Bachillerato. Esto les ha provocado una aguda crisis de identidad que, en casos graves, ha dado lugar a pedir la baja temporal o permanente. Mejor hubiera sido ver con el personal que contamos, con sus horizontes y trayectorias, reimaginar un futuro deseable para sus vidas profesionales y organizar, no por mera reasignación de plantillas, su trabajo futuro. De lo que no cabe duda es que la “cultura” de la ESO no coincidía con los modos habituales de funcionar el profesorado de Bachillerato. Algunos de los problemas que arrastramos provienen de aquí. No hubiera pasado nada diseñar escenarios profesionales distintos según los horizontes y perspectivas de vida.

Estoy de acuerdo en que la Secundaria Obligatoria “padece un déficit de

sentido para los alumnos” (página 47). Algunos de éstos, que ya se encuentran en su final, en cuarto, cuando les dices que tienen que aprovechar este último curso y obtener buenas calificaciones, te miran entre sorprendidos e incrédulos y sólo dicen que para qué, si no tiene ningún valor para la Selectividad. Otros profesores me indicaban que en la ESO sólo cultivamos la vagancia y que cuando llegan a Bachillerato carecen ya de la capacidad necesaria para superarse. Sin embargo, este fue el tramo en que se puso más cuidado y medios en la LOGSE. En el supuesto de que todas las Reformas fracasasen en algunos aspectos, ¿ha sido la ESO el fracaso de la LOGSE?

Bueno, conviene situar los problemas en su justo término. Primero, haber alargado la escolaridad obligatoria hasta los 16 es un éxito en sí mismo. Los problemas que tenemos provienen, justamente, de esta conquista social en el derecho a la educación. Otra cosa es si el modo como se ha hecho e implementado ha sido el mejor. La educación no puede, por otra parte, resolver la falta de sentido que la cultura académica tiene para muchos de nuestros adolescentes. Tampoco la cultura del esfuerzo se instaure por ley, como ingenuamente hizo creer el PP.

Aparte del éxito que ha supuesto escolarizar a toda la población, no lo olvidemos, con el denodado esfuerzo del profesorado de Secundaria, en muchos casos (nuevos centros) luchando sin los medios más indispensables; también ha dejado problemas sin resolver. El más grave, ese tercio de alumnado (en contextos desfavorecidos aún mayor) sin conseguir la graduación, al que además se ofrece pocas vías de salida. No basta un mismo currículum para conseguir la igualdad. De ahí que la nueva propuesta de la Unión Europea, acogida en la LOE, es determinar cuáles son las “competencias básicas” que toda la ciudadanía debía poseer, que no se identifican con la suma de asignaturas o materias.

El asunto que más me interesa del libro es el de la (re)construcción identitaria. Creo que se ha sobreactuado en las críticas al sistema y en el señalamiento de las falacias de la ley. De todo esto existe abundancia de escritos, pero cuando pides

estrategias y métodos para alcanzar la nueva identidad profesional en el futuro no salen apenas propuestas. ¿Qué se puede hacer aquí a corto plazo –para actuar con el profesorado actualmente en ejercicio- y a largo –para asegurar el profesorado futuro?

La hipótesis de partida en mi libro es que la resistencia manifestada por el profesorado a los cambios educativos y sociales no proviene de un conservadurismo injustificado, sino que es expresión de un modo de salvaguardar la propia identidad profesional, que el profesorado percibe como seriamente amenazada. Por eso, ante el cambio de contexto se requiere una (re)construcción identitaria. En tiempos de reestructuración, la identidad ha de ser (re)estructurada también, con todo el coste emocional y profesional que supone, en algunos casos o edades de la vida imposibles ya de asumir. Por lo demás, en unos tiempos en que la gente tiene una necesidad imperiosa de agarrarse a una identidad, es preciso buscar nuevos espacios de reconfiguración de las identidades docentes, que puedan servir de puente en la reafirmación identitaria. Por último, la reestructuración (reconversión) de la Educación Secundaria demanda, paralelamente, una *reestructuración de la propia identidad profesional*. Cuando esto no sucede, se entra en una grave crisis.

Hacer propuestas específicas sobre cómo desarrollar una política de identidad es difícil, porque la situación de partida es, cuando menos, ambigua. En un momento de grave crisis del sistema escolar público, articular nuevas condiciones para el ejercicio de la profesión, y su consiguiente reconocimiento social y público, resulta una empresa arriesgada. Pero es posible apuntar algunas dimensiones que, al menos, contribuyan a resituar por dónde pudiera transcurrir. En el libro, como has visto, se apuntan –al menos– *cuatro frentes* en distintas dimensiones en cada uno, que –según trayectorias profesionales– serían: a) *La persona del enseñante. Formación para reafirmar la identidad*; b) *La profesión en tanto que colectivo*; c) *cambios en el contexto organizativo*; y d) *Alianzas con otros sectores externos*.

¿Es una exageración pensar que, si la pendiente de malestar se sigue elevando,

podríamos tener carencias de profesorado en el sistema educativo?

En absoluto. La OCDE en 2004 ha sacado un informe que lo titula «Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers», donde alerta del grave problema para algunos países europeos de contar y retener a los buenos profesionales en la Educación Secundaria. En este sentido, vivimos en España una situación excepcional frente a otros países: muchos quieren ser profesor y pocos se retiran antes de tiempo. Ya quisieran otros países estar en nuestra situación, no sabemos por cuanto tiempo. Se puede ver, al respecto, el número 340 de la *Revista de Educación del MEC*, ahora en Internet.

Lo cierto es que el ejercicio de la profesión docente ha cambiado en las últimas décadas. En un párrafo con que se abre la tercera parte de mi libro, procedente de uno de los mejores diagnósticos actuales (el libro de Andy Hargreaves, *Enseñar en la sociedad del conocimiento*) se dice: “La enseñanza es actualmente una profesión cada vez más compleja. [...] Hay una crisis. El movimiento demográfico del cuerpo docente, unido a los años que estos profesionales llevan quemándose y desilusionándose con la reforma a gran escala, está agotando la profesión. El atractivo de la docencia como carrera para los posibles candidatos, actuales y potenciales, ha ido desapareciendo con rapidez: buenos docentes que se retiran antes de tiempo, docentes entregados que dejan el trabajo a la búsqueda de algo más inspirador emocionalmente y docentes que aconsejan a sus propios hijos que no sigan sus pasos”.

¿Qué papel juegan las asociaciones profesionales, los colectivos y grupos de renovación, los congresos y encuentros específicos en la identidad profesional? ¿Crees que sería necesario que las Administraciones de educación los apoyaran más e impulsaran sus actividades, facilitando el ejercicio de su trabajo? Te planteo esto porque hay Administraciones a las que lo único que les importa es que el profesor esté en el aula, lo demás es hacer turismo y liberarse del agobio cotidiano.

Hemos vivido un período en que el movimiento asociativo entre el profesorado se

ha visto como un peligro, en la medida que escapaba del “control” administrativo y de las lógicas partidistas. En mi libro abogo porque, aparte del peligro de corporativismo, son en los tiempos actuales un poderoso dispositivo para reafirmar la identidad profesional, tan necesaria, por otra parte en estos tiempos de “modernidad líquida”. Los sindicatos no llegan a cubrir estas necesidades y demandas. No en vano han surgido múltiples asociaciones de profesores en los últimos tiempos. Con todo, nos encontramos muy lejos del poder que tienen las asociaciones de profesores en Francia o en algunos países hispanoamericanos.

Evidentemente creo que las administraciones debieran promover el incremento de sociedad civil y de capital social. Pongamos un caso, un curso organizado por una asociación de profesores suele responder mejor a las demandas que el organizado por la propia Administración. Y, sin embargo, encuentra graves problemas para conseguir la financiación. No obstante, también creo que, aparte de la lógica defensa de intereses profesionales, estas asociaciones deben dirigirse a reafirmar la propia profesión, haciendo visibles las buenas prácticas y el buen hacer profesional de sus miembros. Es preciso, pues, promover y apoyar estructuras de relación profesional que, al tiempo que reafirmen la identidad profesional (identidad colectiva), contribuyan a motivar e intercambiar conocimientos (Asociaciones de profesores, colegios profesionales, redes de centros, etc.). Así, Asociaciones profesionales y Sociedades de Profesores y Profesoras, con sus propios medios de difusión o revistas, contribuyen –queramos reconocerlo o no– a reafirmar el sentimiento de pertenencia y de apoyo mutuo.

En el último capítulo del libro te inclinas por la idea de que hay salidas en el horizonte sólo si se “articulan condiciones para el ejercicio de la profesión” (página 233). ¿Puedes diseñar un esquema de tales condiciones?

Las estrategias defensivas de construir muros cuando los vientos arrecian no nos llevan muy lejos. Por el contrario, importan respuestas proactivas. En el libro se señalan algunas: una formación inicial para la identidad profesional del profesorado; incentivar el trabajo del profesorado; reconocimiento de la profesión docente; reafirmar la profesión en

tanto que colectivo (a nivel asociativo y, especialmente, a nivel de cada centro), como ya se ha señalado. Lo que hoy sabemos es que estas posibles medidas y acciones tienen que funcionar de modo coherente o alineado, en caso contrario queda en meros “parches”. Además, esta nueva articulación entre el profesorado y otras instancias sociales no se puede esperar venga dado sólo desde fuera, es preciso irlo construyendo por los propios implicados. Una larga historia de individualismo, ahora insostenible, debe ser superada. De todas maneras, el colectivo docente no podrá reafirmar su identidad a la espera de medidas administrativas, como ya se ha resaltado, son precisas estrategias de abajo-arriba, donde la identidad profesional es un proyecto a conseguir por los propios profesores.

Dices que la política de jubilaciones ha sido poco agresiva y no muy atractiva. En general, cuando el profesorado llega a los 55 años ya empieza a pensar en la cuenta atrás: me quedan cinco años, cuatro, dos... Resulta deprimente una sala de profesores en la que este es el principal comentario y si se van a prolongar o a suprimir las jubilaciones anticipadas. Y todavía más cuando te encuentras con colegas que se acaban de jubilar y proclaman estar felices por no tener que aguantar a los estudiantes, levantarse sin despertador, desayunar bien y dedicar una tarde a ir al cine y a otra a las partidas de mus o a los paseos. Menudo panorama para contemplar desde el puente, ¿no?

Es triste el panorama, en efecto, cuando se toma la jubilación como una liberación y, por tanto, se anhela que llegue cuanto antes. También aquí, además de liberarse de los problemas, entra el tema de la identidad. Hablo en el libro que de una identidad sustancial (sentirse mañana y tarde como profesor) se ha pasado a unas identidades múltiples (una cosa es mi trabajo, como medio forzado para ganarme el sueldo) y otra es mi vida personal (“las tardes las quiero para mí”, comentan algunos). La identidad personal se ha disociado de la profesional, congruente con el proceso de individualización de que hablan los Beck o la “política de la vida” de Giddens. En fin, esa necesidad imperiosa de “vivir la propia vida”.

Con lo de una política más agresiva de jubilaciones me refería, sobre todo, a la primera etapa de implantación de la LOGSE, pensando que cuando ya se tiene plenamente construida y asentada una identidad profesional no se puede, razonablemente, pedir que se reconstruya o reconvierta. Este grupo de profesorado es el que ha sufrido, psíquicamente, el mayor impacto y, también, el que por desgracia ha acabado peor su etapa final de trabajo.

Parece que no está incentivado el trabajo del profesorado. Sin embargo, últimamente nos echan en cara que estamos bien pagados con relación a Europa. Acláranos esto. Y también, si te es posible, las condiciones de trabajo y salario de los profesores finlandeses que hoy son el no va más en la consideración social.

En efecto, los sucesivos informes europeos (OCDE o Eurydice) ponen de manifiesto que el profesorado español está relativamente bien pagado. Estos datos están bien hechos (en relación con el índice de nivel de vida respectivo) y son incontestables. Pero, de modo paralelo, ponen de manifiesto que en España es de los pocos países en que hay menos variación entre sueldo inicial y el que se percibe en los últimos tramos del ejercicio profesional, cuando en muchos países hay una gran variación, es decir que hay pocos incentivos salariales a lo largo de la carrera. En fin, como es evidente, no tenemos diseñado ni una carrera profesional (la promoción es plana, a lo sumo geográfica) ni tampoco unos incentivos para promover una mejora en el ejercicio de la profesión.

El caso de Finlandia, por haber quedado en los primeros puestos de la evaluación PISA, se ha engrandecido. Lo primero que hay que decir es que no se puede transferir. Las condiciones sociales, implicación de la familia en la educación de los hijos, el reconocimiento y respeto del profesorado, etc. son dependientes de una historia particular, que no se puede trasladar sin más. Se puede aprender de experiencias ajenas, pero no se pueden, para bien o para mal, “copiar”.

¿Qué podía aportar un buen Estatuto docente en el asunto de la identidad del profesorado? Después de conocer los primeros borradores, los Sindicatos se quejan de

que tienen demasiadas limitaciones al respecto. Por otra parte, no estaría mal que hicieran de esto un tema casi de Estado. Parece que los considerados grandes Sindicatos de la enseñanza están trabajando en una estrategia común. ¿Crees que acertar aquí podría ser un buen punto de partida?

El aplazado Estatuto del Profesorado (el primer intento de Estatuto fue el que motivó la referida huelga general que se provocó la salida de Maravall del gobierno) bien pudiera ser una ocasión para diseñar vías de futuro. Si se hace bien, sería ahora una buena oportunidad para, además de regular las funciones del trabajo docente, establecer vías de promoción profesional a nivel horizontal, lo que no tiene necesariamente que suponer categorías jerárquicas ni cambios de centro, como vertical (acceso a otros cuerpos o niveles educativos, incluidos los universitarios). Llevamos varias décadas con toda una retórica en torno al tema, incluso plasmada en disposiciones oficiales, pero realmente no existen vías de promoción en ninguno de los dos sentidos, que contribuyan decididamente a la mejora de la educación. De hecho esta necesidad sentida, y no resuelta, hace que –de modo prolongado– se vuelva a él. La LOE remite a un marco común básico de la función pública docente, así como diseña (disposiciones adicionales 6ª a 13ª) los cuerpos y promoción entre ellos. Conozco el borrador de Estatuto, pero no sé ahora mismo por dónde va la negociación.

En el Ministerio de Educación ponen como una nueva seña de identidad de la nueva ley (LOE) la autonomía en todos los ámbitos educativos. Parece que en el libro lo pones en duda, porque al mismo tiempo viene una sobrerregulación normativa, que, además, las Comunidades procurarán incrementar con su propio sello, no lo dudas. Precisamente el profesorado se queja permanentemente de que cada día tiene más funciones que ya le resultan imposibles de atender y que las burocracias le impiden dedicarse a lo esencial, que es la docencia y la educación. ¿Cómo arreglamos esto?

Hemos vivido en todos estos años una retórica de proclamas discursivas sobre la

autonomía de los centros y del profesorado y, paradójicamente, una sobrerregulación de la vida de los centros y del trabajo de los profesores hasta límites insospechados. Un amigo mío (antiguo profesor de Bachillerato, ahora en Filosofía del Derecho), lo llama, con razón, siguiendo a Habermas, “juridificación del mundo de la vida”. Algunas normativas de comienzos de curso, como decía otro profesor, han sido auténticos “misales”, donde se especifica dónde, cómo o cuando se tiene que hacer algo, hasta límites increíbles, que cualquier otro profesional no admitiría. En el fondo, es expresión de una desconfianza en el buen hacer del profesorado. La autonomía proclamada era, en estos casos, una nueva tecnología (o “régimen de verdad”) para el gobierno de la educación, imponiendo de modo más sutil las normas. En su lugar, de lo que debiera haberse tratado es de crear las condiciones oportunas que posibiliten capacitar a los centros escolares a construir, en distintos grados de desarrollo (pues nunca será homogénea), su propia autonomía para un mejor servicio público de la educación.

Por su parte, la descentralización autonómica no ha supuesto una mayor autonomía para los centros o municipios en la educación. A menudo, imitando el modelo estatal, han actuado como un nuevo centralismo, como han destacado algunos buenos analistas (Antonio Viñao, Manuel de Puelles o Joan Subirats). Seguimos pendientes de recuperar el espacio del protagonismo del profesorado y de los centros en la toma de decisiones, rompiendo con la larga cultura de dependencia administrativa, que desprofesionaliza al personal. Un exceso de normativismo ha venido a encorsetar, cuando no a juridificar, la vida de los centros, la acción de los equipos directivos y el propio trabajo del profesorado.

La cuestión de la autonomía, en último extremo, conduce a si es posible organizar la educación con otra lógica no-burocrática, que posibilite capacitar a los centros educativos para su propio aprendizaje y desarrollo institucional y que contribuya, decididamente, a potenciar la profesionalidad del profesorado. La lógica de tomar los centros educativos como instrumentos al servicio de las políticas educativas sólo conduce, por el miedo a su posible no implementación fiel, a nuevas normativas, como muestra elocuentemente lo sucedido en España. No obstante, romper con la lógica moderna del servicio público

uniformado y homogéneo, conduce a caminos inciertos, si no se precisan coordenadas y se delimitan los senderos por los que haya de transcurrir, que eviten la atomización o fragmentación, garantizando una cohesión interna y una equidad en el servicio público, como ha advertido entre nosotros Luis Gómez Llorente.

A pesar de haber referido los horizontes de salida, concluyes afirmando que los cambios que necesita el oficio de la enseñanza y su profesionalidad no son compatibles con la organización actual de los Institutos de Secundaria. Este sí que es un desafío impresionante para la educación del siglo XXI. Definitivamente, las salidas parecen muy difíciles, si somos realistas. Entonces, ¿qué se puede hacer con la cuestión palpitante de la educación?

El modelo organizativo de los Institutos de Bachillerato, en su gramática básica de funcionamiento, es modernista, heredado de fines del XIX, con sus lógicas adaptaciones. En ese sentido, parte del malestar actual es, diríamos con Taylor, expresión del “malestar de la modernidad”. El nuevo público, por ejemplo, no puede “aguantar”, en muchos casos, en este tipo de organización, espacios y tiempos, como se queja el profesorado. Al respecto, hay que hacer notar que, aunque hemos tenido muchos cambios legislativos, la estructura organizativa básica no se ha tocado.

Como alguien ha dicho no se puede representar Hamlet en el mismo escenario de Macbet, la demanda de nuevas funciones y tareas exige un paulatino cambio de escenario en un contexto postmoderno. Caben otras lógicas organizativas, con tiempos y horarios más flexibles, donde varios profesores puedan compartir al tiempo la enseñanza en un grupo, combinar las prácticas con la teoría, etc. Hay ejemplos y experiencias, sin pretender descubrir mediterráneos. En algunos casos, los propios centros han tenido que adoptar cambios organizativos, al margen de la legalidad, para poder responder a sus problemas.

Por finalizar esta entrevista, la educación tiene un largo futuro. Yo diría que en el contexto de cambios actuales, en lugar de la estrategia modernista de centrar en el

currículum (nuevos programas) los esfuerzos de mejora, paralelamente hay que actuar en la comunidad. Una tradición secular, heredada de la modernidad ilustrada, continua empeñada en que la palanca clave del cambio es el currículum. Pero, en una sociedad informacional que divide, con contextos familiares desestructurados y con capitales culturales diferenciados del alumnado que accede a los centros escolares, es en los contextos locales donde hay que centrar los esfuerzos de mejora. Incrementar el capital social al servicio de la educación conjunta de la ciudadanía supone, en primer lugar, conexionalarla con la acción familiar, pero también extender sus escenarios y campos de actuación al municipio o ciudad, como modo de hacer frente a los nuevos retos sociales. José Antonio Marina ha propuesto una movilización educativa pues la “educación es tarea de toda la tribu”. El problema nuestro es que hay, además, que reconstruir la tribu, pues ésta está desvertebrada.