

reseñas educativas
una revista de reseñas de libros



Varela, Julia. (2007). *Las Reformas educativas a debate (1982-2006). Entrevistas a José Gimeno Sacristán, Antonio García Santesmases, Juan Delval, Juan Ignacio Ramos, Jurjo Torres, Mariano Fernández Enguita y Javier Doz*. Madrid: Morata.

187 pp.

ISBN: 978-84-7112-524-8

**Reseñado por Honorio Cardoso,
Fedicaria-Salamanca**

23 de septiembre de 2009

Nosotros, los nuestros y las reformas que quisimos tanto¹

¿quién, quién trajo estas naves que no habías soñado? tú por tu sueño y por el mar las naves.
(Manuel Vázquez Montalbán)

Julia Varela constituye una de las voces más autorizadas en Sociología de la Educación, su preocupación por este campo y su esfuerzo por desentrañar algunos de sus aspectos más ocultos viene de antiguo.² De esa incansable corriente de trabajo emerge ahora su libro *Las reformas educativas a debate (1982-2006)* y que bien podía haberlo titulado “Reflexiones de la izquierda ante las reformas educativas españolas”. Mal que bien, el grupo de entrevistados se pueden adscribir, y creo que, sin lugar a dudas, se autoencuadrarían en el amplio entramado (educativo, sindical, pedagógico) de ese espectro político. Ciertamente, excepto en algún caso, hay que señalar que la inmensa mayoría pertenecen –por utilizar terminología castrense– al cuerpo de Oficiales: es clara la ausencia de Jefes, ignoro si porque evitaron personarse, y evidente el vacío de componentes de Tropa activa, asunto complicado de concretar. Dicho sea todo esto sin cuestionar un ápice la trascendencia de la obra que nos ocupa, pero



¹ Reseña originalmente publicada en la revista *Con-Ciencia Social*, nº 12 (2008), pp. 160-165. Re-publicación en *Reseñas Educativas* con autorización de *Con-Ciencia Social*.

² Una recomendación: léase este libro junto a la entrevista realizada a Miguel A. Pereyra en el número 10 de *Con-Ciencia Social* (2006) a cargo de A. Luis y J. Romero.

sugiriendo la apertura de otros frentes para posibles trabajos futuros.

Por sus responsabilidades durante una parte del período que Julia Varela analiza, uno de esos Oficiales con mando en tropa es Javier Doz, primer Secretario General de las CC.OO. de Enseñanza. Él sintetiza perfectamente el asunto de las reformas educativas y la izquierda. Como recuerda, al inicio de la transición, la Alternativa democrática del Colegio de Licenciados marcaba el modelo educativo que, con alto grado de acuerdo, asumían las fuerzas de izquierda: escuela pública de carácter comprensivo hasta los dieciocho años, con cuerpo único de profesores, gestión democrática de los centros y educación laica (p. 169). Aunque la proposición explícita que la profesora Varela formula, como objetivo de éste su último trabajo, es “saber cuáles eran los obstáculos que surgían cuando se intentaba transformar el funcionamiento de las instituciones escolares, y por qué las cosas no cambiaban con suficiente rapidez para hacer de la escuela pública una institución laica y democrática”, creo que el interrogante que cabe rastrear a lo largo de las diferentes entrevistas, siguiendo la formulación de J. Doz, sería: ¿cómo desde allí hemos llegado hasta aquí?

Dando por sentada la afirmación de A. Viñao (2002, p. 79) de que carecemos de una teoría capaz de explicar los efectos reales de las reformas educativas, de integrar las relaciones entre rupturas/cambios y continuidades/persistencias en el mundo educativo, con las respuestas de los entrevistados -variadas, echando balones fuera, con diferentes grados de profundización-, que J. Varela va obteniendo desde sus pertinentes preguntas, y la atenta dedicación del lector o lectora, podemos dotarnos de las piezas para la construcción de un puzzle, ciertamente borroso en algunas partes y definido en otras, pero finalmente explicativo, de los vericuetos que llevaron a que, como dirían mis amigos gallegos, pasara lo que pasó. Y que Gimeno Sacristán describe de manera inmisericorde: “se ha reforzado la privada y debilitado la pública, y los que eran enemigos se convirtieron en beneficiarios, y los que eran amigos se han convertido en pacientes de la situación” (p. 23).

En que ello ocurriera, posiblemente, juega un papel no secundario la figura de José M^a Maravall. Fortalecido por el reconocido ascendente ideológico, amparado por la estrecha relación personal y avalado por el capital cultural de su apellido, Felipe González lo coloca en el ministerio de Educación con el fin de ejecutar uno de los planteamientos básicos del programa socialista nacido del Congreso Extraordinario de septiembre de 1979 (*Forjando el Socialismo*, versión oficial; *Renuncia al marxismo*, versión mediática) y que le auparía al Gobierno: transmutemos la *imposible* modificación de las relaciones de dominación social (desde la estructura de la propiedad a la OTAN, aunque esto entonces todavía no lo sabíamos) por los idealizados y benéficos resultados (implícitos) de una *ambiciosa*, que diría Felipe, reforma educativa. Con los mimbres de las reformas de los laboristas británicos, la descontada continuidad en los docentes de los ochenta de la romántica tradición del maestro republicano, la constitución de un equipo en el que se recogían diferentes perspectivas y entendimientos de lo que debería contener la caja de herramientas para dibujar la arquitectura y los contenidos de la reforma educativa y, finalmente, con la desvalorización, no se sabe si inconsciente o sobrada, de los obstáculos existentes en el mundo educativo real, se comenzaron a dar los primeros pasos.

Aunque, en opinión de A. G^a Santesmases, “Maravall era un hombre que no conocía mucho de la política educativa”, el resto de los entrevistados transmiten la idea de que el proyecto educativo, aquello que quedó escrito en el *Proyecto para la reforma de la enseñanza* (1987), es lo que posiblemente mejor responde al concepto general de J. M^a Maravall sobre los cambios a introducir en el sistema educativo español. Pero también queda patente su distanciamiento o la ausencia de dirección cuando estallaron los conflictos más gordos (movilizaciones estudiantiles o huelga del profesorado) y que trasladan los entrevistados más directamente afectados:

“simplemente estaba presente y abría las reuniones” (J. I. Ramos) o “desde luego, estuvo mal aconsejado” (J. Doz). Y también se hace visible en varios entrevistados la doble incapacidad que los dirigentes ministeriales mostraron para gestionar ambos conflictos: por una parte, al no entender que afectaban a los dos agentes centrales de la publicitada reforma educativa, y malamente podía ponerse en marcha con su oposición activa; por otra, al confundir tan ligeramente reivindicaciones de carácter laboral y sindical con cuestionamientos políticos (“actuamos como un sindicato que quiere ganar una huelga con unas reivindicaciones bastante precisas”, J. Doz, p. 177).

Como trasfondo de todo ello, la *interesada consideración*, en términos presupuestarios, del profesorado como apóstoles de la buena nueva y no como trabajadores de la enseñanza; la aplicación mecánica –con el silencio subordinado del PSOE- del *susurro corleoniano*, de “quien nos echa un pulso, lo pierde”, tan en boga en aquella época, y el error capital nacido del “engreimiento ilustrado según el cual el que gobierna manda” (Gimeno Sacristán). Como resultado, en el caso del profesorado, un innecesariamente largo conflicto -como Solana se encargó de demostrar de inmediato, pero tardíamente- de cinco meses y veintiún días de huelga, generador de una dinámica de desgaste, desmoralización y distanciamiento de segmentos significativos del profesorado con el naciente proceso de reforma.

Sería absurdo personalizar en Maravall la explicación de los magros resultados o de las clamorosas desviaciones de la reforma, que opiniones para todos los gustos se manifiestan en el libro. Tan absurdo o más que personalizar las mismas en Marchesi o César Coll, convirtiendo la crítica en un irrefrenable ejercicio de “leña al mono” o de ajuste de cuentas entre pedagogos chuleados y, valga la redundancia, psicólogos de ego exultante. Unos y otros fueron actores, privilegiados y damnificados a la par, de los enfrentamientos condicionantes que se estaban jugando en otros campos: el de las prioridades políticas en los gobiernos socialistas y el de los enfrentamientos internos en los equipos ministeriales.

En relación con el primer aspecto, más allá de las declaraciones formales y teniendo claro el retraso del punto de partida (modificado sólo en parte por Los Pactos de La Moncloa), hay que decir que la política educativa no recibió el respaldo adecuado por parte de los gabinetes socialistas. Juan Delval señala explícitamente que “faltaba una voluntad política de llevar la reforma adelante, porque era algo muy costoso en dinero y en personal, y no era una prioridad del gobierno” (p. 85), circunstancia que se reforzaba, según otros, “con la evolución del propio PSOE ladeándose hacia la derecha cada vez más” (J. Torres) o con el distanciamiento, en opinión de J. I. Ramos, del PSOE de su base social.

Para ilustrarlo se pueden recurrir a dos medidas no precisamente insustanciales:

a) En relación con el PIB, el gasto público educativo no superó jamás el 5%. Siguiendo la serie reconstruida por R. Cuesta (2005, p. 211), dicha variable pasa del 3,59% (1983) al 4,5% (2000), alcanzándose el salto más significativo entre 1987 (4,19%) y 1993 (4,9%), con la agitación del 88 (huelga del profesorado y huelga general del 14-D) por medio.

b) En relación con la política general, baste recordar la flagrante impugnación que contra la pretendida escolarización obligatoria hasta los 16 años, que perseguía el proyecto de reforma, levantaba el contrato de aprendizaje para jóvenes de 15 años contemplado en el Plan de empleo juvenil que terminó desencadenando la convocatoria del 14-D.

A estas divergencias de base entre políticas generales y actuaciones educativas, habría que añadir la salsa, que Santesmases resalta, de la difícil conexión de Maravall con la dirección del partido, por referirse amablemente a las escasas simpatías que ambos se profesaban y que, sin duda, debilitaban una posible presión interna correctora de esas tendencias. Y lo de posible entiéndase en términos de opcionalidad, porque lo que realmente ocurrió es que cambiaron los sujetos y pervivieron las tendencias. En relación con este asunto, y otros referentes a la política

de la época, resulta recomendable releer el libro de entrevistas de M^a Antonia Iglesias (2003), especialmente la realizada a Maravall y que abre el libro.

En relación con el segundo aspecto, los cortocircuitos presentes en el equipo ministerial son puestos de relieve, de forma reiterada por los más directamente implicados (Gimeno Sacristán, Juan Delval o Jurjo Torres). J. Gimeno presenta una descripción de la situación inicial del Ministerio (“en realidad equipo realmente no había..., Maravall formó un equipo fuerte en Universidades..., pero para el resto del sistema educativo, el equipo era más débil y más incoherente”, p. 22) hacia la que A. García Santesmases apunta en una dirección con mayor capacidad explicativa: primero las diferencias entre los restos del equipo educativo clásico del socialismo (“los de la alternativa democrática”) y los del círculo de Maravall (“un equipo más elitista”), con la subordinación de aquellos a éstos y que trasmataba radicalmente los objetivos de la política educativa: las dimensiones sociales del proyecto se diluían en beneficio de las reformas curriculares y didácticas; además, esa ruptura se doblaba en una segunda: “creo que tenían poca conexión con la realidad de otros niveles de enseñanza que no fueran la universidad” (p. 56).

Ambos elementos –desensamblaje de los equipos en lo relativo a las directrices políticas y funcionalidad de las prioridades de gestión–, en mi opinión, son resultado de la actuación que sistemáticamente han desarrollado las diferentes direcciones socialistas a la hora de configurar los sucesivos ministerios de Educación.

Primero, un sobrepeso y autonomía de los representantes de la Universidad, que ha alcanzado su expresión máxima en la última remodelación del gobierno de Zapatero: desgajamiento en dos ministerios diferentes (asunto no baladí en cuyo significado profundo no vamos a entrar, porque ahora no toca) y que nos devuelve (cosas veredes) a la vieja distinción establecida por la UCD.

Segundo, la marginación de los equipos responsables de la política educativa durante la travesía del desierto de la oposición y su sustitución por personas sin compromisos adquiridos con “los compañeros de viaje” a los que se habían asociado para sobrellevar la prueba del alejamiento del poder. En consecuencia, los nuevos responsables educativos de cada etapa inicial en el ciclo del disfrute del gobierno han dispuesto de “manos libres” para dirigir las *necesarias rectificaciones* que el ejercicio de la ética de las responsabilidades impone, o lo que es lo mismo, para ejecutar el cambio de alianzas que hacían posible una política educativa diferente de la que, al menos nominalmente, se había defendido en la oposición.

Contempladas las *dinámicas internas* que distorsionaron los proyectos reformadores, la entrevistadora hurga también en la dirección de los *obstáculos externos* con los que dichos proyectos toparon: Iglesia, Universidad y Profesorado de Primaria y Secundaria se configuran en las conversaciones como los agentes claves en la resistencia a la aceptación de las reformas. La impresión que traducen las respuestas es la de que los padres políticos y teóricos de las reformas no discutieron nunca los límites que la Academia fijaba, tantearon y buscaron siempre el consenso con la Santa Madre y no habían previsto, o si lo habían hecho no habían alcanzado a pronosticar su intensidad, la posible oposición del profesorado de los sectores no universitarios.

Hablar de los beneficios que la Iglesia ha ido extrayendo tras los diferentes procesos de reforma sería realizar un ejercicio de obviedad del que la memoria de los lectores me exime y el espacio disponible de este artículo me dispensa. Permítaseme simplemente un plano general y una consecuencia preocupante. No desatar una “guerra de los catecismos” ha sido la justificación político-mediática que se ha esgrimido para *explicar* las concesiones recogidas en la LODE (financiación) y en la LOGSE (currículo). Como purita realidad hay que decir que, transcurridos veintidós años de la aprobación de la primera y dieciséis años después de la

segunda, la LOE ha vuelto a empantanar con el laicismo. J. Gimeno plantea que la pasividad de la izquierda frente a la voracidad de la derecha han permitido dicha situación, pero lo cierto es que quien debería haber activado sus apoyos sociales, articulado la red de respuesta a la insaciabilidad de las fuerzas eclesíásticas, no sólo no lo ha hecho, sino que han renunciado de entrada a dar un golpe de autoridad: los dirigentes socialistas -tanto F. González como Rodríguez Zapatero- se han negado, sistemática y ostentosamente, a utilizar los resortes políticos (revisión de los Acuerdos con el Vaticano) y fiscales (reducción de la aportación económica) de los que han dispuesto. Por supuesto, todo ello acompañado de la pertinente verborrea laicista cuando de excitar a la parroquia se ha tratado. Esto por lo que hace referencia al plano general.

Respecto de la consecuencia preocupante: el *respeto* a la confesionalidad católica abre la puerta, como expone Mariano F. Enguita, a que “mañana pueda plantearse la confesionalidad de otras confesiones y crear un problema todavía más serio” (p. 154).

Ya hemos comentado la autonomía con la que la Universidad funcionaba en los equipos ministeriales, pero son varios los entrevistados que resaltan una cuestión significativa en una de las reivindicaciones claves de la época de las reformas: el cuerpo único. El Gobierno se resistió desde el principio a discutir esta reivindicación, sin duda por las consecuencias económicas que entrañaba, pero también por lo que de reforzamiento sindical hubiese conllevado: hay que recordar que esta oposición quedó claramente plasmada ninguneando incluso una recomendación del propio Consejo Escolar del Estado en su informe sobre la LOGSE. Ahora bien, la negativa más cerrada tuvo su origen en la propia institución académica: J. Delval expone que “el cuerpo único tenía muchos detractores en la universidad que no querían que accediesen los profesores de instituto sin hacer oposiciones” (p. 84) y M. F. Enguita remacha al señalar que “fue la endogamia de la Universidad” la que cercenó cualquier posibilidad de avance en este terreno. Negativas, recelos y cautelas que, como indica Santesmases, transpiraban parte de los equipos ministeriales. Cuando esta reivindicación del cuerpo único se transformó en la semidesnatada propuesta de “formación inicial de licenciatura para el profesorado” tampoco la Universidad cambió un ápice su posición, negándose a asumir modificaciones en sus planes de estudio para los futuros enseñantes, como recuerda Gimeno Sacristán.

Y esto nos enlaza con el tercer agente, que identifican parte de los entrevistados, desafiante con las reformas educativas: el profesorado de Primaria y Secundaria. Quienes más críticos se manifiestan con estas resistencias son J. Gimeno Sacristán y, como viene siendo habitual en los últimos tiempos, M. Fernández Enguita. A ninguno de los dos les duelen prendas al efectuar afirmaciones del calibre de tildar de “error, seguramente histórico, de los profesores haciendo huelga al Ministro más progresista posiblemente del s. XX” (Gimeno Sacristán, p. 29) o “se puede decir que el gran beneficiario en el campo de la educación en estos años ha sido el profesorado” (Fernández Enguita, p. 161). Afirmaciones, en mi opinión, hiperbólicas que desnaturalizan lo que debe ser un elemento legítimo e imprescindible a la hora de reflexionar críticamente sobre el sistema educativo: la responsabilidad de los profesionales en el funcionamiento y función de dicho sistema. En esta misma revista intenté mantener (Cardoso, 2002) un diálogo crítico con Enguita sobre esta cuestión y tengo que lamentar la profundización en la deriva hiperresponsabilizadora que traslucen las respuestas de su entrevista: hablar de la “*extraordinaria fuerza del profesorado*” como origen del fracaso de procesos como la participación, por su “hostilidad”, o de la reforma, por su “enorme resistencia”, me siguen pareciendo un desenfoque en la percepción del papel del profesorado, que lo tiene, en la desestabilización de los servicios públicos. Desenfoque que se prolonga en las soluciones cuando se proponen medidas como las de demandar “un sector de enseñanza

privada civilizado”, “los padres deben poder elegir centro”, “reformular los sistemas de participación para poder pasar del estatus al contrato” o “meter a las escuelas privadas en el redil de las escuelas concertadas e imponerles regulaciones en el período de la escolaridad obligatoria”. Medidas, finalmente, que no pasan de ser meras aspiraciones, aspiraciones imposibles como a la postre se termina reconociendo (p. 154), pero que por el camino se utilizan para así “demostrar lo que queríamos demostrar”.

Pero, volviendo a los acontecimientos históricos, hay que señalar que, efectivamente, hubo resistencia del profesorado a la puesta en marcha de la reforma: ¿qué cabía esperar cuando se ponen en marcha procesos que afectan directamente a la identidad tradicional de la profesión docente? Permítaseme una mera apreciación personal ligada al cuerpo a cuerpo de aquellos días: pocas veces he visto un equipo negociador (Arango, Junoy y demás) tan atezado por tal abanico de *incomprensiones* ante la respuesta del profesorado: ideológicas (¿no estaba ansiando todo el mundo la buena nueva educativa?), políticas (¿pero no habían sido votados por la mayoría del profesorado?), educativas (¿podían las profesoras tener una visión estratégica del sistema educativo?), sindicales (¿cómo iban a poder aglutinar las organizaciones sindicales un sector de baja afiliación y de representación fragmentada?) y, hasta si cabe, existenciales (¿cómo podía estarle ocurriendo a *ellos* aquello?). Pero esas resistencias afloraron cuando en lugar de ver conflicto laboral con una resolución razonable (incremento salarial por implicación educativa, cuerpo único por ampliación de aliados al proceso, más formación por innovación educativa, etc.) se puso toda la maquinaria propagandística al servicio de un pretendido pulso político (J. Doz, p. 177); esas resistencias se acentuaron cuando se condujeron a un callejón sin salida respondiendo al diálogo con autoritarismo –“los conflictos se solucionan negociando, cediendo, llegando a una posición común” (J. Delval, p. 93)–; y, finalmente, esas resistencias se transmutaron por la esterilidad de un enfrentamiento que, efectivamente, debilitó a los oponentes sindicales, pero, sobre todo, reforzó los razonamientos y las tendencias corporativas más tradicionales, alejando a sectores del profesorado que al inicio del conflicto no tenían una posición activa contra la reforma educativa y que al finalizar el mismo se encastillaron en una posición defensiva y negativa.

Aquellos mares trajeron estas naves, aquel programa de partida que enunciaba J. Doz apenas se ha cumplido en su vertiente de escolarización obligatoria y en su esfuerzo de impulsar la participación o de mejora sustancial de las condiciones salariales del profesorado. La LODE garantizó los conciertos y reforzó a la privada. La LOGSE redujo el papel social de la escuela a la búsqueda de la calidad educativa plasmada en la renovación curricular, sin nadie que lo sostuviera al no contemplar el cuerpo único. La LOPEG dejó en mero intento embrionario el esfuerzo por la participación y redimensionó la gestión democrática en gestión comunitarista (Marchesi *dixit*). La LOECE no tuvo que hacer muchos esfuerzos para retornar al corral conservador y corporativo las finalidades de la educación. Y la LOE es la plasmación última de la renuncia a introducir en el sistema educativo cambio esencial alguno. Es decir, un proyecto liquidado y para el que la izquierda no tiene alternativa.

Una parte importante de los entrevistados se dejan llevar por la tentación de rememorar lo que ocurrió desde su presente, la mayor parte de ellos evitando cualquier asomo de autocritica y de responsabilidad en lo que ocurrió. ¿Cabe sólo achacárselo a los socialistas o al corporativismo profesional o a la perenne endogamia de la Universidad o a la desafortada intolerancia, económica e ideológica, de la Iglesia? Pues no. Sin duda aquellas son las vigas condicionantes del armazón de la política educativa, pero también otros fuimos (pedagógica, sindicalmente o todo a la vez) responsables: también participamos de las *ilusiones reformistas*, tampoco supimos verlo o evitamos verlo, que posiblemente de todo hubo, las limitaciones de unos procesos que ni pretendían, ni podían cambiar la escuela y que, como exactamente ha

puesto de manifiesto J. Carabaña (2006), apenas han jugado una función expresiva de las diferencias partidarias: el papel de cohesionar a las huestes en la lucha por el asalto al gobierno. En su opinión, una parte importante de los cambios educativos podían haberse hecho con decretos, “pero un decreto apenas permite movilizar a la opinión pública e intercambiar descalificaciones con la oposición”.

REFERENCIAS

- Carabaña, J. (2006). Contra la legislación expresiva. *Revista de Libros*, 109, 28-29.
- Cardoso, H. (2002). Sobre las responsabilidades del profesorado en la crisis de la escuela pública. *Con-Ciencia Social*, 6, 143-147.
- Cuesta, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Iglesias González, M^a A. (2003). *La memoria recuperada. Lo que nunca han contado Felipe González y los dirigentes socialistas*. Madrid: Aguilar.
- Proyecto para la reforma de la enseñanza*. Madrid: Servicio de publicaciones del MEC, 1987.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

Acerca de la autora del libro: Julia Varela es doctora en Sociología por la Universidad de París VIII y profesora de Sociología en la Universidad Complutense de Madrid. Es autora de numerosos libros y trabajos de sociología de la educación.

Acerca del autor de la reseña: Honorio Cardoso, Fedicaria-Salamanca

Reseñas Educativas/ Education Review publica reseñas de libros sobre educación de publicación reciente, cubriendo tanto trabajos académicos como prácticas educativas. Todas las informaciones son evaluadas por los editores:

Editor para Español y Portugués

Gustavo E. Fischman

Arizona State University

Editor General (inglés)

Gene V Glass

Arizona State University

Editora de Reseñas Breves (inglés)

Melissa Cast-Brede

University of Nebraska at Omaha

Las reseñas son archivadas y su publicación es divulgada por medio de una listserv (EDREV).

Reseñas Educativas es firmante de la Budapest Open Access Initiative.

