

entrevista

Manuel Menor y Julio Rogero. Profesores

“El éxito de la LOMCE depende de que los docentes sean más peones que profesionales”

Redacción

✉ te@fe.ccoo.es

Manuel Menor y **Julio Rogero** comparten similar currículum profesional. Coinciden, incluso, en formas de emplear su tiempo de jubilación. En este libro escrito a cuatro manos intentan evidenciar, como en otras ocupaciones y publicaciones suyas, políticas erradas de antemano en la enseñanza pública, pero provechosas para unos pocos. Dicen que es lo menos que pueden hacer por contribuir a la dignidad del derecho a la educación, principal para todos.

*La Formación del profesorado escolar (1970-2015) (Editorial La Muralla, Madrid) se debate en la duda, más que razonable, de si, en el transcurso de los 45 años últimos, maestros y profesores han sido tratados como *peones* o como *profesionales*. Sus autores terminaron este ensayo hacia el 20-D, cuando la última legislatura intentaba acentuar su regulación administrativa hacia un peonaje comandado por directores convertidos en agrios capataces. Hoy han incrementado esta duda.*

¿Por qué han historiado la formación del profesorado escolar?

Manuel: Tuvieron mucho que ver percances varios, como uno muy desagradable en 2004. Para conmemorar la fundación del centro donde uno de nosotros trabajaba, se empeñaron en obviar que su nombre actual lo había impuesto uno de los primeros decretos de Franco en Madrid, en abril de 1939, muy ominoso para la historia anterior del centro, la realmente valiosa. Antes que mostrar que se había llamado de otro modo, o que había desarrollado la educación democratizadora que la República asumiría como propia, prefirieron acomodarse al canon franquista –y al de la señora Aguirre– y desperdiciaron la ocasión de enseñar Historia actual. Algo que Fernando Hernández ha documentado en El bulldozer negro de Franco, al desvelar que así suele ser la Historia del siglo XX español en la enseñanza escolar.

Aquella mala experiencia nos llevó a estudiar las raíces del presente educativo. En la formación de los docentes confluían casi todas, y pudimos confirmar que silenciar e ignorar esos orígenes es muy expresivo de dudosas querencias y atrasos. Es sintomático que no haya ley que no insista en que su éxito depende de los maestros y profesores, aunque pronto se advierta que los responsables de ejecutarla no lo creen: se contentan con firmarla en el BOE.

El libro destaca el compromiso voluntario que asumieron muchos maestros y profesores...

Julio: No podíamos dejar de lado algo que ha sido y sigue siendo muy importante: el deber responsable de muchos docentes con su profesión. Siempre ha permanecido en nuestra memoria el compromiso moral y político con la educación que tuvieron muchas maestras y maestros de finales del siglo XIX y primer tercio del XX, impregnados de las propuestas de la Escuela Nueva, de la Escuela Moderna y de la Institución Libre de Enseñanza. Ese mensaje permaneció latente a pesar de la represiva dictadura franquista, y en la clandestinidad resurgió con afán de poner en pie un modelo educativo alternativo para una sociedad democrática. A lo largo de tan duro período edificaron esa preocupación voluntaria de hacerse protagonistas; su madurez éticocrítica desarrolló el modelo de escuela pública que acabarían definiendo en la *Declaración por una alternativa democrática* de 1975, del Colegio de Licenciados y del Movimiento de Renovación Pedagógica Rosa Sensat. El surgimiento de los movimientos de renovación pedagógica –y de los sindicatos docentes–, su asentamiento, su fuerza y su debilidad, se construyeron en los avatares sociopolíticos de estos años. Sin esa arriesgada responsabilidad de tantos enseñantes, las políticas educativas habrían fomentado de forma más descarnada la expropiación de la capacidad de ser profesionales autónomos, comprometidos con la educación y la escuela pública.

Es el colmo decir que todo está ya en el art. 27 de la Constitución

¿La cronología del título es la estudiada en el libro?

Manuel: Sí, pero no exactamente. En los setenta, Julio y yo éramos ya bastante adultos; fuimos testigos de cómo el sistema continuó, en muchos aspectos, idéntico a cómo lo habían reformado en detalle desde 1936. Lo sufrimos de lleno más allá de nuestra infancia; todavía hay, sin embargo, quienes dicen que la educación de antes sí que era buena. Teníamos que contar, por tanto, los antecedentes de la Ley General de Educación de Villar Palasí y repasar las decisiones con que el franquismo nacionalcatólico revirtió, desde primera hora, la labor de la II República: las depuraciones de los maestros que no pudimos tener, los cambios de currículum y de formación exigible para enseñar. Y para que se entendiera de dónde venía tanta inquina, había que exponer que esta historia ni había empezado en 1939 ni terminó en 1970. Cuestiones tan principales en España como “libertad educativa”, enseñanza pública y privada o laicidad de la escuela, son muy viejas. Como lo son formulaciones elegidas para los espacios y tiempos educativos de la ciudadanía en cuanto a exigencia formativa de los docentes, simbologías escolares, libros de texto, ortodoxias o heterodoxias curriculares y pedagógicas. Las desavenencias por el control de todo ese poder simbólico que todavía padecemos vienen de antes del Concordato de 1851; la “guerra escolar” de comienzos del XX continuó los desencuentros de que Blanco White, exiliado en Londres, se había hecho eco ya en 1810... Las consecuencias de la guerra civil, que todavía mostraba la LGE en 1970, tenían una larga cadena de presagios.

Puesto que nuestro libro es ante todo un ensayo historiográfico, entendimos que había que evidenciar los orígenes de tendencias actuales supuestamente modernizadoras de la educación y su profesorado. El lector podrá ver que no es mero postfranquismo lo que impera, sino vuelta a posiciones previas al “Estado Nuevo”. Esas aspiraciones, nunca satisfechas del todo por cumplimiento siempre “accidental”, propias de quienes sólo se miran ante la eternidad, son las que la LOMCE ha tratado de satisfacer en 2013.

Parece que el crecimiento cuantitativo del sistema educativo en este tiempo se hubiera estancado en lo cualitativo...

Julio: Es una conclusión importante del libro. El número de plazas escolares que la República había planeado todavía no se había construido en los años sesenta, cuando el I Plan de Desarrollo. A casi treinta de la guerra, empezó a crecer a remolque del desarrollismo que acompañó el brusco éxodo rural español. Desde entonces, las crecidas zonas suburbanas han vivido de lleno todos los cambios y carencias, las de entonces y después. La “diagonal madrileña” de que hablan algunos sociólogos pronto expresó muy bien esa dualidad de nuestra sociedad y sistema educativo. Dividió en dos la ciudad mostrando dónde hay más pobreza, menos esperanza de vida y dónde fracasa mejor el sistema educativo. Y, desde 2008, estas asimetrías se han acentuado más, como reiteran sucesivos informes de Cáritas, Save the Children y hasta de la OCDE. Ahí siguen las desigualdades, contradiciendo las posiciones oficiales e indicando que la mera escolarización no basta.

Este es un ensayo independiente y con abundante documentación. Cualquier lector puede contrastarlo y se le anima a hacerlo

El estancamiento cualitativo de la educación está ligado también a que la formación del profesorado propuesta por la Administración a través de sus Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) ha estado paralizada desde los años 70; los másteres desarrollados desde 2009, y otras propuestas, tampoco han aportado gran cosa. Es decir, que en estos 45 años, no se ha generalizado un sólido planteamiento transformador de la formación inicial y permanente imperante. Una parte sensible del profesorado se sintió por ello concernida a ocupar ese espacio mal atendido y tomó en sus manos su formación a través de colectivos propios. Las propuestas oficiales no respondían a lo que su profesionalidad y necesidad de mejorar la dignidad laboral exigían, y fue el único modo de salir del estancamiento en que se había convertido el sistema escolar. Los nostálgicos promotores de la LOMCE han procurado, sin embargo, eliminar cualquier atisbo formativo que pueda hacer de la docencia una profesión de intelectuales críticos, ocupados en aportar lo mejor de sí mismos a la enorme tarea de hacer ciudadanos capaces de convivir asumiendo positivamente su protagonismo en una sociedad democrática.

¿Por qué existen estas distancias?

Julio: Son muchas las causas de la continuada situación de desigualdad e injusticia. Los datos sobre precariedad y exclusión de una parte importante de la sociedad son más que alarmantes, como ya dije, y los elementos de equidad e inclusión que debería aportar un sistema educativo basado en la justicia distributiva están ausentes. Se invisibilizan y manipulan por quienes controlan los medios de comunicación, de modo que este derecho se convierte en mercancía que se vende en el “libre mercado”, donde se ha de comprar igual que sucede en Sanidad u otros servicios debidos. El ataque a lo público viene desde diversos frentes: la privatización y la desregulación en nombre de la “libertad” de negocio sigue creciendo. Y las elecciones del 26 de junio de 2016 muestran que hay bastante más de siete millones de votantes que así lo demandan: a saber dónde lo han aprendido.

En nuestro repaso a la formación que, desde antes de 1936, ha sido proporcionada a los docentes escolares, sobresalen tres fuerzas que se apoyan entre sí. Es un sistema en que el verdadero poder reside en la jerarquía de la Iglesia vaticana, anclada en privilegios medievales dentro de una sociedad moderna, laica y democrática; una oligarquía económica ligada al capitalismo financiero y a intere-

ses de la economía globalizada; un conservadurismo político, cultural y social al que la dictadura franquista y el nacionalcatolicismo le vinieron de perlas para mantener sus postulados y privilegios clasistas. Estas tres fuerzas utilizaron el crecimiento de la estructura educativa durante la dictadura para consolidar su poder. Configuraron y asentaron una metódica organización autoritaria, clasista y segregadora, acompañada de un academicismo e instruccionismo extremos, de que no hemos llegado a salir en ningún momento. Esos poderes se vieron obligados a adaptarse a una sociedad democrática que se les imponía por imperativos externos y presión cívica. Pero, a su vez, han logrado mantener su hegemonía en el vaivén de las leyes educativas desde la Ley General de Educación en 1970 y seguirla fortaleciendo.

¿Y desde 1975 hasta hoy?

Julio: En cuanto a la manoseada Transición, se insiste demasiado en el consenso y casi nada en las enormes demandas sociales en la calle –muchas insatisfechas todavía–, muertes, represión y golpe de Estado el 23-F. Hasta parece que cualquier pequeño intento de cambio se hubiera congelado por escrito en la Constitución de 1978. En educación, el colmo es decir que todo está ya en el art. 27, cuando es el único pacto logrado hasta ahora y el más contravenido también. Si nada puede objetarse respecto a que constantemente haya sido arañado en perjuicio de los más necesitados de una “buena” y consistente educación, también será bueno que ahora sólo tengamos un 19,7 % en gasto social, uno de los más bajos de Europa. Una cuenta en que, de añadido, hemos de incluir al tercio de escolares que –mayormente oriundos de las familias de más renta– atiende la enseñanza privada y concertada subvencionadas con dinero de todos, mientras la enseñanza pública ha de atender a la restante población en toda su variedad, necesidades de todo orden y difícil localización.

Sólo intentamos explicar. No defendemos como panacea falsos consensos para soslayar problemas

Pues bien, entre esta población, a la que ni la socialdemocracia llama ya “clase trabajadora”, está la de menor renta. Esto explicaría buena parte del desprestigio y dejación programada de los centros de titularidad pública, sus recortes y abandono, descuido y desdén con los medios que un buen sistema educativo para todos requiere. Y entre estos, una buena formación de todo el profesorado, pues, a los compromisos existentes entre las fuerzas de poder acordes en la estrategia neoliberal, les viene bien que, cuanto menos autónomos sean los maestros y profesores en el plano profesional y más obedientes, mejor. Todo indica que estamos en una etapa de fragilidad institucionalmente protegida, para mayor beneficio de unos pocos privilegiados.

¿Cabe sospechar que “el fracaso escolar” tenga que ver con todo esto?

Manuel: Más bien ha de afirmarse en firme. Bien entendido que, a nuestro modo de ver, el fracaso es, ante todo, del sistema y sus responsables por más que las consecuencias las paguen determinados alumnos. Con el fracaso personal de estos, de algún modo fracasamos todos. En nuestra infancia no había “fracaso”; ni escuelas suficientes había, no digamos ya institutos o universidad. Hubo que esperar casi a los años sesenta para que España volviera a lograr el nivel de vida de 30 años atrás, el tiempo perdido de absoluto fracaso educativo y social como país que todavía detectan los Informes PIAAC.

Solo hacia 1989 pudieron estar escolarizados todos los menores de 14 años, aunque con grandes limitaciones en medios, espacios, y etapas como la de Infantil. Entonces fue cuando se acentuaron las descalificaciones de “masificación” o “bajada de nivel” frente a lo que tan tardío logro pudiera representar en democratización del conocimiento. Los estudiantes que fracasaban cada año en la EGB superaban el 30 %, asunto del que a nadie más que a ellos se responsabilizaba. Peor fue todavía cuando, en 1990, la LOGSE amplió dos años más la universalización gratuita y obligatoria de la escolaridad. “Egebeización” fue el denuesto de menor cuantía a los autores de esta ley escasa en medios y ancha en propósitos. En continuidad con esa onda, ¿no es extraño que la LOMCE diga ahora pretender “la mejora” de todo el sistema, sin cuestionarse haber sido impuesta a casi todos los agentes sociales e instancias políticas?

La LOMCE -y su cohorte dispositiva- es un magnífico paradigma del instinto regresivo de una parte de la sociedad española

El “fracaso” es que, en este amplio periplo, sólo hayamos universalizado la escolarización y no hayamos sido capaces de acordar qué deba hacerse con el tiempo y espacio en que, afortunadamente, las generaciones actuales invierten como promedio 13 años de sus vidas. O que tengamos una Administración que sigue distrayéndonos con comunicados y decretos como el de las reválidas, similares a los años sesenta. Fracaso es hablar de “diálogo”, “consenso” y “calidad”, pero sin oír qué conviene a un sistema generalizado de exigencia profesional en el quehacer del aula, al que corresponde un buen trato estatutario. Éste es el gran fracaso escolar: que, jibarizada la semántica, se trate de reducir a los docentes a simples peones de arbitrios y “dedazos” que prolongan lo más rancio y obsoleto.

¿Por qué leer este libro?

Julio: A nosotros, nos ha ayudado a repensar una historia en que hemos participado como actores con nuestro trabajo docente. Hemos encontrado nuevas explicaciones a las calamitosas carencias de nuestro sistema educativo, en especial en cuanto a la formación que nos dieron. Leerlo quizás aporte algo a quienes vivieron ese tiempo. Probablemente, también a quienes viven hoy en una coyuntura marcada por una historia cada vez más silenciada para que no se entienda qué esté pasando.

Este ensayo era una obligación moral con que concuerdan muchos docentes y ciudadanos. Si contribuye a la conversación social entre cuantos no quieran quedarse en meros figurantes, habrá merecido la pena. Podemos asegurar que hemos intentado superar toda certeza para explicar de manera independiente nuestro análisis. Por ello, hemos procurado que toda la documentación manejada sea accesible y que lo sustantivo del texto pueda ser contrastado con las fuentes documentales. Ofrece y sugiere, en fin, elementos relevantes para que prosiga, en los niveles representativos de debate, la búsqueda de caminos para la educación sin los falsos consensos que suelen propugnarse como panacea de problemas que se quisieran soslayar.