

Entrevista

JULIO CARABAÑA. CATEDRÁTICO DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA UCM

“Debería suprimirse la titulación de la ESO y orientar hacia el Bachillerato o una FP”

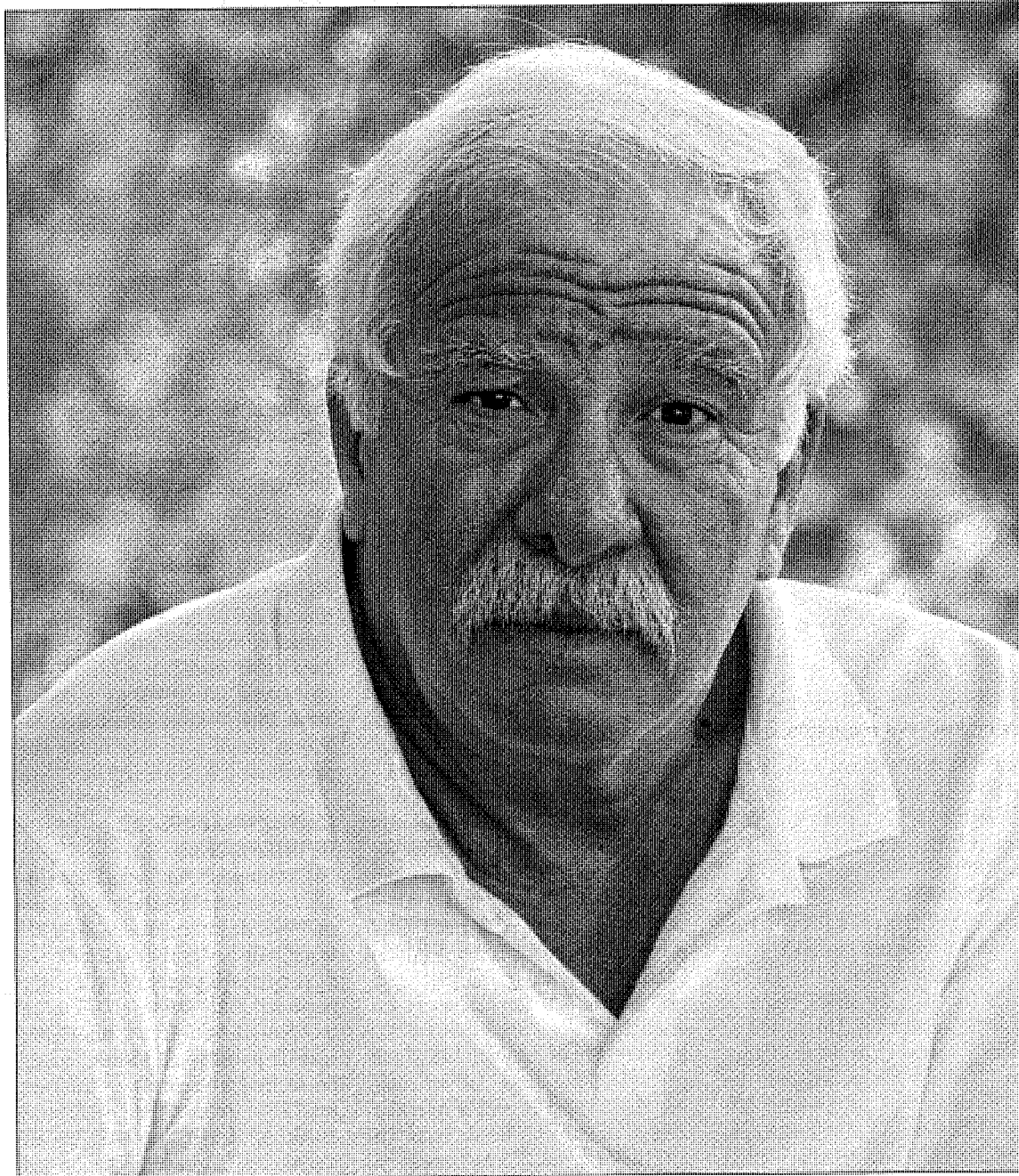
MANUEL MENOR CURRÁS

Conversar con Julio Carabaña produce un raro placer. Por su sencillez y cercanía y, no menos, por la agudeza de las reflexiones que desgrana, fruto, sin duda, de largos años dedicado al análisis del mundo educativo. El deleite aumentó en esta ocasión, pues la conversación tuvo lugar durante una cobriza tarde del mes de noviembre en lo que quiso ser jardín de su Facultad de Educación en la Complutense. Pero hubiera sido igual ahora mismo, en el invierno de su pequeño pueblo de Cuenca. Con similar agrado, hubiéramos repasado con positiva pasión qué haya sido de la educación española desde aquellos 80 que, según muchos, fueron de gran ilusión entre profesores y de poco compromiso real del Estado con la educación.

¿Cómo ves aquellos años?

Mi respuesta inmediata, irreflexiva, es que en los 80, cuando Maravall, vivimos una especie de Arcadia. Y tú dirás: ¿no confundes los mejores años de la educación española con los mejores años de tu vida? Yo te diría: puede; si no cualquier tiempo pasado, sí que el de la juventud tiende siempre a parecernos mejor. Pero en aquel entonces hubo un proyecto claro, mucha ilusión completamente nueva y muy buena gente, empezando por el ministro. Después también, pero creo que no todas juntas en la misma medida. No diré que la gente fuera peor, pero el carisma se fue volviendo rutina, como se hacen rutina todos los carismas. Quizás por eso parezca a veces que la ilusión de los profesores superó el compromiso del Estado, pero es que el Estado acaba representando el principio de realidad. Y, sobre todo, el proyecto fue perdiendo fuerza a medida que, felizmente, se hizo realidad.

Considera la LODE, por ejemplo. Recordarás que el programa inicial era contrario a la escuela privada. Recuerdo que hacia 1980 Maravall me encargó organizar un seminario en la Fundación Pablo Iglesias. Vino Gómez Llorente, y expuso con su habitual brillantez las razones para integrar a la enseñanza privada en el proyecto socialista, lo que, efectivamente, era más barato, menos conflictivo y más respetuoso con las conciencias. En esta línea, la LODE estableció los fundamentos para un gobierno participativo de las escuelas y para consolidar la enseñanza privada como parte de una única red de centros sostenidos con fondos públicos. Confirmó la equiparación de la enseñanza privada con la pública que había iniciado la LGE, dándole dinero público y capacidad de otorgar títulos. Costó que la enseñanza privada aceptara el favor, porque recelaba de las condiciones, pero la solución ha sido duradera. Creo que no ha perdido vigencia.



“Si hay que recortar gastos, lo que no parece sensato es que, como está ocurriendo en Madrid, se transfiera dinero de la enseñanza pública a la privada”

La mala fama que en muchos ambientes —también en los de la Sociología— ha cosechado la LOGSE, ¿a qué se debe?

La LOGSE fue ya un proyecto menos claro. A la derecha le gustaba que convirtiera en gratuitos los dos primeros años de Bachillerato. En la izquierda, a unos les entusiasmaba el cambio pedagógico, otros creían que aumentaría la igualdad al retrasar el momento de la elección. Pero implicaba poner patas arriba las distinciones entre centros y profesores de EGB, BUP y FP. No es de extrañar que se tardaran nueve años en promulgarla y otros tantos en implantarla. Por cierto, que fue el PP quien lo hizo desde 1996, si bien a regañadientes porque no tenía mayoría para abolirla. En cuanto la tuvo en 2000, promulgó su propia Ley, la LOCE. No se implantó pero, al derogarla, dio ocasión al PSOE para corregir la LOGSE. Más que de una gran batalla, se

trataba de una confrontación más bien simbólica sobre un detalle difícil de rematar: los itinerarios al final de la ESO. Mientras tanto, todos los actores, incluyendo las comunidades autónomas, se han ido acomodando el marco legal. Ahora mismo, a nivel del Estado central, la enseñanza es ante todo un campo de confrontación simbólica, con mucha retórica y poco contenido.

Hoy se tiene la sensación de que el papel asignado a la enseñanza pública la está transformando en subsidiaria y que estamos volviendo a antes de la LODE...

Te advierto que una cosa es lo que pasa en Madrid y otra lo que ocurre en el conjunto de España. Si miras al país, la cuota de la enseñanza privada se ha mantenido constante en torno a la tercera parte de la Primaria y de la ESO desde los 80. Todo parecía favorecer a la privada: la natalidad

en descenso, las clases medias en aumento... ¿No era de esperar que los centros privados siguieran llenos y solo los públicos se vaciaran? Pero no ha sido así, los centros privados han perdido alumnos en la misma proporción que los públicos. Gracias a los inmigrantes, se dice. En parte sí, los inmigrantes no se reparten en proporción 66/33, como los nativos, sino en proporción 80/20. Pero en una pequeña parte. Lo decisivo ha sido que, contra lo que se suele decir, los profesionales y empleados mandan cada vez más a sus hijos a la escuela pública. Y me dirás, ¿cómo puede ser eso, si yo mismo he visto mi instituto llenarse de hijos de obreros? Bien, lo mismo es porque la LOGSE puso la ESO en los centros de Enseñanza Media, aunque también puede influir que estemos obsesionados con Madrid, donde sí está habiendo una política de decidido apoyo a la privada.

¿La proporción de colegios públicos y concertados puede ser variable? ¿Dependiendo de qué?

Evidente, no ha habido retroceso de la pública en general, las proporciones han venido siendo más o menos fijas, pero, en efecto, no tienen por qué serlo ni tendrían por qué haberlo sido. No influyen solo las políticas. Sin la ayuda pública, la privada habría retrocedido, pero, como te acabo de decir, sin la opción por la pública de muchos más profesionales que antes habría sido esta la perdedora.

¿De qué debe depender? Pues se trata de conciliar la libertad con la igualdad. Pero como bien sabes, el punto de equilibrio es una cuestión disputada, sobre la que por ahora hay más bien opiniones que doctrina sólida...

¿Por qué tiene tanta carga ideológica todo lo relacionado con los colegios concertados y privados? ¿La iniciativa privada en la enseñanza es asunto vetado a planteamientos de izquierdas?

Creo que por eso, porque es una cuestión muy compleja, una cuestión digamos que teóricamente indecible. Y además, está la historia de que los laicos han recurrido al Estado para combatir el poder de la Iglesia. Creo que deberíamos sacudirnos esta herencia histórica y plantear la cuestión de modo más general que identificando enseñanza privada y enseñanza religiosa. Justamente lo contrario de lo que hace el gobierno madrileño, que cuando dice privada piensa solo en ciertas sectas católicas. Pues, como me acabas de decir, hay muchos ejemplos de iniciativas privadas progresistas, y no solo la Institución Libre de Enseñanza. Hecho lo cual, la complejidad de la cuestión seguiría siendo grande. Por ejemplo, económicamente parece contrario al interés público que el Estado restrinja el gasto de los particulares en enseñanza; pero políticamente, es contrario al interés común fomentar el clisismo y la fragmentación religiosa. No son asuntos que puedan zanjarse calculando ni razonando.

De las medidas que se están tomando en comunidades como la de Madrid —con el pretexto de recortes motivados por la crisis—, y que a todas luces vienen de atrás, ¿son medidas estrictamente políticas o económicas?

Mira por dónde, resulta que también los problemas puramente económicos se están abordando desde la ideología. Imponer la reducción de los déficits públicos a marchas forzadas cuando los tipos de interés son los más bajos de la historia es exactamente lo que los economistas vienen años diciendo que no se debe hacer. Y sin embargo es lo que se está haciendo porque así lo prescribe una

cierta ideología alemana. En todo caso, si hay que recortar gastos, lo coherente es que los sufran todas las instituciones, también las educativas, sin que valga pretextar que unas son más importantes que otras. Lo que no parece sensato es que unas los sufran a cuenta de otras y que, como está ocurriendo en Madrid, se transfiera dinero de la enseñanza pública a la privada.

¿Las huelgas y manifestaciones de los afectados son coherentes? Que las hayan tildado de "políticas" —a modo de desprecio— ¿es aceptable? ¿Les ha de dar igual lo que otros decidan hacer con las cosas de la Polis?

No veo justas las movilizaciones contra los recortes en general. Debemos aceptarlos por solidaridad, como aceptamos la reducción de los sueldos de los funcionarios. Pero sí —repito— contra el trasvase de fondos de la enseñanza pública a la privada, y más si a la injuria se le une la provocación y el escarnio con que actúa el Gobierno autonómico.

¿Pueden las facultades de Pedagogía señalar un camino sensato para los conflictos existentes? ¿Es viable una línea de reflexión-acción poco escorada partidariamente?

Desde luego que no. La función de las facultades es producir conocimiento científico y difundirlo entre sus alumnos. Los conflictos se deben resolver en otro campo, el de la política, donde la universidad y los especialistas pueden tener, como mucho, una opinión cualificada. A lo que sí creo que estamos obligados es a velar por que los discusiones políticas tengan en cuenta los hechos establecidos, y no pretendan resolver problemas inexistentes o con medios inadecuados. Por poner mi ejemplo favorito, el nivel de los alumnos españoles en las pruebas PISA no está por debajo del europeo, así que no es un problema que necesite solución.

Se invoca a menudo la "calidad" como pretexto de muchas medidas. También la utilitarista necesidad de mejorar el capital humano, para inducir cambios productivos relevantes. El instrumento que sirve de pretexto es el de la evaluación más o menos sistemática de los alumnos. ¿Qué se puede aprender con las evaluaciones?

Me preguntas por cosas que andan últimamente muy confusas. La evaluación de los alumnos es consustancial a la enseñanza. Por lo menos la llamada formativa, que es el juicio que se hacen los profesores del progreso del alumno, y sin el cual no pueden orientar su enseñanza. Esta debe ser cosa de los profesores y de los centros. La llamada sumativa sirve como base para otorgar notas y títulos. Esta debería ser pública y uniforme, tanto por razones de información como de justicia. Si los títulos de ESO, o de Bachillerato, son la llave para obtener puestos de trabajo o pretenden dar información sobre el sistema, hay que exigir que respondan a un criterio único. A favor, pues, de los exámenes nacionales, y mejor todavía internacionales, para la obtención de títulos.

Para evaluar centros, además de los resultados hay que tener en cuenta sus recursos materiales y humanos, comenzando por los propios alumnos. Comparar los centros por los solos resultados es necio, y financiarlos sobre esa base

es además malvado. La competencia que así se fomenta es la mala (así la llama Mas-Colell): mandar al vecino los alumnos peores, preparar a los alumnos solo para el examen y cosas peores. Esto, no la mejora de los resultados, es lo que está produciendo en Estados Unidos el programa 'No Child Left Behind'.

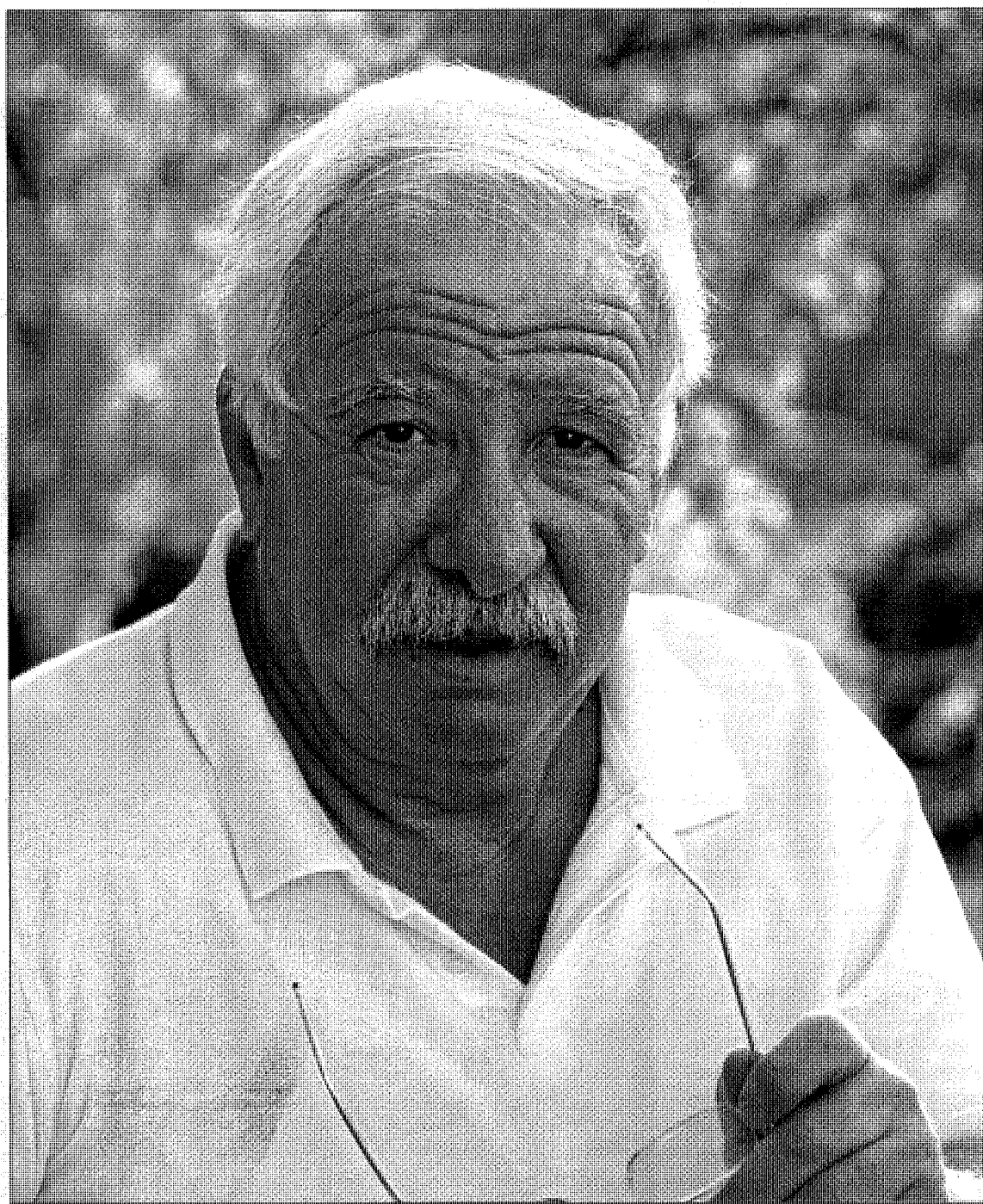
¿Qué hemos aprendido de estos informes? ¿Qué pasa cuando una evaluación detecta algo muy distinto o incluso contrario a lo que se esperaba? Tú fuiste pionero en estas lides ¿Ha habido algún ejemplo de esto entre nosotros?

Lo que recuerdas debe de ser que yo dirigía el CIDE cuando evaluamos la Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias, en 1985, que tan bien rememoras en tu libro con Pepe Segovia, Moreiro y Patricio. Aquello no fue evaluar centros ni alumnos, sino programas. Comparamos los centros experimentales con unos de control semejantes a ellos y, además, medimos todo lo que pudimos de los alumnos: entorno social, motivación y —subraya por favor esto— capacidad cognitiva. Recordarás que la conclusión fue que los alumnos aprendían lo mismo de un modo que de otro; luz verde para la Reforma, que no se hacía para mejorar el aprendizaje, pero a la que acusaban de empeorarlo al 'eggebeizar' —por entonces creo que nació el término— la enseñanza media. No fue esta, por lo demás, la única evaluación de la Reforma de las Medias. Aprobada la LOGSE, se la evaluó hacia 1997, siendo ministra Aguirre, cuando se había implantado en la mitad de los centros, con igual resultado. Las dos evaluaciones mostraron el error de afirmar que la Reforma de las Medias y la LOGSE bajaron el nivel de los alumnos. Y hay indicios de que tuvieron su impacto político. Por ejemplo, el mal disimulado disgusto que la segunda provocó en la ministra que la había promovido. Otra cosa es que quien no quiere enterarse no se entera.

¿La importancia del Informe PISA (de la OCDE) está sobrevalorada? ¿Qué es capaz de demostrar y qué no? ¿Pueden los gestores políticos o económicos esgrimirlos como prueba de algo? ¿A los docentes, les ayuda en algo?

Las evaluaciones internacionales, de las que PISA es la más famosa, intentan comparar no alumnos, ni centros ni programas, sino sistemas enteros. Nos han enseñado mucho. Lo más importante es, a mi entender, que nuestros alumnos de 15 años están al nivel de los de Estados Unidos, Europa Central o los países escandinavos (al menos si exceptuamos Finlandia). Y que los de algunas regiones, como Castilla y León o Rioja, se equiparan con los de Holanda o Baviera, y superan a los escoceses. Pero no hay peor sordo que el que no quiere oír, y con tal de echar culpas al rival, se sigue hablando de resultados catastróficos porque quedamos en la parte baja de la tabla. En este sentido, PISA nos ha enseñado mucho sobre el bajo nivel de matemáticas de nuestros publicistas y, si no, sobre su mala fe.

Por desgracia, PISA permite averiguar muy poco sobre el por qué de las diferencias entre países y regiones. La OCDE se esfuerza todo lo que puede, pero en vano. Por ejemplo, el último informe, el de 2009, ha dejado por fin caer el gráfico que relaciona el gasto por alumno con los resultados. Y no te distraigas, por favor, mientras



“Lo que las evaluaciones PISA nos han enseñado es que nuestros alumnos de 15 años están al nivel de los de Estados Unidos, Europa Central o los países escandinavos (al menos si exceptuamos Finlandia)”

te detallo a lo que encuentra sobre exámenes centrales y autonomía. Los países con exámenes externos basados en criterios aventajan en 16 puntos (sobre una media de 500, atención) a los que no los tienen; pero no importa el uso de evaluaciones con pruebas estandar, ni si la información que se ofrece a los padres sirve para comparar unas escuelas con otras o es usada de cualquier modo con fines políticos. En cuanto a la autonomía, hay correlación de los resultados con la autonomía curricular, en particular combinada con los exámenes centrales; pero no la hay con la autonomía en materia de recursos ni con la competencia entre centros. ¿Está claro? Realmente, hay que dejar caer algunos detalles para ver escrita en esto la recta senda de la autonomía y la rendición de cuentas...

En fin, las evaluaciones internacionales no pretenden ser útiles a los docentes, sino a los políticos. Pero pese a los esfuerzos de sus promotores, no siempre loables, les valen de bien poco. Y nosotros, que las podríamos aprovechar para sacudirnos el complejo de inferioridad frente a Europa, las estamos usando para denigrar a las escuelas y a los profesores.

El tan invocado "fracaso escolar" ¿de qué habla realmente? ¿Habrá alguna metodología para acabar con él? ¿Hay

alguna solución al respecto en otros países?

Desde que escribes para ESCUELA supongo que eres sensible a los títulos y las entradillas. Yo también, sobre todo porque soy muy malo en ello. Una de mis grandes frustraciones ha sido un artículo que publiqué en *Cuadernos de Pedagogía* en aquellos años 80 de nuestras mocedades. Le puse por título 'Le llamaban fracaso escolar', lo que te recordará seguramente el de una película. Quería decir que no era nada real, sino un nombre para la agregación estadística de los alumnos suspensos. ¿Por quién? Por sus profesores. ¿Con qué criterios? Con unos bastante arbitrarios y variables. Hablábamos antes de la utilidad de PISA. Pues mira por dónde, una de las cosas que deja claras PISA es que no tenemos más alumnos de nivel bajo que nuestros vecinos europeos. O sea, que se corte por donde se corte no tenemos más 'fracaso escolar' que nuestro entorno, ni más problema que ellos, ni peores soluciones, y que toda esa historia nos la hemos montado sobre la misma base en que otros no montan.

Más todavía, volviendo al asunto de la igualdad ante los títulos, otra cosa que deja muy clara PISA es que hay comunidades, como la vasca, donde fracasar es muy difícil, se necesitan 415 puntos; mientras que en otras,

como su vecina la Rioja, te declaran 'fracasado' si no llegas a 470 puntos en PISA. Con la de veces que he visto proponer al País Vasco como ejemplo en la reducción del fracaso escolar y ahora resulta, gracias a PISA, que hay que preguntar: ¿enseñan realmente más a los alumnos menos capaces, o más bien les exigen menos? Y en Rioja, al contrario, ¿ponen más difícil el título de ESO, o es que enseñan menos a los peores alumnos? Las evaluaciones de diagnóstico podrían ayudar a responder estas cuestiones si midieran por separado capacidad y aprendizaje, cosa que por razones comprensibles no hacen.

Queda, por último, considerar qué diversidad se dará entre centros, si es tan grande la que hay entre comunidades. Por eso, en mi opinión, debería suprimirse la titulación al final de la ESO, y orientar a todos los alumnos, sin exclusiones, hacia el Bachillerato o hacia una modalidad adecuada de Formación Profesional.

En fin, parece, según el último informe CIS, que la gente se preocupa ahora bastante más de la educación. Como sociólogo de la educación, ¿qué te parece?

Aquí me rindo. Confieso que no estoy al corriente de la encuesta del CIS. Y que no tengo parecer formado sobre este asunto, y menos como sociólogo.