

## Entrevista

ALEJANDRO TIANA

# “Hay quienes no se resignan a que la educación sea un factor de igualación social”

MANUEL MENOR CURRÁS

A Alejandro Tiana es fácil encontrarle. Incluso cuando estaba en el Ministerio de Educación, a vueltas con la LOE, era muy accesible, puntual y atento a los requerimientos, preguntas e inquietudes de los demás, incluidos los discrepantes. Nunca defrauda a quienes le piden una colaboración o un apoyo a cualquier causa en que la educación pública esté en cuestión. No podía faltar a esta cita, cuando las calles madrileñas son un grito en pro de una enseñanza de calidad para todos, y lo hizo con premura, a sabiendas de que el tiempo es corto y la urgencia grande.

Desde la última vez que conversamos para *ESCUELA*, casi recién salido del MEC y de la dura pelea por sacar adelante la última ley orgánica, han pasado muchas cosas. Sin las cortapisas de cargos oficiales, los lectores de esta revista ya están disfrutando de su gran conocimiento teórico y empírico sobre este intrincado mundo de la educación española y caben todavía muchas aportaciones suyas en los ámbitos de la investigación y la gestión. La aplicación de los programas de apoyo que propició en la LOE –con una inversión de 7.000 millones de euros adicionales en cinco años– tuvo efectos positivos en el aumento de las tasas de titulación y de la continuación de estudios, así como en el crecimiento de oportunidades a muchos alumnos... Es verdad que la crisis ha estimulado a algunos jóvenes a continuar estudios, pero si algo está claro en la trayectoria de Alejandro es su posición contraria a las políticas educativas empobrecedoras, cuando no directamente destructivas, que algunos programas políticos están aplicando con ese pretexto.

Negociador como pocos, Tiana sabe bien que la situación conflictiva en que se encuentra la escuela pública viene de atrás y que no es estrictamente una derivada de los recortes últimos. En su libro, *Por qué hicimos la LOE* (2009), ya dejó claro que no veía que hubiera llegado la hora de un deseable pacto de esta naturaleza. La negativa a firmar el “pacto educativo” propuesto por Gabilondo refrenda aquella predicción.

Hubiese sido indudablemente beneficioso para asegurar la estabilidad de un sistema educativo sometido a cambios muy profundos en las dos últimas décadas. Pero no fue posible, fundamentalmente porque el Partido Popular valoró que no le interesaba. De hecho, la comisión que lo negoció logró ponerse de acuerdo y fue posteriormente la dirección del PP quien rechazó firmarlo. Quizás lo más novedoso sea que diversas organizaciones educativas han demostrado una capacidad de acercamiento en esta dirección que



**“No cabe duda de que –en cuanto a las medidas de inicio de este curso– no estamos ante casualidades, sino ante estrategias conscientes, articuladas y con un propósito político evidente”**

resulta esperanzadora. Pero no parece que resulte suficiente hoy por hoy.

Leal al proceso constitucional seguido, a pesar de las muchas críticas que suscita el reparto de competencias en educación, Alejandro da por falsa la supuesta existencia de 17 sistemas educativos en España.

Tenemos un sistema educativo único, aunque con variedades autonómicas, a diferencia de lo que sucede en Alemania, Canadá, Reino Unido o Suiza, que poseen sistemas efectivamente distintos dentro del mismo país, sin que por ello les vaya mal. No se puede afirmar que sea mejor un sistema centralista frente a uno descentralizado, ni tampoco a la inversa. Hay países como Canadá, que ni siquiera cuenta con un Ministerio de Educación y tiene un sistema educativo excelente; y otros, como Finlandia, con un sistema uniforme y así mismo

sobresaliente. La organización del sistema educativo tiene más que ver con el tipo de Estado elegido que con las supuestas bondades o maldades de dichos modelos educativos. En España, con un modelo necesariamente descentralizado de organización territorial, solo sería posible un sistema educativo centralizado cambiando la Constitución de 1978. Y eso es, hoy por hoy, política-ficción. Otra cosa es que se deban armonizar mejor las competencias de unos y de otros, pero sin entender por ello absorberlas o neutralizarlas. Somos unos recién llegados a este modelo de organización y aún estamos todos aprendiendo.

Cierto es, de todos modos, que en algunos sitios aprenden rápido. Y de ello ha dejado constancia el entrevistado en un libro colectivo sobre la educación en Madrid, previo a las elecciones de mayo.

El diagnóstico general que hacemos ahí es que la última década ha sido un periodo perdido para la mejora de la educación madrileña. Aunque estamos acostumbrados a ver a nuestro gobierno autonómico sacar pecho con supuestos éxitos, los datos son poco halagüeños. La situación se ha ido deteriorando desde que recibió las transferencias. No hasta caer al nivel más profundo, es cierto, pero sí por debajo de lo que cabe esperar de una comunidad que se sitúa en los niveles más altos españoles en PIB per cápita y en nivel educativo de su población. Estamos perdiendo posiciones y, de rechazo, los madrileños pierden oportunidades.

De las carencias que no atienden, puede verse por donde van sus decisiones, por ejemplo en la ESO, el eje central del sistema educativo.

Creo que en la Comunidad de Madrid no se han tomado en serio la atención a la diversidad en esta etapa y ese es un aspecto clave. Si pretendemos ofrecer una educación común a todos los ciudadanos, una educación de valor equivalente aunque diversificada, necesitamos medios que permitan lograrlo. No siempre más medios, aunque a veces así sea, sino una mejor organización de los centros, un mayor apoyo al profesorado o un creciente equilibrio en la escolarización. Frente a eso, aquí ofrecen menos profesores de apoyo, menos orientación escolar y menos formación docente.

¿La educación infantil va mejor?

El principal desafío en esta etapa consiste en asegurar plazas escolares en condiciones plenamente educativas y no solamente asistenciales a todas las familias que las necesitan o las desean, especialmente a las que poseen menos recursos. Esto implica sustituir la presente política de ayudas parciales por un verdadero sistema de becas –como el que Madrid tenía– y que la actual Consejería de Educación desmontó. Es vergonzoso que muchas familias acomodadas puedan beneficiarse de desgravaciones fiscales por estudios y que otras sin recursos no cuenten con beca total para la educación infantil de sus hijos. No sé cómo calificarlo.

¿Y el Bachillerato?

Uno de los principales problemas es su rigidez. Estando a las puertas de la universidad, se ofrece a los jóvenes menos flexibilidad que a los estudiantes de los ciclos formativos de grado medio. Además, casi no se han desarrollado modalidades como la de Artes y no se ha dotado a los institutos para que puedan ofrecer una formación completa a los que entran en la etapa post-obligatoria.

La formación profesional en Madrid, ¿es modélica o carencial?

Sobre todo, es insuficiente. No hay bastantes plazas para todas las solicitudes. Y además, las más ofrecidas son las que exigen menor inversión, frente a las que proporcionan una formación compleja, que suelen ser más costosas. Eso se traduce en que Madrid es la comunidad con la más baja tasa de población que finaliza estudios de FP de grado medio. Es decir, que aquí no se adecua la formación a las necesidades del mundo productivo ni se facilita a los jóvenes el tránsito al empleo. En realidad, parece estar primando que el mercado disponga de mano de obra barata y poco cualificada.

Inevitablemente, salta en la conversación el prototipo mediático de “la calidad” y los 200 estudiantes elegidos para protagonizarla, en una comunidad en



que hay un amplio cuerpo social de alta formación. De todo lo hablado hasta aquí parece que lo prioritario no debiera ser la atención a una pequeñísima élite, sino elevar los resultados de todo el alumnado, ¿no?

Si comparamos las curvas de distribución de resultados obtenidos en PISA por los países más sobresalientes y los de España o la comunidad madrileña, veremos que el desfase no se sitúa solamente en el escalón superior, sino en todos ellos. Eso quiere decir que no basta con ofrecer una formación excelente a un pequeño grupo, sino que hace falta promover la mejora de todos. Si junto al Bachillerato de excelencia para pocos se hubiesen adoptado medidas para una ESO de excelencia para todos, podríamos hablar en otro registro. Si lo único que se hace es esto, es que continúan existiendo poderosos sectores en la Comunidad madrileña que no se resignan a que la educación sea un factor de igualdad social y no de “distinción”, en palabras de Bourdieu.

Trato de sugerir a Alejandro que tal vez la preocupación por el bilingüismo sea un indicador de afanes cualitativos para todos, y más cuando el plurilingüismo parece un factor de plena modernidad, enriquecedor de competencias, demandado por muchas familias...

Los dilemas se plantean cuando se toman decisiones acerca de qué lenguas reforzar y de qué modo hacerlo. En Madrid parece haberse hecho una apuesta muy fuerte por el bilingüismo en inglés, frente a un modelo de plurilingüismo que sume más lenguas e incluso se abra a las lenguas propias de nuestros nuevos ciudadanos. Es una decisión que me parece problemática y yo la revisaría, lo que no supone dar pasos atrás, sino hacia delante. Y en relación a los modos de llevar a cabo esa enseñanza, me parece inaceptable que no se haya llevado a cabo una evaluación rigurosa e independiente del programa, cuando se han escuchado voces alertando acerca de posibles problemas de aprendizaje, de escolarización o de cambios de centro, como para no hacer un análisis serio. Si Andalucía lo ha hecho, ¿por qué no Madrid?

En el rápido diagnóstico de la situación educativa en Madrid —¿ejemplo a seguir por otras comunidades?—, tampoco sale bien parada la actual fórmula vigente para la selección de directores de los centros públicos. Experto como es en políticas educativas, Tiana ve que la Consejería aplica en ello una “alta dosis de discrecionalidad”. Es frecuente que los mejores candidatos —capaces de liderar proyectos de calidad— puedan ser fácilmente postergados frente a quienes acrediten “afinidad a la administración o claro partidismo”. De este modo —entiende—, se dificulta el compromiso colectivo que requiere cualquier proyecto algo ambicioso. Le sugiero que tal vez lo arreglen los nuevos profesores que entren en el sistema, pero, según Alejandro —buen conocedor del asunto por su vinculación a la Universidad—, en Madrid y algunas otras comunidades no se han tomado en serio el nuevo modelo de formación inicial del profesorado.

No se ha trabajado con las universidades para asegurar que dichos estudios formen a los docentes que requiere el sistema educativo, no se han articulado las fórmulas que aseguren una buena formación inicial a partir de la práctica en los centros



### “No parece que pinten buenos tiempos para la escuela pública, sobre todo en Madrid, donde está recibiendo un ataque sin precedentes”

educativos, no se ha establecido un sistema de exigencias e incentivos para los centros y los docentes que participen en ellos; en suma, se ha perdido una oportunidad única para mejorar. Y de forma paralela se ha procedido al desmantelamiento del sistema de formación permanente, que quizás necesitaba ser actualizado, pero en modo alguno destruido, como se ha hecho. Me parece que es uno de los cambios más graves que se han producido y que, sin duda, tendrá efectos perniciosos a medio plazo. Además, haría falta orientarse hacia un modelo de acceso a la función docente coherente con el nuevo tipo de formación, al estilo del denominado MIR docente del que ahora se habla. No se ven signos de que la Comunidad de Madrid tenga intención de marchar en esa dirección.

¿Y la protesta de la “comunidad educativa,” ahora rediviva? Ahora que se rebela contra esta situación, parece que a las mujeres que dirigen en Madrid la política educativa les sienta mal que se “politice” la educación... Noto que mi interlocutor, en cambio, se alegra al oírlo porque, aun a sabiendas de que quienes se dedican a la vida política suelen gozar de poco aprecio de parte de los ciudadanos, confiesa que estamos recuperando la dimensión política de nuestra vida colectiva.

No podemos olvidar que la política no es sino la dimensión que atañe a la vida pública y colectiva. Frente al individualismo extremo al que parecíamos vernos necesariamente abocados, hoy vuelve a reivindicarse la acción colectiva, la deliberación pública y el debate cívico. Y eso es una buena noticia. Indudablemente, la consejera de Madrid ha hecho gala de una actitud contraria a las prácticas deseables en una democracia de calidad. Pero no es una novedad. Aunque no haya trascendido hasta los últimos tiempos, la Consejería ha venido desarrollando en estos

últimos años prácticas de amiguismo, encubrimiento, restricción del derecho de participación, puesta en marcha de ocurrencias y falta de negociación. Cuando se ocupa un cargo democrático, se tienen obligaciones que no se pueden olvidar. Y llevan bastantes años olvidándose en Madrid

¿Son “políticos”, por tanto, los recortes ejecutados por estas señoras?

La actual falta de fondos públicos obliga a actuar. Suponiendo que la única solución sea reducir el gasto —que es mucho suponer—, las decisiones adoptadas expresan prioridades, obviamente políticas. Mantener las reducciones fiscales para la enseñanza privada, mientras se reduce la atención educativa que se presta en los institutos —que no solo es instructiva— no necesita mucha explicación. ¡Claro que se puede ahorrar y hasta ser modélico! Sin duda, comenzando por recortar los dobles sueldos que cobran los viceconsejeros que son diputados autonómicos, por ejemplo. Pero si los recortes recaen sobre los más débiles, ya no son simples recortes, sino injusticias. Llamemos a las cosas por su nombre.

A Alejandro, según seguimos hablando de esto, le crece la irritación. No tolera que pueda sostenerse que el conjunto de normas que se han dictado para la apertura de este curso no repercutirá en la calidad del servicio educativo:

Es indudable que las decisiones adoptadas tendrán un efecto negativo sobre la calidad de la educación. Lo que se ha querido vender como un simple incremento de dos horas lectivas de los docentes es en realidad un recorte de los recursos personales disponibles en los centros para tareas de refuerzo, de apoyo, de desdoblamiento o de atención a los estudiantes con más dificultades. Es eso y no la modificación de horario lo que incidirá negativamente en la

calidad de la educación y, sobre todo, del alumnado con mayor necesidad de apoyo. Tampoco cabe duda de que la escuela pública sea la más perjudicada por esas decisiones. Y si combinamos ese efecto negativo con la política abierta y explícitamente a favor de la escuela privada, que la propia Sra. Figar ha aireado, no cabe duda de que no estamos ante casualidades, sino ante estrategias conscientes, articuladas y con un propósito político evidente.

Por nuestra conversación pasan algunas pancartas de estos días, en que pudo leerse que “los profesores quieren enseñar bien”...

Pienso que en circunstancias como las actuales, existe pudor en reclamar retribuciones más altas, cuando un sector muy importante de nuestra ciudadanía está pasando malos momentos. Pero, además, es que las medidas adoptadas afectan directamente a la enseñanza pública, creo que no por casualidad. Me parece muy llamativo que los docentes, que parecían en general poco críticos con la política educativa madrileña, se hayan movilizado tan masivamente. Harían bien la Presidenta y la Consejera en preguntarse por qué les subestimaron y cuánto malestar deben haber acumulado para que se produzca esta reacción. No cabe duda de que las instrucciones han sido la gota que ha colmado el vaso.

Claro que las responsables de la política educativa en la Comunidad de Madrid suelen esgrimir a favor de su gestión el último Informe PISA, cuando no parece que sea tan bueno ni se corresponda con los datos de su gestión. ¿Tal vez mienten?

Bueno, no me atrevo a decir que mientan, porque eso implica intención de engañar. Como no tengo acceso a sus intenciones, me atrevo a mencionar varias hipótesis: ignorancia, falta de habilidad

estadística o simplemente un “uso creativo de la información”. Al fin de cuentas contamos con ejemplos de este último tipo en otros ámbitos.

El tiempo de esta entrevista es muy peculiar, es como si el pasado vivido nos adentrara en un futuro más lleno de presagios que de esperanzas, con nuevas leyes, pactos o desacuerdos propicios a la desidia.

Creo que en España tenemos una imagen mágica de las leyes, a las que atribuimos una función taumatúrgica. Y la realidad no la avala. Si queremos mejorar la educación de nuestros ciudadanos, tarea en la que queda un buen trecho por recorrer, habremos de orientarnos en otra dirección. Y ello supone tener apertura de miras, capacidad de negociación y, sobre todo, plenas convicciones democráticas.

El último registro de esta conversación es incapaz de decantarse entre el pesimismo y el optimismo. Nos quedamos en suspenso, sin saber si a los alumnos de la enseñanza pública les espera un tiempo más igualitario respecto a los que cursan en otros segmentos del sistema...

Sin querer ser agorero, no parece que pinten buenos tiempos para la escuela pública, sobre todo en Madrid, donde está recibiendo un ataque sin precedentes. Pero si no la revitalizamos, sufriremos todos. Debemos plantearnos si nuestro modelo consiste en educar a nuestros jóvenes en escuelas separadas, en función de su adscripción social, las creencias de sus familias u otras variables similares, dedicando además la escuela pública a tareas casi asistenciales. No es esa la opción de la amplia mayoría de nuestros socios europeos ni de las naciones más desarrolladas. Claro que quizás quienes así piensan busquen su modelo en el pasado más que en el futuro.