

Conversación con Ángel I. Pérez Gómez

Francisco F. García Pérez
F. Javier Merchán Iglesias
Vicente Pérez-Guerrero
Fediciaria-Sevilla

PREGUNTA.- Ante todo, Ángel, queremos agradecerle que te hayas brindado a someterte a esta entrevista con tres entrevistadores, lo que suena a “someterse a un tercer grado”. Ya hace tiempo que veníamos pensando en Fediciaria entrevistarte para el apartado de nuestra revista Con-Ciencia Social que llamamos “Pensando sobre...”, en este caso pensando sobre la pedagogía; y para ello creímos que tú, Ángel, eras la persona adecuada.

RESPUESTA de Ángel I. Pérez Gómez.- Yo también agradezco mucho la confianza y que hayáis pensado en mí.


En los orígenes de la reformulación de la pedagogía en España

P.- Si te parece empezamos con un hilo básicamente narrativo. En primer lugar, te queremos preguntar sobre lo que fue la aparición de una nueva pedagogía en España. En su momento, aparecéis en la escena de la pedagogía tú, Pepe Gimeno y otros. Visto ahora con perspectiva, aquello supuso entonces una gran revolución; hubo mucho de ruptura con respecto a lo anterior. ¿Cómo valoras aquello? Es decir, ¿qué os encontrasteis entonces y qué crees que aportasteis en aquel momento?

R.- Pues, hombre, yo creo que no era difícil, porque el panorama pedagógico de aquella época era un desierto y nosotros fuimos una gota de agua en ese desierto. Las circunstancias históricas fueron muy favorables, la verdad. Yo acabé la carrera de pedagogía y la de psicología (1971) y me di una vuelta por las Facultades de toda España. Visité la Complutense, Valencia y Barcelona, las tres más importantes. La Com-

plutense ya la conocía, pero a Valencia y a Barcelona fui expresamente a ver qué había, y la verdad es que no encontré nada que mereciera la pena. ¿Dónde estaba la pedagogía española más innovadora?; existían poderosos y sugerentes movimientos de renovación pedagógica, maestras y maestros dignos de admiración pero ¿dónde estaba la pedagogía en la universidad?, ¿dónde estaba la investigación pedagógica? Yo encontré ese espíritu pedagógico y esa investigación puntera en un viaje a Inglaterra (1976), al Instituto de Educación de Londres. Allí se me abrieron los ojos como platos para abarcar el importante movimiento de reformas educativas, investigación pedagógica y reflexión profesional tan potente que existía desde la década de los sesenta.

Entre los años 1972 y 1975, yo era profesor de Instituto y daba una asignatura en C.O.U, que se denominaba “Introducción a las Ciencias de la Educación”. El coordinador de esa asignatura de todos los institutos de Madrid era Víctor García Hoz, el catedrático que había dominado la pedagogía española desde la finalización de la guerra civil. Era el año 74; ¿os acordáis de aquello del “calendario juliano”? Ese año el curso empezó en enero, necesitaban profesores y Víctor García Hoz me llamó para ofrecerme un grupo de docencia. Ese año compatibilicé el Instituto y la Facultad. Fue un curso muy breve, porque empezó en enero y acabó en Junio. Murió Carrero Blanco y cesó el ministro de Educación, Julio Rodríguez, que había tenido la brillante idea de cambiar el calendario escolar universitario para acomodarlo al año natural. En 1975 muere Franco; hay un poderoso movimiento de profesorado no

 Colaboración recibida el 5 de junio y aceptada el 7 de julio de 2014.

numerario (los famosos PNN), con huelgas muy prolongadas...

Yo había conocido a Pepe Gimeno, que estaba también en el mismo departamento, pero casi ni nos hablábamos, porque en aquella época y en aquel departamento éramos casi clandestinos. Es curioso que yo conociera a Pepe Gimeno a través de los alumnos: "¿Oye Ángel, tú no conoces a Pepe Gimeno, uno que lleva siempre gabardina verde, con barba roja?". "Sí, sí." "Tenéis preocupaciones muy similares y planteamientos parecidos". Al concluir ese año de huelgas prolongadas Gimeno y yo somos cesados, o mejor, Víctor García Hoz no propone nuestra renovación para el próximo curso. Pero, sin mediar palabra con él, en el mes de septiembre nos informan en la secretaría de la Facultad de que hay grupos con docencia aún sin cubrir, y nos ofrecemos y somos aceptados por sus respectivos catedráticos: Gimeno en Didáctica con Arsenio Pacios y yo en Psicología de la Educación con José Luis Pinillos.

P.- ¿Qué hay de ese contacto con Inglaterra?

R.- Sí, viajo a Inglaterra, y a través de estos viajes de estudios y las lecturas correspondientes empiezo a descubrir un mundo totalmente distinto, desde los aspectos más sustantivos de la pedagogía a los aspectos metodológicos, de cómo investigar. Descubrimos la investigación cualitativa, la hermenéutica, la concepción holística del currículum como proceso, la evaluación democrática, la crítica al positivismo en educación... Como el panorama educativo español era un desierto, estos planteamientos parecían novedosos, de otro mundo. Además, como venían arropados por literatura inglesa, fueron creando impacto y se abrieron un hueco en la maltrecha academia española.

P.- Desde luego, el contexto era propicio.

A.- Gimeno aprueba, contra todo pronóstico, las oposiciones a Profesor Agregado y yo las de Profesor Titular (1978) y nos trasladamos ambos a Salamanca. En el año 1982, cuando se forma el primer gobierno de Felipe González y José María Maravall es nombrado Ministro de Educación, Gimeno Sacristán y Ángel Pérez somos ya dos catedráticos muy jóvenes y nos llama a cola-

borar como asesores técnicos. Y bueno, lo que es el halo del poder, los planteamientos que hacemos se difunden por todas partes y en todas las universidades, de tal manera que se produce, al menos en apariencia, un cambio importante de paradigma en la pedagogía española. Por ejemplo, yo presento la tesis en el año 1976 y no se me permite utilizar la metodología cualitativa. Diez años después, en el año 1986-1987, en muchas Facultades de Educación parecía que lo único que se podía utilizar era la "metodología cualitativa"... Un ejemplo bien significativo para estudiar la sociología del conocimiento en pedagogía en aquellos años...

P.- Y ahora de nuevo es al revés ¿no? Parece que sólo valen los métodos cuantitativos...

A.- Sí, ahora es al revés. Son los vaivenes de la sociología del conocimiento, en cuanto el poder sopla en un sentido u otro...

Los pedagogos y la reforma LOGSE

A.- Mi colaboración directa con el Ministerio fue breve, la de Gimeno duró bastante más. La mía fue breve porque no me convenía mucho la situación en que se producía y tampoco me ofrecieron un cargo de responsabilidad. Era como si existieran dos equipos en el Ministerio: el equipo político, los directores generales, los que hacían la política día a día, y luego un equipo de asesores, de sociólogos, psicólogos y pedagogos que ayudaban a diseñar la política a más largo plazo; y no había mucho contacto ni integración entre ambos equipos. También hay que destacar que, internamente, las batallas dentro del propio grupo de asesores se desatan y la posición que yo defendía, y también Pepe Gimeno, fracasa claramente. Nosotros defendíamos que la LRU y la LODE había que hacerlas paralelas, para poder armonizar la renovación pedagógica de la escuela y del currículum al mismo tiempo que la reforma sustancial de la formación inicial del profesorado, etc.; había que empezar con el profesorado, y eso implicaba intervenir en la LRU, que era la Ley que regulaba el cambio universitario. Sin embargo, este aspecto no se consideraba prioritario, pues suponía un previsible e importante conflicto añadi-

do: las Facultades de Letras y de Ciencias se iban a oponer a que hubiera una Facultad de Educación. Nosotros defendíamos la transformación de las Escuelas Normales de Magisterio en Facultades de Educación con competencias y responsabilidad en todos los títulos de formación de profesorado, incluido el profesorado de secundaria, y pedagogía. Nos sentimos en cierta medida desautorizados. Entonces (1984) me integré como Vicerrector de Ordenación Académica y Profesorado en el primer equipo de Gobierno claramente democrático que ha de aplicar la LRU en la Universidad de Málaga. Pepe Gimeno se quedó unos años más. Luego me volvieron a llamar para comisiones externas, pero sin vinculación estable con el Ministerio. Participé bastante en la comisión de la reforma experimental de la EGB, implicándome en equipos de formación de docentes y más tarde en proyectos de evaluación de la misma.

P.- *¿Eso fue aquí en Andalucía ya?*

A.- Sí, yo estaba ya en Andalucía, en Málaga, desde octubre del 1983, pero iba a Madrid con bastante frecuencia.

P.- *Porque en aquel momento estaba centralizada todavía la experimentación de la reforma...*

A.- Claro, la experimentación estaba centralizada...

P.- *Aunqu tuviera sus "sucursales", digamos, como ocurrió en Andalucía...*

A.- La verdad es que me ilusioné con aquel proceso porque se ponía en marcha de manera experimental. Luego parece que se fue de las manos... y de buenas a primeras se produce un cambio radical: sin esperar a la evaluación de la experimentación, que se estaba desarrollando en toda España, se propone el cambio de estrategia; a partir de entonces, el único objetivo de Ministerio es la elaboración de la nueva ley orgánica sobre educación: la LOGSE.

P.- *Un planteamiento que fagocitó todo...*

A.- Arrasó con todo... No se tomó en consideración la evaluación de la reforma experimental para determinar qué cosas habían funcionado y cuáles no, qué había pasado con el proceso de experimentación de un currículum abierto y flexible, qué había ocurrido con el profesorado, quién se había perdido en la experimentación y por qué...

P.- *Entonces, por lo que estás diciendo, parece que en esos procesos había un conflicto casi estructural entre el campo de la política y el campo de la pedagogía.*

A.- Sí, con discrepancias importantes...

P.- *Discrepancias y conflictos entre diferentes campos profesionales y campos de conocimiento, entre psicólogos y sociólogos...*

A.- Y nosotros, los pedagogos.

P.- *¿Las discrepancias más fuertes fueron con los sociólogos?*

A.- Sí, más con los sociólogos. Los sociólogos que asesoraban a Maravall tenían una idea muy clara a partir de las investigaciones sociológicas, y es que, en su opinión, el docente no marca las diferencias -además lo enfatizaban así, en inglés: *does'nt make any difference*-; la diferenciación en los rendimientos escolares está provocada por las diferencias de origen social. En eso estamos todos de acuerdo, esas diferencias son claves; pero, bueno, entonces ¿qué hacemos en la escuela?, ¿la escuela es indiferente?, ¿no puede matizar y compensar las diferencias de origen?, ¿en qué sentido sí o no?... Ellos planteaban que las grandes investigaciones, investigaciones de grandes números, lo dicen clarísimamente... Por nuestra parte, sosteníamos sin embargo que las pequeñas investigaciones, los estudios de casos, dicen en parte... todo lo contrario, que hay centros escolares que han dado la vuelta a las diferencias de origen, que cuando el profesorado se ha puesto de acuerdo y crean un contexto educativo distinto han sido capaces de provocar enormes diferencias con respecto a las situaciones de partida... Esta argumentación, unida a que nuestra propuesta implicaba previsiblemente mucho más conflicto en el campo universitario, y, tal vez, la exigencia de mayores recursos... provocó la decisión de poner toda la carne en el asador sobre el cambio curricular y la ampliación de la etapa obligatoria hasta los 16 años, así como en el cambio de la estructura organizativa de las etapas y centros, dejando aparcada la reforma de la formación del profesorado.

P.- *Lo que pasa es que, precisamente para amparar vuestra argumentación, hubiera sido muy interesante que el proceso de experimentación hubiera llegado a conclusiones y no hubiera sido abortado ¿no?*

A.- Claro, claro. El proceso de experimentación que proponíamos era más gradual, restringido y controlado. Pero los *tempos* y ritmos políticos apuntaban a otro calendario. La experimentación se amplió y se desbordó, abarcando a todas las comunidades autónomas, sin la preparación ni los medios adecuados...

P.- Cada año se ampliaba; era mezclar un poco la experimentación con la generalización anticipada ¿no?

A.- Sí, exactamente, se confundía experimentación con generalización anticipada. Creo que se perdió el sentido. Al Ministerio y a la Inspección llegaban noticias del siguiente tenor: "Aquel centro no está haciendo más que macramé... En aquel otro se pasan todo el día 'removiendo' el aceite"... La reforma experimental parecía una pérdida de tiempo y un deterioro del nivel académico de las enseñanzas; entonces se asustaron y se fue extendiendo la idea de que la ley de reforma era urgente y que no hacía falta esperar a la evaluación de la experimentación. Las interesantes y relevantes experiencias que se desarrollaron en muchas partes de España, por ejemplo en Andalucía, se diluyeron en el rumor y la creencia generalizada de deterioro e incompetencia.

P.- Entonces la ley se convirtió en el único o fundamental instrumento de cambio.

A.- Sí, una Ley centrada básicamente en establecer con claridad un nuevo currículum.

P.- Entonces, a tenor de ese devenir del proceso reformista ¿puede pensarse que, cuando los procesos de innovación y experimentación se generalizan, pierden su singular naturaleza?

A.- Sí, sí, cuando la experimentación sin recursos suficientes ni tiempo adecuado se generaliza, es muy difícil garantizar que sus principios básicos lleguen a calar en la cultura escolar y que hayan sido reconstruidos con cierta autonomía por el propio docente.

P.- De alguna manera la generalización fue entonces un proceso de arriba abajo.

A.- Exactamente, nosotros lo que queríamos es que desde abajo empezara a haber ejemplos; ejemplos reales de que los principios se podían concretar en prácticas pedagógicas viables, sostenibles y satisfactorias porque eran capaces de provocar procesos y

resultados deseados. Pero la generalización se hizo de arriba abajo, no de abajo arriba. Y entonces se imponen otros principios sin que los agentes los hayan reconstruido, se los hayan apropiado, estén convencidos y les parezcan bien. Cuando la reforma se prescribe desde arriba, sin el convencimiento de los agentes que tienen la responsabilidad de aplicarla, ya no tiene recorrido. Entonces, claro, si el objetivo es prescribir desde arriba, mucho mejor hacer una ley diciendo cuál es el nuevo currículum, y eso fue lo que se hizo.

P.- Pero tú en ese proceso también colaboraste...

A.- Sí, en la elaboración de la LOGSE también colaboré... Colaboré con el estudio que planteaba la reforma de las Escuelas de Magisterio, en la elaboración de los nuevos planes de estudio de formación del profesorado, el famoso "Grupo 15". Y, todo hay que decirlo, en la elaboración del preámbulo de la LOGSE, aunque no en la regulación curricular. La concreción del currículo la desarrollaron exclusivamente los equipos coordinados por los psicólogos.

P.- ¿Por los psicólogos?

A.- Sí, en esto ya tampoco participó Gimeno, fueron los equipos de psicólogos los que desarrollaron los trabajos fundamentales del PCC...

P.- Sí, te refieres a toda esa invención del Proyecto Curricular de Centro, el Proyecto Curricular de Etapa... El desarrollo en cascada, la lógica de César Coll... De todas formas es curioso esto que decías antes, que las discrepancias fueron con la sociología; sin embargo, lo que ha quedado más en la opinión... lo que ha sido más visible fue la discrepancia con los psicólogos, digamos, la lucha de campos entre la psicología y la pedagogía. También eso es muy curioso porque hubo psicólogos como Juan Delval que, según creo, también se retiraron a tiempo de ese proceso.

A.- Realmente es que los sociólogos no constituyeron un grupo de presión académico fuerte en la educación, porque había y sigue habiendo muy pocos sociólogos de la educación.

P.- ¿A quién te estás refiriendo?, ¿a Fernández Enguita?... Porque Fernández Enguita estaba mucho más próximo, ¿no?

A.- Sí, Mariano estaba más cerca. Yo percibía -a lo mejor me equivocaba- que Julio Carabaña y su equipo estaban muy próximos al ministro y por ello tenían una influencia importante. En cuanto al mundo académico, los sociólogos siempre fueron minoritarios en pedagogía. Los que sí se constituyeron en grupos importantes fueron los psicólogos, y su influencia académica dentro de la pedagogía ha sido siempre muy significativa.

P.- *Siguiendo un poco con ese hilo, Ángel, tú, ahora, ¿cómo lo ves, valorando más en la distancia lo que supuso la LOGSE, su aplicación...? Vamos, ya está claro que el abortar ese proceso del que hemos hablado antes parece que fue importante, pero luego ¿cómo has visto tú la aplicación de la LOGSE?, ¿en qué medida... nos ha defraudado?*

A.- Mira, la LOGSE claramente era -como hemos comentado- una reforma otra vez de arriba abajo, y con buenos principios, a mi modo de ver, porque abría las bases del currículo a ir más allá del academicismo de los contenidos para introducir dos aspectos que eran procedimientos y actitudes, además de contenidos de conocimiento. Lo que pasa es que nadie entendía bien qué significaba eso, y era más una imposición, de arriba abajo, que una modificación sentida, buscada desde abajo porque hubiese esa necesidad. Entonces, bueno, podíamos decir: en un principio, paradójicamente, era un paso adelante para lo que después supuso el documento de DESECO, de la OCDE y de la Unión Europea... sobre definición y selección de las competencias básicas. Lo que pasa es que las competencias básicas son mucho más complejas todavía que esos tres componentes, conceptos, procedimientos y actitudes, ¿no? Bueno, en principio era una apertura, pero, claro, sin explicar, sin entender bien y sin calar en el profesorado. Y ¿cómo llegó eso al profesorado? En paquetes, empaquetado, en cajas de formulaciones, donde la gente iba buscando más un esquema para seguir las exigencias de la planificación oficial que una base conceptual para enriquecer su pensamiento y modificar sus prácticas. No olvidemos que se copiaban literalmente los proyectos de centro...

Por otro lado, me parece que el desarrollo normativo de la LOGSE fue muy deficiente, no hubo recursos económicos para poder desarrollarla como merecía. La ampliación a los 16 años fue un avance importantísimo, que yo creo que nadie discute. La Secundaria Obligatoria como etapa intermedia asentada en las áreas, también, pero esta fue otra pelea que perdimos. En nuestra opinión, asignar a los profesores de bachillerato obligatoriamente a la secundaria era un auténtico error, porque eran profesores que habían sido formados para enseñar una disciplina y además a un grupo ya selecto de alumnos, los que habían pasado una importante criba para acceder al bachillerato. Y de pronto, y contra su voluntad, tenían ahora que pasar a ser profesores de área y además atender a todos los estudiantes sin selección alguna. No estaban preparados y además no tenían la menor disposición a cambiar porque lo vivieron como una cierta humillación. Nosotros propusimos que tenía que haber un profesor generalista para infantil y primaria, uno de área para secundaria y uno de disciplina para bachillerato y universidad; y que, bueno, era el momento de crear un nuevo tipo de profesor, el profesor de área, con una formación adecuada a su nueva responsabilidad.

P.- *¿Un nuevo tipo de profesor para la ESO?*

A.- Sí, para la ESO. Era complicado pero era una alternativa sensata.

P.- *¿Eso se llegó a plantear?*

A.- Sí, sí, sí, se planteó y se discutió.

P.- *¿El Grupo 15 se planteó eso?, ¿o no?, ¿o después?...*

A.- Al Grupo 15 no llegó, porque, claro, el Grupo 15 ya trabajó con las normas que había planteado el Ministerio.

P.- *¿Y no será -es una observación crítica- que la pedagogía plantea siempre cosas muy complicadas para la estructura de la escolarización que tenemos?*

A.- ¡Pues sí! Sí, sí, yo creo que sí, y, además, creo que debe ser así. La pedagogía que es crítica, la pedagogía que es creativa no cabe en el sistema educativo que tenemos, no cabe, no cabe... porque plantea inevitables rupturas, y, claro, los políticos no quieren rupturas; y, obviamente, la ruptura del *statu quo* requiere mucho tiempo para afrontar el cambio de cultura.

P.- Hablamos de la resistencia a ese cambio.

A.- Sí, porque no es un cambio de normas, de políticas, es un cambio de cultura, y la cultura requiere empezar por la formación inicial, la formación permanente, el desarrollo profesional, el cambio del contexto pedagógico y social de la escuela... ¿Qué se nos dijo cuando planteamos esto de los tipos de profesores, y empezar por el profesorado...? Se decía: "Mira, cuando esos profesores que vosotros forméis lleguen a la escuela, habrán pasado muchos años, y los problemas actuales requieren soluciones inmediatas... ¿Qué hacemos con los miles y miles de profesores que tenemos ahora?" Cuando pasaron nada más que 15 años me pregunté: "¿Cuántos profesores nuevos han entrado en el sistema?". Eran decenas de miles.

P.- Que ya podían haberse formado...

La profesión docente

A.- Creo que faltó perspectiva, en ese sentido, o, lo que tú dices también, la resistencia a crear más problemas que los que creían que en ese momento podían manejar. Lo que nosotros planteábamos era siempre demasiado utópico. Fíjate, ¡qué utópico!... Simplemente crear un nuevo tipo de profesorado, y en segundo lugar empezar la reforma por el cambio en la formación inicial, y luego, a partir de ahí, el cambio en las oposiciones, en la formación permanente, en la carrera docente, etc. Yo creo que lo que queda de la LOGSE fundamentalmente es la etapa secundaria; en la etapa secundaria han convivido profesores de primaria, que por lo general no han tenido problemas de disciplina o gestión, con profesores de bachillerato, que han venido a secundaria y tenían, también en general, todos los problemas del mundo. Entonces eso ¿por qué?

P.- Porque venían de culturas muy distintas.

A.- Claro, porque vienen de culturas pedagógicas muy distintas. Yo lo he vivido en carne propia, porque varios familiares míos eran catedráticos de bachillerato y les tocó vivirlo y sufrirlo...

P.- Se adaptó mucho mejor el profesorado de Formación Profesional...

A.- Sí, y yo le decía a una de mis hermanas: "Pero, vamos a ver, si contigo hay un profesor que me has dicho que viene de primaria y se lleva genial con los alumnos, ¿entonces?...". "Porque no enseña"... "Vamos a ver, ¿y tú enseñas?, ¿tú no me dices que es un fracaso todo lo que haces con los alumnos, que no encuentras la vía por donde abrir un camino... que no aprenden nada...? Pues, si con él que enseña poco aprenden algo, ¿por qué no imitarlo?". Pero no, era imposible...

P.- Pero de todas formas hay cierta lógica en esa resistencia ¿no?, porque en definitiva creo que esos profesores de bachillerato vivían la reforma como una pérdida de estatus ¿no?, como una especie de degradación...

A.- Claro, claro...

P.- Claro, una degradación del estatus profesional. Era lo que creo que tu hermana sentía: "Hasta hace poco era catedrática de bachillerato y de pronto la reforma me ha degradado a maestra..."

A.- Y, sobre todo, es que tiene que tratar con todos los niños, quieran o no quieran estudiar, y antes sólo trabajaba con aquellos estudiantes que ya habían decidido hacer bachillerato.

P.- Se cuidó, además, muy poco, desde el punto de vista de la administración; yo creo que la desafección que vivió el profesorado -llevara o no razón- con respecto a la administración fue grande, porque nada de eso se cuidó, no ya porque no se hubiera formado un nuevo profesorado, sino porque al profesorado existente -más allá de aquellos cursos de "actualización científica y didáctica", que se impartieron por todos los sitios- habría que haberlo tratado de otra manera, habría que haber tenido en cuenta su situación profesional. Es decir, pensar que se trataba de afrontar un nuevo proyecto requería complicidad. Quizás con el profesorado que estuvo implicado en la experimentación de la reforma se trabajó un poco más, porque el mero hecho de reunirse, de debatir... ya era interesante, pero, cuando se generaliza, ya con ese profesorado no hay tiempo ni siquiera de debatir estas cosas. Quizás ahí estuvo uno de los problemas.

A.- Nosotros éramos partidarios de menos leyes y más cambios reales, de llevar a la práctica la experimentación, pero de forma rigurosa, seria, estudiada, lenta y con financiación... A este respecto yo proponía que

todos los recursos que había para formación permanente, para investigación educativa y para la innovación, debían concentrarse para apoyar la reforma; pero no tuvo eco. Planteábamos que, si las leyes vigentes permiten hacer cambios sustantivos de las prácticas, empecemos a modificar las prácticas, y dentro de diez años -démole a la experimentación diez años- promulgar otra ley que ampare, promueva y generalice lo mejor de lo que se está experimentando. Pero, claro, el *tempo* político es muy diferente del *tempo* pedagógico.

P.- *Y en relación a esto, Ángel, ¿qué papel han jugado y están jugando los CEP en la historia de la formación del profesorado?*

A.- Los CEP eran otra propuesta nuestra, por el significativo papel que habían jugado en Inglaterra, en los años 60, los *Teacher Centre*. Nos parecía que era una instancia intermedia entre las delegaciones de educación y los centros, por comarcas, que tejían una red pedagógica de apoyo a la innovación, etc. Pero que debían ser centros queridos por los profesores, gestionados por los profesores, orientados desde las necesidades de los profesores y para apoyar las necesidades de los profesores. Los profesores de la reforma experimental podían ir creando ese núcleo intermedio que rompiera las barreras entre los centros para poder colaborar por áreas, independientemente de que estuvieras en un centro u otro; y que los recursos pudieran llegar, ya fueran recursos personales o materiales, a los centros que los requirieran. A mí me parece que fue una iniciativa interesante y prometedora.

P.- *Aquí en Andalucía hubo varios años interesantes (a mediados de los ochenta), cuando estubo en el Servicio de Innovación Antonio Guzmán...*

A.- Interesantes, y además con iniciativas muy buenas; hay comarcas que han estado marcadas por su CEP y en las cuales el CEP ha aglutinado a grupos de docentes preocupados por la innovación de calidad. Pero yo creo que la iniciativa política -a lo mejor soy un poco duro- duró 4 ó 5 años; después el apoyo político fuerte a los CEP empezó a diluirse.

P.- *Tiene que ver también con lo que antes has comentado sobre la implantación y genera-*

lización de la reforma, porque hay un momento clave en el que a los CEP se les encomienda, digamos, la "predicación" de la reforma, la impartición de cursos para su difusión... Y ahí cambia el planteamiento: ya no es que las necesidades del profesorado se canalicen a través de los CEP y allí se concretan, sino que, al revés, los CEP se convierten en sucursales de la administración para sus políticas. Desde entonces creo que ya no han recuperado más su primitivo papel.

A.- Cuando citas la reforma, te refieres a la implantación de la LOGSE, no a la reforma experimental...

P.- No, no, me refiero a la LOGSE; cuando se implanta la LOGSE y hay que generalizarla, predicarla... los CEP están totalmente ocupados en esa función, que ya es un encargo de la administración.

A.- Sí, empiezan a convertirse en instrumentos de la administración, y ya despiertan expectativas bien distintas.

P.- *Una tendencia que se va profundizando... Realmente se ha cambiado la dirección y el sentido original.*

A.- Sí, incluso se van desarrollando estrategias que tratan de reducir la formación del profesorado en un camino de arriba abajo, los CEP cambian su sentido de manera radical y se convierten en instrumentos de la política de la administración.

Escolarización y reformulación de la "escuela comprensiva"

P.- *Abordando otro asunto, en Fedicaria hemos manejado algunas veces el término "desescolarización", entendido no como "antiescuela" sino como crítica de la escuela que conocemos, ese conflicto -que te planteaba antes- entre la pedagogía y la realidad de la escolarización, como si lo que es educativamente importante no pudiera ocurrir en la escuela... ¿Cómo ves tú esa contradicción, aparente o real, entre el modo actual de escolarización y la formación crítica de los jóvenes?*

A.- Refiriéndome a la primera de las acepciones -es decir, a la desescolarización como movimiento que nos propone prescindir de la escuela-, percibo tendencias contradictorias dentro de la posición política neoliberal, que es la dominante, en la actualidad.

Por una parte, creo que necesitan la escuela y quieren la escuela, y la escuela es la mejor manera de canalizar sus pretensiones culturales, de pensamiento único, etc. que requiere la posición política neoliberal; pero, por otra, veo también que dentro de ellos está apareciendo una potente corriente que defiende la posibilidad de sustituir la escuela por procedimientos o instancias alternativas, relativamente controladas, que son fundamentalmente plataformas digitales, y que a partir de ahí podrían cumplir la misma función que cumple la escuela, y además debilita la escuela pública como servicio social y sitúa la educación en el intercambio mercantil.

P.- Incluso más ventajosamente...

A.- Si, y, por supuesto, de forma más barata, permitiría mejor la estratificación social, porque esas plataformas se concretan en virtud de los escenarios sociales donde se encuentran. Por ejemplo, en EEUU se calcula que ya hay dos millones de niños desescolarizados o, mejor, escolarizados en casa, principalmente de clase media y alta. Están desescolarizados pero agrupados por barrios, que contratan vigilantes, y, aunque todo su proceso de formación sea on-line, hay escenarios cercanos de encuentro homogéneos y estratificados.

P.- Están reproduciendo mejor su mismo estatus social.

A.- Sí, reproducen mejor su propio estatus social. No tienen por qué establecer vínculos, en la escuela pública, con estudiantes de otros estratos y clases sociales. Por otro lado, desde la perspectiva progresista, también está muy desdibujado el panorama. La defensa clásica que hemos hecho de la escuela pública, como instancia que ha permitido el encuentro de la pluralidad, intentando conseguir la igualdad de oportunidades, ha sucumbido con mucha frecuencia en estrategias pedagógicas orientadas a la uniformidad. Es decir, una escuela de talla única, que en pleno siglo XXI todavía sigue proponiendo los mismos métodos, los mismos contenidos, los mismos ritmos, los mismos materiales y documentos, las mismas actividades y los mismos exámenes e instrumentos de evaluación para todos. Considerábamos, a mi entender de manera errónea, que esta estrategia pedagógica uniformadora y de talla única garantizaba la igualdad, porque, con independencia del origen social, todos en la escuela participábamos de un currículum común, homogéneo, y de una pedagogía también uniforme. Y creíamos que eso era garantía de igualdad. Pero de forma reiterada los estudios e investigaciones han demostrado que no, que cuando acaba la escolarización se siguen manteniendo las diferencias de origen. ¿Por qué? Porque esa



manera de enseñar no cala en la singularidad individual, sobre todo de aquellos que viven una cultura en su casa bien lejana de la cultura que se trabaja en la escuela. Entonces ¿quiénes eran los más perjudicados por la uniformidad pedagógica? Las clases más desfavorecidas. Una enseñanza homogénea la soportan mejor aquellos a quienes en casa les ayudan a comprender el valor de cambio que tiene la escuela y las acreditaciones que se adquieren, aunque no tenga valor de uso el conocimiento aprendido de forma superficial y memorística. A los más desfavorecidos en su casa no les hacen comprender ese valor de cambio de la escuela. Por el contrario les dicen: “Bueno, tú lo que tienes que hacer cuanto antes es ponerte a trabajar”. Entonces, cuando la escuela no interesa a nadie por sí misma, sólo se mantiene por el valor de cambio, por la obtención de los títulos y acreditaciones, el aprendizaje se mantiene sólo por la motivación extrínseca, mucho más poderosa en el entorno familiar de clase media y alta, que lo valoran como requisito imprescindible para mantener o ascender en la escala social.

P.- Precisamente en estos días se han dado a conocer los resultados de PISA 2013. Sólo he visto el informe español de 13 páginas. Sin entrar ahora a valorar qué valor tiene en ese tipo de indicadores y pruebas, sin discutir ahora eso, lo que me ha llamado la atención es que ha crecido la desigualdad; es el dato más significativo de este PISA. En un reciente trabajo de investigación analicé los resultados de las Pruebas de Diagnóstico en los primeros cuatro años, y efectivamente, los datos ofrecían una tendencia similar hacia la desigualdad: los centros que obtienen mejor puntuación tienden a mejorarla, los que tenían peor puntuación, sin embargo, empeoraban.

A.- Efectivamente, creo que la escuela actual, con un currículo común y una pedagogía homogénea y uniforme, sin atender la diversidad de manera personalizada, no sirve para compensar las desigualdades.

P.- Sin nombrarla, estamos revisando la “escuela comprensiva”... ¿Estás dictando el parte de defunción de la escuela comprensiva... al menos tal como se ha concebido hasta ahora?

A.- Bueno, sí y no. La escuela comprensiva tiene sentido en cuanto que es un espacio común, sin diferencias grupales, pero ese

espacio común sin diferencias grupales tiene que permitir itinerarios personalizados, no grupales. Los itinerarios grupales son los que generan discriminación, unos acceden al itinerario de los listos y otros al itinerario de los torpes.

P.- Segregación...

A.- Claro –y esto que voy a decir es difícil de aceptar, una chaladura de Ángel, diréis–, la escuela comprensiva común tiene que ser un espacio suficientemente abierto como para que permita itinerarios diferenciados por individuos, desde bien pronto, con la capacidad de optar en función de intereses, expectativas, etc. Creo que, adquiridos los instrumentos básicos: lectura, escritura y cálculo, todo lo demás no tiene por qué seguir una secuencia común ni homogénea, unos puede interesarse por la historia antes y otros después, por la matemática más desarrollada antes y otro después, por la física, por el arte, por la música, etc. etc.; no tiene por qué establecerse la secuencia homogénea, unitaria y uniforme. Y evidentemente mucho menos la metodología uniforme de trabajo. ¿Esto es difícil de entender y desarrollar?

P.- Hombre, fácil no es.

A.- Muy difícil, muy difícil.

P.- Desde luego, en su momento no se vio así.

A.- Y no se ve ahora tampoco.

P.- No, no. Quiero decir que cuando se hablaba de escuela comprensiva, más bien estábamos pensando en un currículum igualador.

A.- Sí, así pensábamos la mayoría considerada progresista. Yo defiendo una escuela comprensiva en el sentido de un mismo espacio común de convivencia, un espacio público... Me interesa destacar que para ser respetuosos con la diversidad, yo prefiero hablar de “equivalencia de oportunidades”, de “oportunidades de valor equivalentes”, y no de “igualdad de oportunidades”. Es decir, ofreciéndoles lo mismo a todo el alumnado provocamos desigualdad, porque el origen es desigual, y cada uno entonces lo aprovecha de manera muy desigual. Creo que en educación, en aras de la justicia, debemos ofrecer oportunidades de valor equivalente, es decir, las mejores oportunidades, las óptimas, pero a cada uno las que mejor correspondan con los intereses, expectativas

y talentos que va construyendo a lo largo de toda su vida. De esta forma alcanza relevancia clave el concepto de trayectoria vital, de modo que en la enseñanza personalizada el currículum ha de concebirse como trayectoria de experiencias relevantes personalizadas y no como un listado de contenidos, tópicos y disciplinas que hay que cubrir.

P.- En ese sentido, mandar deberes para casa no es igualdad de oportunidades, porque hay niños que tienen padres que les ayudan y otros que no tienen padres que les puedan ayudar... Y luego, hablar de igualdad de oportunidad sin cambiar la política fiscal, por ejemplo, y sin cambiar la política cultural, también...

A.- Pero es que no le puedes exigir de partida lo mismo a un niño que a otro; ni fuera ni dentro de la escuela; cada uno emerge y se va construyendo con su mochila singular y se desarrolla en una dirección específica, lo importante es que en dicho sendero pueda llegar al máximo con satisfacción y eficacia. De partida no puedes exigir igualdad de resultados, porque cada uno se ha construido en función de las posibilidades de un entorno no elegido y muy singular; en la escuela podría pedirse excelencia, si la escuela ha ofrecido oportunidades de valor equivalente para compensar las desigualdades de origen, pero a cada uno en su propia y singular opción. De partida el docente tiene que involucrarse, esforzarse en ayudar a que cada aprendiz se implique en la construcción de su personalidad. No se puede tratar de la misma manera a uno que no tiene ninguna motivación por el conocimiento ni por la cultura, que no ha visto ni por el foro lo que es eso en su casa y además ha vivido acuciado por la dificultad para satisfacer sus necesidades más básicas... que a otro que sin embargo disfruta de un ambiente de abundancia y sensibilidad, haciendo viajes, como mis hijos, por ejemplo, descubriendo la riqueza y la diversidad del mundo de la naturaleza y las maravillas y la magia de la cultura.

P.- La cultura escolar es la cultura de las clases medias.

A.- Claro, entonces la pedagogía del docente tiene que diferenciar, y atrapar a cada niño desde sus posiciones singulares, provocando su implicación en la construcción

de sí mismo y en el descubrimiento de la realidad que no está presente en su medio.

P.- Claro, pero ahí aparece la figura del profesor; quiero decir, el docente en el siglo XXI entonces es más bien un coordinador de esa gestión de posibilidades... de equivalencias, más que el transmisor de conocimientos, por muy estructurados que éstos sean.

A.- Es un director de orquesta que atiende a todas las variables que condicionan la vida de las aulas y de la escuela como comunidad de aprendizaje, para diseñar contextos, programas, proyectos y actividades que puedan provocar el deseo de aprender en cada alumno.

P.- Es un director de orquesta, pero no estamos formando directores de orquestas, estamos formando a gente con trocitos de materias...

A.- No estamos formando directores de orquesta. Si se me pidiera mi opinión en ese sentido y tuviera que pronunciarme sobre el aspecto más relevante de la función actual del docente, yo diría: es un director de orquesta cuya principal tarea es diseñar contextos de aprendizaje, escenarios de interacción, porque el niño aprende cuando participa en un contexto que le impulsa a experimentar; un contexto que permita y que estimule la experimentación de cada niño y el intercambio más rico con sus iguales y con las redes sociales en las que participan. ¿Cómo se diseñan esos contextos? El contexto no lo puede diseñar un docente aislado, sino en colaboración con otros docentes, formando o construyendo comunidades de aprendizaje donde el alumno aprende mientras vive y comparte, participando activamente en los proyectos relevantes y atractivos de la comunidad.

P.- Hay que partir de una base, pensar en los espacios como contextos de aprendizaje.

A.- Sí, los contextos humanos tienen dos componentes: actividades y relaciones. ¿Cómo diseño tareas y actividades con virtualidad pedagógica? Y luego, ¿qué tipo de relaciones se establecen? Es decir, además de diseñar contextos estimulantes y flexibles desde el punto de vista del espacio, del tiempo y de los recursos hemos de preocuparnos fundamentalmente del clima de relaciones que proponemos, y de los modos de construir entre todos las reglas de juego

que regulan la convivencia personal, social y académica.

P.- Y eso son siempre asuntos que no se tocan en ninguna reforma ni tampoco en la formación del profesorado.

A.- Es cierto, las leyes se preocupan por definir el currículum como listado pormenorizado de contenidos que hay que cubrir, y no de debatir los contextos realmente educativos.

Cambios en el conocimiento, en la profesión docente y en la didáctica

P.- En síntesis, entonces, tu visión de la igualdad de oportunidades es más bien de equivalencia de oportunidades en un espacio público compartido.

A.- La defensa de lo público supone la construcción de un espacio común de convivencia. Pero los intercambios en el interior del espacio común -insisto- han de permitir itinerarios personalizados, no itinerarios grupales, que discriminan y segregan. Dentro de un espacio común de convivencia cada uno tiene su propio itinerario particular y personal, permeable, abierto, de ida y vuelta, que va conformando progresivamente su propio proyecto vital. Este propósito pedagógico es difícilísimo, porque partimos de una cultura pedagógica y docente que se sitúa en las antípodas. Pero hoy es posible la enseñanza personalizada, aunque no estemos preparados; hoy es posible por las herramientas que pone en nuestras manos el mundo digital. Este propósito pedagógico implica a mi entender tres aspectos fundamentales: a) un cambio en la concepción del conocimiento; b) un cambio en la concepción de la profesión docente, de individualista que es ahora a cooperativa que debe ser; y c) un cambio en lo que yo llamo "inversión o giro didáctico".

Un cambio en el concepto de conocimiento. Para mí el conocimiento tiene dos ejes, uno sustantivo y otro procedimental. El sustantivo refiere al contenido del conocimiento. Para mí el conocimiento es un amplio intervalo que va desde los datos a los paradigmas, pasando por los conceptos, ideas, esquemas y mapas mentales, y

teorías. El escalón inferior del conocimiento son los datos, informaciones, hechos, fechas, fórmulas, clasificaciones, taxonomías...; esos son los datos; pero claro, eso no es el conocimiento. Sin datos no hay conocimiento, pero el conocimiento es mucho más que los datos. Con los datos y desde los datos construimos conceptos, pero los conceptos tampoco son el conocimiento, los conceptos luego los agrupamos en esquemas, en modelos y en mapas mentales. Este es para mí el escalón fundamental del conocimiento porque la agrupación de conceptos en mapas o esquemas mentales permite decir algo de la realidad, interpretarla, predecirla... Al relacionar los conceptos de una manera determinada empezamos a interpretar los fenómenos y situaciones en cualquier ámbito de la realidad. Los esquemas y mapas mentales los organizamos en teorías, y las teorías en paradigmas. Bueno, ¿qué tipo de conocimiento debe ser el foco y el eje fundamental en la escuela? Para mí, no el escalón primero, ni siquiera el segundo, sino el tercero: esquemas, modelos y mapas mentales. Eso es lo que yo creo que deberíamos de intentar desarrollar en los individuos, este es el foco sustantivo. ¿Teorías? Claro, cuando se pueda y sean capaces de adquirirlas, etc., muy bien. ¿Y paradigmas? ¡Ojalá! Pero, al menos, esquemas, mapas y modelos. ¿Por qué? Porque todos los seres humanos construimos esquemas, modelos y mapas mentales... la mayoría de ellos erróneos, llenos de lagunas, etc., pero los construimos; y esos esquemas son nuestros recursos, nuestros marcos de interpretación, son los recursos con los que nosotros nos enfrentamos a los problemas. Sin embargo, ¿qué es lo que la escuela está ofreciendo y exigiendo habitualmente?

P.- Datos.

A.- Efectivamente, datos. Sigue pidiendo datos; y todos los exámenes lo que requieren son datos, reproducción de datos... excepto PISA; para mí es lo más recomendable de PISA. Para PISA al menos el conocimiento no se identifica con la reproducción de datos, el conocimiento tiene que ser la capacidad de relacionar y aplicar; y, si necesitas datos, te los dan, en la propia prueba de examen te los ofrecen; o sea, que no necesitas haber memorizado ningún dato, pero

sí necesitas aplicar, y para aplicar necesitas esquemas, modelos y mapas mentales. Bueno, pues eso no lo hacemos. ¿Dónde no lo hacemos? No lo hacemos, yo creo, que en los países de cultura pedagógica napoleónica y ahora también en la anglosajona; y fíjate qué curioso, que son los países que en PISA estamos más o menos en la misma franja de resultados: Francia, Italia, España, Portugal, EEUU -Inglaterra se escapa un poco, pero no mucho- estamos en la misma franja, porque es normal, nuestros niños no están preparados para ir a una prueba de PISA, en la que les piden razonar, aplicar, entender, etc.; están mucho más preparados para responder a una prueba memorística, porque todo nuestro sistema se basa en la memorización.

Esa es mi concepción del conocimiento en el eje horizontal, sustantivo. El eje vertical refiere a procesos. ¿Cuáles son los procesos importantes? Observar y repetir; comprender; aplicar de manera mecánica; transferencias complejas; creación y evaluación. ¿Cuáles son los procedimientos que utilizamos y promovemos en la escuela, y cuáles habría que utilizar y promover? Pues yo creo que hay que olvidarse de la reproducción, como norma, y pasar de la aplicación mecánica también, es decir, todas las operaciones que hoy hacen perfectamente las computadoras, y empezar a desarrollar la capacidad operativa intelectual de los individuos en niveles superiores, que es lo que llama Anderson "las capacidades cognitivas de orden superior", es decir, la transferencia compleja, la creación y la evaluación.

La escuela del siglo XXI requiere que el foco del aprendizaje sean fundamentalmente los modelos, mapas y esquemas mentales, y que el procedimiento cognitivo sea la comprensión compleja: la transferencia, la creación y la evaluación. Si no cambiamos esa concepción, me parece que estaremos permanentemente atrapados por una lógica de la escuela obsoleta del siglo XIX. En aquella época era normal, o los datos estaban en la mente o no estaban en ningún lado, pero ahora los datos están a golpe de ratón o de tecla de móvil de forma ubicua, fácil, actualizada y gratuita.

La segunda cuestión hace referencia a la cooperación como una concepción alterna-

tiva de la profesión docente. Me viene a la imagen una escuela pública de Japón que visité hace ahora cuatro años, clásica, muy clásica, tanto que me sorprendió, porque los niños y las niñas iban con uniforme, pero uniforme tipo militar, con gorra de plato. Todo muy bien organizado, al llegar se cambian y se ponen traje de faena, los niños y las niñas son los que barren, organizan el espacio... Visitamos dos clases, una de matemáticas y otra de ciencias. Ya te digo, el profesor también clásico, vestido con chaqueta y corbata.

La clase de ciencias consistía en relacionar peso, posición, forma y volumen; los niños estaban organizados en grupos de cuatro. Se trataba de resolver un problema que plantea el profesor, sin más indicación: "¿Qué pesa más, este trozo de madera así en vertical o así en horizontal?" Los niños elaboran hipótesis, primero individualmente, se acercan a la pizarra, apuntan sus hipótesis. Después comunican al grupo cada uno sus hipótesis y sus argumentos, en un paso posterior experimentan y comprueban, con un instrumento de pesar en cada grupo, constatan que el peso es el mismo independientemente de la posición del trozo de madera y así contrastan las hipótesis previas de cada uno. En el siguiente ejercicio trabajan la relación entre peso y forma: "¿Qué pesa más un vaso de plástico entero, arrugado o cortado en trocitos?" Siguiendo el mismo procedimiento experimental. Un docente español diría: "¡Qué pérdida de tiempo!, ¡pero si eso se lo digo yo en tres minutos!... La relación entre peso y volumen es ésta, por esta ley". Pero el propósito no es que aprendan un dato o una ley. La finalidad pedagógica es crear y desarrollar la capacidad de pensar de los niños, en los problemas aparentemente más sencillos, que aprendan el procedimiento de indagación.

Luego fuimos a una clase de matemáticas y la estrategia didáctica era muy similar, les proponen buscar y encontrar una ley, una secuencia que pueda explicar el incremento que hay que hacer para conectar entre sí, mediante telefonía por cable, cuatro casas, ¿cuántas líneas telefónicas se necesitan?, luego cinco, luego seis, luego siete, luego tres, luego dos y luego una. El propósito es que individualmente y luego en grupo

propongan hipótesis, discutan y encuentren la lógica del incremento, de la progresión.

P.- *En cierto sentido lo que sugieres es herederamente de propuestas ya formuladas anteriormente -trabajar en el aula con la resolución de problemas-; pero, como te comentaba al principio de esta fase de nuestra conversación, lo que ocurre es que en las condiciones actuales de la escolarización, este tipo de planteamientos encuentra muchas dificultades: la escuela que conocemos es justamente un obstáculo para todo eso.*

A.- Sí, efectivamente, es un obstáculo.

P.- *Entonces, ¿qué tiene que cambiar de la escuela para que esa forma de trabajo sea viable?*

A.- La cultura, la cultura pedagógica de los docentes.

P.- *Ese era el otro punto al que te referías...*

A.- Sí, el segundo aspecto. Esa cultura pedagógica tiene que ser cooperativa. En el mismo viaje, pudimos comprender la importancia de la cultura cooperativa de los docentes. Me referiré a lo que llaman ellos las *Lesson Study*, una fórmula que lleva más de 70 u 80 años de trayectoria. Las *Lesson Study* son estrategias de investigación-acción cooperativas. Se forman grupos de docentes, de 4 ó 5, no más, que preparan conjuntamente una unidad didáctica, un proyecto o una lección, recogen material y experiencias alternativas sobre el mismo tema. Discuten el para qué, el qué y el cómo. Una vez que está diseñada, discutida y planificada... uno de los docentes la aplica y los otros tres observan, fijándose fundamentalmente en el impacto que tiene en los niños; a ver: ¿se implican?, ¿se aburren?... Después de la clase se reúnen, intercambian impresiones y debaten: "Mira, esto ha funcionado, esto no, podríamos reformularla en este sentido"... La reformulan, y otro docente la aplica en otro grupo y los otros tres observan y toman nota. Bueno, pues después de la segunda, se vuelven a reunir y, una vez debatida y reformulada, la editan, la presentan al claustro de profesores y la difunden. Los alumnos en formación inicial del profesorado tienen que hacer una o varias *Lesson Study*. Los profesores noveles que se integran a un colegio tienen que hacer al menos cuatro *Lesson Study* al año. Así se ha forjado una cultura docente impregnada de cooperación, uno entra en la clase del otro y no pasa nada, una cultura de

la que nosotros carecemos. Japón sale muy bien en las pruebas de PISA siempre, pero es que viven una cultura claramente distinta. Se dice: "Es que allí les meten mucha caña". Es posible, pero además es que en la escuela japonesa se trabaja la forma de pensar, y los docentes trabajan de manera cooperativa para mejorar constantemente los modos de enseñar. También en las familias y en la sociedad en general se percibe una intensa preocupación por la calidad de la educación y por el desarrollo educativo de los hijos.

El tercer aspecto que quería resaltar es lo que yo denomino la "inversión o giro didáctico" (*flipped classroom*), que a lo mejor eso sí es fácil entre nosotros, y podía ser tal vez la punta de lanza o el caballo de Troya de un proceso de innovación más radical. Está fomentado por esa corriente neoliberal que decíamos antes de desescolarización; incluso por las corporaciones industriales y financieras llamadas filantrópicas como la de Bill Gates. Requiere la creación masiva de bancos de materiales pedagógicos, como los MOOC (*Massive Open Online Course*), los cursos universitarios masivos abiertos online, y por ejemplo la *Khan Academy*. Bueno, pues todos esos son bancos virtuales de materiales didácticos, perfectamente elaborados desde el punto de vista epistemológico, pedagógico y artístico, están al alcance de cualquier docente y de cualquier aprendiz. ¿Podemos proponer a nuestros docentes en España, en Andalucía, etc. que empiecen a sustituir sus explicaciones presenciales por explicaciones en vídeo, por materiales, propios o ajenos, ya perfectamente elaborados? A diferencia de las explicaciones presenciales, estas explicaciones virtuales están a disposición permanente de los estudiantes, para que las vean donde quieran: en su casa, en el metro, en la cama, donde sea, y las reproduzcan, repitan los pasajes que no entienden, y paren la explicación cuando se requiera pensar o relacionar. De este modo, todo el tiempo de enseñanza presencial el docente puede utilizarlo para resolver dudas, provocar debates, promover proyectos, comentar alternativas y aplicaciones relevantes... En definitiva, darle la vuelta, del revés, a lo que hemos hecho habitualmente. Explicábamos en clase y luego en casa

¿qué hacían?: deberes, ejercicios; y ¿quién resolvía las dudas?: papá y mamá si saben y pueden, y, si no, un profesor particular, y los que no tienen esas posibilidades, los más desfavorecidos, se hundían. En esta propuesta el vídeo lo ven en casa, o donde quieran y como quieran, y ahora a resolver las dudas en clase, a discutir y a debatir lo que merece la pena en clase, a elaborar proyectos de investigación y de trabajo en clase. El aula, el tiempo presencial cara a cara, se dedica a la interacción, a la discusión, al debate, a la resolución de problemas, bajo la orientación directa para todos del experto, del docente. El docente se dedica a resolver problemas, a proponer, a provocar, a estimular, a ver qué está pasando con el aprendizaje de cada niño, etc. Entonces, claro, si ahora el docente se preocupa menos por la transmisión y mucho más por la tutoría individual o de grupos pequeños, puede poco a poco tener cabida lo que decíamos antes de los itinerarios personalizados. Porque los itinerarios personalizados en un alto porcentaje pueden implicar tareas comunes, dependiendo de cada aprendiz, pero siempre respetando las opciones singulares. El docente ahora tiene tiempo en la enseñanza presencial para dedicarse a desarrollar la naturaleza tutorial de su función docente, que yo creo que es la clave de la docencia en la era digital, en el siglo XXI.

P.- Eso se parece en algo a la enseñanza semi-presencial a través de plataformas.

A.- Sí, aunque hay plataformas de muy diversa calidad y muy distinta orientación pedagógica. Lo importante es que la plataforma permita flexibilidad y pluralidad, y facilite que cada uno vaya organizando su material pedagógico... "Bueno, si no te gusta lo que has encontrado para explicar algo, porque crees que tú lo explicas mejor, vale, grabas tú propio vídeo y ya lo tienes para futuras ocasiones". Esta es la forma de que las plataformas virtuales y la enseñanza on-line digital no sustituyan al docente, sino que sean un complemento fundamental para optimizar su trabajo, porque la tarea específica del docente no la puede sustituir nadie. Esa tarea es tutorizar a todos y a cada uno de los niños, principalmente a los que más lo necesitan, diagnosticar su proceso de

aprendizaje y proponer modos y actividades adecuadas para cada uno. En este modelo de enseñanza personalizada el docente se puede detener más en los que tienen más dificultades para caminar solos, y a los demás estimularles a que caminen por su cuenta, en grupo o de manera individual.

P.- Como mínimo eso exigiría un cambio en los espacios y en los tiempos escolares, ¿no?, incluso en las escalas de los centros quizás, no centros tan grandes...

A.- Claro.

P.- Y cuestionarse las divisiones por aula, los horarios de horas o de 50 minutos. Quiero decir que esto que tú estás planteando parece más compatible con una idea de seminarios de trabajo, a nivel de ESO, que tengan otros tiempos distintos que no se rompan cada hora, que el espacio no sea...

A.- Depende de las edades, y de las tareas, porque hay edades en las que tienes que romper cada 45 minutos o cada menos porque, si no, no aguantan.

P.- Sí, claro, tú puedes romper, pero, si tú quieres tirar de un hilo durante una mañana porque estás trabajando un tema, no puedes dejarlo para seguir la otra semana; a eso me refería...

A.- En función de lo que se vaya viendo necesario, de manera flexible, de modo que el tiempo y el espacio estén al servicio del proyecto pedagógico y de las tareas concretas que se generen en el aula, en cada grupo y en cada individuo.

Las políticas de calidad y control

A.- Yo creo que la inversión didáctica -el giro copernicano- así concebida es muy potente desde el punto de vista didáctico, pero va a contracorriente del modelo conservador que se está imponiendo en el mundo occidental. El movimiento fundamental de los neoconservadores y de los neoliberales ahora se llama el "GERM", el *Global Educational Reform Movement*. Se está exportando desde Inglaterra y EEUU a todos los países; y nuestra ley, la Ley Wert, está calcada de los principios que sustenta dicho movimiento y que se pueden resumir en los siguientes: "libre" elección de centro, privatización, currículum estándar común

y memorístico para todos a prueba de docentes, evaluación por test objetivos cada año, reducción de los costes laborales de los docentes, evaluación externa, pero no evaluación como PISA -PISA es una evaluación que no acredita nada-, no, no, la que se propone es una evaluación externa censal, reválidas para todos, que acreditan, clasifican y segregan. Pero por eso sorprende el conflicto y la contradicción al menos aparente que supone PISA y la OCDE, porque PISA y la OCDE no encajan en esto. Todos los países que están en este movimiento salen mal en PISA; el caso paradigmático, si podéis estudiarlo, es Suecia.

P.- Allí ha habido un cambio en los resultados de PISA.

A.- Sí, Suecia tenía una enseñanza muy parecida a Finlandia y muy parecida a la Inglaterra de los años 60 y 70; cambió hace unos años, un cambio radical, con los gobiernos conservadores, y ahora es la aplicación concreta de este planteamiento, del *Global Educational Reform Movement*; se llaman "reformistas"... ¿Y qué ha sucedido en PISA? Suecia ahora está como España, o peor, en lectura y en matemáticas bastante peor.

P.- Sin embargo, el discurso que se vende, Ángel, y no sólo lo vende la Ley Wert, se ha vendido también desde algunas posiciones de la socialdemocracia...

A.- Claro...

P.- Creo que en los discursos y políticas actuales sobre la calidad y mejora de la educación hay dos vertientes que se complementan. Una es la que llamo "a la calidad por la expulsión", es decir, me quito al enfermo que está muy enfermo y me quedo con los enfermos que están muy sanos y ya verás tú cómo me salen los resultados, ¿no? Esta vertiente puede apreciarse en las reválidas de la ley Wert: me quedo con los enfermos que estén sanos y seguro que me salen las cuentas. La otra vertiente se está utilizando en las políticas hegemónicas a nivel mundial. Se apoya en la "ilusión" de que el problema de la calidad es un problema de gestión, de manera que se trata de aplicar fórmulas que parecen dar resultados en el mundo de la producción: evaluación, ges-

ción eficiente de los centros escolares, rendición de cuentas...

A.- Pero fíjate que todo el proceso de esa mística que dices de la calidad concebida como calidad total, etc., después se ha concretado exclusivamente en el rendimiento académico de los alumnos medido por test. Pero el rendimiento académico de los alumnos medido por test implica que tienes que focalizar el conocimiento en hechos y en datos, nada más, es decir, en el escalón inferior del conocimiento.

P.- Sí, sí, claro, en aquello que sea susceptible de medición.

A.- Pero, incluso, las empresas del siglo XXI no quieren eso. Las empresas ahora lo que requieren son personas que tengan iniciativa, capacidad de cambiar de idea... Entonces hay ahí una contradicción muy fuerte interna entre el movimiento neoliberal y neoconservador. El caso más paradigmático, que yo creo que tenemos que estudiar detenidamente, es EEUU. ¡Es que EEUU lleva 15 años aplicando ya esto!

P.- Sí, con la NCLB.

A.- Claro, *No Child Left Behind*¹; bueno, empezó antes, empezó con Clinton.

P.- Con Clinton, sí, y en Florida y en algunos otros estados...

A.- Y Clinton ficha a este personaje -seguidle porque es muy interesante, a lo mejor ya le conocéis- Diane Ravitch...

P.- Sí, precisamente ella escribe ahora en contra de todo esto.

A.- Efectivamente.

P.- Sí, hay un interesante artículo, una reseña sobre un libro suyo en el que cuestiona radicalmente estas políticas. Ella que fue una de sus más firmes defensoras.

A.- Claro. Pues la ficha Clinton, y era una académica muy clásica, pero muy considerada y respetada por su trabajo. Después se queda con Bush; y con Bush participa en el diseño de la ley *No Child Left Behind* y diseña toda la parafernalia de los test; pero ella en tres años o cuatro se da cuenta de que aquello es un desastre, que es un desastre absoluto, porque los docentes, presionados por los

¹ Acta firmada por G. Bush en 2002.

test, ya ni siquiera explican historia, ni física, ni geografía, simplemente ahora entrenan a los estudiantes para superar los test.

P.- Son las “culturas palillos”², que salen muy bien paradas en PISA, Hong-Kong, Singapur, Corea del Sur... ¿no? Estos países que preparan especialmente para las pruebas PISA.

A.- Bueno, yo creo que eso merece la pena matizarlo, al menos en lo que se refiere a Singapur... Singapur ha hecho una revolución educativa muy interesante y parecida a Finlandia...

P.- Lo de “menos es más”, ¿no? Eso es Hong Kong también.

A.- “Menos es más: enseña menos, aprende más: *Teach less, learn more*”, es el lema que han adoptado en Singapur. Pero Singapur lo ha hecho en los últimos diez años, y Finlandia lleva más de 30 años. Singapur para nada pide reproducción de memoria, pretende estimular el desarrollo del pensamiento y de su aplicación a problemas y situaciones. Y además se preocupa decididamente por la calidad del profesorado. Ha establecido programas, espacios y tiempos de convivencia y de formación del profesorado imitando a Japón. Su política educativa no se basa en preparar para los test. Tal vez sí Corea del Sur, Corea del Sur sí. Pero no China, Hong Kong, Singapur y Japón.

Volviendo sobre la pedagogía y otras disciplinas relacionadas con la educación

P.- Ángel, volviendo atrás en la entrevista, retomando ese problema que se plantea en el proceso de la reforma, me refiero a la difícil relación entre los distintos campos de expertos, frente a lo que pensábamos nosotros de que la polémica más bien pasaba por la psicología; sin embargo tú planteaste que el conflicto más fuerte estaba entre la pedagogía y la sociología...

A.- Sí, al principio, pero fue algo muy puntual y muy circunstancial.

P.- En relación con eso, ¿tú qué crees, que esas otras disciplinas, como la sociología, sobre

todo, han aportado algo a la pedagogía, o la pedagogía a la sociología y en definitiva las ciencias de la educación a la teoría social crítica hoy?, ¿cómo ves la relación entre las disciplinas que tienen algo que ver con la educación?

A.- Remontándome hacia atrás tendría que decir que yo tenía una formación política muy ortodoxa, muy leninista, y de pronto descubrí a Gramsci, y, claro, Gramsci introduce la vida de la cultura en la política, dice: “No, la política es mucho más compleja, es, además, mucho más vital, y no se rige sólo por principios, sino que se rige por sentimientos y por vivencias, etc., etc.”. Entonces para mí aquello supuso un cambio, y a partir de ahí lo he ido aplicando en estas interacciones ¿Qué ocurrió por ejemplo con la sociología? Yo creo que la pedagogía requiere las aportaciones convergentes de la sociología, la psicología y la filosofía, y debe abarcar una perspectiva mucho más holística. Con respecto a la psicología nos pasa lo mismo, no nos sirve adscribirnos a ninguna corriente psicológica: ni al conductismo, ni al cognitivismo, ni al constructivismo, ni al psicoanálisis... No nos sirve, porque todas estas corrientes han aportado elementos que a nosotros nos sirven para entender qué es lo que está pasando en la formación del niño. ¿El conductismo nos sirve? Claro que nos sirve, porque explica las asociaciones, y la influencia decisiva de los refuerzos externos: castigos, premios y recompensas. ¿Nos sirve el psicoanálisis? Claro, a pesar de que es una psicología maldita para la mayoría de los psicólogos, nos ayudó a comprender elementos y componentes importantísimos del ser humano que estaban desatendidos por la psicología cognitiva. ¿La psicología cognitiva? Por supuesto, pues enfatiza la importancia de la mediación cognitiva, el complejo procesamiento de información. ¿Y el constructivismo? Evidente, el de Piaget y el de Vigotsky, todos; pero nosotros tenemos que integrarlos en una comprensión holística del individuo que queremos formar. Y lo mismo nos ocurre con la sociología; la sociología, la economía, la política... aportan mu-

² El profesor y decano de Educación de la Universidad de Hong Kong, Kai-ming Cheng, ha dicho, en una frase que se ha hecho famosa: “En Asia la educación es como los palillos, la única forma de comer”.

chísimo, pero aporta la sociología, podemos decir, más positivista, que es la que sólo ve números, y la sociología más antropológica, más cultural, que es la que nos permite entender las historias de los individuos relacionadas con su contexto y su biografía, lo que los cambios culturales significan...; por eso, al acercarnos a la cultura, nos acercamos a la perspectiva antropológica de la sociología o a la antropología. Yo creo, por tanto, que nosotros, la pedagogía, estamos en el centro de una interacción multi e interdisciplinar para intentar integrar las aportaciones que nos ayuden a comprender mejor el desarrollo de los individuos en contextos concretos.

P.- Sin embargo, Ángel, yo he escrito en el anterior número de Con-Ciencia Social³ -y todavía no estoy arrepentido-, he escrito y he dicho que una de las críticas, incluso desafección, que se ha producido respecto de la pedagogía es debido a que a lo largo de la historia de la educación la pedagogía ha demostrado su escasa capacidad para cambiar realmente la educación... no para teorizar, sino para cambiar la realidad.

A.- Totalmente de acuerdo. Yo tengo dos planteamientos al respecto: uno, precisamente por esa función diríamos ecléctica u holística de la pedagogía, a mí me parece que es la posición más compleja y más difícil; si ya lo tienen mal los sociólogos en sí mismos, o los psicólogos en sí mismos, o los filósofos, imagínate nosotros que tenemos que apropiarnos de todas esas aportaciones. Porque, por ejemplo, ¿de dónde sacamos en educación la orientación teleológica, las finalidades, los valores?, de la filosofía, de la ética; ¿de dónde sacamos, por ejemplo, el conocimiento sobre el desarrollo y el aprendizaje?, de los psicólogos; y ¿de dónde el papel del contexto sociocultural?, de los sociólogos. Creo que nuestros cimientos epistemológicos son muy complejos. Por otra parte, las aplicaciones pedagógicas son urgentes, inmediatas y definitivas, es decir, que las prescripciones que se hagan desde la pedagogía inmediatamente van a la práctica; las del sociólogo o las del psicólogo no necesariamente. Por lo tanto, estamos minados por la dimensión

política, pragmática y técnica tanto como por la dimensión epistemológica, teleológica y ética. La definición de la política educativa se concibe como el territorio inexcusable del político, pero las consecuencias y el efecto de nuestra teorización discursiva es inmediato sobre la práctica. Nosotros proponemos el cambio de métodos, contenidos, espacios, tiempos, formas e instrumentos de evaluación, y todo eso repercute inmediatamente en la práctica y tiene una dimensión política inevitable y decisiva. ¿Cómo manejar la inevitable dimensión política de nuestros discursos y de nuestras prácticas? La innovación educativa se ha refugiado siempre en experiencias pequeñas y concretas. ¿Qué hace Dewey en su época?

P.- La escuela laboratorio.

A.- Exactamente, una escuela laboratorio. ¿Qué hace Montessori? Lo mismo. Entonces, ¿cómo eso se generaliza, la innovación experimental? Depende ya de decisiones políticas. Nosotros, durante 40 años lo tuvimos bien claro, en la dictadura española toda la educación estuvo absolutamente gobernada por la ideología del denominado "Movimiento"... Hubo depuración, hubo exilio para todas las disciplinas: geografía, historia, matemáticas... pero ninguna tan grave y tan definitiva como en educación. Es que en educación, cuando yo acabo, en el año 72, no encuentro a ninguna figura española contemporánea de prestigio académico. En geografía, en historia, en filosofía, en psicología y en sociología había figuras con prestigio, en pedagogía no. La represión de la dictadura se ceba de manera especial sobre la educación, y el territorio académico de la pedagogía se encuentra tomado por "curas y monjas".

P.- Bien, te voy a hacer tres preguntas seguidas... En relación con una idea anterior, vienes a decir que la pedagogía sí se esfuerza por el cambio y la mejora de la educación, pero encuentra enormes dificultades en el campo de la política, ¿podría decirse, entonces que, en términos generales, la política educativa abandona la posibilidad de mejorar la educación, y se ocupa de la educación, más bien, como otro tipo de asunto?

³ *Con-Ciencia Social*, n° 17 (2013).

A.- ¿Te refieres a la política educativa que hacen los políticos españoles?

P.- Sí, sí.

A.- Evidentemente... En general les importa poco la pedagogía, la investigación pedagógica, el debate o el discurso pedagógicos. Les preocupa fundamentalmente los efectos que sus decisiones pedagógicas tienen en la batalla electoral. Especialmente los políticos conservadores. Por ejemplo, tanto el presidente de la Comunidad de Madrid, Ignacio González, como la presidenta del Partido Popular de Madrid, Esperanza Aguirre, no pierden oportunidad para desprestigiar a los docentes y para manifestar su odio por los pedagogos.

P.- Dos: ¿cómo te llevas con la Consejería de Educación de Andalucía últimamente?

A.- Pues la verdad es que no tengo ninguna relación, ninguna, desde hace tiempo...

La aportación al campo de la pedagogía: balance y perspectivas

P.- Bien Ángel, vayamos a otro asunto. Aunque Javier Marrero se ocupa de ello en este mismo número, me gustaría que hicieras una valoración de tu trayectoria, de las aportaciones que has hecho al cambio en la educación. En tu último libro⁴ se recogen muchas ideas, pero, si tuvieras que marcar algunos hitos de tu obra, ¿cuáles serían?

A.- Pues mira, un libro al que le tengo mucho cariño es el de epistemología, el primero, que lo publicó la editorial ZYX, y es donde yo me intenté clarificar esto que hemos planteado anteriormente: ¿dónde está la pedagogía en este concierto tan complejo de disciplinas sociales? Después, el otro fue a raíz de mi tesis, y es *La herencia, un refugio conservador*; a ese también le tengo mucho cariño, y además yo creo que lo que se planteaba allí ahora me está dando mucha satisfacción, porque la neurociencia lo está recuperando casi todo y lo está consolidando; por ejemplo el concepto de "epigénesis" que yo descubrí a través de Piaget, y que

hoy es fundamental para explicar la plasticidad ilimitada del cerebro humano, y que implica la posibilidad de aprender a lo largo de toda la vida.

P.-Tú has vuelto sobre el tema...

A.- Sí, en mi último libro. Después yo daría ya el salto a la enseñanza... *Comprender y transformar la enseñanza*, con Gimeno, porque creo que ya ofrecía una oportunidad muy interesante de dar un giro radical al estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje; y creo que así se ha visto también en todo el mundo de habla hispana. Es el libro de pedagogía española más publicado, lleva 14 ediciones, y yo creo que, además, consiguió una muy buena conjunción o complementariedad de la especificidad que aportaba Gimeno y la que aportaba yo. Luego el otro hito ya es *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, mi libro más citado, y el último, el de ahora, *Educarse en la era digital*, que yo lo califico como el libro más personal, el sedimento actual de mis posiciones pedagógicas más personales, comprometidas y controvertidas.

P.- Ahí incorporas ideas que a lo mejor en la pedagogía no se han planteado antes, ¿no? A propósito de esto, tiene que salir a colación el concepto de competencias.

A.- Respecto al controvertido concepto de competencias, me gustaría resaltar que la finalidad de la escuela contemporánea no puede situarse en la enseñanza y aprendizaje de contenidos disciplinares, debe procurar, más bien, el desarrollo singular en cada individuo de los recursos conscientes e inconscientes que cada uno activa cuando se enfrenta a los problemas de la vida cotidiana, en su vida personal o en su vida profesional. Estos recursos subjetivos son las cualidades, capacidades o competencias como sistemas complejos de comprensión y actuación, que incluyen, al mismo nivel y con la misma relevancia, conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores. Lo que ocurre es que, habitualmente, estas competencias, estas cualidades humanas complejas, se han interpretado de manera reduccionista, simplemente como habilida-

⁴ *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata, 2012.



des, y por tanto se han considerado opuestas a los conocimientos, antes se enseñaban conocimientos y ahora se proponen competencias: habilidades.

Para mí el término competencias es mucho más holístico, integrador y complejo, alude a todos los recursos que activamos cuando nos enfrentamos a las situaciones problemáticas de nuestra vida, y echamos mano de todo lo que tenemos... Y lo que tenemos es un conjunto complejo de instrumentos para la comprensión y para la acción, donde tienen tanta influencia los conocimientos como las habilidades, las actitudes, las emociones y los valores. Estos recursos complejos, conscientes e inconscientes, son lo que tenemos que procurar que los aprendices desarrollen en la escuela de la mejor calidad posible: flexibles, adaptables y potentes. Eso requiere que los aprendices se enfrenten de verdad a los problemas reales de la vida práctica, cotidiana, compleja, efímera y cambiante, no que aprendan informaciones y conceptos para repetir en un examen, sino recursos para comprender y actuar. Y esta es, a mi entender, la tarea principal y más compleja de las didácticas específicas: la transposición didáctica, es decir, cómo seleccionar el conocimiento y cómo diseñar situaciones problemáticas donde se tengan que utilizar los conocimientos fun-

damentales de las disciplinas para comprender e intervenir de manera eficaz y ética en la vida natural, social y cultural.

P.- Volviendo a los hitos de tu vida profesional, te quería preguntar por la experiencia de la comarca de la Axarquía, lo que estáis trabajando con las maestras, que se supone que va en la línea esa de las Lesson Study y demás... Es una investigación que estáis haciendo...

A.- Sí, para mí la Axarquía ha sido mi laboratorio pedagógico; me he sentido siempre muy bien acogido por todos, desde que aterricé en Málaga en el año 1983, estableciendo relaciones de amistad con maestras y maestros excelentes de los que he aprendido y con los que he debatido y compartido ilusiones, proyectos, éxitos y fracasos.

P.- También ha tenido que ver con el CEP que había ahí. Es que el CEP de la Axarquía...

A.- El CEP de la Axarquía, donde han trabajado y colaborado muchas de aquellas maestras y maestros, ha sido mi segunda casa académica; me han llamado para muchos proyectos y yo estaba siempre dispuesto, porque luego los he llamado a ellos para muchas cosas y han respondido siempre con la misma generosidad. Entonces, la última experiencia se desarrolla con un grupo de maestras de educación infantil. Quisimos aprender de las *Lesson Study* de Japón y experimentar y adaptar aquí esa potente

estrategia de formación y desarrollo profesional de los docentes. Nuestro rol en el grupo consiste en introducir el programa, sus peculiaridades, sus presupuestos teóricos y sus concreciones metodológicas, el resto es ya responsabilidad y territorio de las maestras. La *Lesson Study* es una forma peculiar de concretar la investigación-acción cooperativa, es una investigación sobre la práctica. Las maestras deciden el tema que quieren trabajar, cómo y cuándo lo quieren desarrollar, así como los procedimientos para observar, analizar, evaluar y reformular dicho proyecto o lección. Hay varias tesis doctorales vinculadas al mismo proyecto, y los becarios, doctorandos, hacen un seguimiento cercano de cada maestra y su evolución a lo largo del proceso. Una parte de la investigación, propia de nuestra concreción en España, consiste en la grabación de sus prácticas cotidianas, en el visionado de las mismas por parte de la maestra implicada y en el análisis individual y grupal de las mismas, intentando comprender las peculiaridades del pensamiento práctico de cada maestra. Así, además de la cámara enfocada en los estudiantes, para comprender su implicación en la tarea, propio de la *Lesson Study*, nosotros hemos añadido una cámara enfocada a la maestra, para ayudar a comprender los factores que condicionan su actuación pedagógica. Está resultando muy interesante porque las maestras están muy implicadas, y descubren rutinas, hábitos y formas de comportamiento que nunca han considerado que caracterizaran su actuación. Por ejemplo, se descubren mucho más intervencionistas de lo que desean y de lo que se creían: "No, no puede ser, pero si yo hago la asamblea y dejo que todo el mundo intervenga... y ahora me veo en la asamblea y estoy dirigiendo continuamente, y no hago caso allí, y estoy cortando al otro... y estoy diciendo tal...".

P.- Y tú apuntas por ahí la diferencia entre lo que se piensa y lo que se quiere hacer...

A.- Sí, descubrir las contradicciones o disonancias entre las teorías proclamadas de nosotros como maestros y nuestras teorías en uso, es la clave para entender la complejidad del pensamiento práctico que los docentes activamos cuando nos enfrentamos a la vida compleja del aula. Cuando descubren

tales discrepancias se muestran muy interesadas en conocer el sentido y los motivos de las mismas: "¿Y eso por qué?, ¿y a qué se debe?...". Con este objetivo empezamos a analizar los componentes de los recursos implícitos que utilizan: creencias, habilidades, hábitos, actitudes, modos de gestionar las emociones predominantes... Muchos de ellos no necesitan la consciencia para funcionar. El modo de conocerlos es observar, interrogar y analizar la práctica. Entonces es muy interesante ver cómo la observación de la práctica implica no sólo la consciencia de tus componentes más primitivos, es decir, la mochila que cada uno ha ido llenando a lo largo de toda su vida, y que se han convertido en automatismos que se activan en la práctica, etc. La pregunta siguiente es cómo cambiarlos, teniendo claro que la mera consciencia mental no implica cambio conductual; y se requiere prácticas sistemáticas alternativas, portadoras de nuevos hábitos, más flexibles y adaptables, que demuestren la satisfacción del cambio.

P.- Para reconducir...

A.- Para reconducir hace falta practicar nuevas formas de actuación: experimentar la teoría. Estamos aprendiendo todos mucho, y estamos aplicando eso a nosotros mismos como docentes universitarios. Y ahora empezamos una investigación como grupo, los que estamos en un Máster, en el Máster de Innovación: ¿cómo trabajamos para elaborar un MOOC, un curso masivo on-line sobre innovación educativa en la era digital?, ¿cómo lo diseñamos de manera cooperativa, cómo lo aplicamos y cómo lo evaluamos?...

P.- A mí me gustaría, por mi parte, terminar ya con una última pregunta, Ángel, comprometida: el panorama de la pedagogía en España, ¿eres capaz de hacer una valoración crítica?, ¿vienen tiempos de sequía?...

A.- Bueno, yo creo que los académicos somos muy jodidos, porque somos muy vanidosos, y tenemos mucho ego. Si todos los seres humanos andamos sobrados de vanidad, yo creo que los universitarios muy especialmente. Es difícil romper las barreras y establecer redes de colaboración. Es muy difícil, y estoy pensando en mí, en Gimeno, Santos, Contreras, Imbernón o Zabalza o

quien fuere, ¿no? Nos cuesta mucho romper esas barreras. Es cierto que la pedagogía actual en España está en otra dimensión de la que estaba en aquella época, que era un desierto, y creo que ahora hay bastante permeabilidad con las aportaciones ajenas, que hay mucha gente que está atenta a lo que se está produciendo en Francia, en Inglaterra, en EE.UU., o en Japón, etc., y sobre todo muy atenta a las innovaciones y experiencias que parten de la práctica. Por tanto, soy optimista en ese sentido, porque hay mucha mayor permeabilidad y mucho mayor contacto. Hay un grupo de gente que está muy preocupada por la mejora de la práctica, y me merece toda confianza. Pero temo mucho a un gran grupo de docentes universitarios que se mueven sólo en el discurso, y en el discurso nos volvemos sectarios. En el discurso con bastante facilidad se simplifica la realidad, se utilizan slogans, estereotipos y palabras grandilocuentes. El sectarismo produce capillas, enfrentamiento y disuelve las posibilidades de cooperación creativa.

P.- *Se mantienen todavía, quizás, muchos en una burbuja, ¿no? Bueno, eso pasa mucho en el mundo universitario.*

A.- Sí, efectivamente. Decía mi amigo Barry MacDonad -recientemente fallecido-, profesor que trabajó con Lawrence Stenhouse y con John Elliot, que el profesor universitario vive del ego y de la vanidad, porque tiene mucho prestigio social y muy poco poder, y vive, por tanto, del reconocimiento simbólico.

P.- *Quizás por su distanciamiento con respecto a la propia realidad. Tú, que, por ejemplo, cuentas que procedías de un instituto de secundaria... Eso a lo mejor determina una capacidad... o no, o no tiene por qué, porque hay gente que procede de ahí y se les olvida...*

A.- En efecto, eso no es ninguna garantía... Yo creo que debemos de cambiar la formación inicial del profesorado de tal manera que el programa de formación de los futuros docentes se base en la práctica y en la reflexión sobre la práctica. El 50% del currículum de formación de los futuros docentes debería desarrollarse en los contextos escolares. Desde primer curso, por ejemplo, por la mañana deberían estar en los centros de infantil, primaria o secundaria... con maestros que estén desarrollando prácticas

innovadoras, orientadas a desarrollar las competencias fundamentales de los ciudadanos contemporáneos, y luego por la tarde en la universidad, dedicados a reflexionar, investigar, cuestionar, contrastar, incorporar teorías, que les sirvan para analizar y transformar la práctica.

P.- *Y los obstáculos de la práctica...*

A.- Para ver los obstáculos, para proponer alternativas, etc. Si eso es así, a los docentes universitarios nos va a obligar a tocar la práctica, querámoslo o no, vengamos de la práctica o no, pero a tocar la práctica y los contextos de los niveles no universitarios, porque el 50% de nuestro trabajo está en analizar, cuestionar y recrear esa práctica.

P.- *Eso se parece mucho a un MIR, como aquello que parece que proponía Rubalcaba... aunque lo ha introducido el Partido Popular también.*

A.- El partido popular lo que pretende es hacer un examen MIR, no una práctica MIR; antes de entrar en la práctica hacer un examen MIR, de contenidos disciplinares.

P.- *Para una profesión como la docente, la práctica MIR puede estar bien, pero en todo caso tal como has expuesto: media jornada sumergido en la práctica y media jornada reflexionando, trabajando, investigando...*

A.- Investigación y reflexión, identificando las trampas de la práctica y diseñando y experimentando formas alternativas, programas de innovación, pero siempre desde y para la práctica.

P.- *Pero eso nos obligaría a otros medios de selección del profesorado.*

A.- Claro, y a los docentes universitarios nos obligaría no sólo a explicar las teorías del aprendizaje o las teorías del currículum sino a plantear: "¿qué conceptos me sirven para trabajar este problema, esta situación, este caso o este proyecto?". Es hacer útil nuestro conocimiento, y evitar que se mueva sólo en el ámbito del discurso.

P.- *Bueno, pues lo vamos a dejar, Ángel. Por ahí quedaban algunas cosillas más, pero lo dejamos aquí. Muchas gracias por tu disponibilidad y acogida.*

A.- Ha sido un placer. Gracias a vosotros, ha sido una hermosa oportunidad para recuperar la memoria y volver a pensar y cuestionar mis propias elaboraciones. ¡Suerte!