

Entrevista con Juan Delval ¹

Francisco F. García Pérez y
F. Javier Merchán Iglesias
(Grupo IRES)

Pregunta: En primer lugar, queremos agradecerle que hayas aceptado contribuir a incrementar la "nómina" de personajes relevantes y críticos cuyas opiniones y planteamientos está intentando recoger la revista Con-Ciencia Social, con el objetivo, que ya conoces, de fortalecer una cultura crítica en relación con la enseñanza y alimentar esta cultura con fundamentos sólidos.

Respuesta: De hecho, está muy bien vuestro Anuario; lo que pasa es que no se difunde tanto como merecería. Es el problema permanente de la distribución.

P: Sí, suele haber algunos problemas editoriales y de distribución con este tipo de publicaciones, sobre todo porque el número de lectores es siempre "contado"; pero todo este proyecto de Fedicaria nació asumiendo que hoy por hoy hay poca gente en estas cosas, y que a la poca gente que haya hay que intentar cuidarla.

Pues bien, el interés por ti, como ya te habíamos comentado, no sólo es como psicólogo, sino como pensador de la educación, que desde hace muchos años vienes diciendo cosas con las que sintonizamos. Así que, en principio, te planteamos si quieres hacer una especie de visión de tu trayectoria personal y profesional, tal como la ves desde tu perspectiva actual.

La historia personal se entrelaza con la profesional. La llegada a la Psicología a través del interés por la Epistemología. El aprendizaje político

R: Bueno, me gusta empezar así, porque como partidario del método genético me parece que la historia, la perspectiva diacrónica, es fundamental para entender los

hechos sociales. Nací a finales de 1941, en una época verdaderamente triste y negra de la historia de España. Mis padres eran profesores de instituto, mi madre profesora de Historia y mi padre de Literatura; habían entrado durante la República, a través de los "cursillos" de 1933, pero los echaron después de la guerra. Tengo recuerdos infantiles de frío, comida mala y escasa, y sobre todo miedo en la gente, un miedo que ha marcado profundamente a la generación que vivió la guerra. Mi padre se ganaba la vida dando clase de varias cosas en colegios privados, para lo que tenía que recorrer Madrid de un lado a otro en aquellos tranvías abiertos que siempre iban atestados de gente, y trabajaba hasta muy tarde, de tal manera que apenas lo veía durante la semana. Mi madre había instalado un pequeño colegio en nuestra casa. No eran personas que estuvieran muy comprometidas políticamente, pero no eran franquistas y eso era suficiente. Los primeros años después de la guerra fueron tremendos. No consiguieron volver a la enseñanza pública hasta el final de los años 60.

Estudí en el Instituto Cervantes, lo cual fue una suerte en un período dominado por la enseñanza religiosa, aunque también allí teníamos misas, ejercicios espirituales como actividades obligatorias, y asignaturas de religión y "formación del espíritu nacional", que me persiguieron hasta que acabé la carrera. Aun así creo que era un buen instituto, y recibí la mejor educación que era posible en aquellos años; en Madrid en aquella época no había más que siete institutos (cuatro de chicos y tres de chicas) y la enseñanza era buena, teniendo en cuenta que no estu-

¹ La entrevista se realizó en la casa de Juan Delval en Madrid el 29 de enero de 2000.

diaba mucha gente. En cierto modo mi instituto era un pequeño reducto de una educación más liberal que la dominante. Mis profesores eran personas destacadas en sus materias y los recuerdo con cariño: Alberto Sánchez en Literatura; Manuel Cardenal en Filosofía; Pérez Carranza en Matemáticas; Mingarro en Física y Química; Otilia López Fanego en Francés... En clase éramos bastantes, en preuniversitario más de setenta (tal vez por eso he pensado muchas veces que el número de alumnos por clase no es un problema primordial). También tenía compañeros interesantes, algunos de los cuales han destacado después en sus profesiones.

Mi padre tenía muchos libros y yo había tenido la posibilidad de leer mucho, sobre todo literatura, pero también de otras cosas. Afortunadamente no había televisión, así que la única diversión era la lectura, y tampoco tenía dinero para salir, solo algún domingo al cine. Mi salud era frágil, posiblemente por las penurias y las dificultades por las que pasaban mis padres, por lo que me pasaba el día leyendo.

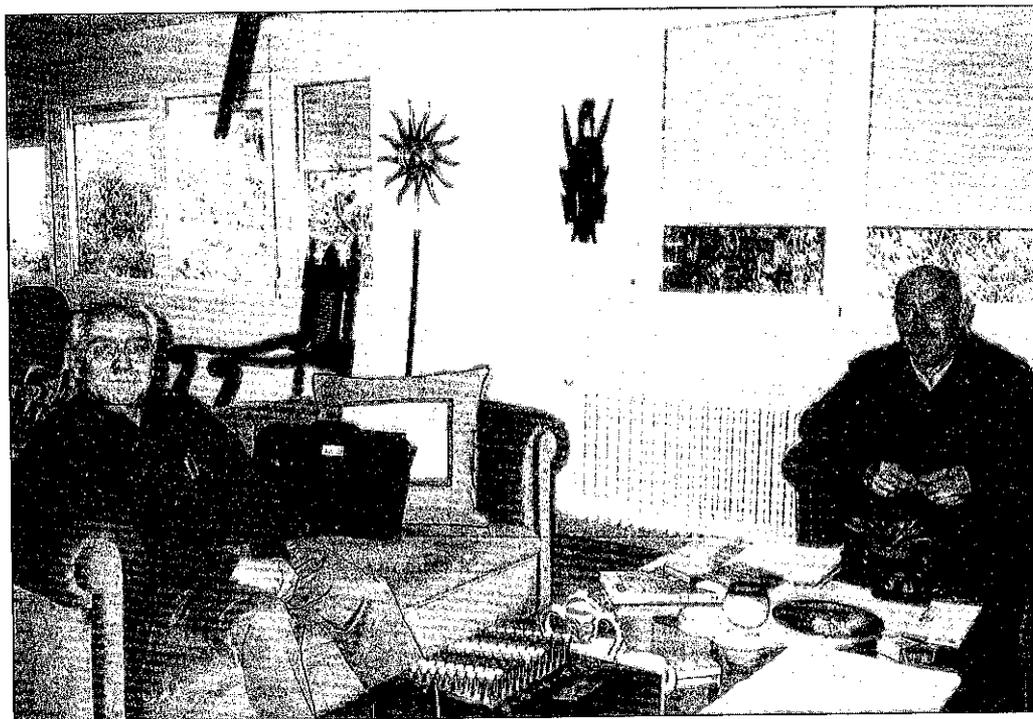
En 1958 entré en la Facultad de Ciencias, con la idea de estudiar Química; estuve allí un par de años, pero me interesaba algo más teórico; la Química me parecía un poco como la cocina, el primer año estaba bien, porque tenía que estudiar lo que se llamaba el "Selectivo" y veías un poco de cada disciplina de Ciencias, pero el segundo año ya tenía que pasar en el laboratorio muchas horas. Eso me había gustado y cuando terminé en el instituto y no tenía muy claro lo que quería estudiar, mi madre me dijo: "Estudia algo de Ciencias, porque con una carrera de Letras se vive muy mal...". Pensé en cambiarme a Matemáticas, pero entre medias me matriculé también en 1º de Filosofía, mientras estaba en 2º de Química; y luego, por fin, terminé dejando la Química.

Mi hermano Fernando, que es mayor que yo, me había presentado en 1959 a Víctor Sánchez de Zavala, que era ingeniero pero se interesaba sobre todo por la Filosofía. Víctor, que ha sido un notable lingüista y que ha fallecido recientemente, me había prestado su laboratorio de fotografía (a la que me dedicaba con pasión), pero sobre todo tenía una biblioteca inusual, con libros de

Ciencias, Filosofía y Literatura en muchos idiomas. Hay que tener presente que en aquella época no había libros, no se podía leer literatura ni nada; Sartre, Neruda, Camus, Marx, Lenin, estaban todos proscritos, o alguien te prestaba sus libros o no podías leerlos pues no estaban en las librerías ni en las bibliotecas. Y me presentó a sus amigos, que se contaban entre la gente más interesante de aquellos años, los escritores Rafael Sánchez Ferlosio y Carmen Martín Gaité -Carmiña-, Chicho Sánchez Ferlosio, que componía preciosas canciones y su mujer Ana Guardione, Agustín García Calvo, el latinista... En casa de Rafael nos quedábamos hablando durante toda la noche y parte de la mañana, ayudados a veces con "Centramina", que entonces se vendía libremente.

En la Facultad de Filosofía había que empezar con dos cursos de "Comunes". Allí estaba también Víctor, que había decidido dejar la ingeniería y estudiar filosofía. Pero también me encontré con algunos compañeros de clase que compartíamos unas incipientes preocupaciones políticas y culturales muy distintas de lo que nos enseñaban en la Facultad. Lourdes Ortiz, que es novelista, un lingüista y poeta como Carlos Piera, Manolo Gutiérrez Aragón, el director de cine, Jesús Munárriz, editor, Alberto Méndez y sus hermanos Juan Antonio y Javier, Félix Lumbreras... Realmente con los compañeros es con quienes se aprendía realmente. Varios de ellos se habían incorporado a las tertulias con Rafael, Víctor y Carmiña. Tal vez me extendiendo mucho en hablar de los amigos, pero fue la parte más importante de mi formación, y con ellos me siento en deuda. Estoy convencido de que el aprendizaje cooperativo o con iguales, del que ahora se habla, es un aspecto decisivo del aprendizaje.

Porque el clima intelectual de la Facultad era entre gris y pardo. Muchos de los profesores de Filosofía y de Pedagogía eran los ideólogos del Franquismo, los que habían entrado en las oposiciones de después de la Guerra. Uno de mis profesores, Adolfo Muñoz Alonso, había estado encargado de la censura, y no era de los peores. Lo que se estudiaba era filosofía escolástica, sólo se hablaba de Sto. Tomás de Aquino y



de los seguidores de Sto. Tomás de Aquino. Las escuelas que había eran los tomistas y los suaristas; los suaristas eran los avanzados, incluso tenían problemas. Pero esa filosofía no me interesaba y la lectura del libro de Hans Reichenbach *La filosofía científica* me abrió un mundo nuevo, aunque hoy parezca un libro dogmático y simplificador. El único oasis en aquella Facultad era Aranguren, que enseñaba Ética y Sociología, que nos hablaba de otras cosas y que además promovía en sus seminarios discusiones abiertas sobre muchos temas.

Por eso las tertulias y seminarios en casa de Víctor Sánchez de Zavala fueron fundamentales. Había empezado a traducir libros de lógica y filosofía de la ciencia, como los *Elementos de lógica teórica* de Hilbert y Ackermann, o la *Lógica de la investigación científica* de Popper, y hacíamos un seminario en su casa: mientras él iba traduciendo los libros íbamos discutiendo aquellas cosas con un pequeño grupo de gente.

Fueron también años de iniciación a la vida política. Una compañera de aquellos primeros años, Carmen Santos Fontela, me animó a presentarme a las elecciones del SEU, el

sindicato oficial de estudiantes. Allí coincidí con Luis Gómez Llorente, que ya debía ser del PSOE, aunque la mayoría de mis amigos eran o estaban próximos al Partido Comunista, en el que nunca llegué a integrarme (aunque si lo hice años más tarde al FELIPE, el *Frente de Liberación Popular*). Fueron unos años muy movidos, con las huelgas de Asturias, detenciones de estudiantes, etc.

Una cosa que me ayudó mucho es que empecé a dedicarme al atletismo. Comencé a correr en el instituto campo a través y carreras de fondo, y era relativamente bueno porque fui campeón de España juvenil y luego junior y universitario. Creo que el deporte, y en concreto el atletismo, es muy formativo, te ayuda a perseguir una meta y a perseverar, aunque desees abandonar; te fortalece la voluntad. Pero además eso me dio ciertas posibilidades de viajar; entonces participé en encuentros internacionales, fui varias veces a Francia, a participar en carreras, a Bélgica, a Inglaterra, y eso me amplió las perspectivas. Además podía comprar libros que aquí no se encontraban, como las obras de Marx, y otros marxistas, que me interesaban mucho.

Cuando estaba terminando la carrera, intentaba hacer la tesis de licenciatura sobre algún problema de Filosofía de las Matemáticas, pero el profesor que me tenía que dirigir aquello -que era un profesor del Opus Dei- no hacía más que decirme que lo que tenía que estudiar era Aristóteles, y yo le dije que yo no sabía griego ni creía que pudiera aportar nada al conocimiento de Aristóteles. Pues bien, en uno de los viajes que había hecho a Francia para participar en un encuentro me había encontrado con Antonio López Campillo, un químico amigo de mi hermano que se había tenido que exiliar y que trabajaba en el CNRS [*Centre National de la Recherche Scientifique*] en París, y me dijo: "Si te gusta la epistemología tendrías que leer a un autor muy interesante que ha publicado hace no mucho un libro que se llama *Introduction à l'épistémologie génétique*; se llama Piaget". Y, bueno, fui a una librería, me compré el libro (en tres tomos, bastante gordos y muy densos), me lo traje, y empecé a leerlo; me interesó -aunque yo no entendía mucho de la parte de Psicología- y fui intentando entrar un poco en aquello: era como una mezcla entre Historia de la Ciencia, Filosofía de la Ciencia y Psicología del niño. Luego conseguí la *Psicología de la inteligencia* y algún otro libro, que me fueron ayudando a entenderlo. Pero nunca en la universidad me habían hablado de Piaget, aunque tenía una asignatura de Psicología y otras en las cuales me hubieran debido hablar de él.

Cuando andaba tratando de encontrar un tema de tesina, Jesús Mosterín, un compañero de curso (hoy catedrático de Lógica en Barcelona), me dijo: "¿Por qué no haces la tesina sobre Piaget?". Y pensé que era una excelente idea. El problema era encontrar un director, y me fui a hablar con la única persona razonable que había en la Facultad, que era Aranguren. Como era profesor de Ética y de Sociología, pensé que lo que podía hacer era estudiar cómo planteaba Piaget la explicación en Sociología -que era una de las partes de la *Epistemología Genética*-, donde discutía la obra de Durkheim, Pareto y Marx, entre otros, aunque yo no pensaba dedicarme a la Sociología, sino que más bien me interesaba la Filosofía de la Ciencia, el neopositivismo... Y así

me puse a hacer la tesina. Por cierto, cuando la defendí en 1965 a Aranguren le habían expulsado de su cátedra.

Las perspectivas de trabajo en aquel momento eran muy limitadas, entrar en la universidad como profesor, pensando como pensaba y con aquellos personajes, era prácticamente imposible, porque la universidad era muy pequeña y tenía que ser suarista o tomista. Manuel Sacristán, un gran filósofo de Barcelona, al que con el tiempo traté bastante, y que fue una de las víctimas de la represión cultural, tuvo unas oposiciones (a las que asistí) en las que fue eliminado, aunque era con mucho el mejor de los candidatos, pero el tribunal le acusó de marxista. Incluso los suaristas tenían problemas, como decía. Tampoco había plazas de ayudante, para iniciar una carrera, y Aranguren ya no estaba en la universidad. La remota posibilidad era ser profesor de instituto, pero había muy pocas plazas, porque había muy pocos institutos en aquellos años. Yo terminé la carrera el año 64, en los exámenes aquellos que había en febrero (pues me había quedado la Teodicea, una de las "interesantes" asignaturas que teníamos). Ingresé en la Escuela de Cinematografía (en relación con mi interés por la fotografía), animado por otros amigos que también entraron, y varios lo dejaron luego, pero eso me puso en contacto con un mundo nuevo, en el que conocí a algunos de los viejos cineastas, que eran profesores, y a otros que han llegado a ser directores o críticos muy conocidos. Pero lo dejé pronto, porque aunque era una actividad fascinante, resultaba muy absorbente. Por la misma razón abandoné el atletismo, para poder dedicarme más a estudiar Filosofía.

Mientras tanto me puse a trabajar en la tesina; y entonces se me ocurrió ver la posibilidad de ir a estudiar a Ginebra. Yo había estudiado francés en el instituto y sobre todo había aprendido en esos viajes que había hecho, y en alguna estancia en Francia; así que me fui a la embajada suiza, y me enteré de que había dos becas para España y pedí una; y lo que creo que facilitó mucho que me la dieran no fue mi expediente, que era bastante malo, sino el que me propusiera trabajar con Piaget, que en Suiza era una persona enormemente conocida (mientras

que aquí era un desconocido); el hecho de que yo presentara un proyecto de trabajo sobre Piaget sin duda facilitó las cosas y me permitió en otoño de 1965 irme a Ginebra.

Llegué allí para estudiar epistemología, para estudiar cuestiones sobre el conocimiento científico; pero inmediatamente vi que allí se trabajaba entrevistando niños, y empecé a hacer ese trabajo, primero participando en prácticas y luego en las investigaciones sobre la memoria y la causalidad que se llevaban a cabo en ese momento. Por lo demás, había un clima intelectual que no tenía nada que ver con la universidad de aquí: el *Institut des Sciences de l'Éducation* en el que enseñaba Piaget era un sitio muy vivo, así como el *Centro Internacional de Epistemología Genética*; había gente de muchos países que venía a pasar un tiempo para trabajar con Piaget, y otros que hacían visitas breves; tuve, por tanto, ocasión de conocer a investigadores de otros países, entre ellos a varios profesores norteamericanos. Ginebra es una ciudad en muchas cosas admirable, muy cosmopolita; es una ciudad pequeña, con lo que la vida resulta fácil, pero donde encuentras de todo como en Londres, París o Nueva York.

Mis amigos de Madrid, sobre todo Carmen Martín Gaité, que siempre me ha ayudado mucho y que trataba al principio de que escribiera mejor, me pusieron en contacto con gente que vivía allí. Entré inmediatamente en contacto con Miguel Sánchez Mazas, hermano de Rafael Sánchez Ferlosio que estaba exiliado allí. Era una mente brillante y apasionada que se dedicaba a la Lógica de una manera un poco heterodoxa, y que también era destacado militante del PSOE en el exilio. También trabé una buena amistad con el poeta José Ángel Valente, que trabajaba como traductor en la *Organización Mundial de la Salud*, y que era persona de muy amplios intereses. Y con otra serie de gentes en torno a las organizaciones internacionales, como Emilio García Montón, que dirigía un cineclub en el que podía ver el cine del Este, muy pujante en aquel momento. También hice excelentes amistades entre mis compañeros del *Institut*, varios de los cuales pasaron a ser colaboradores de Piaget.

No sólo tuve oportunidad de escuchar y hablar con Piaget, aunque era una persona muy ocupada, con una actividad desbordante, sino que allí me enteré de que existía Chomsky, Kuhn, la Etología, la Cibernética, todas esas cosas de las cuales nunca había oído hablar; hacía cursos de Lógica, de Cibernética, de Lingüística; y, sobre todo, empecé a trabajar con niños y a participar en las investigaciones que se estaban haciendo, porque allí a los estudiantes los lanzaban inmediatamente a trabajar con los niños, había que ir a las escuelas... Seguí un par de años allí –la beca era por un año y me la renovaron por un segundo año–, que creo que me fueron extraordinariamente provechosos: por supuesto los cursos de Piaget, los cursos de Inhelder –que era una colaboradora suya– y los de otras personas, como Jean-Blaise Grice, el lógico que trabajaba con Piaget. Todo ello me fue de gran utilidad, pero, sobre todo, aprendí a trabajar para averiguar lo que piensan los niños.

La educación no me interesaba especialmente en aquel momento –ni, cuando llegué, tampoco la Psicología–, pero me fue interesante, y cuando terminé, me volví aquí con unas perspectivas muy inciertas de trabajo, así que tuve que regresar a casa de mis padres. Pero un amigo, que también había sido profesor mío, Javier Muguerza, filósofo y una persona muy destacada e interesante, me ofreció entrar de ayudante en la cátedra de “Fundamentos de Filosofía” de la que estaba encargado en Facultad de Económicas de Madrid. A Muguerza siempre le ha gustado reunir gente de perspectivas diversas y allí había juntado un grupo de gente verdaderamente heterogéneo, muy variopinto, entre los que estaba, por ejemplo, Víctor Sánchez de Zavala, pero mucha gente más.

P: A todo ese grupo os unía el interés epistemológico, en ese caso.

R: Claro, y político e intelectual en sentido amplio. A mi me interesaba la Lógica, me interesaba la Filosofía de la Ciencia, me interesaba el marxismo; y de eso es de lo que hablábamos. El nombramiento de profesor que teníamos era un nombramiento realmente honorífico, con un sueldo anual de 1.500 ptas., que, bueno, era más dinero que ahora, pero en un año no te alcanzaba para el autobús.

También entré de ayudante en las mismas condiciones con don Paulino Garagorri, un discípulo de Ortega y Gasset que estaba encargado de la misma cátedra pero en Políticas. Había un grupo verdaderamente extraordinario y variopinto, en el que lo más claro que teníamos en común era la oposición al Franquismo, pero desde perspectivas muy diversas. Allí estaba Juan Antonio Ortega Díaz Ambrona, que era también amigo de mi hermano Fernando, y que luego fue ministro de educación con la UCD, Antonio Elorza, historiador, Alfredo Deaño, que era un lógico brillante (que desgraciadamente murió muy joven y ha sido para mi una gran pérdida), también estaba Pedro Schwartz, que daba una asignatura de Historia del Pensamiento Económico, Mari Carmen Iglesias, Ángel Facio, un director de teatro, Ernesto García Camarero, Carlos Solís, Juan Carlos García Bermejo..., un grupo de gente realmente muy heterogéneo, pero también muy interesante. Y hacíamos seminarios, conspirábamos un poco. El seminario de Muguerza era un núcleo de activismo, de movimientos de profesores no numerarios, de todas esas cosas. Hacíamos también seminarios con alumnos; yo tuve allí de alumno en un seminario a Joaquín Arango, que luego estuvo en el Ministerio de Educación y ha sido director del CIS [*Centro de Investigaciones Sociológicas*], o a Fini Rubio. Lo pasábamos muy bien cuando la universidad no estaba cerrada.

Pero también entré en contacto con José Luis Pinillos; que era el profesor de Psicología, dentro de la carrera de Filosofía. Él no había sido profesor mío pues había llegado después de que yo terminara la carrera. A través de mi amiga Mercedes Valcarce, que había estudiado en Ginebra, me puse en contacto con él y me encargó de clases prácticas. Pero no terminaba ahí mi actividad, pues era profesor también en CEISA, un centro privado que promovía José Vidal Beneyto, Pepín Vidal, y en el que también estábamos muchos de esos amigos, y otros como el sociólogo Carlos Moya. Allí empecé a dar clase por vez primera, pues en la universidad sólo tenía seminarios y prácticas.

Fueron unos años realmente muy movidos desde el punto de vista político: el 67, el

68. El 68 fue un año especialmente agitado: cerraron la universidad, había huelgas, en fin, todos los movimientos que precedieron al 68. En esos años había viajado varias veces a Checoslovaquia con mi hermano y otros amigos, primero desde Ginebra y luego desde aquí, para conocer un poco cómo era aquello, cómo era un país socialista; estuve primero en la época estalinista de Novotný; después llegué en plena "Primavera de Praga", con Dubček, y luego estuve cuando la invasión soviética el 68. Allí hice también muy buenos amigos y conocí a dos destacados filósofos checos, Karel Kosic e Ivan Svitak. Pero no terminaron ahí las andanzas pues cuando volvía de Praga, de la época de la primavera, y antes de regresar a Madrid para reanudar las clases, llegué a Ginebra y pasé por París —donde vivía mi hermano— y entonces en París empezó lo de "Mayo del 68".

P: ¡Tuviste una suerte...!

R: Pues la verdad es que sí, casi siempre he tenido suerte. La universidad estaba cerrada en Madrid; yo llamé a mis "jefes", Muguerza y Garagorri y les pregunté si tenía que venir; les dije: "Esto está muy animado", y me dejaron quedarme. Llegué a París en los primeros días de mayo y aquello estaba muy efervescente. Estuvimos primero en la ocupación de la Sorbona, luego ocupamos el Colegio de España, un grupo heterogéneo en el que había comunistas, anarquistas, prochinos, gente de todas las tendencias. Y, sobre todo, fueron unos momentos muy impresionantes, porque, claro, ver París vacío, sin coches, con huelga general y la gente discutiendo animadamente en la calle de política es algo que no se puede olvidar. Hicimos una comuna en el Colegio de España, donde se hacía comida colectivamente y se distribuía colectivamente. Allí, entre las personas ocupadas estaban dos personas con las que luego he trabado una excelente amistad, dos destacadas investigadoras en Psicología y en Educación, Montserrat Moreno y Genoveva Sastre. Me quedé allí en París hasta entrado el mes de junio en que tuve que regresar a Madrid, para corregir exámenes. Pero, en fin, me tocó vivir más de un mes, en una experiencia realmente inolvidable y única, visitando fábricas, con la gente discutiendo de política en la calle, en el boulevard Saint Michel, o lle-

vándote en algún coche de algún lado a otro de la ciudad, o caminando de un sitio para otro, porque no había transportes, París estuvo absolutamente paralizado; aquella manifestación gigantesca de millón y pico de personas... O sea, que fue un periodo de aprendizaje político realmente interesantísimo.

Y durante el verano también anduve en Italia, en contacto con el movimiento estudiantil, en Yugoslavia y al final volví a Checoslovaquia –como dije–, que fue cuando la invasión soviética. Me volví ya a Madrid y el día que llegué, ya a mediados de octubre, me dijeron que se creaba una universidad nueva (que se iba a llamar “*Universidad Autónoma de Madrid*”) y que Carlos París, que era el catedrático de Filosofía, estaba buscando gente para trabajar en su cátedra, y los buscaba entre los colaboradores de Muguerza. Así que al día siguiente empecé allí como profesor adjunto para dar clase de Lógica y Filosofía de la Ciencia. La Autónoma pretendía ser una universidad distinta, más moderna, con profesores contratados, grupos pequeños y catedráticos más liberales. Además tenía un nombramiento de adjunto, que me daba para vivir. Pero seguí vinculado todavía a la que ahora pasaba a llamarse Complutense.

Desde hacía algún tiempo los alumnos de Filosofía habían empezado a pedir que pusieran estudios de Psicología –y creo que en 1968 se había iniciado una especialidad en la Complutense y en Barcelona. En la Autónoma pasó lo mismo y entonces al segundo año, en 1969, empecé a dar una asignatura de Psicología más en relación con el trabajo que había hecho en Ginebra. Pero también en la Complutense me propusieron dar la asignatura de Psicología Evolutiva. En esa primera promoción había excelentes alumnos, que luego se han convertido en colegas; en realidad no eran mucho más jóvenes que yo. Allí estaban Josechu Linaza, María Victoria Sebastián, Juanjo Aparicio, Álvaro Marchesi, Rafael Burgaleta, Angel Rivière, Alejandra Ferrándiz, Jaime Vila, y muchos otros que han pasado a ser profesores en varias universidades. Incluso tuve de alumna a Paloma San Basilio, que luego se hizo cantante. También en la Autónoma tuve de alumnos a varios de sus profesores actuales.

La Ley General de Educación y el inicio de la investigación educativa. Más aprendizaje político

P: ¿Qué tipo de investigación hacías entonces?

R: En esos años había estado trabajando en mi tesis doctoral sobre el animismo infantil –que había empezado en Ginebra–, pero había poca presión para acabar la tesis. De pronto surgieron excelentes oportunidades para investigar en relación con la educación. Fueron los años de la reforma educativa de la *Ley General de Educación*. Era la época de Díez Hochleitner en el Ministerio de Educación y Carlos París estaba en contacto con todo aquello y participó activamente en las reformas. Vinieron técnicos de la UNESCO, del Banco Mundial, se creó el CENIDE [*Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Educativo*]. Entonces se pensaba, creo que muy acertadamente, que para reformar la educación había que promover la investigación educativa, y se crearon los *Institutos de Ciencias de la Educación* [los ICES] en cada universidad. Nombraron a Carlos París director del ICE de la Autónoma y me propuso hacer una investigación sobre epistemología genética aplicada a la educación.

Los que venían de la UNESCO pensaban que la epistemología genética era una cosa importante en relación con la educación. Me propusieron que presentara un proyecto y lo aprobaron. El proyecto era doble, una parte dedicada a estudiar la formación de capacidades lógicas y matemáticas en los niños y otra sobre el conocimiento social. Entonces formé un equipo interdisciplinar, con excelentes colegas y amigos, algunos de los cuales eran mucho más capaces que yo, e incorporé algunos ex-alumnos. Allí estaban Víctor Sánchez de Zavala –al que ya me he referido–, Ernesto García Camarero, que era el director del *Centro de Cálculo* de la Complutense, que había promovido una gran cantidad de experiencias muy interesantes en aplicación de la Informática en el terreno de la Lingüística, incluso de la creación artística, de la música –el Centro de Cálculo de la Complutense en aquellos años era un hervidero, donde había pintores, escultores, lingüistas, etc.–, pero también Carlos Piera, notable lingüista, Alfredo Deaño, un lógico muy bri-

llante y amigo muy próximo, que falleció unos años más tarde, lo que me afectó mucho —como dije—, Angel Rivière, Juan Antonio García Madruga (hoy profesor de la UNED), Pilar Soto (hoy en la Autónoma), Tomás Fernández y Purificación Gil (profesores en Oviedo), entre otros. Un equipo magnífico.

En uno de los proyectos estudiamos la génesis de algunas operaciones lógicas poco estudiadas hasta entonces. En el otro nos planteamos estudiar la génesis del conocimiento sobre la sociedad por parte de los niños y empezamos a estudiar el origen de las ideas políticas (sobre el poder) y económicas. Luego abordamos otros problemas como la nación, la escuela y la familia. Aquello era un proyecto enorme sobre problemas poco estudiados, de los que Piaget apenas se había ocupado, pero que me parece que tienen un enorme interés y sobre los que todavía sigo trabajando. Desde entonces hemos llevado a cabo muchas investigaciones, muchas tesis doctorales, y desde hace varios años trato de acabar un libro que recoja los problemas teóricos que plantea el estudio del conocimiento social, y

una síntesis de las distintas investigaciones. Pero las tareas de cada día, y una docencia que cada vez tiene más exigencias no me facilita el acabar, aunque el año que he pasado recientemente en los Estados Unidos me ha permitido avanzar bastante.

Fueron unos años de trabajo muy intenso, con muchas ilusiones, con muchas perspectivas, en una universidad que era muy agradable. En esos años también empecé a vivir con Violeta Demonte, una lingüista argentina, que se ha formado con Chomsky y con otros lingüistas americanos, que trabajaba con Víctor Sánchez de Zavala, con Carlos Piera, y que se dedicaba, y dedica, a la gramática generativa. Años más tarde tuvimos una hija, Irene. Todo parecía perfecto.

Pero 1972 fue un año muy movido, porque hicimos una huelga de exámenes; creo que se estaba preparando el postfranquismo. Fue el año que nombraron, primero, rector de la Autónoma y luego ministro de Educación a Julio Rodríguez —que intentó cambiar el calendario escolar—, y entonces no hicimos exámenes, la universidad estaba tomada por la policía...; bueno, en aque-



lla época, cuando daba clase en la Complutense, yo tenía un policía en la puerta de la clase y probablemente otros policías dentro de la clase –lo que pasa es que éstos no iban con uniforme. La huelga aquella paralizó la universidad, terminó el curso, no hicimos exámenes en junio, y al comenzar el nuevo curso nos echaron de la Universidad a un grupo grande de profesores: Fernando Savater, Javier Sádaba, Carlos Solís, Pilar Soto, Josechu Linaza, Alejandra Ferrándiz y muchos otros; incluso estuvieron a punto de echar a un buen amigo del que no debían sospechar las actividades que tendría luego, Javier Solana, hoy Mister PESC. Javier, que era profesor de Física, me había ayudado a pasar pruebas con sus alumnos cuando estaba haciendo estudios sobre en qué medida el conocimiento influye sobre el razonamiento lógico y comparaba estudiantes de Letras y de Física. Su jefe entonces –Nicolás Cabrera, un gran físico– se puso firme y no permitió que lo expulsaran. Carlos París también tuvo bastantes problemas.

En realidad, no nos echaron de la universidad, sino que no nos renovaban el contrato y nos prohibieron el acceso al campus. Así que la investigación también se desmanteló y muchos de los colaboradores tuvieron que buscarse la vida en otros lugares. La universidad se quedó con el dinero que nos habían concedido. Yo tampoco tenía posibilidades de trabajo en la universidad, mientras estuviera Julio Rodríguez de ministro, ni otras formas claras de ganarme la vida. Lo primero que hice es terminar mi tesis doctoral y defenderla. Me planteé irme a los Estados Unidos para continuar mi formación.

En el verano de 1969 había realizado un fascinante viaje por los Estados Unidos en que atravesamos el país en coche, con mi hermano y con Richard Epstein, un amigo psicólogo que había conocido en Ginebra y había sido alumno de Lawrence Kohlberg, el investigador del razonamiento moral. Pero eran los años de la contracultura y recalamos en Berkeley, que era un hervidero de música, de marihuana, de actividades políticas, de “Black Panthers”. Mi amigo había dejado de ser psicólogo para trabajar en una

gasolinera o vender camas de agua. En 1973, al terminar la tesis, volví a Estados Unidos a ver a Violeta que estudiaba allí.

Así que tras un año de ganarme la vida en actividades variadas intenté pedir una beca norteamericana para intentar conocer mejor la universidad en los Estados Unidos. Cuando estaba en Ginebra había conocido a algunos profesores norteamericanos que estaban allí con Piaget y entonces escribí a uno de ellos, a Jonas Langer, que enseñaba en Berkeley, y muy amablemente se prestó a recibirme allí. Me fui a Estados Unidos en el 74 y estuve allí trabajando en la Universidad de California, lo cual también fue una experiencia importante para mí, porque es otro ambiente, y, yéndose fuera, uno aprende no sólo lo que puede aprender en los libros sino, sobre todo, una forma de trabajar, una forma de funcionar en la universidad, otros usos, que yo creo que es lo más importante cuando sales fuera. En Berkeley estaba también como profesor visitante Juan Pascual Leone, que habitualmente reside en Canadá, que había trabajado con Piaget, y que considero uno de los psicólogos actuales más interesantes. Mi encuentro con él fue muy provechoso.

Estando en Estados Unidos, a Carlos Moya, mi amigo sociólogo, le nombraron director del ICE de la UNED [*Universidad Nacional de Educación a Distancia*] y estaba buscando a un equipo de gente para trabajar con él; me llamó y me propuso que viniera a trabajar allí, así que en el 75 me vine al Instituto de Ciencias de la Educación de la UNED y estuve allí trabajando un tiempo. Pero gracias a Pinillos tuve la posibilidad de volver a entrar en la Complutense, y regresé allí a dar, de nuevo, clases de Psicología Evolutiva. El curso 1975-76, de vuelta a la actividad docente, fue muy intenso. Reinicié las investigaciones con un grupo de excelentes alumnos, con los que he trabajado muchos años, sobre todo Cristina del Barrio, Gerardo Echeíta, Elena Martín y Amparo Moreno, hoy todos ellos profesores en la Autónoma.

Entonces surgió la primera oportunidad de hacer oposiciones a adjunto y, tras obtener una plaza, volví a la Autónoma. Entretanto, ya se había muerto Franco, había em-

pezado el proceso de apertura, y la Universidad Autónoma había elegido a un rector, Pedro Martínez Montávez, un profesor de Árabe, que realmente democratizó la universidad, la cambió completamente. Cuando volví a la Universidad Autónoma, me nombraron director del ICE e intenté hacer algunas cosas. Todo ese tiempo habíamos continuado con el trabajo de investigación, con más o menos altibajos, pues era un poco difícil, sin medios y sin apoyo institucional. En esos años me había ido interesando cada vez más por la educación y desde el ICE pusimos en marcha muchos trabajos, investigaciones, cursos, grupos de profesores, labores de formación, etc., con la ayuda de antiguos colaboradores a los que recuperaré. Desde entonces he seguido de profesor en la Autónoma.

La experiencia de la Reforma. La relevancia de la formación del profesorado

P: ¿Y tu etapa de paso por el Ministerio de Educación?

R: En octubre de 1982 ganaron las elecciones los socialistas y yo tenía muchos amigos entre la gente que estaba más o menos vinculada con el PSOE, como Maravall, Arango, Rubalcaba, Lamo de Espinosa, Julio Carabaña, Javier Solana, Joaquín Leguina, Rosa Conde... y otra gente que entró. Entonces me ofrecieron incorporarme al Ministerio de Educación, e inicialmente lo dudé. Acababa de nacer mi hija y yo seguía su desarrollo día a día, filmándola, y me ocupaba mucho de ella. Tenía un buen equipo de gente en el ICE y todo eso tendría que dejarlo. Pero después de llevar años criticando la educación, criticando los Programas renovados, vinculado con los movimientos de renovación pedagógica, participando en reuniones de maestros, después de tantos años estudiando el pensamiento de los niños y la construcción de conocimientos, parecía que no podía sustraerme a participar en una empresa que parecía que iba a cambiar tantas cosas en la vida social.

Me ofrecieron algún puesto más de gestión, pero yo preferí no tener que estar ahí en un cargo, como era Director General de Pri-

maria o de Secundaria o de una cosa de esas; y estuve como asesor del ministro. La idea que tenían era que la estructura del Ministerio iba a cambiar completamente y que entonces iba a haber gente que se ocupara más de la gestión y como un "núcleo político", que estaría en el gabinete del ministro, y que planificaría los cambios educativos. Entonces dejé la universidad (a finales del 82), con una excedencia especial, y me fui al ministerio, donde estuve trabajando durante el año 83. Bueno, yo entre medias había hecho oposiciones a lo que se llamaba agregado.

En principio, en el ministerio, yo estaba encargado de los asuntos de investigación educativa y formación de profesores. Lo primero que hicimos fue intentar elaborar una reforma de las enseñanzas de Magisterio; para ello busqué un grupo de gente que me parecía que podían decir cosas nuevas, como José Gimeno Sacristán, Ángel Pérez..., que vinieron también como asesores; y se formó una comisión que estuvo elaborando un plan, que me pareció que era bueno. Pero había muchos problemas, con asociaciones de profesores, con sindicatos, movimientos de renovación...; había grandes resistencias para cualquier tipo de innovación. Cualquier proyecto era una tarea ingente, por las resistencias, por la costumbre; en teoría tenía libertad para hacer muchas cosas, pero los esfuerzos se estrellaban contra la Dirección General de Personal, contra la Dirección de Universidades. La mayoría de los que habían entrado en el Ministerio sabían mucho más de la universidad que de la enseñanza no universitaria. Por ejemplo, quise reestructurar los fondos bibliográficos del Ministerio, pues había varias bibliotecas desperdigadas con fondos valiosísimos y casi abandonados y propuse la creación de un centro de documentación único. Pero no fue posible: era muy difícil mover algo sin que todo costara un enorme esfuerzo. Así, estuve primero en la elaboración de ese plan sobre la formación inicial del profesorado, que fracasó porque se tramitaba la LRU [*Ley de Reforma Universitaria*] y no querían tomar decisiones sobre las Escuelas de Magisterio hasta que se aprobara. También propuse que se creara un *Centro de Investigación y Documentación Educativa*, que es lo que se llamó el CIDE -que todavía sigue

existiendo— y entonces me nombraron director del CIDE, aunque seguía estando en el gabinete del ministro. Pero lo que concebía como un centro de investigación educativa se quedó casi sin contenido. También desempeñaba las funciones de Director del *Servicio de Publicaciones* del MEC —un centro bastante grande y muy burocratizado— con la idea de que fuera un gran productor de materiales educativos, basados en el trabajo de investigación e innovación.

P: Ya que nos hemos metido un poco en este tema de la Reforma... En realidad tú casi sales del núcleo del asunto antes de que se dé el acelerón de la experimentación. O sea que tal vez eso lo viste un poco más distanciado ¿no?

R: Sí; la Reforma realmente no había empezado; había empezado la reforma de Enseñanzas Medias.

P: O sea que la Reforma propiamente dicha no había tomado cuerpo todavía.

R: No. Era una cosa más limitada a la Enseñanza Media y respecto a lo cual creo que no tenían ideas claras; lo que impulsaba Pepe Segovia, Director de Medias, era una especie de movimiento espontaneísta. Creo que había muchos intereses corporativos; los profesores de EGB y Medias desconfiaban de la universidad y querían ante todo controlar su territorio. Por eso se intentó acabar con los ICES y crear los CEPS, que me parece que nacieron muertos. Pero la Reforma no avanzaba. También salieron ellos del Ministerio, y no me acuerdo ya muy bien qué pasó en los momentos siguientes. Luego fue cuando entró Marchesi —que en principio fue para ocuparse de la integración—, al que yo conocía muy bien pues era alumno de la primera promoción de Psicología. Sé que cuando yo me fui, todavía Gimeno y Ángel Pérez siguieron vinculados, les volvieron a llamar al Ministerio para hacer un nuevo proyecto de formación del profesorado —que tampoco se llegó a poner en marcha—; pero la Reforma propiamente empezó más tarde.

P: Tal como tú ves empezar la experimentación de la Reforma, has comentado, en primer lugar, que tenías la sensación de que no había un proyecto sólido, sino, digamos, bastante creencia espontaneísta en lo que se fuera a hacer por parte de los profesores; y, por otra parte, has comentado también esa especie de control un po-

co "gremial" de los sindicatos y movimientos de renovación pedagógica, que se van metiendo poco a poco en el tema. ¿Tú crees —por decirlo de alguna manera— que el proceso empieza ya algo viciado o sin ideas claras o tuvo un momento en que realmente hubo un bullir de ideas importantes..., o a lo mejor eso ocurrió a nivel de base?

R: Yo creo que los políticos siempre tienen la idea de que hay que hacer grandes proyectos, que se plasmen en leyes que lleven el nombre de algún ministro, porque eso es lo que sale en los periódicos; es decir, les interesan mucho los marcos legales, que son indispensables, sin duda, pero no son las leyes lo que cambia la realidad, pueden contribuir a cambiarla, pero los cambios vienen de la práctica. A mí siempre me ha parecido que para hacer una reforma de la educación lo fundamental es el trabajo con los profesores; ése es el aspecto central. Por eso me parecía que la idea de los Institutos de Ciencias de la Educación era una idea realmente interesante, porque eran unos centros que estaban en la universidad —que es donde, en principio, se hace más investigación, porque hay más posibilidades, más medios y más facilidades—, pero en los que participaban los profesores de EGB, los profesores de Enseñanzas Medias; y entonces eran realmente un ámbito de discusión y de confluencia de niveles, que yo creo que era una cosa muy interesante. Por ejemplo, dentro del ICE de la Autónoma había muchos grupos que estaban funcionando: un grupo de enseñanza de las Matemáticas, otro grupo de Informática, había seminarios permanentes, grupos estables, a los que no les dábamos gran cosa: les dábamos un lugar donde reunirse, algunos medios para que hicieran fotocopias y las distribuyeran, una biblioteca que era pequeña pero bastante buena. Había una actividad interesante, aunque fuera una gota de agua en un océano.

P: Pero quizás aquella institución [los ICES] se correspondía más, supuestamente, con la filosofía de la ley anterior [la Ley General de Educación], por tanto, en el momento en que se empieza a gestar esta idea del nuevo sistema educativo, parece que se le quiera acompañar más bien con la filosofía de los CEPS, de los Centros de Profesores. Ahora, visto con perspectiva,

se podría entender que éstos no han terminado de encajar ni de cumplir la función prevista.

R: Claro; los Centros de Profesores era una reivindicación, que estaba muy promovida desde el punto de vista sindical, y que era un problema de lucha por el poder, porque ciertos grupos de profesores pensaban –al menos así me parece, no sé si estoy diciendo algo incorrecto– que la universidad tenía un protagonismo excesivo y que lo que había que hacer era dar más protagonismo a los profesores; entonces los Centros de Profesores fueron un intento de sacar la actualización de los profesores de los ICES. También es cierto que los ICES en las universidades se habían constituido en centros de un cierto poder: los ICES daban la posibilidad de administrar unos fondos, que en la universidad eran muy escasos, y de una manera bastante autónoma. Pero los directores de los ICES en muchas universidades eran profesores universitarios de Física o de Química o de algo que tenía poco que ver con la educación no universitaria. De hecho, en algunas universidades los directores de los ICES eran unos amigos del rector, a los cuales les daban allí un ámbito para administrar. Pero otros ICES funcionaban mejor.

P: *O sea, que, en el fondo, realmente, la Reforma ni desde arriba ni desde las bases (por ejemplo, los sindicatos) tampoco aborda a fondo el tema clave que antes has citado, la formación del profesorado; siendo así que cambiar el sistema educativo es fundamentalmente cambiar a los "agentes" que parece que influyen de una manera importante en el mismo.*

R: A mí lo que me parecía era que había que promover la investigación educativa, tanto la investigación básica como la investigación más aplicada, y la producción de materiales para que sirvieran de modelo para el trabajo del profesorado, presentados como "modelo", no para decirles: "Esto es lo que hay que hacer", sino decir: "Bueno, vamos a ver cómo se pueden enseñar estos temas". Había gente que estaba haciendo experiencias y *Cuadernos de Pedagogía*, por ejemplo, era una revista con la que yo estaba en contacto desde que se fundó, que me parece que promovía ese tipo de actividad innovadora. Y lo que había que hacer era esa labor de difusión y de facilitar medios, de facilitar ins-

trumentos y de crear intercambios. Entonces me parece que en la Reforma, tal y como se fue desarrollando, lo que se intentaba, más bien, era limitar "ámbitos": crear el ámbito de los profesores de EGB, crear el ámbito de los profesores de Secundaria, y los de la Universidad que se dedicaran a otras cosas, y romper un poco esa idea de algo más inter-niveles e interdisciplinario, que podían promover los ICES. También es verdad que el dinero para los proyectos de investigación en los ICES en algún momento se redujo mucho; los ICES vivían un poco en función de cómo eran los presupuestos, de cómo se aprobaban los presupuestos. Y hay que tener presente que en aquellos años el dinero para investigación en general era muy escaso. Creo que en eso el PSOE sí hizo una buena labor y el dinero para la investigación científica en general creció enormemente y la selección de los proyectos se hizo con rigor e independencia.

P: *En aquellos años va formándose un nuevo campo de saber, el de la Didáctica, y en torno a ese nuevo campo del saber parece que hay una disputa por el "poder"; tú has dicho antes cómo, por una parte, los profesores de Secundaria o los maestros querían distanciarse a la universidad de ese nuevo campo. Se puede hacer, por tanto, esa lectura: que hay una pugna un poco gremial por el control, pero también –hay que reconocerlo– por parte de la universidad: ¿tú no crees que, desde la universidad, tampoco se quiere perder totalmente el control?*

R: Nosotros en el ICE de la Autónoma lo que hacíamos fundamentalmente eran actividades en relación con profesores de EGB y con profesores de Secundaria, mucho más que actividades dedicadas a las propias universidades; nosotros no hacíamos actividades de formación del profesorado universitario, que nos parecía que era menos importante, y, sobre todo, que había más resistencia, porque creo que los profesores de Secundaria y de EGB participaban con gusto en las actividades y estaban bastante integrados. Lo que pasa es que aquello era, incluso los movimientos de renovación pedagógica eran un poco una gota de agua en el océano, porque, claro, los profesores eran, no sé, trescientos mil, y los que participaban en los movimientos de renovación pedagógica, pues eran un 10%, treinta mil.

Bueno, eran bastantes, pero eran pocos en relación con todo el número de profesores que había dentro del sistema. Y uno se encontraba siempre la misma gente allá donde iba; los activistas en aquel momento estaban en cualquier sitio de España, en cualquier escuela de verano: que ibas a Bilbao, te encontrabas al grupo Adarra, te encontrabas con los de Sevilla, con los de Galicia, con los de Rosa Sensat de Barcelona...; y a cualquier sitio que iba uno, se iba uno encontrando con la misma gente. O sea, que había gente bastante buena, pero eran pocos y tenían una incidencia real no muy grande; y, claro, la formación de profesores es algo muy costoso, porque son muchos.

P: Pero, de hecho, si lo pensamos bien, en aquellos años se invirtió mucho en experimentación, digamos, del currículum, se invirtió mucho en encuentros, en fotocopias de materiales, etc.; todo muy centrado en discutir sobre el currículum, en intercambiar propuestas e "inventos" que todos hacíamos, mientras que, curiosamente, se iba quedando más en segundo término la idea de formación "estable" de profesores; porque, claro, todos los encuentros que se hacían también servían de formación a los profesores –nosotros que participamos muy directamente en la experimentación lo sabemos–, pero el objetivo parece que era terminar definiendo un nuevo currículum –para el alumno, digamos–, y no tanto ir definiendo un nuevo estilo y formalización de la formación de profesores. Y ahora, visto con más perspectiva, pues todos nos lamentamos, porque, al fin y al cabo, el nuevo currículum incluso puede ser bastante más avanzado de lo que había, pero de nada sirve, porque los usos y costumbres en las aulas siguen siendo sensiblemente iguales... a antes de la Ley General de Educación, incluso.

R: En cierto modo, la Ley General de Educación a mí siempre me pareció que era una buena ley, porque los contenidos curriculares se presentaban como modelos a seguir, no como algo obligatorio. Siempre creí que había que diversificar los materiales y estuve en el Ministerio reuniéndome con los editores de libros de texto, intentando que se promovieran proyectos, etc. Claro, los editores de libros de texto eran enormemente poderosos, y, de hecho, los grandes grupos editoriales –los grandes grupos de todo en

relación con la educación y con la información– que hay en este momento en España surgieron de los libros de texto y de la Ley General de Educación, porque ahí es donde Anaya despegó, y Santillana pues surgió de la nada, empezó ahí, con los libros de texto; y luego se han hecho con la mayor parte de las editoriales y de la comunicación.

P: Y parece, entonces, que son esas fuerzas –en este caso– de las grandes editoriales las que, en gran parte, terminan imponiendo su lógica a lo que ocurre dentro de la institución escolar y dentro de las clases.

R: Claro, claro, más de lo que sería deseable.

Psicólogos/Psicología y educación. A vueltas con la formación del profesorado

P: Ahora bien, en ese maremágnum de aquellos años –a lo que te has referido– hay una cosa que nos gustaría comentar, y es que aparecen los psicólogos, o sea, en el staff del Ministerio –coincidiendo, curiosamente, con el momento en que tú te retiras– hay un "desembarco" de la Psicología.

R: Bueno, yo también era, teóricamente, psicólogo.

P: ¿Cómo valoras tú ese desembarco de los psicólogos?

R: Yo creo que hay que ver las cosas en una perspectiva histórica y tener en cuenta el estado de las enseñanzas de Pedagogía en España. La Pedagogía fue uno de los ámbitos más cuidados por Franco, porque se suponía que el Nuevo Estado había que fundamentarlo sobre un adoctrinamiento muy estricto, y entonces la depuración del Magisterio –como al principio decía– fue verdaderamente brutal: en los años inmediatamente después de la guerra todo el mundo, todos los que se dedicaban a la educación, en todos los niveles, fueron considerados como sospechosos. Entonces, primero los separaron a todos y luego había que ver a los que se readmitía; y a muchos se les separó definitivamente (cuando no se les fusiló directamente).

El movimiento pedagógico en España en la época del final de la Monarquía y en la época de la República era enormemente activo, las publicaciones educativas de los

años 20 y los años 30, por ejemplo las publicaciones de la *Revista de Pedagogía*, que promovía Luzuriaga, eran realmente riquísimas, o la Editorial Beltrán, o Espasa Calpe; se estaba en contacto con toda la *Escuela Nueva*, con toda la *Escuela Activa*, Claparède, Decroly, Montessori, Dewey...; todo eso y muchas cosas más formaban parte de las publicaciones de esos años. Y aquí venían Claparède, Piaget, Montessori a dar conferencias; anteriormente –aunque eso se había abortado muchos antes– estaba Ferrer i Guardia. En fin, había un movimiento muy activo, se publicaban muchos libros, etc. Todas esas gentes se fueron: Domingo Barnés, que había sido el secretario del *Museo Pedagógico* y que luego llegó a ser Ministro de Educación, es el traductor de los primeros libros de Piaget, Mercedes Rodrigo, Mira i López, Luzuriaga; toda esta gente se fue a América. Y entonces esto quedó convertido en un absoluto desierto. Las enseñanzas de Pedagogía se convirtieron en el núcleo más reaccionario de la universidad, un bastión del pensamiento ultramontano; y yo he tenido ocasión, todavía, de conocer a toda esta gente. Eso hace que, cuando se funda la Universidad Autónoma, no se creen unos estudios de Pedagogía, porque –se decía– “si ponemos estudios de Pedagogía, nos va a venir todo este grupo de gente tan conservadora” y tan ligada a la Iglesia más retrógrada.

P: Y así les iba a las Escuelas de Magisterio, que eran las más controladas por esta pedagogía.

R: Entonces, claro, había que desconfiar de toda esa orientación, y no parecía que pudiera tener arreglo. Y empezó a surgir alguna gente que tenía una visión distinta de las cosas, como Gimeno, como Ángel Pérez, que eran otra cosa, pero que estaban todavía en una situación un poco incierta, que tenían que conseguirse su puesto fijo en la universidad, y que estaban por aquí, moviéndose de un lado para otro.

P: Y los psicólogos ocupan ese espacio.

R: No sé si hay que verlo como un problema gremial, pero la mayor parte de los pedagogos de la universidad no eran gente de fiar. Creo que eso influyó. Bueno, creo que Álvaro Marchesi entra en el Ministerio hacia 1985 para ocuparse de temas de inte-

gración de alumnos con necesidades especiales; es para lo que él entra, como dije.

P: Y luego van entrando más gente: César Coll, Jesús Palacios...

R: Pero creo que vienen un poco de la mano de Álvaro. Tal vez haya un problema de afinidades personales también. Elena Martín, por ejemplo; ella trabajó conmigo durante muchos años en el ICE, fue alumna mía en Psicología en la Complutense, y luego entró con Álvaro. En la Pedagogía franquista la Didáctica tenía una importancia mínima, lo que tenía importancia era la Organización Escolar, la Filosofía de la Educación, la Historia de la Educación, las cosas que eran de tipo más ideológico. Y claro, pues la Psicología estaba surgiendo y se presentaba un poco como una cosa “nueva”.

P: Y como más científica, más sistemática, más rigurosa quizás.

R: Sí, claro, y yo creo que quizás eso es lo que influyó. Creo que la historia de lo que pasó tuvo una gran importancia.

P: Pero, de hecho, ¿no se puede combinar con este factor un análisis un poco más gremial? Es decir, al fin y al cabo, en la lucha por ocupar los puestos de influencia –como ocurre en la universidad y como ocurre en todos sitios–, digamos, los psicólogos ganan ese espacio a otros posibles competidores.

R: Pues supongo que también puede haber algo de eso, de esa ocupación gremial, porque en aquel momento había que redefinir el estatuto de la Pedagogía, desde esa disciplina mucho más ideológica que había sido durante el Franquismo a ser algo de otro tipo, una disciplina más experimental y más en relación con la realidad.

P: Más científica. De todas maneras, nos interesaba este comentario, no tanto por el análisis de lo gremial o no gremial, sino por la incidencia que eso ha tenido en marcar tanto un entendimiento de la Didáctica como también un entendimiento del currículum, es decir, esos años del desembarco de la Psicología –o de los psicólogos– en puestos decisivos en la experimentación de la Reforma y luego cuando se cierra ya el currículum, por decirlo así, con el Decreto de Mínimos, cuando ya empieza la generalización, son unos momentos en que los psicólogos y la Psicología son un referente y tienen una capacidad de decisión importante. A ese respecto, nos interesa conocer

tu opinión sobre si crees que esa incidencia, ese influjo ha sido excesivo, si ha habido traslaciones apresuradas, si ha habido expectativas respecto a la Psicología que la Psicología a lo mejor no tenía por qué cubrir, si ha habido "mitos", en el sentido de que los profesores han pensado que la solución de muchos de los problemas iba a venir de "recetas" psicológicas... En fin, ¿cómo ves esa coyuntura, que quizás haya pasado ya?

R: Es que, yo creo –como os decía antes– que los políticos siempre están preocupados por elaborar marcos y hacer leyes, orgánicas o no orgánicas, para regular las cosas, y yo creo que uno de los defectos que ha tenido la Reforma es que se ha pensado mucho más en ese marco, en hacer un marco muy rígido, un marco que no sé si tiene mucho contenido, pero que tiene mucha palabrería, muchas palabras (Diseño Curricular Base, luego toda la cosa de los objetivos...), que me parece que es un poco una camisa de fuerza para el trabajo innovador: esas definiciones de objetivos (conceptos, procedimientos, valores) me parece que es una cosa completamente artificial. Cuando uno define objetivos, unos tienen unas dimensiones y otros no las tienen; es decir, hay cosas que son puramente conceptuales, hay otras cosas que son puramente procedimentales y hay otras cosas que son muy valorativas; pero cuando tú tienes que buscar los aspectos valorativos en la suma o en las ecuaciones de segundo grado, pues realmente tienes que estrujarte la cabeza para no proponer trivialidades. Cuando tú estás hablando de educación cívica o de respeto por el medio ambiente, los aspectos valorativos están mucho más presentes; pero querer ver los aspectos valorativos en todo me parece que es como una especie de reja o de camisa de fuerza demasiado rígida, que yo creo que sólo ha contribuido a desconcertar al profesorado. Uno está acostumbrado a enseñar como le han enseñado y a reproducir las formas que uno ha vivido. Por eso me parece que donde hay que invertir grandes esfuerzos es en la formación inicial, porque, una vez que ya la gente lleva años enseñando, es bastante más difícil de cambiar: hay gente que quiere cambiar y hay gente que ya no quiere cambiar y que no sabe cambiar. En

cambio, en la formación inicial los futuros profesores son mucho más plásticos y todavía no han fijado unas formas de trabajo.

P: *Como te escapabas cada dos por tres del asunto "psicólogos y educación", vamos a pasar entonces a "Psicología y Educación". Entonces, tú crees que los psicólogos han sido utilizados por los políticos para formalizar y para hacer grandes leyes y tal, pero que en realidad tampoco crees que hayan...*

R: No pretendo escaparme, pero no veo un problema fundamental en la presencia de psicólogos en la educación, ni de pedagogos, ni de didactas. Lo que para mí está claro es que la Psicología no puede prescribir cómo enseñar, que es una práctica, mientras que la Psicología es una ciencia, que puede suministrar instrumentos, pero no decir lo que hay que hacer. El hecho de que haya más o menos psicólogos en la Reforma me parece un asunto coyuntural. Y mi opinión de la Reforma no es muy positiva. Me parece que hay pocas ideas claras sobre lo que hay que hacer en la educación, ni lo que se ha hecho me parece lo mejor, ni creo que el PP tenga la más mínima idea de lo que hay que hacer. Me parecen patéticas las discusiones sobre educación que recogen los medios de comunicación, y nadie entra en los aspectos centrales.

Vuelvo a lo de antes: yo creo que no se aborda el gran problema, que es el problema del profesorado, del trabajo con el profesorado, porque, en definitiva, lo que se haga en las escuelas depende del marco –el marco da unas posibilidades–, pero depende sobre todo de lo que hagan los profesores. Y los profesores yo creo que tienden a ser un poco reactivos a las reformas, y posiblemente con cierta razón. Eso se vio cuando la introducción de la Matemática moderna, por ejemplo; la Matemática moderna era una cosa que de pronto se impone y que se desfigura completamente respecto a lo que pretendían sus creadores. Entonces se empiezan a enseñar las ideas sobre conjuntos, intersecciones, biyecciones, aplicaciones, etc. simultáneamente con una enseñanza tradicional; los profesores no entienden aquello; enseñan conjuntos y al mismo tiempo enseñan a sumar y la Aritmética de siempre; los alumnos no entienden nada

tampoco, porque, como los profesores no lo entienden, pues los alumnos lo entienden menos; y eso se queda en algo que termina en fracaso.

P: ¿Tú crees que, de alguna manera, ha ocurrido lo mismo: que los profesores siguen enseñando Historia y tal como siempre, pero, además, dividen en objetivos y contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales?

R: Me temo que sí; y los profesores terminan viéndolo como una exigencia más, como una imposición más –que te aumenta el trabajo– a la que te tienes que plegar, pero que, en definitiva, no está cambiando tu práctica educativa. Y también yo creo –claro, quizás por mi formación– que los conocimientos psicológicos son útiles dentro de la educación, pero lo que no tienen que convertirse es, de nuevo, en una camisa de fuerza: que hay que saber las etapas del desarrollo del niño y transportarlas y decir: “Es que este niño está en el período de las operaciones concretas y entonces le tengo que enseñar así, y este niño está en el período de las operaciones formales y entonces no puede entender eso, o este niño no tiene los recursos lingüísticos necesarios para entender esto, para expresarse de una manera adecuada...”. Y se convierte también, nuevamente, en una rutina y no en algo integrado, algo que te permita reflexionar sobre el trabajo que estás haciendo, sobre cómo lo estás haciendo, sobre por qué los alumnos no están entendiendo lo que tú estás enseñándole. Y, en definitiva para qué sirve la educación, para qué educamos, por qué muchos alumnos detestan la escuela y la quieren dejar. Esos son los problemas importantes.

P: En este sentido, tus escritos insisten mucho en delimitar –para que no se confunda– que una cosa es que el constructivismo diga esto e interprete así el aprendizaje y otra es que ahora, mecánicamente, se traslade a la enseñanza. Pero, ¿cómo ves tú, en ese caso –ya en términos generales, y no hablando de psicólogos en concreto– esas relaciones entre aportaciones de la Psicología –o, si quieres más concretamente, de la perspectiva constructivista– y la enseñanza?, es decir, ¿cómo ves tú que ha de llegar a la enseñanza eso?, ¿crees que el campo de la Didáctica es un campo que puede “construir” algo específico ahí con materiales de la práctica y con materiales teóricos o crees

que eso lo tendría que incorporar más el profesor según su estilo?; en definitiva, ¿cómo crees tú que pueden terminar sirviendo las aportaciones de la Psicología a la enseñanza real?

R: Lo que pasa es que la traducción de una cosa a la otra no es una traducción directa; el constructivismo no es una teoría educativa, el constructivismo es una teoría epistemológica, entonces no la puedes traducir; la traducción a la práctica educativa diaria es una “creación”, es un trabajo de creación, de invención, en el que no hay una transposición directa; saber cómo los sujetos forman sus conocimientos te da una especie de fondo sobre el cual tú puedes trabajar, claro, pero no te dice lo que tienes que hacer en cada momento, lo cual depende de opciones que están más relacionadas con las necesidades sociales, con necesidades políticas y con la propia práctica dentro de las escuelas. Y entonces, esa “invasión” de constructivismo...; porque, además, lo que pasa es que el constructivismo se degrada, se convierte en un “cajón de sastre”, en el cual “todo es constructivismo”, y se empieza a tratar de hacer una especie de simbiosis, una cosa ecléctica, en la cual aparecen Piaget, Vygotski, Ausubel, el procesamiento de la información y la psicología cognitiva, todo ahí mezclado, cuando son posiciones que muchas veces están en contradicción unas con otras; y, sin embargo, a todas se les está llamando “constructivistas”.

Cuando estuve en el Ministerio y después, siempre he insistido en que lo que hay que hacer es crear y favorecer los equipos interdisciplinarios, promover la experimentación dentro de las aulas y difundir ese tipo de cosas a los profesores, y que formen parte de la formación inicial de los mismos. Creo que la formación psicológica y didáctica de los profesores de Secundaria es algo importante y que no se ha resuelto, que el CAP [Certificado de Aptitud Pedagógica] nunca sirvió para nada; en el ICE de la Autónoma hicimos bastantes experiencias y nos planteamos aquello, pero no era fácil hacerlo, por razones también más administrativas.

P: Y, de hecho, está planteada una nueva formación prevista por la LOGSE y no se hace.

R: Los profesores de Secundaria no se forman como profesores de Secundaria; la

mayor parte de los profesores de Secundaria son gente que no han querido ser nunca profesores, que no han entrado en la universidad pensando en ser profesores de Secundaria, sino que han pensado que ellos iban a ser físicos, lingüistas o historiadores o biólogos, y que después, en un determinado momento, dicen: "Pues, bueno, yo me tengo que ganar la vida de alguna manera y me la puedo ganar como profesor". Y entonces siempre ven la formación didáctica y la formación psicológica como algo por lo que tienes que pasar, porque es una exigencia, pero no algo fundamental.

El papel de la Didáctica y los fines de la educación. La enseñanza como "arte" y como "entusiasmo"

P: Has hablado de que no se puede hacer una traslación directa sino que hay que reelaborar, es decir, que las aportaciones de la Psicología –y también las de la Sociología o las del análisis de para qué sirve la educación, etc.– no se pueden trasladar directamente. Sin embargo, de alguna manera, estamos acostumbrados a trasladar directamente los contenidos de la Historia, los contenidos de la Geografía, etc.; y tampoco en este caso se tendrían que trasladar directamente. Precisamente, a lo que andamos dando vueltas muchos grupos es a esta idea de que lo que se haga en el contexto escolar, ese conocimiento que se genera ahí, de la misma manera que se tiene que nutrir de la Psicología y de la Pedagogía y de la Sociología, etc., pero sin traslación directa, igual se tiene que nutrir también de aportaciones disciplinares, que aporten contenidos de enseñanza; pero para ello hace falta una "reelaboración". Y éste es un punto clave de discusión, acerca de esa reelaboración que sería necesaria. A este respecto, tú has dicho antes una palabra: "creación"; es decir, realmente eso que se elabora sería una creación distinta, porque el discurso del profesor, el discurso de muchos materiales, etc. ya no es la Historia, ni es la Física, ni es tampoco la Psicología, sino que es "otra cosa". Pues bien, respecto a esa otra cosa –que estamos identificándola más ampliamente con el ámbito didáctico– te pedimos una opinión casi más de epistemólogo: ¿desde el punto de vista epistemológico tú crees que, realmente, ese ámbito amplio que podemos llamar de

la Didáctica, y que está ahí mediando entre las aportaciones teóricas y la práctica, es un ámbito con "identidad epistemológica", por decirlo así, o, más bien, lo ves como el producto de una especie de "práctica creativa" de los profesores?

R: Es un tema complejo, desde luego...

P:.. y que puede tocar otra vez con lo gremial, claro, porque ahora se está creando, precisamente, otro "ámbito gremial", que es el de la Didáctica.

R: Es verdad, sí.

P: Ese "ámbito" en la realidad de hecho existe, porque se hacen cosas y en la clase se hacen discursos y se hacen materiales innovadores y se intenta incorporar las orientaciones del constructivismo para hacer las cosas de otra forma y para orientar los contenidos de otra manera, entonces...

R: Claro, ¿hay una teoría detrás de eso? Eso es lo que yo no sé, si hay una teoría.

P: O ¿es susceptible de que eso pueda ser "teorizado" –haya o no haya una teoría–?

R: Hombre, sobre una práctica siempre se puede hacer una teoría, pero, claro... La educación, en definitiva, es algo muy de tomar decisiones que están determinadas por objetivos, y los objetivos no son científicos nunca; entonces, claro...

P. No, desde luego no sería equivalente a una ciencia "pura", sería como una Medicina...

R: Podríamos compararlo –yo qué sé con la Medicina y la Fisiología: la Fisiología, la Biología, te permiten hacer un estudio científico de lo que existe, y la práctica te obliga a tomar decisiones en función de objetivos: si es mejor producirle un algo, pero salvarle de otra cosa...; y ahí tienes que estar tomando unas decisiones, que no son "científicas".

P: Ya, ya, pero ¿no crees que puede haber "a modo de teorías" en el ámbito didáctico?

R: En el sentido de que es una "práctica", de que es una decisión que tú tienes que tomar en función de objetivos, que son deseables socialmente, pero que no es la única manera de... Nosotros podemos decir: "Queremos alumnos que piensen por sí mismos, queremos alumnos que sean críticos, queremos alumnos que..."; pero no hay ninguna ciencia que te diga que los alumnos tengan que ser así; si queremos un determinado tipo de sociedad democrática,

etc., hacen falta personas que sean autónomos, que sean capaces de pensar por sí mismos, de valorar diferentes situaciones, de optar, de entender lo que sucede, que sean capaces de dar explicaciones; pero, hacer eso o hacer alumnos sumisos, alumnos que repitan lo que dice el profesor, crédulos, dependientes, es una opción, no es que una cosa sea científica y la otra no sea científica.

*P: No, no; pero es una opción con lógica, tiene una lógica; es decir, cada una de esas opciones tiene una lógica, y, si tú "utilizas" la aportación psicológica de una determinada manera o utilizas la traslación del contenido histórico de una determinada manera... Tú, en efecto, te has referido en ocasiones a este tema, a que lo importante -como decías antes- era determinar "los fines", lo cual no es un ámbito científico; leo textualmente [de la contraportada del libro de J. Delval *Los fines de la educación*; Madrid: Siglo XXI, 1990]: "La educación sirve, sobre todo, para socializar a la generación joven, como señaló Durkheim, y para producir adultos que se conformen a las normas sociales, [...] ha servido prioritariamente para promover la sumisión y formar súbditos disciplinados..."*

R: Claro, los fines nunca nos están dados por la realidad, sino que están dados en función de lo que nosotros queremos producir; por eso, a veces me parece que es enormemente interesante que, desde los centros educativos, se intente hacer ese trabajo de "síntesis" de todos esos elementos, que puede ser la Didáctica; lo que yo no sé es si eso es una disciplina como pueda ser la Psicología, o la Sociología...

P: Sin duda que no.

R: La Sociología o la Psicología no "prescriben" nada, sino que te dicen: "Mire, las cosas son así..."; y entonces te abren vías y te dicen: "Si Vd. quiere ir hacia allá, puede utilizar estos procedimientos; si Vd. quiere ir hacia ese otro lado, puede utilizar estos otros; pero hacia dónde quiere Vd. ir, ése es un problema que no es un problema científico, sino que es un problema que depende del tipo de sociedad, del tipo de relaciones humanas que queramos establecer".

P: Y quizás hay poco debate social sobre eso.

R: En efecto; y eso es lo que me parece lamentable, y era una de las cosas que yo quería comentar con vosotros. Me da la im-

presión de que el mundo, la sociedad occidental, en los últimos dos, tres, cuatro siglos ha cambiado de una manera enorme; y han cambiado las formas de producción, han cambiado las relaciones sociales, han cambiado las instituciones sociales -que siguen siendo las mismas instituciones sociales, pero han cambiado en su forma: la familia, el funcionamiento económico, etc., etc.-, y la educación prácticamente no ha cambiado nada; es decir, la educación ha cambiado en elementos accesorios, en que hay más libros de texto, en que los libros tienen más dibujos...; pero ¿la relación entre el profesor y el alumno?, pues en muchas escuelas sigue siendo la misma que la que existía en tiempos de Calvino o de Erasmo, o de Rousseau. Y entonces tenemos que plantearnos que, si la sociedad ha cambiado tanto, habría que reflexionar sobre la educación. Y me parece que la educación es un fenómeno biológico ligado a las sociedades humanas; yo creo que los seres humanos son los únicos que enseñan, los únicos que enseñan sistemáticamente, los únicos que han creado instituciones para enseñar; pero eso tiene que estar en relación con los fines sociales que nos estamos planteando. Y hemos cambiado la sociedad, ahora tenemos unos ideales de libertad, de igualdad, de cooperación con los otros, el reconocimiento de derechos universales, que es algo completamente nuevo, de los últimos dos siglos; entonces eso supone que deberíamos cambiar la educación, y que el objetivo fundamental de la educación debería ser crear individuos autónomos, es decir, individuos que sean capaces de tomar decisiones por sí mismos, de valorar lo que hay en la realidad y de decidir, y de no ser simplemente "seguidores" de lo que les están diciendo los políticos, o los que quieren venderte cualquier tipo de producto.

Yo creo que una de las cuestiones sobre las cuales tenemos que reflexionar profundamente es sobre la televisión y los medios de comunicación; porque, si una de las cosas que hace la escuela, es transmitir valores, socializar, reproducir, en la sociedad que existe ahora eso lo hacen mejor los medios de comunicación, y la gente lo acepta más divertida, se divierten más viendo la

televisión que yendo a clase. Entonces la escuela tiene que hacer otro tipo de cosas. Y me da la impresión de que las reformas educativas que se van planteando consisten en ir poniendo "remiendos" en un traje que ya no nos sirve, y lo que van haciendo es tapándoles un agujero por un lado, otro agujero por otro; y resulta que a lo mejor lo que hay que hacer es un traje nuevo desde el principio. En eso es en lo que tendríamos que reflexionar. Y para ello creo que hay que pensar sobre la función que la educación tiene en la vida humana, porque yo creo que los seres humanos son consustanciales con la existencia de educación, con la transmisión sistemática de conocimientos, de las acumulaciones culturales que vamos pasando de generación en generación; los hombres se hacen hombres porque "son educados", porque son educados o bien por toda la sociedad, como en muchas sociedades primitivas, o bien por instituciones especializadas, como son las que nosotros tenemos: las escuelas infantiles, primarias, secundarias, universidades. Y, sin embargo, se siguen discutiendo problemas como si la jornada es de por la mañana o de por la tarde, si es continua, si hay que poner más Humanidades... y las Humanidades entendidas como que hay que enseñar más Historia o más Latín; y me parece que éstos son problemas "secundarios", es decir, son "problemas", pero son problemas que se derivarían de adoptar posiciones más generales.

P: Pero, como el debate nunca puede prescindir de los intereses de los que debaten, es complicado hacer un debate sobre estos asuntos tan "graves" y tan claves sin estar condicionado por "tu" posición de profesor o por "tu" condición de universitario, depositario de la ciencia -que quieres que se transmita luego a la enseñanza no universitaria-, o por "tu" posición de político...; es decir, hay que reconocer que, realmente, este debate que postulas nunca puede ocurrir libre de "intereses", y de intereses que te atan mucho. De hecho, ahora mismo encontraríamos en el profesorado una gran mayoría que se resiste a admitir este debate "radical", en el sentido de que tiene miedo de que se le vaya de las manos una enseñanza que es la que siempre ha conocido, la que siempre ha sabido hacer; pero, claro, es que, a su vez, el profesorado está

condicionado por su propia historia de docente, que sólo sabe hacer eso...

R: Claro, ese debate es un debate que está un poco alejado de la práctica que tú tienes que hacer cada día -es decir, que no lo pasas directamente a lo que estás haciendo en el aula-, y en el que los políticos tampoco se meten, porque eso no da rendimientos a corto plazo, y los políticos tienen que obtener rendimientos en la legislatura en la que están -porque no saben si estarán en la siguiente-; entonces, al final, ese tipo de cuestiones apenas se abordan. Pero yo creo que es enormemente importante que en el profesorado surja una inquietud por los problemas del trabajo que están haciendo y por la utilización de todos estos instrumentos, por la integración de todos estos instrumentos; o sea, ese trabajo, que es el "trabajo didáctico" del que estamos hablando, que debe apoyarse en todos esos conocimientos científicos, pero para crear una cosa "nueva" que -como decían los pedagogos antiguos- tiene mucho de "arte". Porque, claro, una de las cosas más llamativas es que muchas de las grandes reformas educativas, de las experiencias más innovadoras en educación estaban basadas en la personalidad de alguien que tenía unas características muy excepcionales: la *Escuela de Summerhill*, pues era Neill, y él estaba allí, y ¿qué era lo que creaba?; bueno, pues era capaz de crear un "entusiasmo" en sus alumnos, un entusiasmo en los profesores... Y muchas veces la gente te dice que ha tomado una opción en la vida porque ha tenido un profesor que les ha entusiasmado con algo, y han querido dedicarse a eso; y ese profesor tal vez no tenía unos recursos científicos muy especiales, pero tenía un "entusiasmo" que les comunicaba a sus alumnos; pensemos en la *Escuela de Barbiana*, pues Milani no parece que fuera un teórico muy profundo, sino que tenía una serie de ideas de sentido común que muchas veces nos faltan a los profesores; pensar para qué les sirven las cosas a nuestros alumnos.

P: De todas formas, ¿no te parece, por ejemplo, que en esas experiencias que tú has citado ahora y en otras semejantes, hay otras circunstancias que no son sólo la personalidad? Por ejemplo, las rutinas cronoespaciales en esas experiencias están rotas, o la "lógica examinatória" del conoci-

miento, que lo condiciona todo; es decir, no es sólo quizás la personalidad de determinados individuos, sino que hay una serie de circunstancias que están adheridas, que encorsetan la educación...

R: Pero lo que pasa es que esas personas han pensado que ellos tienen que alcanzar unos objetivos distintos, que no es que los alumnos aprendan una disciplina, sino preparar a unos jóvenes para la vida, y que, para prepararles para la vida, lo que hay que hacer es que trabajen de otra manera distinta y que se entusiasmen con lo que están haciendo y que estén abordando problemas significativos para su vida y no los puros problemas del currículum oficial, que los podrán aprender, pero como consecuencia de ese entusiasmo por problemas que tienen en su ambiente. Entonces, porque los individuos se sienten seguros en lo que están haciendo, son capaces de romper esos marcos, porque muchas veces los marcos son mucho menores de lo que los profesores parecen creer, es decir, los profesores a veces se atienen a un libro de texto y siguen la explicación de un libro de texto, y nadie les está obligando, por ejemplo, a estudiar el libro de texto.

P: Pero eso es porque parte del marco que construye es él mismo; el profesor es producto de la institución y "crea" institución al mismo tiempo. Es él mismo el que se autocensura, es el profesor el que ha creado esa autocensura y la ha incorporado a sí mismo, y sigue hablando hoy de que no tienen más remedio que "dar el programa", cuando incluso el currículum actual no establece ese programa tan cerrado ni mucho menos. Es decir, volvemos, en cierta manera, a lo planteado anteriormente: habría que dar una formación radicalmente distinta a los profesores, que empezara por la reflexión en profundidad sobre el sentido de ser profesor; pero ¿cuándo y cómo pones tú a alguien a hacer eso, cuando ya ha consolidado hábitos en la escuela?...

R: Y también lo que ocurre es que el trabajo del profesor se ha "funcionarizado" excesivamente: esa parcelación de los tiempos, de los horarios; nos pasa exactamente igual en la universidad. El marco, evidentemente, crea una inclinación a ciertas prácticas más que a otras: si tú tienes 150 alumnos en un aula, que tienen seis o siete asignaturas al mismo tiempo que la tuya y que se tienen que examinar

en un determinado momento, son individuos que en lo que se van a centrar es en ver cómo pueden aprobar para obtener un título al final, y no en aprender de esa asignatura. Y ni siquiera el marco deja espacio para que algunos que quieran aprender puedan aprender, porque no tienen tiempo, no pueden decir: "Bueno, yo voy a dedicar mucho tiempo a estudiar estas otras cosas"; no, porque, "como yo tengo siete asignaturas, pues tengo que sacar por lo menos, cinco".

Lo que deben aprender los alumnos. La posibilidad del cambio en la educación

P: ¿No será –como vienes a decir aquí en el libro [Los fines de la educación]– que el sistema educativo quizás no tiene como propósito fundamental que los alumnos aprendan?

R: Que los alumnos aprendan, sí; pero que aprendan qué. Ése es el asunto fundamental, que aprendan qué. Lo importante es el "qué", y el "qué" determina el "cómo": si tú quieres que los individuos sean obreros eficaces y que estén preparados para levantarse a las siete de la mañana, ir a trabajar durante unas cuantas horas y luego ver el fútbol y no plantearse problemas de fondo sobre por qué el mundo está así y por qué hay gente que se muere de hambre mientras que a nosotros nos sobran los recursos..., pues entonces es "mejor" este sistema, claro.

P: Y ahí está, seguramente, el secreto de su permanencia durante tanto tiempo: que, aunque parezca que no está adaptado, en el fondo sigue siendo funcional ¿no?

R: Para los que mandan sí, para los que quieren imponer un determinado tipo de sociedad, creo que está perfectamente adaptado. Pero lo que me planteo ahora, en este librito que acabo de publicar [*Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata, 2000] es reflexionar sobre por qué la gente aprende con tanto gusto, y dedican una enorme cantidad de tiempo –las chicas y chicos– a aprender una serie de cosas, y se aprenden las letras de canciones en un idioma que no entienden..., y luego en la escuela resulta que no aprenden nada. Creo que una de las causas es que nosotros tratamos

de meterles el conocimiento científico –que es un tipo de conocimiento distinto del conocimiento cotidiano– de sopetón, como si los alumnos fueran a reconocer las “enormes virtudes” que tiene el conocimiento científico, lo bueno que es y para qué sirve; y resulta que a ellos no les sirve para nada, a ellos sólo les sirve para pasar de curso; y cuando tú les preguntas a los alumnos: “¿Tú para qué estás estudiando esto?”, te dicen: “Bueno, pues es que, si no me lo estudio, no apruebo; y tengo que pasar de año”. Entonces, no son capaces de ver “utilidades” –a los conocimientos que adquieren– fuera de la propia institución escolar.

P: Es que ni siquiera es el conocimiento científico el que llega a la institución escolar, es que es un “remedo” de...

R: Bueno, un remedio, exactamente...

P: Por eso le vemos tanto interés a profundizar en lo que debiera ser ese “conocimiento escolar”. De todas formas, sobre eso que estábamos hablando, y las experiencias que tú citabas antes, la de Summerhill, la de Barbiana..., parece que todas se hacen “al margen” del sistema escolar.

R: Sí.

P: ¿Podríamos interpretar, entonces, que tu punto de vista es que “en” el sistema escolar es casi inviable la innovación, el cambio?

R: Yo creo que inviable no debería serlo; por lo menos, en las declaraciones que hacen los administradores de la educación siempre se va buscando más flexibilidad, que haya una mayor flexibilidad; pero luego, de hecho, las distribuciones horarias y todo ese tipo de cosas son rígidas. Y además, a muchos profesores lo que más les preocupa es que la jornada se acabe a tal hora, que sea sólo de mañana... Yo creo que las escuelas tendrían que ser unos “laboratorios”, desde los cuales aprender a analizar el mundo y a entender los problemas fundamentales del hombre, del sentido de la vida, del sentido de la sociedad, el compartir cosas con los otros seres humanos.

P: Ésa es una propuesta de profesional muy distinta –y de escuela también–, una propuesta de profesional mucho más “generalista”, mucho más humanista, en el sentido de...

R: Creo que ser profesor es una tarea muy difícil y que debería estar mejor pagada. Sabemos que el salario es una forma muy

eficaz de selección. Por otro lado, las escuelas deberían estar abiertas todo el día, y la sociedad que está alrededor de la escuela debería participar, los padres deberían de estar ahí. Y los profesores no tendrían por qué estar ahí todo el tiempo; si la escuela está abierta catorce horas al día, no quiere decir que los profesores tuvieran que estar catorce horas al día, sino que puede haber varios turnos de profesores, puede haber otro tipo de profesionales, gente que no está impartiendo una materia sino que está enseñando a los niños a hacer talleres de fotografía o de producción de videos, por ejemplo.

P: Totalmente de acuerdo. Pero cada vez que se plantea una propuesta de éstas los profesores tendemos a ver el asunto desde una perspectiva reduccionista; las familias lo ven desde una perspectiva también reduccionista: “que si me tienen allí recogidos a los niños más tiempo...”; la administración también lo ve desde una perspectiva reduccionista, porque lo que quiere es solucionar el tema de si allí en aquella ciudad va bien el horario partido u otro... Entonces, volvemos a lo mismo: vuelve a faltar una reflexión más global y compleja acerca de todo esto, acerca de si debe ser ése el tipo de escuela, el modelo de escuela o no. Pero todas son perspectivas reduccionistas, que casi nadie se ocupa de “poner juntas”; y muchas veces estos debates son diálogos de sordos, porque rápidamente la posición de los profesores se canaliza a través de los sindicatos y se defiende una cosa determinada, la posición de las familias a través de las asociaciones de padres y se defiende una cosa determinada, la posición de la administración, lo mismo ¿no? Y hay debates tan reduccionistas como el propio debate de las Humanidades –que hemos sufrido recientemente–, en el que, de verdad, no se termina de abordar estas cuestiones de fondo, de para qué queremos una educación o qué tipo de educación necesitamos en la actualidad.

Problemas individuales y problemas sociales en la enseñanza. Hacia una reflexión global y comprometida sobre la escuela

P: Volvemos un poco a la Psicología para ir cerrando. Ahora se ha venido hablando mucho de la “psicologización del currículum”, porque da la

impresión de que muchos de estos problemas se han tratado de resolver desde la Psicología, como problemas "psicológicos". Y, de hecho, en los institutos se han creado los Departamentos de Orientación, que, en alguna medida, parece que tienen bastante carga de Psicología, al menos como expectativa ¿no? ¿Cómo interpretas esa psicologización, si es que aceptas el término?

R: Es que es una "mala psicologización" —creo yo—, porque es tratar muchos de estos problemas de tipo social como si fueran problemas individuales: "El niño que tiene problemas, el niño que no aprende, vamos a ver qué problemas tiene esa niña...". Y muchas veces son problemas del medio social: el tipo de comunidad en la que está viviendo, las condiciones de vida en las que está viviendo, todo el problema —en este momento enormemente de moda— de la violencia dentro de las escuelas, ligado al problema de la extensión de la escolaridad obligatoria, los chicos que no quieren ir a la escuela, etc. Pero, claro, el que no quieran ir a la escuela no es un problema de que ese chico haya nacido pensando que no quiere ir a la escuela, sino que probablemente vive en un medio en el que el conocimiento no es algo que sea apreciado, no se considera que sirva para nada, y sus padres no han estudiado, y además vive en unas condiciones de mala integración social... Esos problemas hay que tratarlos fuera de la escuela, la escuela no puede resolver ese tipo de problemas; o sea, que la tendencia a tratar este tipo de problemas "sociales" como si fueran problemas "psicológicos" es lo mismo que lo de ir poniendo remiendos, cuando lo que hay que hacer es un traje nuevo, hay que cambiar de traje; eso no resuelve ningún problema; yo creo que, en todo caso, es un componente más.

P: Sería verlo con una perspectiva reduccionista ¿no?

R: Es decir, que el muchacho que tiene problemas o que se dedica a las drogas es un sujeto que tiene unos problemas, y algo se puede hacer con eso; pero lo que hay que hacer, sobre todo, es intentar ver de dónde viene ese problema; y ese problema viene de fuera del individuo y de fuera de la escuela; la escuela no puede cambiar el mundo.

P: Claro, pero la caja de resonancia es la escuela, que es lo que ahora mismo se está viviendo en la enseñanza obligatoria: que todos esos problemas dan la cara allí, allí es donde suenan, allí es donde se dan los casos de violencia... Y lo que ocurre es que la escuela hace de caja de resonancia de problemas realmente "sociales", mucho más generales. Y muchas veces quizás la reacción del profesorado es contra un cabeza de turco, que puede ser el nuevo currículum, pero en realidad quizás se está reaccionando contra una situación que te la encuentras en la escuela, pero que refleja las contradicciones sociales. En todo caso, ¿tú ves alguna relación entre esa psicologización del currículum y la ofensiva, digamos, neoliberal, el renacer del culto al individualismo, es decir, la relación entre la invasión de la Psicología como solución de los problemas escolares y el avance del neoliberalismo, el culto al individuo, la relación entre ciencias del yo y el "pensamiento único" ... o te parece forzada la relación?

R: La verdad es que me parece que es una cuestión muy complicada ¿no?, que no sé si se puede despachar así en un poco de tiempo. Yo creo que es un problema bastante complejo, que nos lleva más bien al terreno de la política. Creo que, evidentemente, la organización de la escuela está bastante relacionada con las necesidades de producción, con los intereses que tiene el sistema económico y con el mantenimiento en el poder de la gente que tiene el poder; entonces, la escuela, tal y como está en este momento, pues resiste; es decir, si no surgen demasiados problemas de violencia, de ese tipo de cosas, el sistema tolera bien que haya un grupo de marginales que estén fuera del sistema, mientras sean pocos, y que haya unos que sean drogadictos ..., pues eso no afecta mucho al funcionamiento. Incluso viene bien para reforzar los instrumentos de represión y para atemorizar a la gente: "Mirad lo que os puede pasar".

Pero también lo que sucede es que nos encontramos en un momento de bastante desconcierto social ¿no?, que, con los cambios que se han producido en el mundo desde la caída de la Unión Soviética —que nos ha hecho perder una utopía, y yo creo que las utopías son absolutamente necesarias para el funcionamiento social—, ha llevado a que los partidos de izquierda estén comple-

tamente desconcertados: nadie sabe lo que es en este momento una política de izquierda; y las propuestas que aparecen en primer plano, en los programas de izquierda, pues no van a aspectos esenciales, son reivindicaciones secundarias, a las que no les estoy negando importancia; pero no pueden ser "ejes" de la política. Y las propuestas de la "tercera vía" de Blair, de Giddens, etc., realmente son, sobre todo, un remiendo al capitalismo, hacer un traje con retazos de socialdemocracia, capitalismo y neoliberalismo, que no resuelven los problemas. Entonces creo que la gente que nos sentimos más orientados hacia la izquierda –que en definitiva somos gente que creemos en el ser humano y en el progreso– lo que tendríamos que hacer es reflexionar sobre qué supondría en este momento una política de izquierda, y darnos cuenta de que los problemas dentro del capitalismo tienden a verse siempre como problemas aislados, fragmentados, nunca se ven los problemas en la globalidad; los problemas se tratan siempre como si fueran problemas puntuales: "Aumenta el consumo de drogas"...; pero, claro, ése es un problema que no se puede aislar del funcionamiento del comercio mundial, de los intereses de los bancos, de la insatisfacción de la gente y de la falta de integración de determinados grupos de gentes dentro de la sociedad; el problema no es que se consuman drogas o no se consuman drogas, sino que el problema fundamental es por qué la gente consume drogas: ése es el problema que habría que abordar, no que la gente las consuma. Las drogas existen desde toda la historia, ¿por qué la gente las consume en este momento?, ¿simplemente porque están ahí? Pues no, porque la marihuana o el opio o el vino existen desde hace siglos y siglos, pero que la gente se haga alcohólica, ése es el problema: ¿por qué la gente se hace alcohólica más que antes? Eso es lo que tendríamos que tratar de averiguar, ¿por qué la gente utiliza unas sustancias de una manera dañina y que les lleva a un suicidio lento?

P: Y eso se traslada a la reflexión sobre la escuela; es decir, las reflexiones sobre la escuela también se hacen parciales y no globales, no insertadas en el modelo de sociedad ¿no?

R: Claro. Ahora se preocupan de la calidad y de la medida de la calidad en la enseñanza. Pero la calidad está siempre en función de unos objetivos; lo fundamental es cuáles son esos objetivos: ¿cuáles son los objetivos que pretendemos?, ¿cómo medimos la calidad?, ¿por qué no se aprende lo que está en los programas?... Tenemos un desastre de escuela si comparamos lo que se pretende enseñar y lo que se aprende.

P: El tema es aún más grave, porque el discurso oficial, de alguna manera, se ha apoderado del discurso renovador, en cuanto a objetivos y finalidades, porque tú lees los documentos oficiales y no hay nada más "moderno" en declaraciones de principios, etc. Con lo cual es doblemente peligroso el tema, porque no es ya que no se reflexione sobre los fines de la educación sino que, digamos, la reflexión más avanzada sobre fines de la educación ha sido, de alguna manera, fagocitada por el discurso de la documentación oficial y "puesta junta con" un currículum determinado, con una forma de hacer las cosas, pero... "desactivada" de alguna manera. No sé si tú crees también que se puede hacer esa lectura.

R: Sí, sí.

P: Es decir, que hasta las reflexiones más avanzadas han sido ya fagocitadas por el propio lenguaje –vamos a llamarle– "oficial"; con lo cual te vuelves a quedar doblemente sin referentes como profesor.

R: Claro. Por ejemplo, la participación de los alumnos, la participación de la comunidad escolar...; pues yo creo que los *Consejos Escolares* –eso lo sabéis vosotros mucho mejor que yo–, no funcionan. La idea de los *Consejos Escolares* es buena, pero ¿por qué no funcionan?

P: ¿Por qué no funciona la democracia de fondo sino sólo la formal?...

R: Claro; porque, al final, los alumnos dicen: "Bueno, ¿yo para qué voy a ir ahí si nunca se plantea lo que me interesa...?".

P: Si el poder de verdad, si las cuestiones importantes no se deciden ahí...

R: No se decide nada. Y, claro, tienen toda la razón; al final, pues uno no participa; y es muy sano, es un síntoma de "salud mental" por parte de los alumnos, no participar..., para perder el tiempo y hacer como que eso está funcionando, y de hecho no está funcionando, entonces todo eso para

los profesores es un rollo, para los alumnos es un rollo, para los padres es un rollo...

P: Entonces, ¿un proyecto crítico de enseñanza, de alguna manera tendría como tarea estar continuamente denunciando este tipo de cosas y poniendo sobre la mesa esta reflexión continuada?

R: Desde luego. Pero me parece importante lo que decíamos antes: que muchos proyectos innovadores son proyectos que tratan de romper el marco. Entonces esos proyectos están basados siempre en el entusiasmo de alguien que está dispuesto a cargar con las responsabilidades de hacer eso, de implicarse en toda su vida en hacer eso, mientras que la mayor parte de los profesores lo que hacemos es que vamos a dar las clases y nos vamos a casa, y no queremos complicaciones. Si el alumno tiene un problema a las dos de la mañana y te llaman a casa, pues no sé cuántos profesores estaríamos dispuestos a hacer algo a tomar eso como...

P:... de tu profesión ¿no?

R: Y, en cambio, a lo mejor, Milani o Neill estaban a las dos de la mañana dispuestos a hacer lo que fuera necesario, porque estaban más comprometidos con su actividad ¿no?

P: Hay, al final, también, un grado importante en eso, en el compromiso.

R: Pero, en todo caso, yo creo que una cosa que tenemos que tener en cuenta es que los cambios educativos son cambios muy lentos, y que entonces no podemos esperar que las cosas cambien de un día para otro; pero, si se va creando una conciencia sobre esos otros problemas de fondo, creo que al final se van produciendo algunos cambios. Creo que en este momento

la reflexión sobre el papel de los medios de comunicación dentro de la vida social y la relación de esos medios con la escuela es algo importante; y es un asunto nada fácil, no es que yo tenga una solución; pero que, de alguna manera, la escuela, la educación no puede permanecer ajena a cómo los medios de comunicación modelan la conducta de los individuos en un determinado sentido; porque sirven fundamentalmente para eso; no tendrían por qué servir para eso, porque son, en definitiva, una herramienta, son un instrumento, pero depende de cómo lo emplees. Pero, claro, te están continuamente bombardeando, los anuncios son no para que entiendas, sino para que tu conducta vaya en una determinada dirección, que es consumir; y la propaganda política, pues va exactamente en la misma dirección, no para que consumas productos, sino para que apoyes a determinadas personas que van a hacer lo que quieran una vez que los has elegido. Entonces, la democracia, es realmente una democracia muy imperfecta.

P: Formal.

R:... la democracia que tenemos. La democracia es mucho mejor que cualquier otro sistema social, y eso ha costado descubrirlo. Pero cada progreso social, cada avance hacia la libertad, va acompañado de movimientos de fuerzas que tratan de contrarrestar los avances, y tenemos que estar vigilantes, y denunciar las nuevas restricciones a la libertad, que generalmente son muy sutiles.

P: Pues, muchísimas gracias por tus opiniones y reflexiones, que esperamos contribuyan a mejorar el pensamiento y la conciencia crítica de quienes lean la revista.