

DISCURSO DEL NUEVO DOCTOR HONORIS CAUSA D. JOSÉ GIMENO SACRISTÁN

La educación que he vivido, por la que trabajo y sigo comprometido.

Agradecimientos

Excelentísima y Magnífica Rectora, en quien aprecio representada a toda la Universidad de Málaga. Autoridades, Señoras y señores.

Le expreso mi más profunda y sincera gratitud por todo lo que este acto representa para mí. Reconocimiento y sentimiento que extiendo a las autoridades académicas presentes, a todos y todas: familiares, colegas, amigos y amigas. Agradezco la compañía que me brindáis, la amistad y cariño que me habéis demostrado, vuestra colaboración y solidaridad y por poder compartir el tiempo con vosotros en una ocasión como ésta.

Es agradable sentirse querido, reconocido y acompañado de los demás en actos como éste. Los sentimientos de amor, amistad y simpatía entre los seres humanos son poderosos vínculos que construyen las redes calientes y entrañables que satisfacen la necesidad básica de todo ser humano de sentirse valorado, el cual se autoaprecia al ser apreciado, alimentando de esta forma la voluntad de desarrollar su energía creadora.

Estos reconocimientos son poco frecuentes en la vida universitaria, muy dada, en cambio, a la celebración de actos protocolarios y menos a reconocer la dedicación al trabajo individual y colectivo bien hechos. Por eso me satisface entrar en vuestra casa. Procuraré no desmerecer ese reconocimiento.

Muestro mi gratitud a mi Padrino Ángel Pérez, con quien, como compañero y amigo, hemos compartido una buena parte de nuestras vidas y juntos hemos vivido satisfacciones, esperanzas, alegrías, reconocimientos, algún triunfo y también inquietudes, miedos, amenazas, y frustraciones.

Quiero agradecer a Miguel López Melero, su idea de iniciar la proposición de mi candidatura para Doctor Honoris Causa. Para él todo mi reconocimiento y afecto.

A Eva, en cuyo espíritu libre y autónomo quiero reconocer bastante de lo que para ella, con su madre, tratamos de ayudar a que se construyera. Ella me ayuda a no olvidar la reproducción de las malas prácticas educativas.

Un reconocimiento especial a mi compañera, quien con su presencia, apoyo y, seguramente, también con tolerancia, compartió mi vida, desde las aulas de la Universidad Complutense hasta los paseos –ahora- a las orillas del Mediterráneo. Gracias. Mereció la pena.

La memoria

En este acto no puedo dejar de mencionar lo que para mí ha supuesto una ya prolongada y extensa relación con instituciones, gremios docentes, doctorandos y colegas de la América Latina con los que me he relacionado. Ellos me han dado fuerza moral para seguir mi camino, afianzando la confianza en el valor de la educación. A ellos les quiero manifestar que su fe en mí y su interés por mi trabajo sostienen mi esperanza en el valor liberador del discurso, de su intercambio, de la palabra en suma.

En esa trama de afectos que se funde en nuestro ser y forma parte de nuestra personalidad se aprecian algunas oquedades que dejaron los que se apartaron

definitivamente de nosotros. Ocupaban nudos esenciales en nuestra trama vital. Por eso tendrán un lugar en el relato que hagamos de nuestras vidas, donde permanecerán como ausentes-presentes para siempre.

Quiero recordar el vacío que deja el compañero y amigo, catedrático de esta Universidad, José Manuel Esteve.

Recordaré a Juan Antonio Ramírez que fue catedrático de Historia del Arte de esta Universidad. Aparte de haber vivido juntos mucho tiempo, compartíamos –decía él- la característica de dedicarnos a cosas inútiles, con la diferencia de que yo no quería aceptarlo.

Tengo en mente a Florentina Gómez Morata, amiga y editora, Ella se arriesgó y tuvo confianza en un joven catedrático que le proponía “sospechosas” obras a traducir que suponían una ruptura mental para el mundo de la educación. Hoy, presumo de que la mayor parte de mis trabajos lleven a Morata como su sello editorial.

La prudencia y la sinceridad.

Como oí decir una vez a García Márquez, no querría tener que reprocharme el no haber dicho lo que he sentido y no haber hecho lo que he pensado. Sé que la vida en armonía con los demás exige, sin embargo, determinados silencios y dejar de hacer alguna vez lo que uno piensa. Es difícil transitar por la frontera entre la prudencia y la sinceridad, en el decir y en el hacer. Pero para todo docente, como intelectual comprometido con su tiempo, no cabe dejar de mantener la coherencia, tratando de obrar de acuerdo a cómo piensa y manifestar con claridad lo que siente, sobre todo ante la injusticia. Creo haber procurado ser coherente en lo que he dicho, escrito, pensado y hecho. Si he cumplido o no, es juicio que no me corresponda hacer a mí. Sí puedo decir que por intentar mantener esa coherencia algunos rasguños he padecido en la vida profesional, compensados por fuertes lazos de unión, colaboración, empatía, confianza, lealtad y amistad.

Situado en el mundo.

Pensando en qué podía yo decir aquí he comprendido que los pocos hitos trascendentales de mi minúscula historia se han correspondido, a grandes rasgos, con las transiciones y avatares de la historia de la educación de nuestro país en la segunda mitad del siglo XX; con la historia de su modernización. Obviamente, somos deudores de nuestro tiempo y también de cómo hacemos nosotros que éste transcurra.

He vivido una etapa en la cual España ha dado pasos de gigante en muchos sentidos, también en el desarrollo del sistema educativo, muy bien reflejado en el crecimiento de los niveles universitarios. También lo ha experimentado el pensamiento pedagógico¹, su producción y su proyección, tras superar una larga travesía del desierto en la oscuridad. He visto esa realidad en mi práctica cotidiana, en los debates públicos y en mis colaboraciones en las políticas y con las administraciones educativas.

La educación, tal como se vivía.

Si aceptamos los estudios de casos y las historias de vida, como recurso metodológico de investigación para mejorar nuestro conocimiento científico, compréndanme la pretensión

¹ Con esta expresión me refiero no sólo a la disciplina denominada de Pedagogía.

de que, haciendo una introspección documentada de la mía, pueda aportar alguna lectura de mi historia con algún interés.

A veces la literatura y el cine nos permiten entender con una mirada global los problemas más complejos de la vida, la sociedad... mejor que por cualquier otro medio.

Mis primeros contactos con la educación –que no con la Pedagogía- tuvieron lugar un año después de que Luis García Berlanga estrenase su película *Bienvenido Mister Marshall* (1953), en la cual, con una fina ironía y conduciendo el argumento hasta el disparate, realiza una radiografía genial, socarrona y costumbrista de la España de los años 50. Una etapa, aquélla, de la vida –de mi infancia- que se parecía más a la del entrañable David –el Mochuelo-, retratado por Miguel Delibes en su novela *El camino* (publicada también en 1953), que a la del etiquetado estudiantillo de un colegio de pago. El aquél mismo año los Estados Unidos firmaban con Franco los Pactos de Asistencia Militar.

El significado de esos hechos lo adquirí mucho más tarde, lógicamente, casi veinte años después y, desde luego, fuera de las instituciones educativas por las que pasé. La dilación entre el hecho y mi conocimiento, no era casual. Esta diacronía referida a un hecho cultural y a una situación política y social la considero como una metáfora del retraso de nuestras vidas y de todo el país. Aún hoy, los jóvenes siguen teniendo acceso a ese tipo de significados al margen del sistema educativo.

Sólo de maduro adulto encontré un sentido a una de las experiencias que, en otros momentos, bien podrían haberse incorporado al inventario de innovaciones didácticas. Se trataba de lograr leche caliente en la escuela, antes de salir al recreo, con unos polvos que llegaban contenidos en unos enormes bidones de cartón, con unas inscripciones que nadie –tampoco el maestro- podíamos entender. Era un trabajo en equipo y en situación real (lo que Dewey denominó *learning by doing*; lo que proponía Freinet como *Educación por el trabajo* y que la pedagogía marxista recomendaba como modelo educativo). Unos iban a la fuente a por el agua, otros atizaban la estufa con carbón-piedra (el de las máquinas de tren) y otros le daban vueltas y la repartían (el vaso y el azúcar, cada cual el suyo, de casa).

Tardé bastante en relacionar esa vivencia alimentaria con la película de Berlanga y en comprender por qué Mister Marshall vino, pasó y nos dejó la leche en polvo.

Quizá parezcan poco rigurosos los argumentos que estoy desarrollando, pero me siento amparado por la conquista para nuestro hacer de un concepto más blando y laxo de la metodología científica en nuestro ámbito; un cambio que valoro como un logro para el sentido común razonable, para orientar el pensamiento hacia horizontes más amplios, con más finura y potencia crítica. Una parte de las energías invertidas en mi trabajo ha estado dedicada a romper con los formalismos seudo escolásticos y con la *cuantofrenia*¹ más superficial en las Ciencias de la Educación. Aspecto que ha constituido un factor determinante en las relaciones en el seno de nuestra comunidad académica.

La educación, tal como se pensaba.

Mi primer encuentro, ahora ya, con la Pedagogía tuvo lugar en los estudios de Maestro de Enseñanza Primaria a mediados de la década de los 60. Mis fuentes sobre la pedagogía se redujeron a tres libros de texto. Extraje ideas sobre definiciones y clasificaciones de las materias pedagógicas y otras como que los niños eran seres caídos, pero redimidos; es decir, que lo propio es que no tiendan al bien y que ha de ser la educación la que ha de enderezarlos. El texto más característico de los que tuve en mi formación, editado en 1953, (curiosamente también el año de Mister Marshall), vigente en la formación del profesorado durante más de 20 años, era el *Curso de Pedagogía* de Sánchez Buchón). La edición que

¹ Tendencia patológica a matematizar todo porque se considera que, solamente cuando se mide, se puede comprender o saber.

yo estudié en 1964 va encabezada por una carta de la Secretaria de Estado del Vaticano, firmada por el cardenal Montini, quien después sería el Papa Pablo VI. Éste agradece el ejemplar del libro que ha dedicado la autora al Santo Padre. En él se condenaba la coeducación y se abogaba por “la Pedagogía católica, la única completa y que nos libra de desviaciones” (pág. 40)

Algunos retazos de textos de Rufino Blanco, el Padre Ruiz Amado, el Padre Poveda (fundador de la orden religiosa de las Teresianas) y San José de Calasanz complementaron mi formación.

La pedagogía en la que aprendí a ser profesor era un remedo de visiones nacional-católicas y de cosmovisiones ideológicas. Hoy la reconoceríamos como un pensamiento único absoluto. No tengo conciencia de haber sido tan indoctrinado por los aparatos políticos ideológicos del franquismo con tanta fuerza como lo fuimos por aquel catolicismo militante, al que el franquismo le dio carta blanca. Cuando me di cuenta de que aquellos maestros y maestras formados con esos nutrientes han estado ejerciendo su influencia desde finales de los años 60 del siglo pasado hasta prácticamente hoy, me explico algunas de las debilidades de nuestro sistema educativo y ciertas características del profesorado. Aquellos estudios petrificaron las mentes y costará todavía tiempo desempedrarlas.

En el año 1980 cumplí mi determinación de levantar el velo que cubría esta desfasada realidad del pensamiento pedagógico realizando una investigación financiada por el Ministerio sobre las Escuelas Normales, mostrando su insuficiente profesionalidad y pasando a reclamar su transformación radical. Creo que fue la primera investigación evaluativa que se hacía en el país, arriesgando mucho, sólo por decir que aquello no funcionaba. Desde entonces hasta hoy el “problema del profesorado” sigue siendo mi problema.

En el paso por la universidad de Zaragoza y después por la Complutense se encendieron en mí las luces. Una fuente inabarcable de estímulos culturales se despliega a mí alrededor, independientemente de los estudios de Pedagogía, en unos años señalados por el Mayo francés de 1968, cuando en España la policía entraba en las aulas y se decretaba el “estado de excepción”. La modernización del país estaba minando las bases ideológicas del Régimen. Accedimos a bibliografía desconocida que nos situaba en otra pista de despegue mental. Construimos en nosotros otra naturaleza para entender la educación.

Durante los estudios de licenciatura me encontré con un amasijo de planteamientos e ideas acerca del complejo mundo de la educación, donde se mezclaban componentes de muy variados tipos. Realizando una lectura un poco libre de la distinción de conocimientos que hiciera Comte entre los característicos de las fases *teológica* o mítica, *metafísica* o abstracta y *científica*, creo que en aquéllos años completaban nuestras fuentes de saber importantes rastros y restos del primer tipo de contenidos (teológicos), se incluía mucha elucubración idealista para crear una teoría poco conectada con la realidad y se abría con fuerza una punta de lanza de conocimientos “científicos”, por lo general procedentes de las disciplinas foráneas (Sociología, Psicología, etc.). No fue fácil, ni lo es hoy todavía abrirse a la pluralidad de las ciencias o de las disciplinas por la resistencia de quienes defienden los intereses corporativos que, incluso hoy, prefieren una Pedagogía “en estado puro” aislada de otros ámbitos de pensamiento que empobrece la mirada sobre la educación.

Un acontecimiento notorio dinamizó el panorama en la década de los 70. Se trataba de la aprobación y desarrollo de la *Ley General de Educación* (1970), a la cual le había precedido el *Libro Blanco*. Un documento que en realidad fue un alegato contra el franquismo, al reconocer las carencias y desfases que existían. Se hacía un diagnóstico del sistema con cifras y ofreciendo una oportunidad para debatir sobre economía de la educación, planeamiento, sobre las políticas educativas... Entonces afloraron ideas y propuestas acerca de la organización de los centros y la reestructuración del sistema escolar, así como la aparición de nuevos lenguajes en el mundo pedagógico y didáctico. Por primera vez se planteaba pública y explícitamente la globalidad de una política educativa. Oíamos hablar de la realidad, aunque la crítica abierta no se pudiera ejercer con

libertad, dado que estábamos en una dictadura. Este efecto de apertura epistémica del pensamiento sobre la educación no ha sido suficientemente analizado, el cual marcó un estilo de hacer política educativa. Desde aquel momento, a cada cambio llevado a cabo en la legislación básica le acompaña un nuevo lenguaje para dotar de legitimidad técnica las propuestas que contiene la legislación. Un estilo de hacer política y una estrategia de innovación que, seguramente con buena intención ilustradora, se ha convertido en una práctica burocrática sin efectos fecundadores.

En el orden intelectual que yo venía construyendo había piezas -temas y problemas- que quedaban sin encajar en el marco de la pedagogía oficial, cuando a primeros de 1974 comenzaba mi larga carrera como profesor universitario. Era oficialmente a primeros de enero, porque así debía ser el comienzo de curso (por años naturales), porque así lo estipulaba el *Calendario juliano*, en alusión al Señor Ministro Julio Rodríguez Hacíamos ya otras lecturas, descubrimos cómo había sido históricamente la verdad, accedimos a los autores clásicos y a los modernos que habían permanecido ocultos. Nacieron las asociaciones "informales" de profesores y profesoras que, con algunas lecturas y mucha ilusión, se coordinaban y reunían para buscar desde las aulas un mundo nuevo en lo político y lo pedagógico. Nacieron revistas (*Cuadernos de Pedagogía*, por ejemplo) que recogían y expandían experiencias, tomas de posición y opiniones que contribuyeron a crear el soporte de una nueva conciencia colectiva como profesionales de la educación. El currículum externo fuera de las aulas universitarias acrecentaba sus atractivos para cualquier estudiante inquieto, mientras que el interno quedaba anclado en unos contenidos académicos no tan inquietantes y menos comprometidos.

Como muestra del clima intelectual que vivíamos referiré que mi primer libro (*Una escuela para nuestro tiempo*, 1976) constituyó una manifestación de mi idea y voluntad por plantear públicamente ideas para un proyecto que sirviera de puente entre el mundo de la práctica y ese saber que estábamos amasando en la nueva academia, al margen del conocimiento pedagógico de la oficial. Cuando oposité y obtuve la plaza de Profesor Agregado en la Universidad de Salamanca oculté como pude ese librito. La realidad y los discursos que se aproximaran a ella, tenían que camuflarse ante la pedagogía dominante. Hoy creo que la divisoria entre el pensamiento comprometido con la realidad y con un proyecto político y, por otro lado, quienes se ocultan bajo la neutralidad imposible, define y distingue a los miembros de nuestra comunidad científica.

Con la lectura de algunos libros clandestinos y la recuperación de la tradición pedagógica progresista que había cortado la Guerra Civil Española (1936-1939), había empezado a formarse lo que para mí era una Pedagogía clandestina que fue afianzándose y que constituyó una nueva plataforma de pensar y ver las cosas, e imaginar otras prácticas posibles.

Un compromiso con la educación.

Por lo que se refiere a las ideas sobre la educación, a partir de los años 70, se produce un proceso de modernización y normalización en el discurso oficial, caracterizado por: a) La ruptura del aislamiento del pensamiento respecto del mundo exterior, tras décadas de penuria intelectual. b) Se acelera el restablecimiento del puente con la tradición de pensamiento progresista, celosamente ocultada y anatematizada, que no se libró de su particular Fahrenheit, 451. c) Tiene lugar una secularización del pensamiento, que quiere asentarse más en las ciencias sociales y en los métodos estadísticos. d) Se instala una mayor pluralidad de orientaciones, métodos y líneas en la investigación. No obstante, el mundo académico no fue propicio, ni lo es en una buena parte, a tocar temas "calientes" y ejercer la crítica.

Para caminar por ese territorio que se abría, había encontrado mi brújula. Estas nuevas coordenadas del pensamiento me condujeron al descubrimiento de otras prácticas educativas. En mi horizonte vital se dibujaba el reto que quedó fijado definitivamente: mi

compromiso por reconstruir el discurso pedagógico, divulgarlo y contribuir a desvelar la realidad y abordar la reforma de las prácticas en las instituciones educativas.

La decadencia de los discursos míticos y teorizantes y su sustitución por un pensamiento científico, sin herramientas conceptuales y sin libertad para discutir los fundamentos ni desenmascarar las realidades históricamente consolidadas, dio lugar a la hiper exaltación de una pedagogía modernizadora pero tecnocrática. Se trataba de compensar su debilidad teórica con un sobre énfasis en los enfoques tecnológicos, con el apoyo de métodos cuantitativos y con una confianza poco realista en los artefactos técnicos.

En los aledaños de esta modernizadora y desideologizada pedagogía se fue reforzando una línea de pensamiento diferenciado y marginal con pretensiones de compartir el espacio académico e intelectual. Esa pedagogía minoritaria alternativa no era el resultado de una escisión. Tampoco fue una respuesta a alguna confrontación con el establishment dominante, el cual sí trató de construir un cordón sanitario en torno a algunos de nosotros. La pedagogía marginal tuvo que defender un territorio necesario para hacer valer nuevas ideas.

Vistas las cosas desde hoy, creo que no hemos jugado mal la partida, que buscando otros estándares hemos ayudado para que aflore otro estilo y yo, al menos, me siento a gusto con él. Creo que nuestra diferencia se ha constituido entrando en contacto con los agentes sociales, conectándose mejor con el exterior, estableciendo puentes con intelectuales y académicos de campos afines, procurando tener más visibilidad pública y habiendo tratado de elevar el nivel de exigencia.

Hemos alcanzado un crecimiento notable del conocimiento y de la investigación educativa, una importante producción de tesis doctorales y una abundante concurrencia de solicitudes de proyectos de investigación.

Esta expansión de la investigación está teniendo lugar dentro de una mentalidad y de unas políticas que provocan sesgos sobre el conocimiento a producir. El dominio de los enfoques propios de las denominadas ciencias, por antonomasia, sobre las ciencias sociales y las humanidades, a la hora de establecer criterios para la evaluación de profesores para acreditarse, de la producción bibliográfica y de los proyectos de investigación, condicionan el cultivo de unos determinados temas y no otros, así como el sometimiento a unas determinas coordinadas metodológicas. Esos criterios de valoración, que son tomados y adaptados de las agencias de evaluación externa, unidos al criterio del impacto científico diferenciado (en ocasiones opuesto al social y profesional) configuran la topografía de las líneas dominantes de pensamiento, de los temas a ser investigados porque son investigables o porque tienen, por la razón que sea, actualidad. Se va condensando un concepto de investigación útil, financiada y relevante, que puede no llevarse siempre bien con el pluralismo epistemológico y metodológico necesario en nuestro caso.

Como la obtención de proyectos genera méritos en la determinación de la valía para acceder a otros proyectos (e incluso en las obligaciones docentes), se está produciendo una escisión de los académicos y de la profesionalidad docente en general, con el riesgo de que la elaboración teórica se vea como menos relevante. El "conocimiento" con más probabilidad de ser financiado no siempre es el conocimiento necesario para abordar los temas candentes, siempre complejos, de la educación, para lo cual se requiere un aparato conceptual teórico que es difícil de construir con las aportaciones de los proyectos. Es preciso tratar con temas que contienen una importante carga ideológica, con programas que plantean alternativas en lo que se hace, lo cual reclama un aparato crítico que los fundamente. Por ello hemos de afrontar el peligro de perder de vista el objeto y el objetivo de nuestras responsabilidades en la educación con una investigación que se corresponda con visiones éticas y democráticas de la misma.

Un nuevo positivismo y practicismo cercenadores aparece en el horizonte. En este caso, no como un proceso que supere el idealismo de una teoría sin sustento alguno, de acuerdo con el planteamiento comptiano, sino que se presenta como un avance en el conocimiento

“de los hechos” que reduce la realidad de la educación a lo que puede ser abarcado por la investigación dominante. La pregunta es: ¿puede recrear la investigación al uso las visiones mínimamente globales de la educación?

La distancia recorrida y el tiempo por venir.

Valorando el presente del mundo de la educación y comparándolo con el pasado en el recuerdo, tengo impresiones contradictorias de la realidad. Por un lado y mirando hacia atrás, de satisfacción. Me complace el haber podido presenciar cómo se ha dado en el país un paso de gigante en el desarrollo de un sistema educativo que se ha universalizado, rompiendo barreras de género, geográficas y culturales. El nivel educativo sube. Sólo en el periodo 1997-2007 el porcentaje de la población que no ha sobrepasado el nivel de estudios primarios ha descendido del 60% al 49%.

Nuestro profesorado no-universitario goza de condiciones equiparables, cuando no mejores, a las de otros países de nuestro entorno económico y social. Los recursos y los medios han mejorado cuantitativa y cualitativamente. La producción científica acerca de la educación se ha desarrollado muy significativamente. Tenemos una importante industria editorial al servicio de la divulgación del pensamiento. Nuestros estudiantes ahora pueden disponer de la información que sus recursos mentales les permitan alcanzar. El profesorado puede integrarse y participar en grupos y redes, colaborar y actualizarse con muchísima mayor facilidad.

No hay razón para no “estar al día”. El aprovechamiento de las oportunidades lo limita en buena medida cada uno, condicionado, sin duda, por sus capitales cultural, social y económico. En la sociedad actual y en el sistema educativo, en particular, se establece una división social de los individuos según la capacidad de acceso que tengan.

Pero esa moderada satisfacción por el presente con relación al pasado, no queda limpia de algunos desencantos, pues creo que se podría y se debería haber hecho más.

Siento preocupación por los déficits que todavía arrastramos y por algunos comportamientos del y dentro del sistema. La comparación con los países de la OCDE o de la UE señalan nuestro retraso en el nivel educativo de la población, que actúa de capital cultural y social para los menores y jóvenes que ahora están escolarizados¹. No podemos estar muy satisfechos cuando se están abriendo enormes brechas de desigualdad y se produce un alto nivel de abandono en la enseñanza secundaria o en los primeros años de los estudios universitarios. Ese distanciamiento va a agravarse en lo que denominamos como sociedad del conocimiento.

¿Qué podemos hacer? ¿Qué debemos hacer? Creo que al reto debería responderse con estrategias que incluyan, al menos, los siguientes aspectos: hemos de tener un proyecto que vertebrar esfuerzos, tener claras las prioridades, desarrollar políticas estables, hacer una política del profesorado seria, poner la atención prioritaria en los sujetos que aprenden, revisar la cultura que se imparte y someter lo que hacemos a la crítica abierta y a la investigación evaluativa.

¹ Entre los 25 y 64 años de edad la población que ha alcanzado el nivel de ESO es del 51%, mientras que el promedio de la OCDE es del 70% y en la UE del 71%, una distancia que en el tramo de edad 25-34 años se acorta en 14 y 16 puntos porcentuales, respectivamente. En nuestro caso un 39% de la población accede a la enseñanza secundaria superior, cuando la media de la OCDE es de 45% y la de la UE 51%. Se gradúan en el bachillerato y pasan a la enseñanza superior el 74% en 2007, mientras que la media de la OCDE es de 82% y la de la UE es del 85%. En: OCDE, (2009), *Education at a glance*. París. OCDE.

Hace falta un proyecto que nos concite e impulse.

Afirmaba Kant¹ que:

“...la organización de las escuelas no debía depender más que del juicio de los conocedores más ilustrados. Toda cultura empieza por los particulares, y de aquí se extiende a los demás. La aproximación lenta de la naturaleza humana a su fin, sólo es posible mediante los esfuerzos de las personas de sentimientos bastante grandes para interesarse por un mundo mejor, y capaces de concebir la idea de un estado futuro más perfecto”. (Pág. 37),

Platón lo había adelantado refiriéndolo al gobierno de la República. Sólo puede dirigir e ilustrar quien está ilustrado, tiene sentimientos bastante grandes, se interesa por un mundo mejor y es capaz de concebirlo. Tras la estela de este argumento podemos preguntarnos cuál es grado de liderazgo de nuestras instituciones. Considero que el gobierno de las mismas y, en general, toda acción –desde el ámbito político hasta la práctica didáctica- tendría que cumplir alguna condición y reorientar ciertas tendencias.

Realmente necesitamos imaginar un mundo mejor, que la educación lo persiga y que ella misma mejore como instrumento cada vez más eficaz. Aspirar a otra realidad que azuce nuestra dormida voluntad y genere insatisfacción con el mundo que nos rodea. Como el mundo no puede ser mejor si los individuos no lo son (si todos no lo son) hemos de ampliar el argumento y afirmar la fe en la posibilidad de que cada uno pueda también ser imaginado por los demás como sujeto capaz de mejorar por medio de la educación. Esta es la base de la universalización de la educación y del principio de inclusividad, La pulsión creadora que genera la insatisfacción con la realidad debe ser encauzada por un proyecto, por un procedimiento.

No podemos evaluar con exactitud la fe y la esperanza en la educación, ni puedo expresarlo con dato preciso ni directo alguno. Pero, si he de dar un diagnóstico del grado de tensión utópica que actualmente conserva la voluntad de las personas (especialmente la del profesorado) y la de la sociedad para imaginar y querer su mejora y la de la educación, debo decir que las estimo bajas. Quizá sea pecar de pesimismo, pero tengo la impresión de que ni hay mucha tensión utópica para imaginar la educación ni para poner en acción la voluntad de hacerla realidad. Esa pulsión no está presente en una parte importante de la clase política, de las instituciones, del profesorado y de la sociedad. Hay variaciones, por supuesto, de unas épocas a otras, de unos sistemas a otros, de un profesor o profesora a otro u otra. En general, esa fe está debilitada entre nosotros. Algo realmente grave, sobre todo en la enseñanza obligatoria. ¿Qué desea o piensa un político, el director o un profesor acerca del sentido y valor de su actividad cotidiana para el bien ... de un país, de un alumno determinado,,?

En contraposición a la necesidad de mantener un proyecto emancipador para la educación, vivimos en un mundo que parece que está cambiando sin que podamos hacer nada por recuperar su gobierno. Desde las esferas de la política, la administración, los medios de comunicación, de las agencias de evaluación y de los organismos internacionales viene desde hace algún tiempo utilizándose un lenguaje que nos produce la sensación de que estamos siendo transportados a un mundo distinto del que creíamos era el nuestro. Aparecen lenguajes que el profesorado asume acriticamente o los rechaza porque no los comprende, al apreciarlos alejados de sus esquemas de conocimiento y de su comportamiento pedagógico. La debilidad teórica del profesorado y de los “especialistas” que viven en su entorno hace especialmente vulnerable al sector, que no reacciona ante las propuestas que se le lanzan, dejándose llevar por la corriente.

El lenguaje dominante ha asimilado los términos de *competitividad, rendimientos, resultados, eficacia, rendición de cuentas, rentabilidad, mercado, mundo laboral,*

¹ Kant, I. *Pedagogía*. Madrid. Akal.

evaluación de los sistemas, pruebas externas, competencias, esfuerzo, excelencia, privatización, control, calidad, fracaso, indicadores, ranking, autoridad de los profesores, habilidades, vocacionalismo, transferible, aprendizaje experiencial, capacidad, TIC, OCDE, PISA... Con esos conceptos se favorece un determinado discurso acerca de un sistema que se aleja del pensamiento y planteamientos clásicos, cuyas raíces estaban asentadas en la ilustración, el valor de los textos, la educación como formación humana, la fe en una ciudadanía responsable, colaboradora y solidaria, donde los sujetos se sientan libres, se compensen las desigualdades y se evite cualquier discriminación. Tenemos que contraponer una pedagogía que junte un proyecto cultural sustanciado, la búsqueda de un pensamiento libre y creador, la capacidad de comunicarse con los demás, el aprovechamiento de las fuentes de información; que busque el bienestar individual y el progreso social. Una pedagogía que sostuvo que el alumno y la educación integral era la referencia esencial para elegir las prácticas correctas y que demostró que se pueden aprender contenidos relevantes haciéndolos atractivos.

En esa tarea no valen propuestas mágicas (Se apoyen en Bolonia o en cualquier otra razón). No hay soluciones geniales, sino procesos largos que recorrer. No serán ciertas las bondades que promete la sociedad de la información si no es una sociedad con una educación "buena" y justa para todos. Y ese afán debe ser la guía de nuestras acciones en todo momento.

Yo, con los y las que queráis, seguiré trabajando por ello.

Muchas gracias.