

ENTREVISTA ANTE EL PÚBLICO AL DR. ÁNGEL PEREZ GOMEZ ³³

ENTREVISTADORA: DRA. GLORIA EDELSTEIN ³⁴

Se deja expresa constancia que el texto fue recuperado de la desgrabación de esta instancia en las jornadas, incluyendo los aspectos sustanciales de la misma de manera textual.

Gloria Edelstein:-Buenos días a todos, un gusto tener a los que están todavía acompañándonos. Hay muchos colegas que tenían muchísimas ganas de participar de esta instancia, finalizando las Jornadas, y tener que retornar a sus lugares de origen, en algunos casos tan distantes, no lo hizo posible. Nosotros siempre decimos que la gente que está en estos temas, constituye una suerte de ejércitos de valientes. En verdad, aplaudiría un cierre con esta concurrencia. Muchas veces, los eventos se van desgranando y queda un vacío; por supuesto que tiene que ver, en este caso, con nuestro invitado especial de este momento.

La idea de esta instancia, en principio, tenía que ver con un diálogo abierto. Quiero aclarar que mi tarea iba a ser nada más que la de moderar para dar lugar a un intercambio entre el público y el doctor Ángel Pérez Gómez. Vamos a hacer una pequeña variación, simplemente porque él recibió muchas preguntas que no pudo contestar, y de alguna manera, eso tiene que ver también con dialogar con los participantes. Ángel me comentaba que ha estado viendo algunas cosas y creo que lo amerita.

De todos modos, para entrar un poquito en clima si él me lo permite, nos importa posibilitar de su parte algún comentario sobre algunas cuestiones que tienen que ver con ejes que atraviesan esta convocatoria y con la labor que en conjunto realizamos, en relación a los procesos de práctica en la formación docente.

33. (Presentación de Celia Salit en las Quintas Jornadas) *La presencia del Dr. Pérez Gómez es para nosotros particularmente significativa. Cuando digo nosotros refiero a más de una generación en Argentina: quienes en los 70, años de la dictadura en nuestro país, habíamos egresado recientemente de la universidad; quienes cursaron sus estudios por esos años en esas universidades intervenidas; quienes, a pesar de haber sido expulsados de ella, optaron o pudieron permanecer en el país.*

Su nombre, junto a otros, se asocia, lo asociamos, a la posibilidad de salir de esa suerte de oscurantismo pedagógico, de esas restricciones que nos cercaron también ideológicamente, de esos vacíos teóricos. En espacios en los que, a pesar de ser llamadas universidades de las catacumbas, intentábamos continuar formándonos, donde nos veíamos subsumidos, imposibilitados de acceder a ciertas producciones del mundo anglosajón o de Europa central y mediterránea, incluso de otros países de América latina.

34. Profesora Titular Cátedra: Seminario-Taller de Práctica Docente y Residencia. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional del Córdoba.

Está claro que estamos hoy, valorando especialmente la reconstrucción de historias previas, de matrices incorporadas a lo largo de la historia formativa. En tal sentido, los nuevos diseños incorporan ejes que plantean una recuperación de biografías, historias de vida, trayectorias formativas. En función de ello, yo quisiera abrir este momento, haciéndole a Ángel una pregunta asociada a su propia historia de vida: ¿qué te lleva Ángel a elegir el campo pedagógico como un campo para incursionar como intelectual y, a su vez, cómo es que comienzas en este campo a trabajar en relación a la formación de docentes?

Ángel Pérez:- Buenos días a todas y a todos. Da un poco de pudor desnudarse así en público. Situando históricamente, yo puedo decir que soy un transeúnte de lo que se ha denominado míticamente el Mayo del '68. Yo tenía dieciocho años en mayo del '68. Entonces, estaba en la universidad y viví esa movida tan fuerte de todos los campos; que nosotros lo vivimos de manera muy mitigada en España porque vivíamos bajo una dictadura, pero a la universidad sí llegaba, y llegaba a través, fundamentalmente, de las influencias francesas, pues teníamos mucha relación con los movimientos sociales, políticos culturales. París para nosotros era el paraíso. Salir de España, ir a París y encontrar un mundo de diálogo, de cultura, de profundidad. Los autores que estudiábamos, fundamentalmente eran franceses todos. Y bueno pues, yo era un joven que vivía alucinado, muy ilusionado, muy comprometido, creo, quizás algo confuso en aquella época de tanto cambio, tanta movida. Más todavía porque soy hijo de un militar, de un militar en la época de Franco. Pero mi padre era muy buena persona y fue militar por pura casualidad; él y su cuñado eran muy amigos y vivían en un pueblo en una zona rural; y como allí no había de qué vivir se fueron. Se escaparon porque sus padres no los dejaban ir y se fueron al ejército. Pero un mes antes del golpe, a uno le destinan al país vasco (zona Norte) y a mi padre a Valladolid. El movimiento golpista, en ese momento con Franco, a mi padre le coge en la zona nacional y al otro, su amigo, su cuñado del alma, le coge en la zona de la república; y eso ha marcado la vida de los dos y también marcó la nuestra. Yo me acuerdo que de pequeño yo decía: "qué pasa cuando vamos a casa de tío Pepe y hay esa situación. ¿Qué ocurrirá aquí? ¿Por qué él se calla?, se llevan bien, pero hay un misterio" Y claro, el misterio era que mi tío, pues, había estado en la cárcel y mi padre intervino para sacarle ... Entonces, yo vivo en esa familia y, de pronto, con el Mayo del '68 presencio un cambio de valores en todo. Y yo lo vivo con ilusión, lo vivo como un descubrimiento. Mis padres lo viven como una desgracia y "que está pasando con su hijo". Yo soy el sexto de nueve. Soy el sexto, y los anteriores a mí, seguían la línea de mis padres y yo rompo esa línea. A partir de ahí se

producen tensiones familiares muy fuertes; pero debo decir que mi padre siempre me respetó. Yo le expuse cuáles eran mis ideas; él no me las entendía, decía que estaba perdiendo mi vida, que me iba a arruinar, pero me respetó, confió en mí. Tal es así que, a los tres años, caí en la cárcel y él fue primero a la policía para ampararme y que no me torturaran. Simplemente, habíamos difundido unos panfletos, convocando a una manifestación. Hubo compañeros que cayeron a quienes les torturaron. A los tres meses, yo salí; del resto algunos tardaron bastante más. Es verdad que luego ya no sufrimos juicio, porque murió Franco y hubo amnistía. Y es más, es curioso, porque fijaros como es la vida de sorpresiva - y ahora sí que estoy contando cosas que no tienen nada que ver con... o puede ser que si que tengan mucho que ver-. En la familia soy la primera persona que se hace doctor y también el primero que se hace catedrático, y para mis padres es un orgullo tan fuerte que, bueno, parece que las distancias ideológicas se han desvanecido. Hasta tal punto que en el año '85, '84, mi madre tiene cáncer; y antes del desenlace fatal que todos pensábamos, pues, mis padres dicen que quieren dividir la herencia que tienen entre todos los hermanos, ¿y cuál es la sorpresa? Que me dicen que por favor, lo haga yo, el sexto de la familia, el díscolo de la familia, etc. y sin embargo confían en mí. Yo consulto con mis hermanos, y dicen todos que sí; y yo hago una distribución. Entonces, lo que eso significa para mí. Haber encontrado debajo de las apariencias autoritarias de mi padre y de mi madre, una serie de valores que sí podíamos compartir, y eran valores de responsabilidad, de honestidad, de sinceridad y de bondad; la entendían ellos de una manera y yo de otra manera, pero había bondad.

¿Por qué elijo pedagogía? Bueno pues, yo creo que, casi de rebote, digámoslo, mi objetivo y pretensión era algo que tendría que ver con medicina o con psicología. La primera carrera que estudié fue Diplomatura en Psicología en la Universidad de Salamanca. Dos años para diplomado y allí no había licenciatura. En Salamanca no había licenciatura en psicología, y como lo más parecido era pedagogía. Pues, al mismo tiempo hice pedagogía. Empecé a ejercer de ayudante en un gabinete de psiquiatría y los temas relacionados con psicología, con alguna neurosis leve, y tal. Yo me iba introduciendo, y me di cuenta de que el tratamiento que yo quería llevar adelante y comprender, la neurosis de jóvenes eran los adolescentes que a mí me asignaban. Me daba cuenta que el origen estaba en las interacciones sociales educativas, en la infancia y en la adolescencia. Y bueno, esto es educación. Descubrimos desde la psicología que hay una serie de procesos que conducen a una forma estructurada de interpretar la vida u otra manera estructurada totalmente distinta ¿y cuál es el factor clave que determina esas historias personales de cada uno? el

proceso educativo. Ya sea en la familia, en la sociedad, ante la televisión o en la escuela. Tuve una frustración muy fuerte con un adolescente y me desmoralicé totalmente. Dije: "no; creo que me debo dedicar, en mi vida, a prevenir, no a curar" Bueno, dentro del planteamiento, porque además tenía un compromiso político bastante fuerte, parecía que la educación estaba más integrada en el proceso de intervención social y política que la psicología. De todas maneras acabé Pedagogía, luego, también Psicología en la Universidad Complutense. Acabé la licenciatura, pero no ejercí como psicólogo; y ya me dediqué a mi primer trabajo que fue de director de un colegio. Fijaos, a los veintiún años. Sale una plaza de un colegio privado. Yo estaba en Alemania trabajando en el verano y me llaman que ha salido un concurso público, una plaza de director de un colegio nuevo; que quieren seguir los pasos de la institución libre de enseñanza pero que, curiosamente, dependía de un banco. Yo digo: "me lo creo, no me lo creo, bueno voy a poner los papeles" Puse los papeles, me entrevistaron en Madrid, tuve que ir a Madrid. Me entrevistaron y me seleccionaron porque decían que era el responsable de la obra social de ese banco, que ponía este colegio, que no querían un colegio tradicional y clásico que ya había muchos; sino que querían distinguirse por ser innovadores siguiendo un poco la institución libre de enseñanza en España. Bueno pues, me dieron libertad también para contratar al profesorado. La mayoría de mis compañeros, que habían acabado la carrera al mismo tiempo que yo, y otros maestros nos hicimos con el colegio. El colegio tenía pocos alumnos, tenía unos trescientos alumnos, niños, y empezamos el curso académico. En España empieza en septiembre; empezamos en septiembre, con muchas ideas, muchas iniciativas. Vivíamos todos allí, todos solteros, dedicados a eso nada más. Los niños nos hacen ir los sábados por la mañana a organizar cosas. En octubre ya tenemos que ir los sábados por la tarde, y en noviembre algunos domingos por la mañana nos vamos al colegio también. Pero además, los sábados y los domingos por la tarde, los padres del barrio donde estábamos, nos piden también que si podemos hacer del centro un foro cultural para cine; fundamentalmente, cine. Lo ponemos en marcha. Total, que vivíamos en el colegio; nosotros no éramos internos pero casi vivíamos en el colegio. Dura muy poco la experiencia; en diciembre viene la policía - y claro todavía estamos en la época de Franco, año '71, '72- y me dicen de las reuniones del cine foro de los padres por las tardes, que no son un cine fórum, que son una tapadera y que ahí hay un centro de subversión política y yo le digo: "mire aquí vienen los padres, si quiere véngase usted un domingo y lo verá"; "bueno yo le aviso". A los quince días ya no viene la policía, sino que viene el director del banco de la obra social y dice: "hay que suprimir ya las reuniones con los padres tales o no...", (contesto) "nuestro planteamiento pedagógico es integrar al barrio, la

comunidad las familias los docentes y los niños y por lo tanto si hemos cometido alguna ilegalidad, díganoslo, ¿dónde está? –que yo sea consciente, ninguna”. Y en el mes de enero, pues, ya me echaron a mí. Estuve un año estudiando, leyendo, dando clases particulares, viviendo como podía, y ya salió una plaza en un instituto de secundaria oficial, público; puse mi Curriculum, ya entré y estuve cinco años dando clases en un instituto público en secundaria. Y a partir de ahí hice la tesis doctoral y salió también otra plaza en la universidad y solicité. Entré en la universidad (donde estoy) desde entonces, hasta nuestros días.

G.E.:-Que interesante Ángel, me parece que este momento tuyo de relato entrando en la narrativa, también muestra un poco lo que intentamos hacer en los centros de formación; me dabas unas imágenes, que cuando hablabas del Mayo Francés, el movimiento de la Reforma universitaria, la Córdoba nuestra del Cordobazo. Cuando dijiste, repartíamos volantes..., recordé la noche de los Lápices en la Argentina. Cuántas cosas en común, desde nuestras historias. Y la apuesta a una escuela que quiere generar..., no es cierto, subvertir las formas tradicionales, subvertir en el mejor sentido... y que por eso es puesta en cuestión...Pero bueno, muy iluminador tu relato.

Ángel, relacionado con eso también respecto a la formación, nosotros señalamos y, de algún modo lo planteabas, la fuerza de modelos cristalizados que no dejan pensar ni la formación ni la educación desde otras perspectivas. Entonces nos preguntamos cómo descorrernos de modelos prefigurados, ideales siempre contruidos sobre parámetros homogeneizantes, que no reconocen la diversidad. Pero corriéndonos de esa idea cristalizada de modelo, nos interesa encontrar un camino que se interroga respecto de ¿cómo recuperar maestros? Tú mencionaste en tu conferencia y para nosotros fue muy conmovedor, que reivindicabas para nosotros, entre nosotros, a una gran maestra: María Saleme de Burnichon y también a Javier Villafañe (maestro titiritero de vínculos muy fuertes con maestros). Me llamó la atención que en tanto tiempo los recordaras, después de tantos años de conocerlos en un evento aquí mismo en las sierras de Córdoba, ¿qué habrá pesado para que los recuerdes en relación a tu historia y qué maestros de tu país, de países próximos, reconocerías en tu formación?

A.P.:-Para mí fue un impacto, porque cuando en el año '71 después de esa aventura del colegio que por cierto lo llamamos Unamuno. Colegio Unamuno, y sigue llamándose así, ya no tiene nada que ver con aquel inicio, pero sigue llamándose así. Pues,

en ese año yo me recorrí todas las facultades de educación de España, eran muy pocas, Madrid, Valencia, Barcelona y las recorrí porque yo quería trabajar en la universidad y quería ver quién había en cada una de esas universidades. La universidad de Salamanca, para mí, como estudiante fue un reto maravilloso, porque configuramos un grupo de estudiantes que discutíamos y debatíamos, al margen totalmente de las exigencias académicas de la carrera. El cincuenta por ciento de las asignaturas de la carrera, yo no iba a clase, me presentaba al examen y punto; porque no me ofrecían absolutamente nada interesante. La represión de la inteligencia, en España, fue absoluta. Además, fue durante cuarenta años, no fue durante un período breve. El ochenta por ciento de los intelectuales universitarios en educación, en el año treinta y nueve, desaparecieron de la universidad exiliados o muertos. El ochenta por ciento en toda España, y claro, los que remplazaron a ese ochenta por ciento eran militares relacionados también con los curas, con la religión, etc, que no tenían ninguna formación pedagógica; a los que les hicieron lo que se llamó el examen de estado, que era un examen político. Así entraron, y ellos fueron generando todo el profesorado de las universidades. Yo recorrí las tres universidades y no encontré a nadie y dije: "pero ¿qué ha pasado?" Porque esto mismo podría haber pasado en geografía, en historia, en arte, en ciencias; y es verdad que había habido allí mucha represión pero siempre había alguna figura que se había mantenido o que había aparecido. En España había habido historiadores dignos, geógrafos dignos, literatos, artistas, etc., No había ningún pedagogo, ninguno, en todas las universidades, ¿pero esto qué es? Y claro, yo tuve que salir de España para empezar a beber intelectualmente de otras fuentes y de otras tradiciones. Francia fue primero y después ya Inglaterra y el mundo anglosajón, y toda mi formación pedagógica tiene sus orígenes fuera de la tradición española, porque no encontré nada allí por esa época. Llego a Argentina, llego a Córdoba, a Villa Giardino y me encuentro que la generación anterior a mí había sido muy interesante en Argentina, esa que había desaparecido en España que yo no tenía, estaba en Argentina, María Saleme, por ejemplo y otros. Bueno, Entonces la generación que a nosotros nos faltaba está en Argentina, entre otros sitios. Yo, simbólicamente, les pedí que me adoptaran como hijo suyo, profesionalmente hablando. Porque me sentía continuando las ideas, los pensamientos, los compromisos, las ilusiones que ellos estaban desarrollando cuando en España no había nadie. Sí había maestros muy interesantes en España, maestros en primaria, en infantil, en secundaria, pero en la universidad y en la formación de docentes, nada, un desierto absoluto. Entonces, para mí fue una impresión muy fuerte. Viví tres días creo que en estado de emoción permanente, esos tres días que viví en Villa Giardino, porque me di cuenta de que la generación que

yo echaba de menos en España, en algún representante se me mostraba aquí en Argentina.

G.E.:-Ángel provocativo, pero yo que tuve la oportunidad de conocerlo. Está mostrando otro rostro de Ángel, no es cierto, y es bueno quedarse también con esta parte de él. Yo lo provocaba un poco, porque tuve la suerte de conocerlo en ese momento a Ángel y más allá de compartir, advertir que los dos estábamos haciendo didáctica en un tiempo que la didáctica era denostada desde el diálogo abierto pudimos reconocer que hacíamos una didáctica diferente que valía la pena sostener. Cuando él me hace el comentario que acaba de relatar, lo hace muy conmovido y yo pensé que valía la pena que lo compartiera con ustedes, yo dimensioné lo que estaba señalando cuando me dijo: “lo que siento es que ustedes tienen sus viejos y yo siento que nosotros los hemos perdido a todos”; y bueno Ángel, tu sensibilidad, tu profundo respeto al referir a estos “viejos”, en verdad me resultó muy conmovedor... Y aunque sea movilizante el relato, entiendo que vale la pena escucharlo. Y estar atento cuando uno reconoce a un maestro, que como tu dices es un maestro en las ideas y un maestro en la vida... María para nosotros fue eso, fue una maestra en las ideas y una maestra en la vida.

Aquí se dijo mucho, se te presentó y creo que la gente te lo expresa, se saca fotos contigo y dice: “leímos todo de Ángel Pérez y aquí lo tenemos en cuerpo presente” Entonces, a mí me parecía que podía ser interesante antes de entrar en las preguntas, si pudieras compartir un recorrido ya más actual asociado a los procesos de formación. Sabemos que la construcción de un campo va teniendo movimientos teóricos, va realizando giros, nos enfrenta con perspectivas, con enfoques; entonces desde tu propio recorrido, como nosotros hemos leído muchas cosas tuyas, ¿qué reivindicarías como movimientos teóricos, como giros; así como los hubo en la vida, en tu vínculo con las propuestas, los enfoques, las perspectivas pedagógicas?

A.P.:- Bueno, ha habido muchos cambios. Yo asumo mi historia, con sus limitaciones, sus fortalezas, sus debilidades. Ha habido muchos cambios en el contenido y en las formas aunque yo creo que hay un hilo conductor, que no sé si ha existido o que yo lo reconstruyo desde hoy, desde ahora. Porque la memoria tiene eso: que reconstruimos del presente los acontecimientos del pasado y los procesos que nos han configurado. Pero, si hay un cambio en la forma, por ejemplo: Pues, en el año 81 hay un congreso en Madrid, a mí me invitan a ese congreso y doy una charla sobre Paradigmas en investigación en didáctica, o paradigmas en investigación en

educación. Bueno pues, en esa charla o esa conferencia yo hablé como escribía (o como escribo) con la sintaxis relativamente compleja y con un vocabulario también, pues novedoso, complicado, no sé. Y... acabo la conferencia, vi muy frío el ambiente, pero me vienen a saludar siete u ocho personas, "magnífica la conferencia, esto no se ha escuchado nunca en España" y yo les digo: "podéis tener razón, pero yo tengo la sensación de un fracaso absoluto porque se deben haber enterado solo vosotros, si es que se han enterado y yo, porque exponiendo voy reelaborando mis ideas". Me dije "no puede ser así, la finalidad debe ser el entendimiento, lo que quiero es que me entiendan". Entonces, en las formas he cambiado mucho, intento utilizar un lenguaje muy cercano, más coloquial, más sencillo, si puedo frases cortas, etc. Mucho más en las clases, soy muy provocador. Estamos trabajando continuamente sobre sus planteamientos. Recupero sus historias personales. Pero, también en las conferencias de congresos, nacionales e internacionales, pretendo que haya la sencillez suficiente para poder generar el intercambio y el entendimiento.

En el contenido ha habido vaivenes. Mis inicios estuvieron siempre situados en la Epistemología, ¿qué entendemos por conocimiento? y ¿qué es un conocimiento válido? Los docentes nos movemos con el conocimiento. Nuestra materia prima es el conocimiento. Es lo que hacemos circular entre nosotros, los alumnos, etc. lo que pretendemos es que se genere conocimiento en los estudiantes, en ellos. Entonces, el conocimiento es nuestra materia, es nuestra masa; pero ¿qué entendemos por conocimiento? y ¿qué es el conocimiento? Y eso fue el primer planteamiento, pues, ir a estudiar la teoría del conocimiento, la Epistemología, las corrientes epistemológicas, la ruptura epistemológica con las corrientes positivistas, la apertura post-moderna a la crítica, a la modernidad, etc., etc. A partir de ahí ha sido muy curiosa la historia mía, personal y, también, la de otro compañero que conocéis, que es Gimeno Sacristán. Porque los dos entramos a la universidad en el mismo año como profesores. Y fijaros cómo era la universidad en ese tiempo (esto es una anécdota). Entramos en el departamento del catedrático más famoso de España, que se llamaba Víctor García Hoz (habrá llegado aquí). Ese fue nuestro patrón, no había otro. Era tal la represión que estuvimos un año, Gimeno y yo, juntos en el mismo departamento dando clases, y no nos conocíamos, ni nos dimos a conocer. Yo era clandestino en todo, menos con mis estudiantes. Y a él le ocurría lo mismo. Fueron los estudiantes los que en el segundo año me dicen: "¿Ángel: tú no conoces a Gimeno Sacristán? Uno que lleva siempre una misma gabardina de color gris pardo, ya muy vieja..." Digo; "Sí, uno que tiene gafas, con barba roja" "Sí. Bueno, él dice cosas muy similares a lo que tú planteas" Y a él le dijeron lo mismo. Entonces, en la siguiente

reunión de departamento, pues yo le abordé. Le digo: "Hola Pepe, pues, mira ¿vamos a tomar un café?". "Sí, vamos a tomar café" "Me han dicho esto los estudiantes ¿es verdad?" Se queda así... (expresión de duda - sorpresa). Le digo: "No te preocupes, que nadie nos está viendo... y que yo no voy a decir nada. Porque yo corro tanto o más riesgo que tú; así que no te preocupes". Así nos conocimos. Y luego ya, sacamos una plaza juntos en Salamanca como profesores. Nos fuimos los dos juntos a Salamanca. Allí estuvimos tres años. Luego el sacó la plaza de catedrático en Valencia; y yo en La Laguna y de ahí ya nos separamos.

Pero es muy curioso; en el año 82 gana las elecciones el gobierno de Felipe Gonzales, socialista, con mayoría absoluta, etc. Un cambio radical de la política. Los que habíamos sido proscriptos en ese año 82 somos los dos catedráticos más jóvenes de España y, no éramos del partido socialista, pero éramos cercanos a las ideas progresistas, de izquierda, etc., etc. Entonces, no hay nadie más. Tenemos la suerte de que no hay nadie más. En ese desierto, no pueden contar con nadie más, por más que no quieran, contaron con nosotros. Entonces nuestras ideas, la ruptura epistemológica, los paradigmas de investigación, etc., etc., empiezan a inundar todas las universidades, como una moda, sin profundizar demasiado. La investigación cualitativa había sido denostada antes. Yo hice la tesis doctoral en el año 76 con García Hoz y tuve que utilizar exclusivamente metodología cuantitativa, estadística. Bueno, a mí la matemática se me daba muy bien y no tuve ningún problema, pero era absolutamente prohibido cualquier metodología que no fuera la metodología cuantitativa, el método hipotético deductivo.

Bueno, pues estamos hablando del año 76; en el año 82 cambia la política; en el año 83 hay un congreso nacional de educación; de renovación pedagógica y didáctica. Exponemos allí nuestros planteamientos. En el año 86, 87, inunda como una epidemia la investigación cualitativa en todas las universidades españolas. Hay un cambio radical de paradigma, en muchos casos sin suficiente convencimiento, sin argumentación y sin profundizar. Y se planteaban en términos absolutos, sólo que con el calificativo de que era investigación cualitativa. Y como ahora estaba bendecido por el poder, pues, se hacía investigación cualitativa. En el año 89 Gimeno y yo sacamos un artículo en una revista "Infancia y aprendizaje" sobre el desarrollo profesional de los docentes; y hacemos una investigación acerca del pensamiento pedagógico de los docentes cuando entran a las escuelas de formación de profesorado, cuando salen de la escuela de formación de profesorado y cuando llevan quince años ya de maestros. Utilizamos metodología hipotético- deductiva y

cuantitativa. Hacemos un cuestionario, porque era para toda España. Hacemos un cuestionario; analizamos el cuestionario; sacamos unas variables, relacionamos eso; y hacemos una radiografía de cuál era el pensamiento pedagógico. Bueno, escándalo, pero bueno, los defensores del paradigma cualitativo ahora sacan números en un artículo de revista. Era una traición y un escándalo, pero quién ha dicho que no se pueda utilizar el método cuantitativo, para tener una radiografía superficial (porque es así) de cuáles son las características “aparentes” del pensamiento pedagógico. Pero conocer cómo se forma ese pensamiento pedagógico, requerirá por cierto de una investigación cualitativa. Conocer los procesos a través de los cuales se forma ese pensamiento pedagógico, y cómo cambiarlos, requerirá de una investigación cualitativa. Hacer una radiografía del panorama de una situación determinada requería de una investigación cuantitativa. Pero, tal había sido la ligereza y la banalidad de la “moda”, que habían pasado de investigar exclusivamente con una metodología estricta, cuantitativa, estadística. Ahora hacía todo el mundo investigación en forma cualitativa sin un fuerte debate acerca de los supuestos centrales que la orientan.

El eje de mi pensamiento hoy, interroga acerca de cómo se construyen los significados. La construcción de significados desde nivel inicial hasta el mundo adulto. Empezamos de bien pequeños. Y esos significados no son más que representaciones subjetivas, contingentes. Esas representaciones contingentes están cargadas de errores, de lagunas; pero son claves para nosotros. Cada uno tiene las suyas, y con ellas observa, percibe, interpreta, anticipa y promueve, etc. Y no somos más que una red organizada de significados, cada uno de nosotros, Individual y colectivamente. A los significados cada uno los apropia individualmente, pero están navegando en el aire que respiramos. Están en los objetos, en las personas, en las producciones artísticas, científicas, están en todo. Habrá significados mejor contruidos, más argumentados, más sólidos y otros de barro, pero todos son significados. A los significados los agrupamos en ejes de sentido. Cuando agrupamos en ejes de sentido los significados es que vamos dando una idea al relato, al relato de nuestra vida, al relato de nuestros planteamientos. Esos ejes de sentido son los pilares en torno a los cuales vamos organizando los significados que construimos. El proceso de formación es un proceso de adquisición, a veces inconsciente de significados; y el proceso de educación es una adquisición, es una reestructuración, es una reconstrucción consciente de significados. Esa es la diferencia, la socialización es una adquisición inconsciente de los significados que pululan en el medio en donde cada uno vive, pero son significados adaptativos al individuo, le sirven para

poder sobrevivir, satisfacer necesidades, etc. La educación ya es un proceso consciente de reconstrucción, de reestructuración o, en palabras de Karmilov-Smith, de *redescripción*. Se vuelve a reescribir lo que habíamos escrito antes. Lo reescribimos con otras experiencias, con otras pautas. Pues bien, yo creo que ése es el eje de mi pensamiento. Claro, si los significados están en el aire que respiramos ¿dónde están? ¿cómo surgen? Surgen de contingencias históricas, políticas, sociales, económicas, culturales. En esa red de significados, condicionada históricamente por hitos muy particulares (que es necesario analizar), nos movemos, respiramos y construimos.

¿Dónde me encuentro ahora? El paso más importante ahora, fijaros, es volver a mi tesina de licenciatura en Psicología que fue sobre el Psicoanálisis. Bien, pero ahora no es una búsqueda en el Psicoanálisis sino tal como le expresé en la Conferencia, ahora es en la Neurociencia. Ahora vuelvo a descubrir en la Neurociencia la enorme importancia de las asociaciones, de los significados construidos de manera mecánica, automática, rutinaria e inconsciente durante un periodo larguísimo de nuestra vida que son 4, 5, 6, 7, 8 años. Ese periodo es larguísimo, parece cortito porque ni nos acordamos de él, pero es larguísimo. Ahí se han construido las bases de nuestras fobias, nuestros miedos, nuestros deseos, nuestras atracciones, nuestras emociones, nuestros sentimientos, y eso está impregnando continuamente nuestras creencias, nuestras ideas y nuestras propuestas. ¿Dónde está entonces la base educativa? En la infancia, la base que nos ha formado está en la infancia ¿Por qué tenemos tanta dificultad para modificar lo que somos? Porque lo que somos es un territorio complejo, pero perfectamente entrelazado e inconsciente y del cual somos víctimas sin poder ser dueños al menos que seamos capaces de descubrirlo, de ir hurgándolo.

¿Qué ocurre entonces? Que los significados después se van construyendo, sobre todo en la escuela. La característica más importante (para mí) es la relevancia. ¿Son relevantes o no son relevantes? ¿Qué quiere decir que son relevantes? Que le importan al individuo que está construyendo y que le afectan, que le hacen desestabilizarse, y que le hacen pensar, dudar, moverse en el caos, en la incertidumbre, ahí empieza a haber educación. Cuando los significados que le llegan al individuo le resbalan, son indiferentes, no calan en la profundidad y simplemente (por ejemplo como que ocurre en la escuela) los aprende para intercambiarlos por una nota. Se está construyendo una estructura semántica paralela, de significados sí, pero de significados que no calan en la red profunda que se mueve en nuestros intereses,

nuestras emociones, nuestros sentimientos, nuestros comportamientos y nuestras expectativas. Esta otra red es una red artificial, añadida, que está puesta y sirve para unas cosas y nada más. Bueno pues, ahí no hay educación.

Todo eso que dura también muchos años, desde los 6 hasta los 20, hasta los 30, etc. Podemos estar pasando un proceso instructivo que somos capaces de cumplir con éxito y no ha habido educación, solo ha habido socialización artificial academicista. ¿Y qué ocurre, qué ocurría en esa investigación que hicimos del pensamiento pedagógico de los docentes desde que entran hasta que salen y llevan 15 años, que el pensamiento pedagógico más parecido (fijaros que contradicción) era el de los que entran a la escuela de magisterio y el de los que llevan 15 años como docentes. El pensamiento más parecido ¿Por qué? Porque es el pensamiento que se acomoda a la cultura de la escuela; el docente que lleva 15 años ya por rutina lo está reproduciendo; y el joven que va entrar en la escuela de magisterio pues lleva 15 años viviendo esa cultura.

Pensamiento que tenía que ver con una cantidad de interrogantes: ¿La capacidad educativa de los individuos, crees en ella? ¿Todos pueden aprender o no? ¿Qué son para ti los contenidos del Curriculum? ¿Qué importancia tienen? ¿Y los métodos, y los recursos, y las formas de evaluación? En relación a todas esas características, el pensamiento más parecido era el de ellos ¿Por qué? Por que reproducen una cultura que se ha instaurado en el inconsciente y ese barniz que vamos dando en la escuela de magisterio (cuando lo damos) o en las facultades de educación dura unos años; pero en cuanto uno va a la dura realidad de la escuela, vuelve a echar mano de lo que se acuerda, que fue una metodología exitosa de algún maestro.

Bueno pues, eso ocurre en todos los territorios de la vida ¿Cuál es mi planteamiento actual? Mi planteamiento actual es que el simple intercambio teórico no produce efectos educativos de reconstrucción. Y yo que confiaba mucho en la teoría, porque era un teórico, nada más; bueno estuve dando clases 5 años pero yo me reivindicaba como un intelectual teórico que descubría permanentemente, confiaba mucho en el intercambio teórico y me di cuenta que no, de que había que cambiar las prácticas, que la teoría es el mejor instrumento cuando se integran las prácticas; pero, al margen de las prácticas la teoría es un puro adorno retórico, sirve para lucirnos pero no sirve para cambiar. Y mucho más cuando ahora me doy cuenta, que en los últimos diez años, gran parte de los instrumentos que utilizamos todos para gobernar nuestra interpretación, son inconscientes. Y entiendo que la neurociencia nos está dando ahora también muchos instrumentos de comprensión.

¿Dónde estoy yo? Procurando nuevas búsquedas para avanzar en mejores y más profundas relaciones entre la teoría y la práctica. Advirtiéndolo como para construir hay que desconstruir (y esto lo tengo bastante bien asimilado hace un tiempo) teóricamente, en la práctica no. La desconstrucción no es un puro juego de lenguaje, no podemos desconstruir los circuitos tan asentados con un puro juego de intercambio lingüístico, porque ahí se mueven con una lógica distinta que es la lógica que ahora descubren las teorías del pensamiento tácito o las teorías implícitas. Y en esto, también hay que buscar la convergencia con el psicoanálisis. Durante 20 años el psicoanálisis ha estado absolutamente erradicado de la cultura psicológica europea, aquí en Argentina no ha sido así, pero en Europa sí y en la academia no se podía hablar de psicoanálisis era peor que una invención astrológica.

Bueno pues yo creo que para deconstruir lo que cada uno hemos construido, necesitamos experiencias prácticas, pero experiencias prácticas por sí mismas no. Si esas experiencias prácticas no van acompañadas de la reflexión, y en la reflexión utilizamos los mejores instrumentos que tenemos de la teoría y de la investigación, la práctica volverá otra vez a reproducir los circuitos cerrados y viciosos de la tradición. Por eso el planteamiento de que necesitamos en el Curriculum, en las instancias de acreditación y en todo, cambiar radicalmente. La práctica es el eje, y la práctica después va a ser el territorio del análisis teórico. La teoría tiene que remitir a la práctica de cada uno, pero lo tiene que hacer cada uno, nadie lo puede hacer por otro, es por uno mismo.

G.E.:- Difícil decirte algo, muy interesante el recorrido Ángel, ahora me voy a permitir, con toda modestia, provocarte. Muy poquito, porque ahora te piden que el tiempo que queda sea destinado al público, voy a permitirme decir que tu formación psicoanalítica está presente también en forma permanente y que, además, en tus lecturas yo decodifico que mucho de lo que decís con respecto a la construcción de significados, y que cuando tu además no lo amparas solo en una perspectiva individual sino lo contextualizas en marcos históricos políticos, creo, que como nosotros decimos, quizás el camino es permitirnos, como lo señalabas respecto de otras cuestiones, asumir una perspectiva multirreferenciada, que permite una lectura de las distintas y complejas facetas que caracterizan a este oficio para el que formamos; donde, entre otras cosas, si hablamos de significados y sentidos, uno tiene también que tener en cuenta que hay sectores hegemónicos del poder que construyen sentidos para que los otros se los apropien; aún más allá de sus posibilidades; y estoy segura que si discutiéramos un rato (pero no es mi espacio) llegaríamos a un acuerdo.

A.P.:- Sí, totalmente de acuerdo, bueno hay colegas míos y compañeros míos que me dicen “Bueno pero Ángel te has vuelto loco, llevas los últimos cuatro años estudiando neurociencia ¿Pero qué haces, eso qué es?” y yo digo bueno es que hubo en una etapa de mi vida, en los años setenta, lo que yo mas estudiaba era economía y política. También, me acuerdo la primera vez que leí “El capital” de Marx (Completo). La gente decía: “pero estás loco un psicólogo, un pedagogo y está con términos exclusivamente economicistas, de la ciencia económica”. Porque yo creo que nuestra ciencia es tan compleja, dicen que somos las ciencias débiles y que las ciencias duras son la física, etc. No las duras son las nuestras porque son las complejas, para las que necesitamos de todo. No podemos explicar nuestros fenómenos si no tenemos conocimientos de economía, de política, de antropología y de lingüística. Pero también de neurociencia y psicología. Y ahí es donde está la enorme dificultad.

¿Qué es lo que pretendo?, no voy a escribir sobre neurociencia, pero sí comprender mejor los procesos de construcción de significados de todos y cada uno de los niños con los que vamos a trabajar y esto si podemos ofrecérselo a los futuros docentes con lenguaje y palabras más accesibles para ellos, pues esa es un poco mi misión.

G.E.:- Estamos comentando con Ángel y para respetar los tiempos del Programa (que en definitiva son los tiempos de todos) que él cree haber dado en este diálogo, inesperado para él, respuesta a las cuestiones planteadas, por otra parte, por él cuidadosamente ordenadas y trabajadas. Pero quiero decir algo, y quiero decirlo para ser respetuosos de la propuesta, que si alguien sintiera que hay algún punto en el que quisiera se amplie lo expresado, tenemos unos minutos para considerarlo. Pero además, Ángel me dice que algo si quiere decir:

A.P.:- Solo porque hay varias preguntas que van por el mismo sentido; aunque ya hablé ayer bastante de competencias, de cualidades humanas y de pensamiento práctico. Solo una aclaración al hilo de las preguntas que se han hecho y que me parece que es clave. Yo creo que hay mucha confusión con el término “competencias” y por lo tanto todo lo que intentemos clarificar nos ayudará mucho en este maremágnum por que cada uno lo utiliza según unos intereses y según unas orientaciones. Las competencias, tal como yo las planteo -como cualidades humanas o pensamiento práctico- no son destrezas ni habilidades, son sistemas complejos de comprensión y de acción, por tanto no se pueden programar. No enseñamos competencias, no programamos competencias, enseñamos y programamos para adquirir competencias, las competencias son finalidades. Las finalidades de la escuela

en el mundo contemporáneo tal como se definen, se definen en términos de competencias. Lo que queremos en la escuela es que el niño, la niña desarrollen cualidades de competencias, ¿Pero qué debo yo programar? Contenidos como toda la vida, habilidades como toda la vida, actitudes como casi nunca, emociones como casi nunca, ¿Ahora para qué me sirven las competencias? Porque son los criterios de selección, no cualquier contenido como ha ocurrido siempre, no cualquier habilidad como ha ocurrido siempre, no; tenemos que ser muy selectivos ahora vamos a programar, contenidos, habilidades, actitudes y emociones que nos lleven a las competencias, no las que nos separan de esas competencias que después de discutir entre todos (en un debate público) hemos decidido que son las más adecuadas para el ciudadano contemporáneo. No se puede jugar con ellas en el sentido de "haber voy a programar competencias" tu programas los componentes que te llevan a esas competencias, pero tienes que seguir programando como siempre qué contenidos trabajar; además ahora bien ya no sirve cualquier método. Y cuál es mi planteamiento, si el objetivo es el desarrollo de las cualidades humanas y competencias pongamos el ojo y el foco de mira en dos aspectos didácticos o pedagógicos, las tareas y los contextos, dediquémonos a ver qué tareas, qué proyectos trabajamos con los alumnos y qué contextos organizamos (contextos físicos, psicológicos y sociales) para que se generen dentro de esas actividades, de esos proyectos y de esos contextos, el intercambio de contenidos, de habilidades, de actitudes y de emociones que nos llevan a las competencias.