

## Alrededor de nuestras pedagogías críticas

Una conversación entre Julio ROGERO, José María ROZADA y Martín RODRÍGUEZ ROJO, moderada por César Cascante, en el Ateneo de Madrid, el 25 de abril de 2013.\*

Datos de contacto

Julio Rogero Anaya  
C/ Blenda 9  
Sector Tres  
28905 Getafe (Madrid)  
Tel. 656576587  
juliorogeroa@gmail.com

Martín Rodríguez Rojo  
Departamento de Pedagogía  
Facultad de Educación y Trabajo  
Social  
Universidad de Valladolid  
Paseo de Belén, 1  
47011 Valladolid (España)  
Tel. 983423461  
martin@pdg.uva.es

José María Rozada  
jmariam@educastur.princast.es

César Cascante Fernández  
cesar.cascante@uv.es

Recibido: 5/6/2013  
Aceptado: 4/7/2013

### RESUMEN

La conversación muestra un recorrido por la memoria política de las últimas décadas, tratando de situar los avatares, flujos y reflujos, influencias y determinaciones del discurso de la Pedagogía Crítica en el contexto del Estado español, según la particular mirada de tres personas que han tenido y tienen un papel relevante en ese teatro social del compromiso y la crítica.

**PALABRAS CLAVE:** : memoria política de las últimas décadas, pedagogía crítica, entrevista, Julio Rogero, José María Rozada, Martín Rodríguez Rojo.

\* Julio Rogero es un maestro jubilado, activista de los movimientos sociales y destacado militante de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Ha publicado múltiples artículos relacionados con el tema de este monográfico y, en coautoría con Ignacio Fernández de Castro, el libro *Escuela pública. Democracia y poder* en la editorial Miño y Dávila. Imparte conferencias invitando a una revisión crítica del concepto de lo público en la escuela.

José María Rozada, también maestro jubilado, fue uno de los creadores de la Plataforma Asturiana de Educación Crítica y fomentó los grupos de investigación-acción. Publicó, en 1989, junto con Cascante y Arrieta, el libro *Desarrollo curricular y formación del profesorado*, editado en Gijón por Cyan. En 1997 publicó el libro *Formarse como profesor*, editado por Akal, que viene a sintetizar su pensamiento pedagógico-didáctico en los que fueron sus principales centros de interés: la didáctica general y de las ciencias sociales y la formación del profesorado. Martín Rodríguez Rojo, profesor universitario jubilado, fue el responsable de las diferentes convocatorias celebradas en la Universidad de Valladolid sobre Teoría Crítica e Investigación-Acción, de cuyas actas es su editor. En la actualidad colabora en diferentes proyectos sociales en Bolivia. Tiene publicados múltiples libros y artículos relacionados con educación para la paz, proyectos curriculares críticos e investigación-acción. Es coordinador de diferentes doctorados impartidos en Venezuela, Chile y Bolivia. Es el presidente del Consejo de Redacción de la presente revista.

## ***About our critical pedagogy***

### **ABSTRACT**

The conversation offers an overview of the political memory of the last decades, aiming at situating the changes, ebbs and flows, influences and determinations of the discourse of Critical Pedagogy in the context of the Spanish State, according to the particular view of three individuals who have had, and still have, a relevant role in this social theatre of commitment and critique.

**KEYWORDS:** political memory of the last decades, critical pedagogy, interview, Julio Rogero, José María Rozada, Martín Rodríguez Rojo.

**César Cascante.**—Sugiero, para empezar la conversación, que habléis de vuestro recorrido vital... Dónde estabais en los años ochenta cuando empezamos a hablar de pedagogía crítica o de currículum crítico, qué habíais hecho antes, qué ha ido ocurriendo con vuestra trayectoria profesional...

**Julio Rogero.**—En mi caso, la toma de conciencia de qué pasó en el mundo, de lo que yo soy... no está ligada directamente al mundo de la educación. Opté por la educación cuando tenía ya veintinueve años y había pasado ya ocho años trabajando en distintas fábricas; yo venía del mundo del compromiso político ligado a la Iglesia, la HOAC, la editorial ZYX. Uno de sus objetivos clave era la extensión de la conciencia crítica. Había, entre comillas, que encarnarse en el mundo obrero para hacer la revolución, y yo seguí fielmente eso. Y siempre he valorado muy positivamente mi paso por el trabajo manual. Me ayudó a dar una dimensión diferente a la educación. Cuando yo descubrí que mi trabajo podía centrarse en la educación, el objetivo, ya en aquel momento, era cómo cambiabas el mundo y cómo lo transformabas.

Siempre he sido maestro en educación primaria, excepto los diez últimos años que estuve en programas de garantía social, dirigidos a alumnado con riesgo de exclusión social. Con chavales duros, de centros de menores. Aunque para mí significó un punto de inflexión mi incorporación al Centro de Profesores,<sup>1</sup> sobre todo por el mundo de la formación permanente del profesorado, con la que yo

---

1 Los Centros de Profesores (en adelante CEP) fueron instituciones de asesoramiento y formación permanente del profesorado, creadas en la década de los ochenta por el primer gobierno del PSOE, inicialmente con una fuerte inspiración en los Teacher Center ingleses y con apoyo desigual, según en qué comunidades autónomas, de los grupos de profesores ya organizados con inquietudes de transformación de la escuela.

entré en contacto en los años 1984-85. Pasé a poner en marcha el Centro de Profesores de Getafe. Eso significó entrar en contacto con todos vosotros, con la gente más interesante que había en el mundo de los CEP en aquel momento. También me incitó a entrar en el mundo de la educación el contacto con los Movimientos de Renovación Pedagógica<sup>2</sup> en Cataluña, pues estuve viviendo en Barcelona, en Badalona y Santa Coloma de Gramanet desde el año 1972 hasta 1977. Y allí entré en contacto con colectivos de maestros muy comprometidos en los barrios. En aquel momento el movimiento vecinal y obrero era muy potente...

**C.C.**—¿Has seguido ligado a los MRP?

**J.R.**—Sigo ligado a los MRP. He vivido sus momentos álgidos, sus momentos bajos, y la situación actual con toda la ambigüedad y contradicciones que tienen los propios Movimientos de Renovación, que son un mundo diferente en cada colectivo, donde hay expresiones muy diferentes en su interior. Y allí me encuentro con la Pedagogía Crítica, con textos básicos en aquel momento como fueron los vuestros [*se refiere al de Rozada, Cascante y Arrieta, cuyo título nombra a continuación*], el que está ahí de *Desarrollo Curricular y Formación del Profesorado*, el libro de Carr y Kemmis, todo el planteamiento de Stenhouse, todo eso significó también un asentamiento de una visión crítica en las prácticas pedagógicas. He estado siempre en centros donde había colectivos docentes que tenían un proyecto de centro y trabajaban desde la perspectiva de una pedagogía crítica, desde la globalización, intentando trabajar sin libros de texto...

**C.C.**—Luego volveremos a esos autores, etc., etc. Venga, José María, te ha tocado.

**José María Rozada.**—Mi llegada a los enfoques del currículum, y entre ellos los enfoques críticos, es distinta. Yo no provengo de una formación o una experiencia previa a la de maestro, que llevara incorporado un compromiso crítico. Muy jovencito, con dieciocho años, me hice maestro como podría haber aprendido cualquier otro oficio, así que ni siquiera soy originariamente lo que se dice un maestro vocacional, en aquella época simplemente quería estudiar poco y trabajar pronto, así que escogí una carrerita rápida y fácil. Trabajé durante unos años sin más pretensión que la de entenderme bien con mis alumnos. Sin embargo, el despertar de algunas inquietudes ideológicas e intelectuales a las que no fue ajena

---

2 Los Movimientos de Renovación Pedagógica (en adelante MRP) son grupos autónomos de maestros y maestras, organizados para el intercambio y la colaboración didáctica, además de la crítica, a las políticas educativas y el compromiso con el desarrollo (teórico y práctico) crítico de la escuela pública. Surgieron en la clandestinidad de la Dictadura y fueron y son los responsables de las convocatorias de las Escuelas de Verano, uno de los espacios de formación permanente con mayor tradición y prestigio en el Estado español.

la convivencia en pisos de estudiantes universitarios, me llevaron a la Universidad. Cuando terminé la licenciatura, el profesor Quirós Linares me llamó para que impartiera una Didáctica de la Geografía en su departamento. Quería que se hiciera cargo de ella alguien que estuviera en la docencia. Para mí este fue ese punto de inflexión del que hablaba Julio. Tener que hacerme cargo de una Didáctica de la Geografía en un contexto académico cambió radicalmente mi manera de estar en la educación. Pasé de mirar solo al aula y sentirme ligado a lo que ocurriera en su interior de manera casi exclusivamente vivencial, a pensar sobre ello también en términos académicos. Eso marcó definitivamente mi biografía y tuvo mucho que ver en lo que luego sería mi manera de entender la Pedagogía Crítica, la Plataforma Asturiana de Educación Crítica,<sup>3</sup> los Grupos de Investigación-Acción, la relación con César Cascante y con Josechu Arrieta, etc. Yo tenía en la cabeza algunas ideas muy generales y una actitud vamos a decir que progresista sobre la enseñanza, pero el tener que enfrentarme a unas clases en un contexto en principio tan exigente como la Universidad, me permitió darme cuenta de la precariedad de mi formación. Fue entonces cuando comencé a leer en serio sobre la enseñanza. Afortunadamente acerté desde el principio a plantear la didáctica no como un campo restringido sino como lo que Stenhouse denominó una «didáctica ampliada». Pronto descubrí que, para poder explicar lo que ocurre en una clase, había que recurrir a fuentes muy diversas, como la sociología de la educación, la psicología, etc. Organizando conceptualmente todos esos saberes estaba la filosofía. Me di cuenta de ello a través de la lectura de autores como Escudero, Pérez Gómez o Gimeno, que hablaban de los diferentes «enfoques del currículum». Me dije: ¡ostras!, si es verdad, hay que tener un enfoque de fondo para tener un criterio con el que moverse entre los paradigmas, los modelos, las corrientes desde las que se aborda la educación y los distintos conocimientos o fuentes que se ocupan de ella.

Resumiendo, refiriéndome solo al origen de mi adscripción a los enfoques críticos del currículum, lo que en mi caso resultó fundamental fue que la Academia me llamara y yo, sin perder la referencia del aula, acudiera asumiendo la exigencia de elevar el nivel académico de mis planteamientos. Estoy convencido de que uno de los grandes problemas de la formación permanente del profesorado es que muchas veces los buenos profesores no organizan lo que piensan porque no tienen a quien contárselo. Si muchos docentes inquietos intelectualmente tuvieran quien les escuchara, ellos mismos verían la exigencia de saber mejor lo que saben para poder explicárselo a otros.

---

3 La Plataforma Asturiana de Educación Crítica fue una organización que desarrolló su actividad en Asturias entre 1992 y 2009; ligada orgánicamente al Ateneo Obrero, constituyó un espacio abierto de tertulia y debate sobre las políticas educativas y la manera de defender interna y externamente la escuela pública.

De manera que yo descubrí los enfoques críticos del currículum como parte de una evolución profesional propiciada por la Academia. Me parece importante destacar esto teniendo en cuenta la publicación en la que puede ver la luz esta entrevista.

**Martín Rodríguez.**—Después de haberos oído, podríamos titular esta primera entrada «cómo nació yo al pensamiento crítico». Tengo algunas fechas como hitos. En 1968, estaba estudiando Pedagogía en Salamanca, en la Pontificia, y allí ya había algo de crítica, tal vez no sistematizada, no como pensamiento elaborado, pero sí como una actitud y un compromiso. Era delegado de la Facultad de Pedagogía, y hacíamos bastantes cosas hasta que finalmente me expulsaron de la Universidad de Salamanca. La expulsión fue debido a no delatar a unos compañeros del Partido Comunista<sup>4</sup> que habían hecho una velada literario-musical donde se recitaban poesías de Bertolt Brecht y a mí me preguntaron que quién lo había hecho y yo les dije que no lo decía, y me tuve que ir a Barcelona. Ahí terminé la carrera de Pedagogía y unos años más tarde ingresé en la Normal de Oviedo, donde nos conocimos. Allí se vivía una lucha permanente de los PNN, con mucho barullo, mucha lucha intestina sobre todo, que era lo malo, pero también con lo positivo de una oposición al régimen, al sistema, a una pedagogía tradicional, etc. Ahí nació el Colectivo Pedagógico de Asturias que todos conocéis, que dio mucho que hablar. Nos metimos en el mundo de la innovación, a nuestra manera, con defectos, con aplausos y con críticas. Anteriormente yo había tenido una trayectoria parecida a la de Julio, mi crítica nace del cristianismo. Una crítica un poco evasiva, abstracta, pero de principios serios, de principios honestos. Desde ahí me metí también en ZYX, en la HOAC; allí ya se mascaba un pensamiento más crítico, más sistematizado, muy de clase obrera, y en ZYX, con los libros, la venta de estos libros que tenían un pensamiento anarquista, comunista, marxista, etc. Todo junto, aunque no revuelto. En ese contexto nació un cierto recelo a los partidos políticos. Lo digo porque, de alguna manera, ahora también estamos en esa situación, ¿no? De un cierto recelo, por la evolución histórica que han tenido, la trayectoria, su comportamiento, lo que sea, pero ya ahí nació. Entonces nació un pensamiento crítico autónomo, cómo defender la autonomía, la autogestión, la emancipación. Todas esas ideas marcaban una línea de cierta originalidad por una parte y oposición por otra. Porque al oponerse a la organización en partidos y al no estar metido en esa línea, esto te traía también problemas,

En 1983 fui a Valladolid y, al poco tiempo de estar allí, me asignaron la dirección del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Y ahí también nació el pensamiento de Currículum Crítico, pero yo lo concreté en un pensamiento

---

4 En adelante PC.

crítico desde la investigación. Para mí el pensamiento crítico era, didácticamente hablando, y curricularmente hablando, enfocar la enseñanza desde la investigación, la investigación de problemas existentes, la vida. El currículum era, de alguna manera, la existencia de problemas y la reflexión sobre los problemas desde una teoría que intentaba dar respuesta a esos problemas. Eso para mí era poco más o menos la teoría crítica en ese momento. La dirección del departamento me supuso ventajas, en el sentido de que tenía cierta libertad para hacer más o menos lo que yo pensaba, más o menos, porque el departamento se desarrolló en un clima de buena convivencia y de compañerismo, en el sentido un poco opuesto a todo el mundillo de bandas y de luchas intestinas. Supuso la posibilidad de hablar con cierta libertad del pensamiento crítico, de la teoría crítica, de la pedagogía crítica, y de poder organizar una serie de congresos a los que vosotros asististeis y conocéis igual que yo. A los que vinieron, John Elliott, Helen Simon, Kemmis y todas estas gentes, Pérez Gómez, Gimeno, vosotros, etc. Eso iba cuajando e iba poniéndose en contacto con los grupos de investigación que vosotros habíais creado en Oviedo, en Valencia, en Barcelona, en Madrid, etc., etc. Bueno, esos congresos, por tanto, dieron un cierto estímulo, siempre se esperaba el siguiente, se podían presentar cosas y eso ayudaba a que la gente se preparara, que leyera, que enfocara un poco sus clases, de manera activa. En 1990 yo presenté la tesis con Ángel Pérez Gómez, y ahí descubrí a Habermas; por tanto, el pensamiento crítico ya se fue cuajando un poco más, desde la perspectiva de la teoría de la acción comunicativa. Ya ahí encontré un poco el sentido sistémico, como algo más estructurado. Bastante tarde, pero yo llegué en ese momento, y a partir de ahí ya vino una cierta vida curricular más o menos templada, hasta llegar a la jubilación y, a partir de la jubilación en el 2005, empecé a contactar con Bolivia, es decir, con el mundo de la cooperación para el desarrollo, y mi perspectiva crítica también adquirió como una faceta nueva, una dimensión concreta, que fue la de cooperación para el desarrollo. Y fue el contacto con el mundo de Bolivia, con la historia de América, con la colonización y la descolonización, con el aporte de un enfoque intercultural y de la filosofía andina, con Boaventura de Sousa Santos, con Enrique Dussel, con Samir Amín, con Álvaro García Linera, con Josef Estermann, quienes han fortalecido y profundizado el sentido de mi crítica social y educativa.

**J.M.R.**—Voy a añadir un par de cosas para complementar lo que dije anteriormente porque, claro, también en mi caso hubo un componente ideológico-político que se combinó con el descubrimiento de los enfoques críticos, como he dicho anteriormente, de carácter más académico. En aquella época, finales de los setenta (ya llevaba una década como maestro), yo estaba en el PC, es decir, que una crítica ideológico-política ya la tenía, si bien solo tangencialmente tenía esta que ver con lo que hacía en el aula. Es verdad que aquella militancia seguramente favorecía una mayor sensibilidad hacia los alumnos que tenían dificultades y, en general, hacia los problemas de la escuela pública y ese tipo de cosas, pero peda-

gógicamente esa adscripción no se traducía en nada. Como bien sabéis, es perfectamente posible que gente muy izquierdista políticamente sea conservadora pedagógicamente. No era exactamente mi caso, pero mi adscripción ideológica no estaba articulada pedagógicamente hasta que no medió una distinción entre diferentes enfoques, que es, repito, académica.

Quiero decir también que aquellos que procedéis de un pensamiento religioso, que incluso habéis tenido estudios que ya implican cierta reflexión sobre el tema de la conciencia y demás, tenéis un componente diríamos que de largo recorrido, diferente al que a mí me sobrevino en contacto con la distinción académica entre diferentes enfoques del currículum. Yo era del PC por antifranquista (tampoco es que supiéramos de marxismo mucho... el Manifiesto Comunista y poco más). Claro que ahí había también un punto de partida crítico, pero cuidado con esto, porque hay gente que piensa que la crítica es eso: el compromiso ideológico político; es decir, que por ser de izquierdas y ponerse una camiseta verde por la escuela pública y salir a protestar por las calles de Madrid, que ya se es de la Pedagogía Crítica. No, en absoluto, para nada. La ideología y la militancia política pueden constituir un componente más, pero un componente que hay que conjugar con otros, como son el de la racionalización académica y el de la brega con la práctica concreta de la enseñanza en sus propios escenarios.

Con respecto a esto quisiera añadir que, por mi parte, no reconocería como pedagogo crítico a nadie que realmente no haya afilado los instrumentos de la crítica en aulas concretas. Puede ser, eso sí, un pensador interesante, sin duda, pero siempre cabe plantearle: ¿contra qué pedernal de la práctica ha afilado sus herramientas?... No es obligatorio ser pedagogo crítico, ni tampoco todo el mundo tiene la posibilidad de serlo en el sentido que yo entiendo este asunto. Según el concepto de pedagogo crítico con el que he trabajado, este ha de conjugar tres componentes: el ideológico, el académico y el de la acción que lo modela todo. Lo modela y con frecuencia lo modera, porque tanto los discursos ideológicos como los académicos se atemperan cuando entra en juego la realidad, es decir, cuando incorporan como referencia lo que ocurre en las aulas. Y digo lo que ocurre, no lo que debería ocurrir. Por esto último nunca he pensado que para ser un buen pedagogo crítico lo primordial fuera correr detrás de las últimas corrientes de pedagogía crítica que vayan apareciendo, sobre todo si ello nos lleva a dejar atrás las preguntas acerca de la relación entre lo que se piensa y lo que se hace.

**C.C.**—Bien, simplemente una anotación, creo que lo que ha planteado José María sobre qué entiende por pedagogía crítica o currículum crítico es un poco también lo que estamos entendiendo desde la concepción del monográfico, es decir, no habíamos pensado en un monográfico de gente que haga un análisis de la política educativa neoliberal sino gente que tenga esa dimensión de haber estado haciendo cosas vinculadas al aula siempre planteándose qué puedo hacer ma-

ñana, qué tengo que hacer, cómo podría enfocarlo... es decir, que ha tenido una dimensión, y vosotros la habéis tenido, de trabajo cotidiano en un aula donde los aspectos ideológicos, teóricos, etc. tienen que tomar cuerpo. Ahora querría que profundizáramos en los autores que os influyeron desde los ochenta hasta aquí. Habéis citado a Habermas, Stenhouse, Elliott, etc. Bueno, esto es lo que teníamos en la cabeza, esos eran nuestros referentes, ¿había algo más?

**J.R.**—Mi primer recuerdo es de los años 1968-69, en que participo en un seminario sobre Freinet, en los Maristas, donde pedimos el local para hacer ejercicios espirituales y todo el contenido fue la pedagogía Freinet, con un grupo de maestros de Salamanca que ya utilizaban la imprentilla para el texto libre, la vietnamita, la correspondencia, el periódico escolar y otras técnicas. El paso siguiente fue la publicación en España de los primeros textos en el año 1971, por parte de la editorial ZYX, de la pedagogía liberadora de Freire. Nosotros nos pasábamos fines de semana dedicados a estudio del marxismo, y empezabas el viernes a mediodía hasta el domingo por la tarde. Otro fin de semana, conocimiento del anarquismo, ¿te acuerdas? Lo mismo. Historia del movimiento obrero... Entonces fuimos cultivando la dimensión crítica sobre todo a partir de las aportaciones de Freire cuando dice: distinguimos la conciencia bancaria de la conciencia crítica, como discernimiento crítico, que pone en crisis toda tu vida, y eso va a dar después una dimensión a una práctica docente... O sea, el descubrir que hay pedagogías y metodologías diferentes al libro de texto que el nacionalcatolicismo en aquel momento impone. Esa conciencia de que es necesario poner en marcha procesos de liberación en todas las dimensiones donde tú te mueves, o sea en toda la vida, va, mucho más allá de una reflexión teórica o de una perspectiva académica para, en los ámbitos en los que estás, procurar transformar eso. Y todo eso es previo a una sistematización del conocimiento del currículum que hacían luego... O del planteamiento curricular en esa misma dirección que plantean todos los teóricos que hemos dicho, Carr y Kemmis, Stenhouse, toda esta gente. Luego encontraremos la reflexión de Giroux, McLaren, de todos los que ya hablan específicamente de pedagogía crítica; porque entonces no hablábamos de pedagogía crítica, eso es a partir de finales de los ochenta, más bien ya los noventa, que además va ligado a otras dimensiones críticas del pensamiento y el conocimiento. Es cuando entro en contacto con el grupo Equipo de Estudios de Ignacio Fernández de Castro donde todo el planteamiento es la sociología crítica y también hablaban de la sociología dialéctica.

Entonces, el intentar que en la práctica docente reflexionemos sobre la necesidad de transformación y de permanente crítica con nosotros mismos, de pensar ya en procesos de investigación-acción, vamos a ver qué estamos haciendo, qué haces tú, qué hace el otro, qué es lo que responde mejor a la autonomía de los niños y al crecimiento autónomo del niño. Porque muchos de los que estábamos ahí teníamos una conciencia muy curiosa que, a partir de esa teoría que intenta-



ba integrar anarquismo, marxismo, cristianismo, conciencia crítica y demás, nos llevaba a poner en cuestión todo, y a ponernos en cuestión a nosotros mismos en la práctica diaria. A mí me parece que eso era central, cómo nos ponemos en cuestión a nosotros mismos, cómo tenemos que ser sujetos críticos... La perspectiva liberadora quería ir en la producción de sujetos críticos que sean capaces de vivir en el seno de colectivos de sujetos. Y esa apuesta a mí me parece que atraviesa todos los movimientos sociales, desde el movimiento feminista, ecologista, pacifista, de barrios, culturales, etc. Y eso se plasma en la escuela, también, en la gente que ha adquirido esa capacidad reflexiva sobre la propia práctica.

**C.C.**—Os preguntaré también a vosotros. ¿Qué teníamos en la cabeza a finales de los ochenta? ¿Esos eran los autores, había alguno más?

**M.R.**—De Barbiana yo recuerdo *Cartas a una maestra*, fue un documento de trabajo y de análisis crítico sobre la propia aula en los años setenta.

**C.C.**—La base ideológica sobre la que cayeron esas lecturas finales está más o menos clara, pues ya la habéis planteado, todo el trabajo dentro del marxismo, del anarquismo, la militancia... Ahí fue donde germinó indudablemente. ¿Qué autores manejábamos entonces? ¿Cuál era nuestro horizonte?

Julio ha nombrado también a los freirianos, como son Giroux o McLaren, porque Giroux y McLaren son los que dicen: «nosotros somos freirianos», cosa que no dicen Kemmis, ni Carr ni...

**J.R.**—Kemmis está más ligado a Habermas y toda la Escuela de Fráncfort.

**M.R.**—Freire era muy frecuentado, un guía a nivel de la pedagogía de la práctica, el diálogo, la comunicación. Era un foco que iluminaba la práctica del aula y la práctica del compromiso del profesor en el aula con los alumnos, y del profesor fuera del aula también. Yo insisto en que debajo de estos autores pedagógicos ha de existir una práctica coherente; aunque a mí me da mucha tranquilidad y mucha seguridad el partir de algo que me convenza teóricamente. Si no hay una cosmovisión teórica que más o menos te arregle el pensamiento, la cabeza, si no te la estructura, si no te sistematiza, si no te convence, si no te hace creíble a ti mismo esa postura, ese pensamiento, entonces no hay pedagogía ni hay práctica ni hay nada. Es cierto que de la práctica nace nueva teoría, pero como no haya teoría, tampoco hay práctica después. A mí Marx y los marxistas y todo el mundo crítico... ideológicamente crítico con el neoliberalismo, con el capitalismo, etc., es lo que me ha sostenido pedagógicamente hablando. En ese sentido, la pedagogía o la teoría crítica se ha convertido en una pedagogía o una teoría sociocrítica, de tal manera que la pedagogía siempre ha recorrido el camino de la sociedad. El pensamiento que yo tenía sobre la sociedad he intentado plasmarlo en el camino pedagógico del aula.

**J.M.R.**—Yo estoy totalmente de acuerdo contigo que sin teoría no hay nada. Pero no me preocuparía tanto de si es primero la teoría o la práctica. Nosotros manejábamos entonces un concepto que no salió todavía en la conversación, que es la idea de proceso, la racionalidad de proceso, la idea de que esto es algo que hay que concebir en su desarrollo... Fijate en nuestro primer libro *Formación del profesorado y Desarrollo curricular*; nosotros llegamos a decir que lo que procedía entender como currículum era el propio trabajo de los profesores desarrollándose a sí mismos como profesionales y como seres humanos, dimensiones que no se pueden separar del todo, mucho menos en el campo de la docencia. Ese desarrollo del propio docente era el desarrollo del currículum, que nos interesaba porque manejábamos conceptos tan fuertes como el de alienación. Recuerdo que fue César quien a mediados de los ochenta me puso sobre la pista de la utilidad del concepto marxista de alienación para entender la situación del profesorado y justificar ideológicamente la exigencia de una formación permanente.

**C.C.**—¿Y el concepto de *desarrollo* venía de Stenhouse? ¿Del profesor-investigador?

**J.M.R.**—No sé si fue exactamente de Stenhouse. La racionalidad del proceso yo creo que la tomé más bien de Habermas porque a Habermas llegamos precisamente porque leímos en esta época a Carr y Kemmis y toda esta gente venía de ahí. Yo ya había leído antes algunas cosas, pocas, que me ponían en la pista de la Escuela de Fráncfort como fundamento a una alternativa a los modelos más científicos...

**C.C.**—¿Bernstein?

**J.M.R.**—Sí, Bernstein, pero no Basil sino Richard, del que yo había leído *La reestructuración de la teoría política y social*, de 1982. Nunca me habían explicado nada de aquello en la Normal ni en la facultad.

Mi llegada a este asunto del enfoque crítico, a pesar de que reivindicó tanto la práctica, es muy conceptual, o sea que no debe identificarse mi defensa de la práctica con una reducción a lo vivencial. Lo que quise entonces fue abordar con cierto orden todos los aspectos que había que considerar a la hora de abordar una didáctica por específica que fuera (ya he dicho que durante un tiempo acepté ocuparme de la Didáctica de la Geografía), para eso un autor fundamental resultó ser en mi caso Gimeno Sacristán en el libro, de 1981, *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Bueno, visto hoy aquel libro, quizá tenía un esquema un poco simple: hay unos elementos del currículum, unas fuentes y con ello elaboramos un método. Sí, está claro que es bastante más que eso, pero aquello para la confusión en la que un individuo como yo vivía y de la que deseaba salir, sirvió muchísimo como una primera organización del pensamiento didáctico. Solo el hecho de ponerles nombre a los más importantes elementos de la enseñanza,

señalando en cada uno de ellos una serie de dimensiones relevantes, supuso un avance muy importante en la organización inicial de mis esquemas didácticos. También sirvió para ponerme en la pista de las fuentes antes de que se divulgara la idea de las fuentes del currículum que vinieron por la vía de la reforma y de las aportaciones de César Coll a la misma. De ahí me vino la convicción de que tenía que leer sobre psicología del desarrollo y del aprendizaje, lo que, buscando la coherencia con un entendimiento materialista dialéctico de la conciencia, me llevó pronto a Vigotski, y de él a Luria, de nuevo bien orientado por César. La dimensión sociológica me vino clarísimamente de la lectura de Lerena. De él aprendí que no debía enredarme en el tinglado de expectativas idealistas sobre la educación. La lectura de *Escuela, ideología y clases sociales en España* primero, y luego de *Reprimir y liberar*, resultaron decisivas, manteniéndome para siempre vigilante del peligro de incurrir en el tan frecuente idealismo pedagógico.

**J.R.**—Es curioso que los tres hemos hecho referencia a la sociología crítica. Yo recuerdo que para mí fue impactante la lectura de Ivan Illich, con la desescolarización, de las cosas que me impactaron en el año 1969. Ya en el año 1973, un libro que nos impactó fue el de Ignacio Fernández de Castro sobre la Reforma, que hace un análisis marxista demoledor y a la vez abriendo muchas vías de análisis de la educación que luego recoge Lerena. Lo plantea como diez o quince años antes; en efecto, Lerena fue impactante también, en el primer libro de análisis de las clases sociales y el papel de la educación que también venía ligado a los trabajos de Bourdieu y Passeron, Baudelot y Establet, con los libros de *La reproducción*, de *La escuela capitalista en Francia*.

**C.C.**—Lerena hace la tesis con Bourdieu.

**J.R.**—Era una corriente que está ahí y que nos abre vías de reconocimiento del papel de la escuela y de cómo la pedagogía debe incorporarse a modificar ese papel que el poder da a la escuela.

A mí me gustaría que analizáramos la perspectiva de estos diez a quince últimos años de dominio absoluto del neoliberalismo y cómo eso está condicionando las pedagogías críticas en este momento, y el posicionamiento del profesorado, el debilitamiento de los movimientos sociales y en concreto de los llamados MRP... y es todo el movimiento de la transformación de la escuela en estos últimos años, donde hay una variedad de movimientos y una variedad de gente que quiere cambiar la escuela desde distintas posiciones.

**M.R.**—Es importante comparar los momentos históricos. Al terminar la Dictadura, en 1975, cuando murió Franco, todo ese movimiento que entonces había me parece que estaba fundamentado en una oposición ideológica a un capitalismo, alimentada, por un pensamiento marxista, fundamentalmente. Entonces, en la medida en que ese pensamiento marxista nutría a determinados

pedagogos, se hacía una escuela distinta, se hacía una pedagogía distinta, y nacía una pedagogía criticomarxista. Tras la muerte de Franco, llegó una democracia, con un planteamiento fluido, líquido, diría Baumann, demasiado evasivo, demasiado poco claro. Ya se empezaba como a dudar del propio marxismo. Pues en la medida en que eso iba bajando, la repercusión en la escuela, la innovación y la oposición pedagógica, iban también bajando. Es curioso observar esta correlación, me parece a mí. ¿Esto qué quiere decir? Pues que en el periodo de crisis que nos encontramos, en la medida en que se pone en brete, aún más el capitalismo salvaje y el neoliberalismo salvaje, en esa medida, van surgiendo movimientos sociales que no tienen claro dónde agarrarse ideológicamente, pero tienen más claro que el capitalismo no. Esto también está repercutiendo en una pedagogía distinta, en una manera de pensar la escuela diferente. Todavía no ha cuajado del todo, pero está iniciándose, yo creo. Entonces, quiero resaltar la correlación entre un pensamiento ideológicamente X y una práctica docente también X. Sería muy importante sistematizar el pensamiento que subyace al 15M y a los Movimientos Sociales Radicales, al Movimiento Mundial de Indignados, y tirar de ese hilo hasta llegar a la escuela y al ámbito educativo en general.

**C.C.**—Antes de que entremos en el momento actual. La reforma de la LOGSE, en 1990, no sé cómo la vivisteis vosotros, o cómo la veis con perspectiva. ¿Qué supone para la pedagogía crítica la LOGSE y todo lo que le acompaña en su dimensión no estrictamente política sino pedagógica, didáctica?, ¿el profesor investigador se quiebra, no se quiebra?...

**J.R.**—A mí me parece que hay un cambio de mirada sustancial, hay un silenciamiento explícito desde el poder de los referentes de la Pedagogía Crítica y la renovación pedagógica. Los referentes pasan a ser otros: el constructivismo, Cesar Coll, Ausubel, todo lo que eso conlleva, y hay un olvido de los referentes básicos, con lo que, desde todo el movimiento de la Pedagogía Crítica y del intento de transformar la práctica, eso significa. Hay una serie de rasgos que el poder asume y hace suyos, y por tanto los privatiza el poder, y además los secuestra. Pero también hay un cambio de mirada en la gente que, a mi modo de ver, empezamos a ver las reformas con una cierta, no sé si la palabra es... hipnosis. Las reformas han cogido cosas que ya se proponían y hay todo un sector de gente que cree que es una reforma maravillosa, la LOGSE... Pero, además, hay dos elementos que no toca para nada. Uno es el currículum, sigue manteniendo la perspectiva académica, la fragmentación del conocimiento, el currículum impuesto aunque se hable de currículum abierto. Es verdad que se habla de currículum flexible, abierto, pero en la práctica no es así. Y tampoco toca para nada la organización escolar, más bien la rigidiza, o le da una rigidez mayor y, por tanto, hace más difícil prácticas innovadoras y una reflexión crítica, etc. Esa es mi visión y además creo que esa línea permanece hasta hoy, y por eso quizá el final sería hablar de qué ha signifi-

cado la LOE y qué está significando toda la propuesta actual como desarme y desmantelamiento de la Pedagogía Crítica.

**M.R.**—Yo estoy de acuerdo con lo que dice Julio. A mí me parece que desde 1990 al 2000, la LOGSE y las sucesivas leyes que han venido, han cansado, han aburrido, han burocratizado, han oficializado, han matado la originalidad y la innovación. Como espíritu de la acción, de la práctica docente del país, yo creo que la LOGSE podría haber sido un punto de partida para originar muchas cosas, pero en la práctica, había que ajustarse a unas normas oficiales que no derivaban de un pensamiento crítico, porque precisamente la democracia que se instaló en 1982 era una democracia muy *light*, muy de poco pensamiento. No había un planteamiento ideológico de fondo que moviera y que fuera distinto, ni en las instancias oficiales ni en la cabeza de la generalidad del magisterio español. Entonces eso lo mató, se podía hacer tanto lo que quisieras que no se hacía nada. Es decir, no se hacía nada de valor, digo y repito a nivel general. Entonces la LOGSE fracasó.

**J.M.R.**—Sí, yo también lo comparto. Cuando se habla de la reforma y la contrarreforma y se quiere colar la idea de que la reforma es la LOGSE y la contrarreforma lo que vino después de la mano del PP, yo ya he dicho por escrito que no estoy de acuerdo, la contrarreforma es precisamente la LOGSE. Aunque la transición viene de más atrás y hay gente que ha hecho cosas interesantes para poder salir de la Dictadura, realmente para la gente de pensamiento progresista cuando creímos que se podía hacer algo fue en 1982, cuando ganó el PSOE las elecciones por primera vez. Yo creo que Maravall pensó si se podría aprovechar todo lo que eran los Movimientos de Renovación Pedagógica. En realidad, los CEP fueron algo así como un intento de ponerles casa a los docentes más innovadores, prueba de esto es que en parte tomaron la iniciativa de lo que era la Casa del Maestro de Gijón que, como su propia denominación indica, era una casa (en realidad un piso) para ir a reunirse en un marco de gran libertad de pensamiento y de creación. Yo tenía allí un seminario y allí nos reuníamos, era una auténtica «casa» de maestros (sobre todo de maestros, más que de profesores de secundaria). Ese caldo de cultivo que se crea en aquel momento dura poco, pero también hay que decir que desde una perspectiva crítica lo que no podemos esperar seguramente es que esa perspectiva sea favorecida por el Estado; seguramente estamos condenados de por vida a luchar contra el aparato del Estado, con mayor o menor fuerza, comprendiéndolo incluso. Hay cosas como, por ejemplo, el currículum abierto que el Estado no puede admitir porque no puede renunciar a su función de control. En algunos aspectos yo también defiendiendo la existencia de ese control. He de reconocer que ahora más que antes.

La creación de los Centros de Profesores, separados de las reformas, ya lo señalamos entonces en Asturias, era un error, porque era una estrategia que no

conducía a donde se decía querer llegar, que era a que los profesores fuéramos protagonistas, creadores, capaces de desarrollar el currículum al mismo tiempo que nos formábamos profesionalmente. Poco después de iniciarse el proceso de reformas me propusieron coordinar la reforma de la EGB en Asturias; mi respuesta fue que me interesaba la reforma, pero que no creía en una que fuera distinta a la que pudiera hacerse a través de la formación permanente del profesorado, y que esa había que intentar llevarla a cabo a través de los Centros de Profesores y como un proceso permanentemente abierto. El sistema de enseñanza solo lo reformarán los profesores trabajando, generando esa conciencia, estudiando sobre su propia profesión, y para eso ya tenéis una infraestructura que son los CEP, les dije, pero todo eso se corrompió poco tiempo después, apenas dados los primeros pasos... Hubo mucha pelea para poner de director del CEP a este que es de UGT porque allí hay otro que es de CC. OO. o porque somos el sindicato afín al partido ganador. Eso fue sencillamente así. Algunos que habían dedicado años a la formación del profesorado no fueron directores de CEP porque no pertenecían a un sindicato determinado, mientras lo fueron otros que ni sabían una palabra del tema ni se preocuparon de aprender. Esa reforma no se llevó a cabo porque el Estado fuera perverso o porque la derecha y el neoliberalismo se la cargaran. En aquellos momentos, organizaciones progresistas jugaron un papel muy negativo porque entendían aquello como chiringuitos del poder y había que meterse en ellos. Bueno a lo mejor se hubiera malogrado también de seguir otro camino, pero lo que fue la primera idea de los CEP, al menos en Asturias, que es la experiencia que yo he vivido más cercana, creó un clima formidable, hasta los mismos grupos que trabajaban para la reforma experimental nos invitaron a los que estábamos trabajando sobre este tema del desarrollo del currículum a hacer un análisis de la reforma, y algunos de ellos cambiaron. Yo puedo dar nombres y apellidos de personas que cambiaron su manera de ser docentes a través del trabajo en grupos y seminarios de aquella época, pero ya fuera de la reforma. Fue la política, en el peor sentido de la palabra, y no precisamente la derecha, la que corrompió aquel ilusionante proceso que hoy recuerdo casi como un espejismo.

**M.R.**—Yo diría que había un respeto exagerado a la ley. En vez de preguntarnos cómo criticamos a la ley, que es el instrumento fundamental que nos rige, decíamos no, a ver qué dice para ajustarnos a ella. Aunque la pellizcábamos un poco, en el fondo quedaba la ley vigente, potente, y ya no era solo el imperio de la ley, era el imperialismo de la ley. O sea, la ley se convertía en instrumento imperialista de un gobierno que no orientaba, que no miraba a la población, que no miraba a la cultura, que no miraba al conocimiento, ni a la pedagogía, ni a las teorías ni a la epistemología en general, no miraba desde donde hay que mirarla: desde la pobreza, desde los excluidos, desde el sur que diría Boaventura, ¡desde el sur, conocer desde el sur! Pues la ley no conoce desde el Sur, no reglamenta desde el sur, reglamenta desde el poder, y el poder no es el sur, el poder es el norte, el poder es el poder, y el poder de España y del régimen y del gobierno es el poder

de los ricos que lo han puesto ahí. Entonces nada más impera la riqueza, el mantenimiento del capital, la permanencia del poder económico, el poder de los mercados, el poder mercantilista que se erige en el gran criterio de verdad filosófica. Eso no favorece a los pobres, por tanto no favorece a la educación, no favorece a la crítica y no favorece un planteamiento innovador. ¡La ley! Hay que tener mucho cuidado con ella y con quienes la interpretan desde el poder. ¡Ojo a la ley y al sistema jurídico!

**J.R.**—La ley es básica para poner límites a la Pedagogía Crítica. En una relación de libertad o caos y de orden. Toda la ley se sitúa en el espacio del orden, del orden del poder, del orden del poder impuesto. La función de la Pedagogía Crítica sería siempre, y de forma permanente, ir más allá en el espacio del caos, en el espacio de la libertad, y de una libertad permanentemente defendida, desarrollada y abierta, por eso la pedagogía crítica a mi modo de ver se sitúa en los márgenes, y es verdad que ante los avances y las propuestas de la Pedagogía Crítica viene el poder, los constriñe, los limita, los manipula, los integra en el espacio del orden. Por eso, todos los defensores de la pedagogía crítica y de la transformación de la sociedad, hacia procesos de humanización creciente, tenemos que estar en una posición siempre de situarnos en los márgenes del orden para crear y seguir generando espacios de libertad creciente; esa dialógica entre caos y orden, a mí me parece que es uno de los elementos de reflexión en los que en este momento habría que situar los procesos de reflexión crítica, de conciencia crítica, y de pedagogía crítica.

**J.M.R.**—La llamada Reforma Experimental fue un momento que no van a vivir probablemente las generaciones que se están formando ahora como profesores, es difícil que se vuelva a dar un momento como aquel. Quiero resaltar que en la pérdida de aquella oportunidad hubo también otra responsabilidad a la que nadie hace referencia (por ejemplo, en el libro sobre las reformas de Julia Varela, realizado a base de entrevistas, no he visto que apareciera ninguna alusión a ello), se trata de la que yo creo que fue la responsabilidad de la Academia, de la propia Universidad, de la pedagogía universitaria. Por un lado, como he dicho, desde ese ámbito se estaban ofreciendo ideas interesantísimas para todos los que nos estábamos desarrollando en aquel momento como profesores (me refiero a la investigación acción, la crítica del modelo técnico, etc.), pero los mismos que estaban haciéndonos el gran favor de incorporar esas ideas, creo que no supieron asesorar al ministerio acerca de lo que eso significaba para inspirar una reforma.

**M.R.**—Insisto y vuelvo un poco sobre la ley. A mí me parece que es muy importante si queremos hablar de pensamiento crítico. El objeto fundamental de la crítica, de una teoría crítica, de una pedagogía crítica, a mi juicio, es la ley. No son los actos personales, individuales... de la gente, que también; pero el fundamental es la ley. Porque la finalidad de la pedagogía crítica es cambiar, transformar para

mejorar. La transformación viene fundamentalmente si se cambian y se transforman las instituciones, no solo el individuo, sino la estructura institucional. La institución y lo institucional están regidos por la ley, luego hay que cambiar la ley. Esto se ve enteramente en las reuniones de los departamentos de las universidades. Lo primero que se dice es que hay algo que no funciona, hay algo que no gusta a la gente. Entonces empiezan a hablar y dicen: sí pero... es que el reglamento, es que la ley... es que el equipo directivo... Pero bueno, ¿queremos o no queremos cambiar? Si queremos cambiar, habrá que cambiar la ley institucional de la Universidad... si queremos ser críticos, hay que acudir directamente a eso. Yo distingo entre ley y norma, tenemos normas por ser animales sociales y hay que acomodarse a las normas, pero la norma no es la ley, la ley es algo que han hecho institucionalmente algunos que no representan a todos. La norma, asumida por todos, es lo que daría poder al profesor, a los educadores. Una norma discutida y asumida por todos. Pero lo que viene de la ley está pasado por un termómetro muy del sistema, eso es lo que hay que cambiar, y esto es lo primero que hay que poner en la mente del pensador crítico, a lo cual no hay que tener miedo. Y termino diciendo que si no nos ajustamos a este enfoque y, sin embargo, nos sujetamos a la ley impuesta sin nuestro consentimiento, lo que vamos a crear son funcionarios y no individuos autónomos, funcionarios que están en función del Estado que tiene una ley, muchas veces injusta. Vamos a crear maestros funcionarios y no maestros autónomos.

**J.R.**—Yo creo que la realidad que vivimos es un espacio de contradicción. Lo que sucede es que en la sociedad en la que estamos hay una identificación de la realidad con poder, con el capitalismo, o con el sistema que lo ocupa todo, es decir, que ocupa todas nuestras vidas. En ese sentido, a mí me parece que esta realidad es un espacio de diálogo entre las contradicciones y que la Pedagogía Crítica se sitúa en un polo de esa realidad y plantea una visión alternativa y crítica diferente a la visión del poder. En ese sentido es en el que yo hablaba de márgenes, de caos como libertad frente al orden impuesto. Es verdad que hoy vivimos en un estado de derecho en su declaración de principios; sin embargo, es un estado ocupado, donde los derechos de la colectividad son prostituidos, son manipulados y son expropiados. Desde esa perspectiva hay una expropiación de la capacidad de ser sujetos de los ciudadanos dentro del sistema educativo, además es una expropiación creciente que comienza en la educación infantil, todavía como un espacio de libertad, de expresión, de creatividad del niño y demás, que se va constriñendo hasta llegar a la universidad.

Entonces, para mí, la Pedagogía Crítica tiene un desafío y el desafío es cómo en esta realidad ocupada y expropiada por el poder podemos abrir vías que hoy nos lleven, nuevamente, a hacer propuestas de transformación de la práctica educativa y demás. El viernes, sábado y domingo pasado, Jaume Martínez Bonafé, con alguna otra gente y yo, estuvimos en el cuarenta aniversario del colegio



Trabenco, en Madrid. En Asturias, en Castilla León, en Castilla-La Mancha... sigue habiendo espacios donde nuestros colegas se plantean hacer una pedagogía diferente y una práctica diferente, que es una práctica política y ética comprometida con lo público y comprometida, sobre todo, en el centro de la mirada de la Pedagogía Crítica, que es el alumno fundamentalmente. Y a mí me parece que los procesos de reflexión tendríamos que dirigirlos en la perspectiva de cómo creamos realidades donde, por lo menos, son espacios en que el profesorado y nuestros compañeros y nosotros mismos podemos plantearnos prácticas diferentes, prácticas alternativas, donde el objetivo central es el desarrollo autónomo, progresivo del alumno como persona.

**CC.**—Tú conociste bien los CEP...

**J.R.**—Mirando los Centros de Profesores desde 1984 hasta hoy, como referente de la formación permanente del profesorado, es nuevamente un proceso de expropiación del profesor, de su desarrollo profesional y de su propia capacidad de ser sujeto. El Centro de Profesores, en los cinco primeros años, queríamos que fuera, y en muchos casos hubo experiencias preciosas, un espacio de encuentro, de protagonismo, de desarrollo profesional del docente desde él mismo y organizado autónomamente. Después ya se habla de los Centros de Profesores y Recursos. En ese momento se plantean ya las elecciones de los equipos directivos y entra la competencia sindical, partidaria y eclesial por ocupar esos puestos. Y, después, pierde ya hasta el nombre inicial. Ese análisis desde una posición crítica de todo esto que nos está pasando, a mí me parece que debería ser uno de los ejes centrales de la reflexión. Eso unido al tema de lo público. O sea, qué pasa con la escuela de titularidad pública, qué pasa con los funcionarios, si son servidores de lo público o no, o si son los que han expropiado ese espacio público a los demás por los intereses corporativos, aunque tengan la camisa verde, etc.

**C.C.**—Sí, lo que entendemos por público y por estatal... Yo plantearía dos cuestiones, una que ya la estáis planteando, que es el tema de ¿a qué podemos llamar hoy Pedagogía Crítica? ¿En qué territorio más o menos se mueve? Pero permitidme un pasito intermedio, estábamos hablando de finales de los ochenta y principios de los noventa, entonces teníamos en la cabeza desde ese marxismo al que ya llevábamos tiempo dándole vueltas, el anarquismo... y luego aparecieron modelos didácticos, la pedagogía de procesos, Habermas, también Lerena, Freire, Freinet... Todo eso fue dando cuerpo a esa Pedagogía Crítica que tenía unas determinadas coordenadas, que fue alimentada, que encontró un lugar propicio inicialmente en los Centros de Profesores, que la reforma llamada experimental lo cultivó, que luego aquello fue quebrando, que vino la ley, etc. ¿Pero nosotros seguimos siendo habermasianos, stenhousianos, freinetianos, etc. o hemos incluido otros referentes? Es decir, ¿hay algo más que no teníamos entonces? Y me estoy refiriendo a libros, tipos de experiencias... ¿Hay algo nuevo?,

¿nuestras coordenadas son básicamente las mismas? El mundo ha cambiado, ¿ya no pensamos igual?, ¿hay algún elemento nuevo? Esa es la pregunta. Por ejemplo, estoy viendo aquí este libro, *Espacios de identidad* de Tomaz Tadeu da Silva, yo esto no lo había leído en el año 1989, ni en 1991, no sé si vosotros habíais leído en los ochenta o noventa a Foucault, yo no lo había leído ni tenía idea de él. Todo el pensamiento posmoderno, el colonialismo, ¿ha pasado por encima de nosotros?, ¿no nos ha influido?...

**J.R.**—A mí me parece que hay aportaciones a partir de los años ochenta que estuvieron al margen de nuestro acervo cultural de la Pedagogía Crítica, y que han sido y están siendo aportaciones muy interesantes, sobre todo, desde la perspectiva de los nuevos paradigmas científicos. Hay una serie de autores que para mí son importantes como es F. Capra, sobre todo a partir del libro *El punto crucial*, que publica en el año 1982 o 1983, en la editorial Integral; luego publica en el año 1996 *La trama de la vida*, y después *Conexiones ocultas*, tres libros que hacen una divulgación de las aportaciones de la ciencia en los distintos ámbitos del saber científico, en los que plantea cómo a partir de la revolución científica de principios del siglo xx, desde las ciencias cognitivas, desde las neurociencias, desde la física, desde la mecánica cuántica, etc. hay toda una visión radical del mundo diferente que no está nada más que intuida por todos los autores que nosotros manejábamos en esos momentos. Luego, hay otros autores que hacen aportaciones interesantes, como son Edgard Morin, que a partir del *Método*, ya en el año 1982 o 1983, cuando se publica en España el primer tomo, que es *La vida de la vida*, el segundo es *El conocimiento del conocimiento* y el último es *Ética*, que lo publica hace siete u ocho años. A mí me parece que el pensamiento de Edgar Morin, con todo el planteamiento de la complejidad, también engancha con todos los nuevos paradigmas científicos, con todo el pensamiento crítico de la Escuela de Fráncfort, pero también de Foucault, de toda una serie de autores. En España, hay gente que ya tiene esa intuición y la incorpora a su análisis como es Jesús Ibáñez desde otro campo distinto pero también recogiendo, sobre todo en el texto de Antropos, la investigación social de segundo orden, que recoge toda una serie de autores de las ciencias llamadas duras, y todo se conecta con la educación y la Pedagogía Crítica. Toda la perspectiva de la humanidad de la humanidad, de los procesos de humanización, ya más allá de los planteamientos clásicos marxistas, pero recogiénolos, incorporánolos. Por eso hay una crítica fuerte a los planteamientos dialécticos desde la dialógica que plantea Edgar Morin. Todo el tema de la revolución sin sujeto que estamos viviendo en los últimos diez o quince años, toda la aportación de Bauman, desde la modernidad líquida, la sociedad líquida pero, sobre todo, poniendo el acento en algo que a mí me parece fundamental cuando yo hablaba de los márgenes, y es que si no hay una conciencia ético-crítica de cómo esta sociedad excluye y margina a una parte central de la humanidad, no hay posibilidad de una pedagogía crítica hoy. Todos esos elementos a mí me parece que son fundamentales tenerlos en la dimensión de la Peda-

gogía Crítica para tener referentes que quizá en los años ochenta, los autores que leímos no tenían. Por ejemplo, todo el planteamiento de la biopedagogía, como se habla del biopoder, que no es ni más ni menos que la incorporación de la visión de la vida en una perspectiva nueva a todo el proceso de reflexión y de análisis crítico. Y ahí hay un autor que es muy interesante que es Hugo Assmann en su libro *Placer y ternura en la educación...* En la Escuela de Santiago, donde están Maturana y Varela, que plantean una nueva concepción de las ciencias cognitivas, cómo lo cognitivo es mucho más que el conocimiento, que es también la conciencia, es el saber con los otros donde plantean que es el lenguaje el elemento central de la toma de conciencia de quiénes somos y de qué somos. Por eso plantean que negar la cultura, negar el conocimiento, negar el saber a los alumnos, es negarles la vida. A mí me parece que hay aportaciones hoy, desde muchos ámbitos muy ricos, muy interesantes. Hay otro autor muy desconocido en España, que se llama Carlos Calvo, que además hizo su pasantía académica en Valencia, que tiene un texto que es «Diseñar la escuela desde la educación», y lo titula *Del mapa escolar al territorio educativo*, donde recoge también todos estos planteamientos de las nuevas ciencias de los nuevos paradigmas, sobre todo teniendo en cuenta el planteamiento de cómo en la ciencia física se habla mucho del principio de no determinación, de la impredecibilidad de Heisenberg, de cómo no somos capaces de llevarlo hoy al terreno de la educación como un espacio de incertidumbre.

**M.R.**—Yo hablaría del planteamiento anticolonialista, con su derivado de interculturalidad y filosofía andina. Yo he estado bastante en contacto con gente de este tipo, García Linera, por ejemplo, Enrique Dussel, Samir Amin. Estos autores plantean que la modernidad que está primando hoy día en el norte tiene su contrapunto en un pensamiento que surge del sur, que está pensando el mundo desde otra perspectiva: el anticolonialismo. Creo que esto hay que incorporarlo. Si queremos ser verdaderamente críticos hay que incorporar algo que no hemos hecho hasta la fecha y es el planteamiento del anticolonialismo. Europa ha sido una depredadora, el continente norte ha esquilado, ha deprimido al continente sur y, por tanto, hoy día la crítica transformadora, el nuevo mundo, viene desde África, desde Latinoamérica y desde Asia... desde el sur y desde los pobres una vez más. Y esto se traduce en una crítica furibunda al planteamiento europeo, al eurocentrismo. Los críticos del norte deberían dar cabida y oír un planteamiento no eurocentrista, un planteamiento anticolonizador, un planteamiento que revive al indigenismo, que respeta a las diversas culturas: aimara, quechua, guaraní, maya, azteca, etc. Todo ese mundo del cual hemos sido depredadores y lo hemos esquilado, machacado, sigue estando ahí, a pesar de todo. No está muerto, está ahí. La teoría crítica se podría definir, desde esa perspectiva, como aquello que no se fija solamente en lo existente, sino que cree que la realidad es algo más de lo que existe. Puede ser lo que todavía no es porque nada equivale, equipara e iguala al pensamiento y a la realidad. La realidad y el pensamiento son algo más de lo que se ve y ahí está lo crítico: es saber descifrar el futuro y dar cabida a lo que va a

venir. Por eso la crítica está en el margen de la ley. El caos, que no es un surgimiento desordenado, es un nuevo orden, lo que puede dar origen a la Pedagogía Crítica. Un nuevo orden, fruto de la lucha contra los desórdenes imperantes. Pero para que llegue ese nuevo orden hay que criticar al orden actual.

**J.M.R.**—Yo tengo una concepción de la Pedagogía Crítica que, para enlazar con lo que decíais antes, no tiene como enemigo la ley. El objetivo de la Pedagogía Crítica, del que hablamos autobiográficamente aquí, he sido yo mismo, es decir, yo me he metido en todo esto porque me he dado cuenta de que era un maestro que hacía cosas que no sabía explicar racionalmente. En algún tiempo llegué a creer que, a lo mejor, estudiando cómo se desarrollan los conceptos en los niños pues podría enseñárselos mejor, es decir, que aplicando la ciencia mejoraría la docencia, pero enseguida se me cayó el sombrero y me di cuenta de que la cosa era mucho más complicada. Entonces el objetivo de mi Pedagogía Crítica no han sido ni siquiera mis alumnos sino que he sido yo mismo. Es verdad que mis alumnos están presentes porque aparecen ideales con respecto a ellos, como puede ser el ideal de justicia, de lo público, de situarse del lado de las clases menos favorecidas, de aquellos que más necesitan la escuela, ese tipo de cosas. Entonces, trabajando sobre mí mismo, lo único que he hecho con respecto a otros docentes es decirles lo que yo hacía por si ellos lo veían bien y les parecía hacer algo parecido, pero jamás he pensado que les pudiera decir que se hicieran habermasianos, por ejemplo (aclaro que yo tampoco lo soy en un sentido riguroso, como podría decirse de Paz Gimeno, pongamos por caso, por su dominio de dicho pensador y la estrecha relación entre sus propuestas pedagógicas y dicha filosofía). Yo definiría la Pedagogía Crítica más bien como una estructura que como un contenido. No la entiendo como un conjunto de ideas procedentes de unas fuentes que concluyen en un nuevo discurso que se llame Pedagogía Crítica y que hay que transmitir a los demás. Para mí es una estructura para poner orden en un proceso, es una forma de trabajo para enfrentarse a la ya mencionada alienación que padecemos cuando nos sometemos a una serie de rutinas, de tradiciones, que no nos atrevemos a cuestionar, que el aparato institucional nos impone y que fueron labradas a través de la historia de la profesión. Se trata de pensar sobre eso, someterlo a crítica leyendo, reflexionando, destruyendo a veces nuestras propias ideas... Yo diría que la Pedagogía Crítica es aquella que hacen los profesores críticos, y estos son aquellos que estructuralmente siguen un proceso en el cual tratan de comprender su trabajo desde el principio hasta el final y pasan su vida profesional intentado dominarlo. Dominar el proceso no para convertirse en un vendedor de Pedagogía Crítica ya elaborada en sus contenidos, sino para tratar de «salvarse uno mismo» de la alienación, de lo que es estar cuarenta años trabajando en una profesión sin entenderla ni medio bien. Un pedagogo crítico es aquel que trabaja en la enseñanza y está intentando dominar su trabajo a base de leer, estudiar lo que dicen los psicólogos, sociólogos y todos aquellos que entienden sobre educación y todo eso lo utiliza para modificar sus conocimientos, su conciencia y su

práctica como profesor; una conciencia que ha sido creada por la institución, por la historia de la profesión... En este sentido, a mí me parecen aportaciones riquísimas las de la gente de Fedicaria, porque han trabajado muy bien sobre la genealogía del conocimiento escolar y de la profesión docente. Me identifico en muchos aspectos con lo que plantea Tomaz Tadeu da Silva en *Espacios de identidad*, pero aclaro que no ando detrás de nuevas temáticas de las que ocuparme (feminismo, colonialismo...), no siento necesidad de ello. Si en mi clase se da un episodio que tenga que ver con la cuestión de género, mi actitud no tiene que ver con lecturas específicas en las que se plantea la incorporación de ese asunto al currículo, sino que procede de querer llevar a cabo una enseñanza dialógica donde todo el mundo participe en un tema por igual y no haya discriminación de nadie. La propia realidad es muy fructífera si se tienen buenos principios y una buena estructura conceptual para abordarla.

**J.R.**—Yo creo que no hay contradicción... yo estoy de acuerdo con la definición que haces de Pedagogía Crítica, qué implica, qué profesor... Yo no soy ni habermasiano ni moriniano ni nada. Yo pretendo ser yo, que soy el resultado de múltiples influencias pasadas por el tamiz de mi reflexión y de mi propia elaboración. Y, además, de las influencias que vamos teniendo cada día. Por ejemplo, yo no me entiendo a mí mismo sin las aportaciones de los movimientos sociales. Y en los movimientos sociales están también los movimientos pedagógicos (está el movimiento de padres, el movimiento de profesorado) y eso desde un cuestionamiento permanente de lo que yo voy pensando, en un construir permanente que, cuando hablamos del caos, el caos mayor que yo reconozco soy yo mismo, mi propio pensamiento en un esfuerzo de reelaboración permanente y constante y en el reconocimiento de que hay miles de profesores que están en una perspectiva de Pedagogía Crítica aunque no se nombren de esta manera pero que quieren hacerlo mejor, ser coherentes en el trabajo, aprender de los que están a mi lado, aunque no lea montones de cosas que los llamados pedagogos críticos ponen en un primer plano...

**J.M.R.**—Yo había entendido la pregunta de César como si hubiera que dar cuenta de una evolución de pedagogo crítico a poscrítico. Si hemos dado ese salto o no. Yo no siento la necesidad de darlo, porque cuando he leído sobre ello algunas cosas me convencen porque son bastante asimilables a la idea que yo tenía de la dialéctica pero otras o no las acabo de entender o no afectan seriamente a la concepción estructural que tengo de la Pedagogía Crítica.

**M.R.**—No sé si es suficiente... me orienta el marxismo, me orienta la posmodernidad, me orienta el poscolonialismo y me aferro a eso. Pues no, no me aferro a eso, pero me ayuda. En el fondo de todo esto está el mundo, la realidad, la gente. Pero dentro de la gente está una gente, y son los que sufren, son los pobres, los excluidos, los colonizados, los explotados, los que sufren. Eso es lo que

a mí me mueve. Si no estuviese eso, yo no sería ni crítico ni nada. A mí me mueve la injusticia, me mueve el que el proyecto moderno que hablaba de fraternidad, libertad, igualdad y justicia no se ha cumplido. Me mueve el que hay problemas infinitos que rompen la dignidad humana, que descuartizan al hombre y a la mujer. Eso me mueve y eso es lo que a mí me hace crítico. Para eso hay muchas respuestas. Lo que mueve a la Pedagogía Crítica es intentar arreglar esa injusticia. ¿Y qué me motiva para mover eso? Pues, me motiva mi emoción, mi sentimiento, mi manera de ser, mi temperamento, pero también mis conocimientos: la corriente marxista, la corriente posmoderna (no, el pasotismo)... que van cambiando y que han dado una explicación y que ahora no la dan completamente. Pero nacen otras corrientes que pueden acercarse más a dar explicación y yo lo leo y me mueve, me motiva. Yo creo que no hay que desechar nada, todo es bueno, todo lo que viene en esa dirección.

**J.M.R.**—Pero todo eso desemboca en tu biografía. Es decir, no es un movimiento. Porque para eso haría falta construir una teoría que se pudiera asumir. Porque lo que tú dices se resume en lo autobiográfico. Es decir, cada cual lee lo que lee, lucha contra su propia alienación y se desarrolla profesionalmente y lo puede compartir con otros. Otra cosa es que esas biografías se pongan en relación y sirvan para trabajar juntos y construir cosas. Esto nos advierte de algo muy importante, que son las limitaciones de la Pedagogía Crítica para cumplir con las grandes expectativas que genera.

**J.R.**—Sin embargo, yo sí considero que detrás de cada uno que trabaja y se compromete en el aula hay narrativas de vida, hay historias muy concretas y opciones muy concretas que nos construyen y constituyen como sujetos.

**J.M.R.**—Y que no se pueden transferir a otros.

**J.R.**—Se pueden contar, se pueden comunicar, se pueden compartir... Has dicho una cosa que a mí me parece muy importante y es la conciencia de los límites de todas las teorías. No hay teorías completas y por eso caemos en los ismos. Yo no sé si eso es posmodernidad o no, pero sí tengo claro que las grandes narrativas han anulado las narrativas vitales de muchos de nosotros. Por eso me parece que elaborar una teoría, o al menos una reflexión, sobre cómo queremos ser nosotros mismos, más allá de todas las manipulaciones, aunque nos sabemos sujetos sujetados pero también sabemos que somos capaces de intentar sujetar al que nos sujeta para que no nos aplaste totalmente y tengamos capacidad de respuesta.

**J.M.R.**—Puesto que esto va dirigido a una revista de formación del profesorado, lo hemos de decir así de claramente: la Pedagogía Crítica no es una teoría que usted coge, la sigue y transforma el mundo.

**J.R.**—Ni me da recetas para transformarlo.

**J.M.R.**—De ese tipo de expectativas vienen los desencantos.

**J.R.**—Yo quería añadir algo, en la línea de lo que ha planteado Martín. A mí me parece que sin la perspectiva de avanzar en los procesos de humanización, de hacer un estado social donde los derechos de todos sean respetados, donde se luche contra la injusticia, sobre todo del sufrimiento de los más débiles, de las víctimas, no hay pedagogía crítica. O sea, la realidad de las clases sociales, la realidad de una sociedad radicalmente injusta, donde las víctimas somos los que padecemos esta organización social, a mí me parece que es clave para pensar, sentir y actuar junto a los demás desde lo que llamamos Pedagogía Crítica, o lo que llamamos construcción de una nueva realidad, de una nueva escuela. Y aquí entra todo el tema del mestizaje, del re-conocimiento de otras culturas. Para mí América Latina es un referente y la gente que piensa allí, también. Porque me ayuda a cuestionar una sociedad tan envejecida, tan pobre, tan sin ideas como la nuestra. Eso no quiere decir que no haya gente tan interesante como Fedicaria, la Red Ires, o muchos colectivos de renovación pedagógica, donde la gente dice: hay que seguir pensando, hay que seguir trabajando, hay que seguir construyendo desde nosotros mismos. Por eso, a mí me parece que el antimperialismo no es tanto del norte sobre el sur, sino de una estructura económica y un modo de producción que nos ha invadido a todos, que nos ha ocupado a todos. Entonces, desocuparnos de eso para ocuparnos de nosotros mismos, de unas relaciones humanas gratificantes, de un sentir juntos, de un compartir... que son valores inexplorados. El gran problema de nuestra escuela es que ha sido cerebrotónica, solo ha desarrollado la dimensión intelectual y academicista y ha excluido todas las otras dimensiones del ser humano y a mí me parece que una Pedagogía Crítica tiene que recuperar todas esas dimensiones en la perspectiva de lo holístico, de lo integral...

**M.R.**—Todo confluye en el sujeto, ciertamente. Pero yo no soy yo si no cuento con el otro. Yo no me cambio a mí mismo si no intento cambiar las estructuras, si no intento cambiar el mundo. Cuando la Pedagogía Crítica dice lo que dice, intenta cambiar el mundo. Porque hay un peligro de caer en un intimismo, un subjetivismo intimista... Yo no existo, existo en cuanto que existe el otro y yo me enriquezco en cuanto que conozco al otro, aplaudo al otro, ayudo al otro, escucho al otro, critico al otro y me dejo criticar por él... así voy construyéndome. O sea, yo soy más yo en cuanto más tú soy, esa interacción no puede estar ausente del concepto de Pedagogía Crítica. ¿Qué nos mueve? La problemática. Yo añadiría algo nuevo: un proverbio escolástico: *verum et bonum convertuntur*, es decir, la verdad no es solamente cognoscitiva, la verdad es emotiva, sentimental, afectiva, es ética, y si no hay ética, no hay ciencia, no hay verdad. Ética es saber vivir bien, que quiere decir preocuparse de los demás, del otro. Se da cuando se ayuda al otro y se deja ayudar también por el otro. Por tanto, no hay ciencia sin concien-

cia. No hay ciencia sin ética, incluso sin belleza. La verdad y la bondad juntas, no hay verdad cuando no hay bondad, y no hay bondad cuando no me preocupo de hacer cosas buenas, y no hay cosas buenas cuando no miro al otro, no ayudo al otro y no me dejo ayudar por el otro. ¿Y qué es ayudar al otro? Ver lo que el otro piensa, siente y sufre. El otro en sentido individual y colectivo. El mundo quiere vivir, pero en su gran mayoría no puede vivir bien. Porque no vive bien aquel que sobrevive con uno o dos euros al día, es decir, lo bueno es aquello que beneficia a la mayoría de la población, de la humanidad que sufre los grandes problemas: el hambre, la falta de vivienda, la injusticia, la pobreza... Cualquier ciencia que no se preocupe por arreglar lo que le acucia a la población, que son los problemas mencionados, no es ciencia. Entonces la Pedagogía Crítica para que sea crítica ha de ser científica, y para que sea científica tiene que tener bondad. Ética y ciencia, desde la perspectiva de una teoría crítica, son la misma cosa.

**C.C.**—Ha habido diferencias de matiz que son muy importantes, para tener en cuenta, para enriquecer cualquier reflexión sobre la Pedagogía Crítica.

Quiero agradeceros el estar aquí, el sacrificio que habéis hecho viniendo, la generosidad en cuanto a vuestra forma de expresaros, en cuanto a entregaros en la conversación... Para mí ha sido una experiencia muy interesante.