

## En clave de educación

### ¿Qué deberían aprender los estudiantes de hoy para ser protagonistas de su futuro?

#### Conversación de Carlos Magro con Francesc Imbernón

**CM** Bienvenidas y bienvenidos a una nueva conversación «En clave de educación» de la Fundación Santillana, este proyecto en el que conversamos con distintas voces iberoamericanas sobre el sentido de la escuela, sobre los retos que tiene la escuela en estos momentos y sobre aquello que queremos trabajar, enseñar y aprender en las escuelas. Una conversación distendida que estamos manteniendo con personas de distintos países para ayudarnos a pensar y repensar, una vez más, cuáles son el sentido y los fines de la escuela. Nuestro invitado de hoy, que nos habla desde Barcelona, es Francesc Imbernón.

Hola, Paco, ¿cómo estás?

**FI** Buenos días, muy bien y muchas gracias por la invitación a esta conversación.

**CM** A ti, desde luego, por aceptarla. Hace tiempo nos vimos en esa maravillosa tierra que es Cádiz, pero ahora las circunstancias nos obligan a estar así, separados, por lo que, en primer lugar, te agradecemos tu tiempo. Como decía, se trata de conversar sobre el sentido de la escuela, sobre eso que nos preocupa y nos ocupa. Tú llevas toda tu carrera profesional pensando en la escuela, en las maestras y maestros, en cómo ayudarles y en cuál es el sentido de la educación. Y lo primero que quería preguntarte es, en estas circunstancias excepcionales que ninguno habíamos imaginado, cómo ves tú la situación. ¿Qué nos está pasando, qué ha pasado esos últimos meses del curso anterior y cómo estamos, desde tu punto de vista, arrancando este curso? ¿Cuáles son algunos de los grandes desafíos que tenemos? Algunos entiendo que serán circunstanciales o coyunturales, pero sé que hay otros que venimos arrastrando y quería pedirte, para empezar, una primera radiografía de la situación que estamos viviendo.

**FI** Muchas gracias por la invitación y por esta conversación tan agradable sobre un tema tan fundamental como es la educación de los países. Yo creo que la pandemia ha evidenciado aspectos y carencias de la escuela que ya hace muchos años que los sabíamos, pero que mucha gente ignoraba. Ahora, si miramos las redes sociales, los artículos, los diarios..., todo el mundo se ha dado cuenta de que la escuela ha de cambiar. Todo el mundo.

Analizando lo que ha pasado en la educación desde la antropología de la transmisión cultural, diremos que, históricamente, la educación ha vivido una continuidad. Esta continuidad era buena o mala, innovadora o no innovadora, pero había unas rutinas, unas pautas, una zona de confort en la que los maestros iban trabajando —con grandes problemas realmente, porque ahora se ha comprobado que los recortes de los últimos años han perjudicado a la salud y a la educación—. Esta continuidad de golpe se rompe y aparece lo que se llama en la antropología la «discontinuidad». Una discontinuidad de pasar a lo virtual, de cerrar las escuelas. Una decisión que, en ese momento, a lo mejor

fue precipitada. Ahora nos damos cuenta de que quizás tendríamos que haber mantenido las escuelas abiertas, porque la escuela es muy importante no únicamente para salvar la brecha de la que tanto se habla, sino para crear identidades sociales. Y si queremos identidades sociales, para nosotros, que somos humanos, el espacio físico y el espacio simbólico son muy importantes. No únicamente los contenidos.

Yo he comentado muchas veces que lo que ha hecho la virtualidad es separar la pedagogía del currículum, se ha utilizado para enseñar cosas. Pero la escuela es pedagogía, es relaciones, es actividades sociales, es una actividad de socialización importante, de contacto de los chicos y de cuidar. Hay un tema que a mí me preocupa y que parece que ya antes de la pandemia habíamos olvidado, que es la protección de nuestra especie. O sea, la escuela se crea también para proteger la especie. Pero lo habíamos ido olvidando y ahora decimos: «¿Qué ha pasado aquí?». Pues ha pasado que, en el fondo, la escuela vuelve a tener esa función principal de cuidado que se decía a principios de siglo. De cuidado. Da igual que hablemos de brecha social, económica o educativa. Lo importante es que esa desigualdad crea un problema grave a los enseñantes. Pasamos a la virtualidad, a enseñar contenidos, empezamos a discutir sobre cómo evaluamos, cómo enseñamos... Todo esto forma parte de la pedagogía, de la escuela, sin duda, pero a veces no es lo más importante en un momento determinado.

La discontinuidad comporta un cambio abrupto y define nuevos estatutos, formas de trabajar... Bien. Pero ¿qué provoca esta discontinuidad? António Nóvoa lo define como *metamorfosis*. Un concepto que he cogido para no hablar de reestructuración, de repensar —hace ya muchos años que repensamos las escuelas—. El concepto de metamorfosis es mucho mejor. Esta discontinuidad y este análisis de lo que ha pasado y lo que está pasando necesita una gran metamorfosis, o sea, un cambio radical de la forma de trabajar. Pero tenemos problemas. Ahora mismo hemos visto que la continuidad anterior ha vuelto a la normalidad: los profesores se pagan sus mascarillas, se pagan su gel hidroalcohólico, no tienen profesores de soporte suficientes, tienen que reducir ratios y no saben cómo hacerlo... Hay una incertidumbre y un desencanto importantes que llevan al profesorado a preguntarse qué está pasando. ¿Por qué? Porque, realmente, el cambio en la escuela necesita recursos. Y esos recursos no existen porque están recortados.

Volvamos al tema de la escuela y a qué ha pasado. Ha pasado que han aparecido cosas nuevas: los problemas de igualdad y la brecha, ha aparecido el conocimiento, ha aparecido lo que yo llamo en broma «la muerte por PowerPoint» —en ciertos niveles los profesores han terminado matando a los alumnos a base de trabajos y deberes; ha venido la «cultura del deber»—. Otra cosa nueva: yo tengo un nieto que, cuando estaba con la maestra, una hora al día, levantaba la mano. Y yo le decía: «No levantes la mano, que no te ve». El cambio, por tanto, ha sido radical. ¿Aprovecharemos esta discontinuidad para una gran metamorfosis? Lo dudo. Tenemos que luchar por ello, pero yo lo estoy dudando. ¿Por qué? Porque, si me permites este concepto, los maestros tienen —no todos— lo que yo llamo «el ADN profesoral». Que a veces es culpa de las propias universidades, de la formación de maestros y de las escuelas normales en Latinoamérica también. Se les inculca una forma de pensar la educación propia de la cultura de la Ilustración, lo que llamamos la «perspectiva industrial». La cultura de la Ilustración fue muy importante a finales del siglo XVIII y, aunque durante dos siglos

hemos tenido muchos temas importantes, aún permanece inoculada en el profesorado. ¿Y qué significa?

Por ejemplo, no hay contexto: todos los niños son iguales. Hay jerarquía: las escuelas tienen una estructura piramidal a cuyos directores se les pide que hagan gerencia de las personas en vez de ser líderes pedagógicos —ahí entramos en el tema del liderazgo, que es muy importante—. La enseñanza es simple: todo el mundo puede ser maestro o profesor (ahora mismo, el propio Ministerio de Educación español dice: «Bueno, como tenemos problemas, vamos a intentar que los de Secundaria accedan sin el máster de educación» —esas perspectivas norteamericanas de que cualquiera puede ser maestro—; pero ¿qué importancia se le da a la educación, si todo el mundo puede enseñar?). El tema de la homogeneidad y la graduación: cuando nacen las escuelas, se plantea cómo agrupar a los niños. «Pues vamos a agruparlos por fecha de “fabricación”». «¡Buena idea! Todos los de seis años, a Primero; todos los de siete, a Segundo, nazcan en enero o en diciembre...». Pese a que hay mucha evidencia de que esto no funciona. Los que somos padres lo sabemos. Los niños de la misma edad tienen intereses comunes en Sociales, en Naturales, pero no en áreas instrumentales como Lengua y Matemáticas, que son las que, tal y como está construida la escuela, provocan más fracaso. Con lo cual, una pregunta que me parece importante es si seremos capaces de romper la homogeneidad y la graduación (no según el modelo lancasteriano, que también está volviendo, aunque de otra forma, con el aprendizaje recíproco —ellos decían «enseñanza mutua»—; yo tengo un nieto que lo está haciendo ahora como experiencia innovadora en una Escola Nova 21). ¿Por qué mantenemos la homogeneidad? Está rompiéndose en escuelas concertadas y privadas, pero no tanto en escuelas públicas, por falta de medios. También se inocula en la enseñanza el reducirlo todo a lo individual: el sujeto alumno no existe, es un objeto de enseñanza —también es verdad que no existe el sujeto profesor, que es objeto de enseñanza y formación—.

Con lo cual, uno de los temas fundamentales es romper ese ADN profesoral que, sin darse cuenta, inconscientemente, en las teorías implícitas del profesorado, se lleva a cuestras. Es un sesgo que se introduce en la cultura y que cuesta mucho romper. ¿Culpa? De todos. De la formación inicial, de la formación permanente, del desarrollo profesional que marcan las políticas públicas. Y esto hace que, en muchos países, los maestros sean vulnerables. Son vulnerables al entorno político y social. Y les pagan poco o los maltratan y, a veces, no hay más remedio que soportarlo. Lo que quiero decir con todo esto, Carlos, es que el cambio en la educación no es tan fácil como decimos todos. Hay cuatro elementos fundamentales que habría que cambiar.

Primero, el modelo educativo, este ADN profesoral que proviene de la cultura industrial o la perspectiva de la Ilustración que se ha ido arrastrando. La escuela nueva de principios de siglo rompió parte de ello, pero no del todo. Segundo, el tema de la equidad, de las desigualdades. En un principio, es verdad que la escuela fue creada para que todos accedieran a la educación, y la equidad y la igualdad de oportunidades las hemos de preservar. Una cosa que digo yo a veces es que en educación sabemos muy pocas cosas, pero una cosa que sí que sabemos es que, en el fondo, fracasan los pobres. Y esto es un problema que tenemos todos: la desigualdad social que se establece, las redes de niños ricos y niños pobres. Tercero, el profesorado y, cuarto, la estructura escolar. Fíjate que la estructura escolar en esta cultura de la Ilustración es la misma. Si

nuestro bisabuelo se levantara de la tumba y paseara por las ciudades, diría: «¡Uy! ¡Qué cambio radical!». Pero si fuera a una escuela, diría: «¡Anda! ¡La han pintado! ¡Hay sillas sueltas!», pero poco más. Sigue habiendo una tarima, un profesor que explica a unos alumnos que se sientan, que están leyendo un libro de texto... En el fondo, mantenemos una estructura exacta a los siglos XVIII-XIX, mejorada por supuesto.

Hay que cambiar este modelo educativo inoculado en el ADN, hay que cambiar el tema de la equidad —cómo trabajar una desigualdad que cada vez es mayor: en muchos países ha aparecido la «neomiseria» o miseria endémica, es decir, que hay niños y niñas que, por el hecho de haber nacido en tal o cual familia, casa o barrio, están condenados a la desigualdad social y, a veces, no podemos hacer nada, aunque aquí aparecerán alternativas como la comunidad—, hay que cambiar lo que hacemos con el profesorado y hay que cambiar la estructura escolar. Es un tema muy complejo. Es fácil decir: «Tenemos que reconstruir la escuela, tenemos que reconstruir la educación». Sí, señores. Pero aquí necesitamos muchas manos. Y esto, a veces, tal y como está la situación ahora, es muy complicado. Aunque no digo que no haya experiencias interesantes.

**CM** Me has abierto un montón de temas. A ver ahora cómo los vamos encadenando. Efectivamente, un bisabuelo que se paseara por la escuela vería ciertas cosas iguales...

**FI** Vería también, Carlos, pasillos, celdas y carceleros. Como en las prisiones.

**CM** Lo vería. Ahora, si fuera un maestro, también se daría cuenta rápidamente de que lo que ocurre dentro de las aulas es bastante más difícil, más complejo. Hay más diversidad, hay una nueva relación entre estudiantes y profesores, hay más niños y niñas, tienen más edad... Enseñar siempre ha sido complejo, tú lo has dicho muchas veces. Muchísimo más de lo que pensamos intuitivamente, de lo que piensan los políticos...

**FI** Y más ahora.

**CM** Y más ahora, eso quería decir: enseñar ha sido complejo, pero ahora lo es muchísimo más. Es una tarea tremendamente compleja que requerirá —luego podemos ahondar un poquito más en ello— una formación del profesorado muy específica, pero también, como estabas diciendo, unos cambios estructurales, unos cambios del contexto escuela que nos la faciliten. También y evidentemente, una inversión de recursos: hemos visto que, cuando hemos recortado, hemos sufrido en los dos grandes pilares de la sociedad que son la salud y la educación.

Arrancabas diciendo algo que me ha gustado y es que el confinamiento, de alguna manera, puso sobre la mesa la importancia de la escuela de los afectos, de los cuidados, de esa escuela que es mucho más que la transmisión de unos contenidos. Yo creo que casi todos los maestros, maestras y profesores saben eso, pero el resto de la sociedad no lo tenía tan claro. Y a veces, cuando queremos virtualizar —deprisa y corriendo como hemos hecho—, nos hemos centrado en la transmisión y nos hemos olvidado de todo esto del cuidado, de la socialización...

**FI** De las emociones.

**CM** De las emociones. Y ahora nos hemos dado cuenta de que todo eso es constitutivo, importantísimo. Los primeros que lo han reclamado son los jóvenes, los adolescentes y

los chicos. Luego, pensando en el sentido de la escuela, hemos visto que es bastante más que la mera transmisión de unos conocimientos. Y esto, por si alguien tenía dudas, yo creo que nos ha quedado muy claro.

- FI** Es lo que yo comentaba sobre pedagogía y currículum, esa idea de que, con la virtualidad, hemos separado la pedagogía del currículum. La pedagogía es mucho más amplia. Yo suelo decir que la relación de los maestros con sus alumnos condiciona el contenido que se aprende. Si tú no tienes en cuenta la relación, la emocionalidad, la experiencia del que tienes delante, sea niño, adolescente o adulto, él o ella aprende mucho menos de ti. Y lo explico clasificando tres tipos de profesores —que, después, catalogo de forma dicotómica y equivocada en el profesor práctico, reflexivo, y el profesor maldito, ese del que nos acordamos porque nos humillaba y nos decía que no íbamos a servir para nada—. Uno es el que dice: «Los alumnos son buenos o malos, listos o tontos, unos aprueban y otros suspenden». Este tipo, por supuesto, se da mucho más hacia arriba que hacia Infantil. El segundo tipo de profesor es el que intenta ser bueno y que dice: «Los profesores son buenos o malos, y yo quiero ser bueno, quiero que me quieran». Y después llena la pizarra de números y de lecturas, y les dice: «¡A trabajar!». ¿Cómo te van a querer de esta forma? Pero lo intenta —en la universidad a veces hay, incluso, un «profesor espectáculo», ese que intenta caer tan bien que hace tonterías en las clases y que dice: «Bueno, al menos mis alumnos ríen y se divierten»—. Y el tercer tipo de profesor es el que pedimos ahora: es el profesor que no se centra en lo que son los alumnos o lo que son los profesores, sino en lo que hacen. Y ahí está el aprendizaje.

Cuando en toda Europa y en todo el mundo hablamos de basarnos en el aprendizaje, se trata de que tú, como docente, seas consciente de qué es lo que hacen tus alumnos y qué vas a hacer tú para que ellos aprendan y, fundamentalmente, para que le cojan gusto al aprendizaje, a descubrir el mundo, para que sean reflexivos, desarrollen habilidades sociales, sean autónomos, democráticos, solidarios, sensibles a temas como el maltrato a las mujeres, el medioambiente, la pacificación del mundo... Todo eso. Nuestra meta debería ser convertirnos en profesores del tercer tipo, es decir: ¿qué hacen tus alumnos y qué haces tú para que ellos aprendan? Yo creo que el tema va por aquí y que, hoy en día, esto es lo más complejo que tenemos en el sistema educativo.

- CM** Antes de seguir con el profesorado, tú también has dicho muchas veces que, por un lado, hay que cambiar la formación inicial o modificar ciertas cosas —desde luego, la formación permanente, ahora lo comentaremos—, pero que también es importantísimo cambiar los contextos de trabajo, o sea, cambiar las culturas escolares, la cultura profesional, cambiar la relación que tiene la escuela con el contexto que está afuera, entendiendo que hay un contexto, que ese contexto importa —no es lo mismo enseñar en un sitio que en otro, a unos estudiantes que a otros— y que la diversidad, para bien o para mal, siempre es riqueza, aunque impone condiciones a la enseñanza y, por tanto, hace más compleja su labor. Entonces, antes de entrar de nuevo en la figura del docente, ¿qué habría que hacer, desde tu punto de vista, para incidir en esos focos que has marcado para la metamorfosis de la escuela? ¿Qué tipo de cultura escolar crees que deberíamos tener? Sé que no hay recetas, pero ¿qué tipo de opciones se nos abren o qué evidencias hay de que más o menos funcione o haya funcionado una organización escolar distinta?

**FI** Yo siempre digo que durante muchos años nos hemos equivocado porque pensábamos que cambiando al profesorado cambiaríamos la educación. Y esto no es cierto. Si cambiamos al profesorado, cambiamos al profesorado. Imagínate a un profesor innovador: lo que hace es una experiencia de innovación en su aula, que nace, se reproduce y muere en el aula. Con lo cual, el resto continúa igual. Muchos padres —y la mayoría de los profesores son padres— que han llevado a sus hijos a sus escuelas, dicen a veces: «Le ha tocado tal maestro. ¡Mecachis! ¡Con lo bonito que era trabajar con el anterior!». Claro, es que el maestro anterior tenía una experiencia de innovación, pero no había una innovación institucional, que es lo que hace cambiar la educación de un país. ¿Por qué cambió Montessori o cambió Freinet o cambió Decroly o los centros de interés o la metodología por proyectos de Kilpatrick —que, aunque es de 1918, ahora se ha descubierto que es la panacea—? Pues cambió porque la cultura que se introdujo era una cultura de innovación institucional: aunque se vaya un maestro, la innovación continua.

Entonces, ¿qué es lo que cambia la educación? Cambiar al profesorado y cambiar el contexto donde trabaja. Y el contexto donde trabaja es todo lo que rodea la escuela: la comunidad, el gimnasio, las extraescolares, la danza, la música... Todo lo que hay alrededor y que educa a los chicos. La cultura de la Ilustración que antes te comentaba no tenía en cuenta el contexto, sino únicamente al maestro de escuela, que enseñaba los instrumentos: leer, escribir, multiplicar y tal. ¿Por qué? Porque el contexto donde trabajaba se identificaba con la escuela. Si, por ejemplo, el maestro te castigaba y llegabas a casa y te preguntaban por qué te habían castigado, tus padres te volvían a castigar porque «algo malo habrías hecho». Pero esa coherencia ha desaparecido. Ha desaparecido por muchos motivos (no vamos a entrar ahora en el tema social, el tema de los alumnos, el tema de la sociedad, de las familias...). ¿Y qué consecuencias tiene eso?

Muy fácil. Primero, intentar luchar por que la innovación no sea una experiencia de innovación, sino que sea una innovación institucional. ¿Adónde nos lleva esto? A una cultura colaborativa, una cultura de participación. Edgar Morin dice: «No seamos ciegos del conocimiento». La ceguera del conocimiento es cuando los maestros no ven más allá de sus fronteras, de sus límites, no salen ni ven qué está pasando en el mundo —esta idea de la ceguera del conocimiento me entusiasma porque hay gente que hace cosas muy interesantes, pero dentro de sus fronteras—. Entonces, ¿qué significa esto? Para mí, inocular a los maestros que se ha acabado el maestro de escuela. Que si quieres cambiar la educación de tu país, te has de convertir en maestro comunitario. A mí, por ejemplo, no me gusta que los maestros vivan en poblaciones lejanas, que no vivan la cultura del chico. ¿Por qué? Porque el contexto, en la educación actual, tira mucho más que la escuela. Tenemos un aumento del fracaso, aquí y en Latinoamérica, de abandono en Secundaria. ¿Por qué? Porque el contexto tira mucho. Es más fácil estar en la calle, jugando, drogándose o delinquiendo, que en la educación. Y esto nos obliga a repensar qué hacemos en las escuelas para que esto esté pasando.

Y después, el proyecto educativo de un centro debería olvidarse del proyecto educativo del centro. Debería ser un proyecto educativo comunitario. Para mí, el proyecto educativo comunitario en las escuelas es buscar la complicidad educativa de la comunidad. Fíjate que no digo la familia. La familia también, pero, a veces, la familia no

puede: los padres están trabajando todo el día, no tienen tiempo, igual ni siquiera para cocinar bien... Por eso hablo de comunidad. Aquí también entra la Iglesia, el Ayuntamiento, entra todo el mundo. En algunas zonas se creó esta experiencia —que proviene, sobre todo, de Estados Unidos, con grandes problemas de contexto, de Brasil también— de entornos escolares, de trabajar el entorno escolar. ¿Qué pasó? Que vino la crisis económica y recortaron. Pero es esta idea de complicidad educativa, de ser maestro comunitario, de trabajar la comunidad como elemento importante de educación para evitar el abandono, evitar el fracaso, evitar la exclusión social. Porque ¿qué estamos viendo con la pandemia? Una gran pobreza, mucha pobreza, y muchos problemas familiares. Por tanto, o realmente entramos a fondo en qué significa esto o lo tenemos perdido, porque aumentarán el abandono y el fracaso escolar. De ahí, esta idea que digo yo de que, para cambiar la educación, hemos de cambiar al profesorado, la escuela y el contexto donde trabaja. Y este es un reto de futuro importante. Si no lo asumimos, lo tendremos muy mal. Algunos países ya lo están haciendo, ya son conscientes de ello. Pero aquí aún estamos, digamos, en la parte iniciática, no en el trabajo. Esta sería un poco mi idea.

¿Y el profesorado qué? El profesorado, lógicamente, tiene que luchar contra el individualismo. Todo esto que estoy comentando lleva al paradigma de la colaboración. Yo siempre digo que el maestro que se queda solo, acaba muriendo solo, aunque sea de asco —con perdón—. Porque el modelo de puerta cerrada hace años que no funciona. Hay ya una investigación importante que dice que el modelo de puerta cerrada, de tus niños, en tu aula, con tu tutoría, acaba matando la comunicación. «No comunico mis problemas a mis compañeros para que no me acusen de que soy un mal profesional». Tenemos que romper esto, tenemos que hablar de todo, comunicarnos. Y en esto hay una cosa muy nueva que añado y es que no podemos cambiar la escuela, si no aplicamos el concepto de tolerancia profesional. Nos hemos de tolerar, estamos condenados a trabajar juntos y todos somos diferentes. Lo que aplicamos a los niños lo tenemos que aplicar a los maestros: somos diferentes y nos tenemos que tolerar para trabajar juntos proyectos de cambio. Esto será sobrevivir en la educación.

**CM** Me gustan mucho esos conceptos tuyos, sobre los que llevas años escribiendo, de tolerancia profesional, de inocular confianza en todo el sistema, del apoyo y la colaboración entre docentes. Efectivamente, los sociólogos llevan años, décadas, advirtiéndonos de lo importante que es lo social en lo educativo y advirtiéndonos de que muchos de los retos que tenemos en la escuela no son retos curriculares o de metodologías, son retos sociales. Y que, por tanto, si no atendemos a lo que pasa alrededor de las escuelas y de los niños en sus vidas, difícilmente podremos combatir, como decías, unas tasas de fracaso que van en aumento en España y en toda Latinoamérica. Es decir, la escuela sola no puede y la familia en sí misma es también un foco de desigualdad. Por tanto, trabajar aisladamente en la familia o en la escuela no nos acorta este enorme problema social que tenemos de la creciente y rampante desigualdad con la que estamos viviendo y que, luego, acarrea muchísimos problemas sociales y de vida para las personas.

**FI** Es esta idea que yo a veces he escrito de que educar no es sinónimo de escolarizar. No basta con tener al niño, la niña, en la escuela. Y esto lo hemos comprobado en esta pandemia. La educación afecta a todos. ¿Qué hacen los padres cuando el niño está en

clase en su casa? La familia influye en muchos hábitos y comportamientos, en formas de ver la realidad y en el tiempo de ocio. Y sí que es verdad que, con la pandemia, esto ha quedado un poquito más claro: educar no es sinónimo de escolarizar; los padres también han de prestar atención a lo que hacen en casa, en la calle... Y hay alternativas internacionales, hay experiencias: ¿por qué no abrimos los patios de las escuelas para que los chicos no estén en la calle? Hoy día está de moda hacer jornada única —yo no estoy a favor—: los chicos salen a las tres y ¿adónde van? O van a la calle o le explican sus problemas a los dibujos animados de la televisión, porque sus padres están trabajando o llegan tarde. Entonces, esta idea de escuela comunitaria, de abrir las escuelas, abrir los comedores, abrir los patios para jugar... Claro, eso necesita recursos que habrá que buscar: monitores, gente voluntaria... Pero esta idea creo que es importante: educar no es lo mismo que escolarizar.

**CM** Efectivamente. Y las políticas educativas no son solo políticas escolares, que es un poco sobre lo que hablábamos hace unos días con César Coll. También sobre esa idea de la ecología del aprendizaje, esa idea, que él expresa de una manera muy clara, de que no solo se heredan la pobreza o la riqueza, sino también las oportunidades de aprendizaje.

**FI** Los pedagogos llamamos a esto «educación expandida».

**CM** Eso es, educación expandida. Allí, en Cataluña, tenéis experiencias interesantes. No solo de abrir los patios de las escuelas, sino también de ese concepto de Educación 360 que, de alguna manera, intenta ver qué pasa cuando los chicos salen de la escuela y qué otro tipo de oportunidades podemos darles a todas y a todos, no solamente a unos pocos, que es lo que tradicionalmente se ha hecho: cada uno se ocupaba de darle extraescolares a sus hijos, si podía.

**FI** Es verdad, Carlos, hay experiencias. Pero a mí me gustaría que las políticas públicas se implicasen mucho más. Porque, a veces, son iniciativas de maestros, de identidades privadas, de fundaciones, con mucha buena voluntad, pero no se implica tanto como yo quisiera a las políticas públicas, y esto es muy importante. Porque han fallado mucho en la pandemia y están fallando: la desorientación, la incertidumbre... No puede ser. Tenemos que dar coherencia también a la política pública.

**CM** Totalmente de acuerdo. Leía estos días el último ensayo de César Rendueles —que subtítulo *Un panfleto igualitarista*— y lo que viene a decir es que a la educación le hemos puesto la carga de ser una de las grandes políticas igualitarias que tienen las sociedades, pero que no es suficiente. Y ya sabemos que, en muchos casos y como llevan años diciéndonos los sociólogos, no solamente no consigue igualdad, sino que perpetúa desigualdades. Entonces, él insiste mucho en la idea de que hay que verlo al revés: necesitamos políticas igualitarias —no educativas— para mejorar lo que pasa en las escuelas. La mejor innovación en las escuelas vendrá cuando tengamos políticas fuera de las escuelas que sean igualitarias, que promuevan ese igualitarismo en los recursos y en todo.

**FI** Es esta idea de los sociólogos reproduccionistas. Se ha vuelto un poco a esa idea de Bourdieu, Passeron, de la sociología reproduccionista que dice que vigilemos mucho que la escuela no reproduzca la ideología dominante neoliberal, todo el tema de la competición, del fracaso y del éxito... Es verdad que siempre se ha dicho que, dentro de



estas políticas reproductoras, está también la educación de la resistencia, que también se ha de inocular: esta resistencia, esta lucha para intentar hacerlo mejor, aunque, como decía Freire, nosotros no cambiaremos el mundo. Pero, al menos, intentar cambiar a las personas que cambien el mundo.

**CM** Justo. Yo creo que Freire es uno de los grandes pensadores que deberíamos estar leyendo en estos momentos. A mí, más que los reproductoras, que son un poco pesimistas y que nos dejan a todos —en primer lugar a los docentes— en el aire, preguntándonos «¿Y ahora qué hacemos?», me gusta más la actitud de Freire, que es crítico con la realidad, pero también propositivo. Esa idea suya de convertir las dificultades en posibilidades, de buscar esos «inéditos viables».

El tiempo se nos va yendo y me gustaría hablar un poco más de los docentes. Ya sabemos que su cultura tiene que ser una cultura colaborativa, de respeto mutuo, de apoyo, de tolerancia. Pero ¿cómo debe ser su formación? Eso, por un lado. Pero también me interesa, desde tu punto de vista, qué tipo de enseñanza y aprendizajes deberíamos reforzar, promover sí o sí en la escuela. De alguna manera, ya lo has dicho: todo lo que tiene que ver con los afectos y los cuidados, es decir, que no solo es una cuestión de transmisión de una serie de conocimientos, sino que hay muchísimo más que tiene que ver con la sociabilización, la justicia escolar, la comprensión del otro... Un montón de temas que afectan directamente al currículum. ¿Qué tipo de currículum crees tú que deberíamos tener en esta escuela metamorfoseada que tú defiendes?

**FI** Es cierto que en la escuela tiene que haber conocimientos sólidos, no podemos dejar a la población sin instrumentos intelectuales que le permitan vivir la vida. Pero ¿cuál es la finalidad de la escuela? Yo a veces recuerdo la frase famosa de «hacer hombres de provecho». Bueno, está bien que hagamos hombres y mujeres de provecho, pero sobre todo hombres y mujeres felices. Atención aquí. No hablo de una escuela de la felicidad, hablo de la enseñanza con sentido. Es interesante que, últimamente, desde la filosofía se nos esté hablando bastante de la educación como sentido y utilidad, un concepto que a mí me encanta. ¿Educamos con sentido, con utilidad? Para educar con sentido, ¿qué le puedo proporcionar yo al alumno? Dejo de lado el currículum de conocimientos sólidos. Está claro que hemos de enseñar instrumentos intelectuales que le permitan sobrevivir en el mundo actual. No seamos ingenuos, el mundo actual es el que tenemos. Tenemos que luchar para cambiarlo, pero es el que tenemos y hemos de darle al alumno instrumentos intelectuales para defenderse en él. Pero mi idea es que la escuela, sobre todo, tiene la gran función de suministrar inteligencia social. ¿Qué significa este concepto? ¿Le estamos suministrando al alumno habilidades sociales, habilidades de respeto a los mayores y a los compañeros, todo esto de la solidaridad, del tema del medioambiente, de la paridad...? ¿Le estamos enseñando habilidades sociales reflexivas, a pensar por sí mismo, a ser autónomo? ¿Le estamos enseñando selección? Con el recurso de la tecnología, el currículum ya no es solo qué y cómo, sino también dónde: esa idea de no enseñar al alumno algo que ya está en Google o en YouTube, sino de dirigirlo allí y luego comentar con él lo que ha visto.

Por tanto, qué, cómo y dónde. Pero ¿para qué enseñamos? Recuerdo lo que decía un compañero, catedrático de educación, fallecido hace años: «Menos matemáticas y más humanidad». Yo, ¿para qué enseño a un ser humano? Para comprender la realidad, para

razonar, para que sea autónomo en su vida y no dependiente y vulnerable al entorno político y social, para que sea capaz de analizar lo que pasa afuera, que haga una lectura crítica de lo que pasa en el mundo y su entorno. Y por supuesto para que tenga conocimientos sólidos. Pero ¿qué está pasando en las escuelas? Que pretendemos esto, pero estamos desalineados. O sea, nuestras formas de enseñar y de evaluar nos llevan a que los alumnos acaben memorizando, copiando, repitiendo, sean insolidarios... Yo lo noto en la universidad. Cuando yo era universitario, intentaba copiar al máximo posible. Ahora ni copian o no se dejan copiar. Bueno, no digo que sean insolidarios, pero sí que han creado una actitud de individualidad, de «para mí y mi currículum y en mi vida quiero ser algo». Y esto no puede ser. Esta idea de eliminar la competición, el tema del fracaso y el éxito, para mí es importante. Y esto implica abordar el trabajo en la escuela y el trabajo de los maestros de forma diferente.

Me preguntabas también qué hacer con los maestros, con su formación. Yo creo que tenemos retos importantes en el magisterio. Por ejemplo, la formación inicial. Se sigue enseñando a los maestros con una racionalidad técnica: primero la teoría, después la tecnología de didácticas específicas y después la práctica. Y esto no forma a los maestros. Los maestros se han de formar desde la perspectiva de la práctica. Y eso implica un cambio radical de la forma de enseñar en el magisterio. ¿Por qué no ir a las escuelas y plantear una práctica reflexiva sobre lo que están trabajando? Primer problema, por tanto: cambiar el currículum, hacerlo mucho más adecuado al siglo XXI. Segundo, la pregunta que se hace ahora toda Europa: ¿puede ser maestro todo el mundo, tiene todo el mundo habilidades para entrar en la universidad? Está comprobado que una profesión está caracterizada por aquellos que acceden a la misma. Si acceden —con perdón— mediocres o personas que lo único que quieren es cobrar un sueldo, tener estabilidad y estar en una zona de confort, pues eso caracterizará la profesión. Después no digamos que nos maltratan o que no tenemos reconocimiento. Y otro problema: ¿quiénes son los que enseñan a los futuros maestros? Hace años que no tienen prácticas, que no han ido a las escuelas. ¿Se está haciendo algo para modificar esto? Hay muchas cosas de la formación que debemos cambiar.

La formación permanente. Aún tenemos una formación permanente muy transmisora, muy basada en expertos infalibles que dicen a los maestros lo que tienen que hacer. Claro, así no hay innovación. En todo el mundo estamos invirtiendo mucho en formación permanente o continua para maestros, pero no corresponde a los resultados de las escuelas. ¿Por qué? Porque aún hay muchos expertos infalibles que explican con PowerPoint lo que los maestros tienen que hacer. Esto es tomar al maestro como un objeto de enseñanza. ¿Por qué en la formación no convertimos al maestro en sujeto de aprendizaje? Trabajando proyectos, casos y lecturas críticas, discutiendo, viendo experiencias de otros... Un primer reto es convertir al maestro en sujeto de aprendizaje. Es complementar el concepto de actualización o capacitación, que sirve para lo que sirve, con la creación de espacios de aprendizaje. ¿Y dónde se crean espacios de aprendizaje? En la misma escuela, con proyectos de cambio. Nos hemos equivocado durante muchos años: pensábamos que podíamos cambiar la escuela dándole a los maestros formación y que, después, se fueran a la escuela a innovar. Pero el contexto manda mucho. No es lo mismo este contexto que el que explica el profesor. Hagamos un binomio diferente: vayamos a las escuelas a ver qué problemas tienen, en función de eso hagamos un proyecto de cambio y demos formación a los maestros para que lo

elaboren. Aquí damos un salto muy importante, porque estamos diciendo que el maestro es un sujeto capaz de generar conocimiento pedagógico.

Y para mí, una cosa importante que no tenemos en el magisterio y que hemos de trabajar es la identidad —¿qué significa ser maestro, profesor, en el siglo xxi?— y el empoderamiento. ¿Tenemos a los maestros empoderados? Pues no. ¿Por qué? Porque en el ADN les han inculcado un poco esta idea subalterna de que el conocimiento no está en ellos, está en otros. Esto, los políticos conservadores lo tienen clarísimo: el conocimiento está en la universidad y no en los maestros y las escuelas. Esto no pasa en otras profesiones. Con lo cual, o hacemos a los maestros sujetos capaces de generar conocimiento pedagógico, o sea, los empoderamos, o realmente la formación seguirá siendo una formación para tener papeles, para acreditarse, para ganar más dinero, pero no para cambiar la educación.

**CM** En el ADN, como tú decías, y también en un proceso creciente de burocratización y de profesionalización que creo que ha sido muy grave.

**FI** Aquí aparecen, Carlos, dos elementos que comento siempre: los dos elementos más nuevos que tenemos en la educación y la formación son la pausa y la tolerancia. La tolerancia profesional ya te la he comentado. Tenemos que respetarnos. Todos tenemos días malos, todos tenemos problemas —Hargreaves llamaba «balcanización» a estas pequeñas guerras entre grupos que hay en las escuelas—. O sea, tolerancia profesional, como en toda profesión. Y luego está la pausa. Hargreaves elabora también el concepto de intensificación, los maestros están intensificados: trabajan programaciones, les piden proyectos, planes de no sé qué, tienen al supervisor, al director... ¿Y qué pasa? Que, cuando haces muchas cosas, al final las haces mal. Por lo que yo insto, hoy en día, a la pausa educativa y la pausa formativa. Ya tenemos alguna experiencia, proveniente del *slow food*, de hacer pocas cosas pero bien hechas. Como me decía una maestra: «Estamos tan innovadores, tan estresados, que no tenemos tiempo ni de hablar de nuestros hijos». Esto se me quedó grabado y no puede ser. Hagamos pocas cosas y bien hechas. Introduzcamos la enseñanza o la formación de la pausa. Este es un tema nuevo que, de hecho, está apareciendo en muchos campos.

Mencionabas antes a Freire. A mí me gustan mucho dos pedagogos. En Latinoamérica, en el sur, Freire. Yo siempre les digo a mis alumnos que lean a Freire, que lo recuperen, que es como abrir una ventana para que entre aire fresco. A mí me crea una forma de pensar la educación. Y el otro, que está en el norte, es John Dewey. Que, dentro de que era utilitarista y pragmático, tiene cosas muy interesantes. Yo suelo repetir a los maestros una frase suya: «Si enseñas a tus alumnos como les enseñábamos ayer, les matas el futuro. Y esto, profesores, no lo podemos permitir». Creo que es una frase preciosa. Creo que la educación es una renovación constante y, a veces, no se hace. Ahora estoy preocupado por los recursos, por el desencanto de los maestros: ¿para qué trabajar, para qué innovar, si me pagan mal, me maltratan, no me devuelven las pagas o cobro lo mismo que ese, aunque yo trabaje más? Aquí aparece también un problema de carrera docente. La carrera docente es muy importante y, ahora, en muchos países como el nuestro, es plana: beneficia a aquel que sale del sistema, en vez de beneficiar también, horizontalmente, al que está dentro. También estoy leyendo ahora mismo

cosas horribles sobre maestros que están exponiendo su angustia ante el coronavirus en las escuelas. Yo creo que esto no lo podemos permitir.

**CM** Vamos a terminar aquí. Se nos ha ido este tiempo tanpreciado que tú reclamabas, precisamente, con esa idea de la pausa. Hay dos variables fundamentales: una es el espacio, el contexto, y la otra tiene que ver con el tiempo. Un tiempo más lento, la educación necesita tiempo, una pausa que tenemos que darnos para evitar ese estrés que, en parte, también se soluciona cuando trabajas con otros, cuando trabajas de una manera más colaborativa.

**FI** Permíteme, Carlos, acabar con una anécdota. El otro día explicaba, en una conferencia virtual en Chile, esta impotencia, a veces, de los propios maestros y maestras que están en la práctica y que dicen: «Oiga, todo esto es muy bonito, pero ¿cómo lo hacemos?». Y a esos maestros y maestras yo les digo: a principios del siglo xx había personas que querían subir al Himalaya o al Everest, pese a no tener ni la preparación ni la ropa adecuada. Muchos empezaron a hacerlo y muchos murieron por el camino. Pero otros llegaron a la cumbre y, cien años después, el alpinismo es lo que es gracias a esos montañeros pioneros. Vosotros, ahora, en esta época de tanta incertidumbre, de tanto cambio, de tanta desorientación, sois pioneros. Y de aquí a 50 años os dirán que, gracias a vosotros, a que tuvisteis tantas dificultades, tantos problemas, tanta falta de recursos, hoy la escuela es lo que es.

**CM** Pues aquí lo dejamos. Muchísimas gracias. Ha sido un placer conversar contigo y espero que nos volvamos a ver pronto.