

ENTREVISTA A JAVIER MARRERO, CATEDRÁTICO DE DIDÁCTICA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, EL DÍA 13 DE OCTUBRE DE 2022

INTERVIEW WITH JAVIER MARRERO, PROFESSOR OF DIDACTICS
AND EDUCATIONAL RESEARCH, ON OCTOBER 13, 2022

Ana Vega Navarro
Juan José Sosa Alonso

Ana Vega y Juan José Sosa (AV y JJS): Buenos días, Javier. Sabemos que, durante las últimas dos décadas en que vienes enseñando la asignatura de Didáctica en el grado de Pedagogía, una de las primeras tareas que debía realizar el alumnado era componer una pequeña autobiografía escolar. Y justamente por aquí nos gustaría comenzar: ¿cómo recuerdas los primeros años de tu experiencia escolar: compañeros, profesorado? ¿Cuál fue tu relación con el éxito escolar? ¿Sentiste siempre que tuviste éxito escolar, o fue más tarde –o cuándo–?

Javier Marrero (JM): Mi experiencia escolar se desarrolla en el colegio La Salle San Ildefonso en Santa Cruz de Tenerife. Allí hice mi equivalente a la Educación Infantil (Párvulos) hasta el Bachillerato. A diferencia de otras biografías donde hay un nomadismo pedagógico, en mi caso yo llegué a ese centro y ahí realicé todos mis estudios no universitarios. Y claro, en ese periodo, que fue un periodo muy largo, toda la escolaridad obligatoria y no obligatoria hasta el Bachillerato, pues tuve momentos de éxito y momentos de fracaso, también. Mis primeros momentos en el colegio fueron de fracaso. Yo me escapaba con 5 años del aula de parvulario y el hermano Julio salía detrás de mí para volver a meterme en el aula. Tenía que cerrar la puerta del aula porque me volvía a escapar.

Esos fueron los primeros recuerdos que yo tengo de la infancia. Y luego mucho juego en el patio, encantado de estar con mis amigos en el colegio –que era un colegio de chicos, solo de chicos–. En aquella época la escolarización se hacía separada por sexos; no había coeducación. Yo disfrutaba mucho de mis amigos en el patio del colegio, y en la calle, porque eran del barrio la mayoría. En aquella época, se jugaba en la calle.

Pero las cosas no empezaron a ir bien hasta 4.º y reválida. Descubrí que me gustaban mucho las matemáticas, aunque no era bueno en matemáticas. No sacaba buenas notas en matemáticas, ni muchísimo menos. Y gracias a una magnífica maestra, que luego fue muy amiga, doña Fela Palenzuela,



9

pude descubrir que mi vocación realmente estaba mucho más vinculada a la ciencia que a las letras. Pero en 4.º y reválida ya era obligatorio optar por ciencias o letras, y yo había decidido optar por las letras.

Y a partir de ahí de mi escolaridad empezó a ser una escolaridad mucho más centrada; no de éxito, porque yo tampoco era un estudiante de matrícula ni de nada de esto. Era una escolaridad donde cuando caminaba por el pasillo veías los cuadros, las orlas de honor de todos los alumnos que habían sido primeros alumnos de matrícula. Yo nunca estuve en esas orlas. Pero fue a partir de ahí cuando yo empecé a tener un cierto encaje con las exigencias de la escolaridad.

Y el final fue afortunado también y feliz. En el colegio se entregaba, en el Preu, como tradición, una placa al considerado mejor alumno de la promoción, y en mi promoción, por primera vez, esa elección se hizo por votación de los propios compañeros, no por designación del profesorado del colegio. Y mis compañeros decidieron darme a mí esa placa de honor. Yo creo, que yo recuerde, así conscientemente, fue la primera y la única vez que mi padre fue al colegio a la entrega de esa placa. Hay una foto de ese momento. Y yo lo recuerdo con muchísima vergüenza; a mí aquello me daba pavor... Yo era muy tímido y sentía mucha vergüenza por toda la parafernalia del acto... Todos los compañeros..., los padres..., el profesorado...

Y luego ya viene la etapa de la universidad y ahí ya es otra historia. Así que mi relación con el éxito tiene dos partes: una primera parte y una segunda parte.

(AV y JJS): ¿Cómo se vivía en tu casa y tu familia: madre, padre, hermanas?

(JM): Nosotros fuimos una familia que procedíamos del pueblo de San Andrés. Mis padres eran de allí y todos mis hermanos vivieron en San Andrés y venían, en su primera escolaridad, a estudiar a Santa Cruz, hasta que, cuando yo nací, se trasladan a vivir a Santa Cruz. En una casa que estaba frente a mi colegio. Yo he podido comentar aquella época con mis hermanas y mis hermanos, somos 3 y 3. Estamos hablando de los finales de los años 40 y los 50. Por razones que yo nunca comprendí, y que mis padres tampoco me explicaron, lo cierto es que en aquella época en la escolarización se priorizaba a los chicos frente a las chicas. Mis hermanas hicieron hasta el equivalente a un cuarto y reválida, más o menos. En colegios de monjas, para ellas. Solo mi hermana Mercedes, que era más joven, pudo llegar al conservatorio. A ella le gustaba tocar el piano y entonces hizo estudios de conservatorio. Pero mis otras dos hermanas, que eran mayores, abandonan los estudios en un momento determinado. No sé exactamente las razones..., si eran económicas o si eran de otro tipo..., pero lo cierto es que yo era el menor con distancia de seis hermanos.

Y como tal menor era «el carabina». Mis hermanas me llevaban con ellas para poder salir con sus respectivos novios: tenían que ir con «el niño». Y yo recuerdo momentos muy felices con ellos, gracias a eso. Uno de los momentos más felices para mí, que siempre recordaré, fue con mi hermana Pura, aquí en La Esperanza, ya casada..., todavía no tenía hijos. Y en aquel verano, había una era frente a la casa de mi hermana, y mi vida consistía en acu-



dir todos los días desde las 9 de la mañana hasta las 6 de la tarde en la era, dando vueltas alrededor para trillar el trigo. No entro en los detalles de las vaquitas y de lo demás..., viviendo de sol a sol, el proceso de la era, de la trilla. Así que mis hermanas cuidaron de mí, que era el más pequeño de aquella época... Ellas ya finalmente se casan y se van a sus respectivos...

De mis hermanos, el único que realizó estudios universitarios fue mi hermano mayor, José Víctor, que estudió derecho, en Madrid. Mi hermano Orlando inició los estudios de aparejador, pero no los concluyó porque hubo de ir a trabajar a la empresa familiar..., y luego el ciclo universitario se culmina conmigo, que es quien ha hecho una carrera universitaria completa. Así que yo era el menor de una familia que creció en medio de una posguerra muy terrible, pero que mis hermanos recuerdan como una etapa feliz de sus vidas. Yo, sin embargo, tengo un recuerdo muy gris de aquella época. Las cosas eran en blanco y negro, no parecía que el color apareciera la vida. Pero tampoco tengo recuerdos traumáticos de mi vivencia con ellos.

Luego, en los veranos volvíamos a San Andrés, donde también disfrutaba con mis amigos de allí. Hasta que un día haciendo una pelea de indios y americanos, en pleno muelle, me caí de espaldas de uno de ellos (iba subido al «caballo») y me di con un remo en la cabeza. Cuando llegué a casa mi madre lo que dijo: «algo habrás estado haciendo..., no te habrás portado demasiado bien». Pero recuerdo San Andrés también como una época felicísima..., de estar conviviendo con la familia en un sitio pequeñísimo..., con amigos que también estábamos todo el día en el pueblo. La casa era solo para comer y dormir y poco más. Hay algunas fotografías de la época vestido de vaquero, que eran los juegos de la época. Por lo tanto, yo debía haber jugado mucho a esas historias y disfrutar con eso. Pero siempre fui «el niño» de la familia..., el menor de la saga.

(AV y JJS): ¿Podrías decirme cuándo decidiste estudiar en la universidad? ¿Serías capaz de recordar cuáles eran las posibilidades que se te presentaban en aquellos años de instituto, previos a la universidad? ¿Por qué y cómo decidiste estudiar Pedagogía?

(JM): Pues fue en mis últimos años de Bachillerato, en sexto de Bachillerato y Preu... Yo me movía con un grupo de gente joven, con unos compañeros con los que teníamos en común muchísimas cosas..., y ahí surge la idea casi indiscutida de seguir estudios universitarios.

Tomar la decisión de estudiar un Bachillerato de letras era, casi inexorablemente, verte abocado a Filosofía y Letras. Filosofía y Letras era la salida natural de los estudios de letras, en aquel momento.

Yo no recuerdo haber tenido ningún problema en mi familia ni en mi entorno para decidir ir a la universidad. Así como en el caso de mis hermanas sí hubo esa selección previa, en mi caso y en el de mis hermanos no la hubo. Por lo tanto, una vez iniciados los estudios de Bachillerato iba abocado, de manera casi natural, a los estudios universitarios. Así que eso, por una parte, en el ámbito familiar no encontré ningún tipo de oposición, ni de conflicto, ni de problema para tomar esa decisión... y, por otra parte, el





hecho de haber continuado estudios, hacer Bachillerato en letras, me dirigía casi inexorablemente a hacer Filosofía y Letras. Así que esa transición yo la recuerdo como una transición natural. La transición traumática, la más difícil, fue la previa cuando me decidí por letras, en aquel momento. Pero en cualquier caso luego me sentí a gusto con los estudios de letras, como se les conocía entonces.

¿Por qué? Porque en aquella época estudiar letras significaba muchas cosas. Significaba una profundización en la Historia que no teníamos. Historia que nunca llegaba a la Historia contemporánea de España, que siempre se quedaba en el siglo XIX, pero era una buena introducción a los estudios de Historia. Porque me vinculaban mucho con el mundo del arte, que a mí me apasionaba, me interesa muchísimo...; aparte de la música, el arte siempre me gustó. Por otra parte me ordenó mucho la cabeza y me ayudó mucho a formarme intelectualmente, estudiar Latín y Griego. Yo tuve un magnífico profesor de Latín y Griego en esa etapa de sexto y Preu... y aquellos estudios de traducción del Griego antiguo eran una manera muy estupenda de ordenar cognitiva y mentalmente la cabeza. Y aquello me aportó muchísimo, más allá del estudio del Latín y Griego.

Y la introducción también al mundo de la literatura. En aquella época, los estudios de literatura eran de literatura universal... y eso me permitió comprender y conocer una enorme variedad de autores. Y también se estudiaba literatura cuando estudiábamos francés, porque en aquella época el idioma que se estudiaba era el francés, no era inglés, que aparece más tarde en el currículum escolar. Pero estudiar francés implicaba, aparte de estudiarse la lista de los verbos irregulares, que eran interminables..., también la literatura francesa. Y esa doble perspectiva de la lengua y la literatura, que estaba presente también en francés y en castellano, nos ampliaba muchísimo el escenario y la comprensión del mundo... y por supuesto luego la filosofía también. Así que los estudios previos de aquel Bachillerato, de lo que en aquel entonces se entendía por Bachillerato, eran una introducción amplia a lo que luego sería Filosofía y Letras. Y, en aquel momento, cuando accedemos a la universidad, los estudios universitarios estaban estructurados en 2 + 3: 2 años de comunes y 3 años de especialización. Los 2 años de comunes los hicimos en La Laguna..., toda aquella generación..., y en los 3 años de especialización podías optar por quedarte en La Laguna (para estudiar Filología Románica, o Historia) o bien salir fuera a cursar otros estudios en universidades de la península. Pocos años después de haber empezado nosotros, comienzan los estudios de Filosofía, Pedagogía y Psicología en La Laguna.

De manera que aquí no había Pedagogía, ni Psicología, como estudios de especialización... y, por lo tanto, si queríamos hacer alguna de esas especialidades, teníamos que salir fuera.

¿Por qué me voy fuera? Pues por casualidad y por amor. Por casualidad porque conocía a una persona con la que luego construiría también toda mi vida familiar y afectiva y esa persona tenía claro que quería hacer Pedagogía. A ella le interesaban mucho los estudios de Educación Especial, y

quería hacer Pedagogía. Pero sus padres no tenían posibilidad de enviarla a otro sitio que a Valencia (Pedagogía existía en Valencia, Madrid y Barcelona); entonces, ante la posibilidad de ir a Valencia o irme a Barcelona o a Madrid, pues decidí irme detrás de... a Valencia.

Y esa es la razón..., por casualidad..., porque en aquel momento Pedagogía no era una prioridad para mí, no eran unos estudios que fueran muy prioritarios, pero las materias que se estudiaban eran materias que también tenían su interés, porque en aquella época, cuando se estudiaba Pedagogía, también se continuaba estudiando Historia de la educación, Filosofía de la educación y era una prolongación de aquellos primeros años –los comunes– de Filosofía y Letras.

(AV y JJS): Resumiendo mucho, quizá demasiado, podríamos decir que en tu carrera académica te has centrado en estudiar temas relacionados con la didáctica y el currículum, así como en la formación del profesorado y en las teorías implícitas que marcan el aprendizaje del alumnado. ¿Qué te llevó a ello? ¿Qué te animaba?

(JM): Bueno, nosotros empezamos en aquella Pedagogía que se estudiaba en Valencia, donde hubo un antes y un después de José Luis Rodríguez Diéguez. Cuando José Luis Rodríguez Diéguez llega a Valencia, recién estrenado como catedrático, venía de la Inspección, él había estado mucho tiempo en la Inspección. Y era un hombre joven que venía con una formación francófona, con una preocupación por temas que no tenían nada que ver con la política educativa, sino con lo que en aquella época –quizá como refugio de muchos intelectuales– consistía en estudiar «por la tangente». Esto es, te vas a estudiar un tema inocuo para, a partir de ahí, poder hacer desarrollo intelectual. Y Rodríguez Diéguez fue una persona que en Valencia estimuló mucho lo que hoy se conoce como las TIC, bueno no eran TIC porque no había comunicación, pero sí eran las tecnologías de la información y la de la enseñanza en aquel momento..., y él fue el que nos introdujo, a mi promoción y a la siguiente, en el caso Amador también, en el campo de las tecnologías. Digamos que en aquella época el objeto era la tecnología, ni siquiera de la información y comunicación, sino el estudio de la tecnología como el soporte de la comunicación didáctica. Se estaba viviendo un cambio epistemológico muy importante en el campo de las ciencias sociales, en general, y en particular en el de la Pedagogía. Este cambio era la búsqueda de un lenguaje propio y de una construcción científica propia para campos nuevos, como era el de la Pedagogía.

La primera Facultad de Pedagogía se crea en Madrid en el año 1966/67. Los estudios de Pedagogía eran anteriores, pues se estudiaba Pedagogía como parte de la formación de maestras y maestros, pero como tales estudios universitarios empiezan en el 66/67. Con lo cual, estamos hablando de menos de 10 años de constitución del campo de la pedagogía. Y claro, aquello era un páramo... La Pedagogía era un páramo, intelectualmente hablando. Un páramo que, además, venía de la mano del Opus Dei y por lo tanto con una tradición de estudios religiosos o enfoque religioso del campo.



El otro día haciendo limpieza por aquí vi un libro de Zuluaga hablando de Marx y de los marxistas de la izquierda Marx, una cosa, en fin..., para los estudiosos muy interesante.

Así que era un campo, el pedagógico, que no tenía ninguna vinculación con la práctica. Que no tenía ninguna influencia, pero que sí servía para legitimar las estructuras de poder que en aquel momento funcionaban en el ámbito de la educación. Es decir, las direcciones de los centros, a los directores de los centros, a los inspectores de educación, que necesitaban los estudios de Pedagogía para poder acreditarse. Y luego hubo un campo seminal, que era la Educación Especial, enfocado esencialmente para atender a los niños y las niñas que tenían problemas. Esa era la Pedagogía que yo estudié en Valencia. Y, en aquel contexto, alguien que venía con un discurso distinto, que hablaba de la enseñanza desde la perspectiva de la tecnología, pues era un «mirlo blanco». Y ese fue mi primer contacto con la Didáctica.

Todavía conservo los apuntes de Rodríguez Diéguez, los apuntes que hicimos a mano, en aquella época se iba a clase a tomar apuntes, y uno se examinaba de los apuntes que tomaba clase. De manera que la metodología pedagógica estaba muy clara..., era muy circular..., y, por lo tanto, quien me abre a mí la puerta al ámbito de la didáctica fue Rodríguez Diéguez.

Con él hago la tesina sobre el estudio preiconográfico el cómic (1978) y, cuando termino la tesina, ya yo había terminado los estudios en Valencia, tuvimos que hacer la mili y ya habíamos regresado a Canarias. Pero esa es también otra historia, la de la decisión de quedarse, porque tuvimos la posibilidad de quedarnos en Valencia, incluso dando clase, o regresar a Tenerife. Pero esa es otra etapa.

(AV y JJS): ¿Qué perspectiva educativa has defendido y has tratado de transmitir al alumnado durante estos años? ¿A quiénes has tomado como referencias en tu vida académica e intelectual? ¿Han ido cambiando?

(JM): Yo he defendido lo que podríamos llamar, de una forma muy amplia, sin entrar en demasiados matices, la necesidad de una didáctica científica. Sería, rigurosa, basada en el conocimiento, apoyada en la investigación, y fundamentada en el rigor intelectual de lo que decimos, de lo que hacemos, de los investigamos y lo que pensamos acerca de la enseñanza, como actividad y como proceso.

Yo creo que en eso me he movido poco desde el principio y tiene una justificación. He descrito antes el panorama de aquella pedagogía y a mí una de las cosas que me inquietó durante mi formación, muchísimo, era la falta de rigor en el conocimiento pedagógico que se estaba elaborando. Yo hice la especialidad Orientación, una de las especialidades que se estudiaba en Pedagogía –junto a Educación Especial y Organización–. Entonces lo que sabíamos acerca de la enseñanza, del aprendizaje, era tan elemental y tan poco... Nosotros apenas leíamos libros que no fueran traducciones, había muy pocas producciones propias. Tenía la sensación de que quedaba mucho por hacer en el ámbito de la fundamentación de la pedagogía y especialmente la didáctica. Así que aquella preocupación que se hizo presente al



concluir mis estudios permaneció, ha permanecido siempre, vigente a lo largo del tiempo.

Si bien es cierto que esa visión «científica» se ha visto complementada, o ampliada, o transformada, en una visión de la didáctica con un sentido más político del compromiso por la transformación de la práctica de la educación. Así que la idea de construir una didáctica científica al final tuvo sentido en la medida en que esa construcción permitía un cambio social y político, en las formas de entender, de comprender y de hacer la enseñanza. Y esa ha sido la tónica que he tratado de ir construyendo, durante esta etapa.

Pero hay otro motivo también importante en ese proceso y es que en el contexto de las ciencias sociales es estaba viviendo un momento de confrontación muy importante con el positivismo. Y claro, a mí las explicaciones conductistas de cómo se producía el aprendizaje, basado en un esquema de estímulo respuesta, que no explicaba la caja negra que estaba en medio, que estaba dentro de ese proceso, siempre me resultaron insuficientes y muy pobres para entender y explicar todo lo que sabíamos que estaba pasando por allí.

Pero además hubo también otro foco de atención importante que hace que se traslade el interés por la tecnología al interés por el enseñante, por el docente y es que veíamos –y aprendimos en aquel momento muy bien–, desde la mirada de la orientación, el enorme influjo que ejerce el docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y a mí aquel foco, aquella mirada hacia la enseñanza desde la perspectiva de lo que le estaba pasando al docente, me cambió totalmente el rumbo de la Pedagogía. Me hizo pensar más directamente en quién estaba concluyendo los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y eso es lo que da pie luego a todo lo demás, que apareció una tesis y demás. Me has preguntado también por mis influencias y por mis lecturas. Bueno, yo diría que uno se construye intelectualmente como el resultado de muchas influencias, de muchas confluencias y de muchas lecturas, y la lectura que te conmueve, aquella que realmente te levanta los pies del suelo y te hace levantar la mirada, son pocas, pero suficientemente intensas como para permanecer a lo largo del tiempo.

Y, hombre, yo tengo que mencionar el descubrimiento de Piaget, en aquella pedagogía de los años 70, era como una bocanada de aire fresco, porque abría la posibilidad de entender el aprendizaje de otra manera. Luego comprendimos que aquello se llamaba constructivismo..., luego comprendimos que aquello se podía transformar en una Pedagogía Operatoria... y además entendimos que aquello tenía mucho que ver con una visión de conocimiento social, que iba más allá de la psicología incluso. Así que Piaget, Wallon... fueron para nosotros una referencia fundamental. También John Dewey, que fue mi primera lectura en tercero de carrera. Luego, tantas veces releído y citado. Luego vino Bernard Aucouturier y la relación psicomotriz... y la influencia de esa perspectiva, un poco psicoanalítica, que traen los franceses de la mano de la psicomotricidad relacional, que para mí fue también un descubrimiento fundamental.





Pero también fue un descubrimiento fundamental la lectura de la obra de Gramsci. Gramsci fue fundamental para entender una perspectiva más política, más social de la educación y de la enseñanza. Fue quien me llevó primero ahí. Y, complementariamente con él, también Freire. El Freire que tuvimos que leer de fotocopias, porque estaba prohibido, porque no se conseguían los libros originales y porque tenemos que ir a la trastienda de la librería para poder comprar algún ejemplar... Ese Freire, la Pedagogía del oprimido, nos llevó y nos ha llevado siempre de la mano porque nos abrió la visión a un montón de campos.

Pero luego vinieron otros, otras lecturas y otras referencias que empezaron a dar forma, ya más directamente, al campo de la educación, a lo que es la formación académica. Y ahí han tenido una influencia enorme, para mí, dos personas que creo que son ineludibles en la historia de la didáctica en nuestro país, que son Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez. Y junto con ellos, también Escudero Muñoz, en mi caso de manera también complementaria. Pero ellos fueron una referencia esencial en la construcción de esa didáctica, de esa pedagogía, que se hacía necesaria y relevante para poder construir una idea de la enseñanza acorde con los tiempos. Porque claro, a todo esto hay que poner en contexto lo que hemos estado diciendo. Y es que venimos de una dictadura, la dictadura franquista..., venimos de una Constitución Española del 78 y entramos, al filo de los años 80, en una etapa de la España democrática. Ese contexto, todo ese periodo, pues marca también la tendencia y las influencias que en la Academia era posible sostener..., el discurso conceptual, teórico, académico... que era posible construir en aquel momento. Cuando nos situamos ya en la etapa democrática, pues empezamos a ver la posibilidad de construir una pedagogía, una didáctica mucho más abierta a la realidad..., mucho más pegada a la realidad. Pero además también una didáctica que acompañara el proceso de construcción de esa nueva realidad educativa del país, que el país estaba necesitando. Los supuestos, todos los fundamentos, que teníamos antes para poder hacer y construir la Didáctica no servían..., necesitábamos una nueva influencia, un nuevo marco en el que situar lo pedagógico. Y Ángel y Gimeno introducen en el ámbito de la Didáctica un concepto que nosotros nunca habíamos estudiado (en la universidad no se hablaba del currículum), la idea del «currículum». Se empieza a estudiar a partir de los años 80... y se empieza a estudiar porque ellos introducen una literatura, que era la literatura anglosajona, que ya venía hablando del currículum desde hacía mucho tiempo, pero que nosotros no nos habíamos enterado..., y que empieza a tomar cuerpo en el ámbito español y empezamos a entender la didáctica desde el ámbito del currículo. Y, por lo tanto, desde una mirada más sociopolítica que psicopedagógica. Y claro, ahí la figura de Stenhouse se hace absolutamente imprescindible para mí también, fue un aliento..., una visión..., una fortuna que Ángel hubiera conocido a Stenhouse, que se hubiera traído los *paper* que tenía en su despacho en el suelo. Él lo ha contado después... y que gracias eso luego Stenhouse es conocido en España con un librito que él tenía en Londres,

en Inglaterra..., y que hacía posible, con la frescura y la espontaneidad de un pensamiento absolutamente fantástico y rompedor, otra idea del currículum como objeto de estudio.

Se trata de un cambio de paradigma. Veníamos de una Pedagogía etérea y aterrizamos en el currículum como espacio, como suelo. Es decir, la didáctica toma suelo. Pasa de la nube al suelo..., a empezar a explicar qué es lo que está pasando cuando hacemos la enseñanza y el aprendizaje. Y eso es un cambio de paradigma fundamental para mí y para la didáctica, académicamente hablando. Un cambio de paradigma que tenemos que agradecer a muchos actores que en aquel momento lo promovieron.

(AV y JJS): Ahora, fijándonos en la docencia: ¿qué significa enseñar?, ¿cómo se enseña? ¿Cómo has vivido tú la enseñanza, qué es lo más difícil, lo más y lo menos gratificante?

(JM): Enseñar es compartir saberes y emociones. Enseñar es un acto de generosidad. Hoy diríamos que es básicamente un acto de amor, en la medida en que la relación que tú mantienes con aquella persona que aprende contigo es una relación de intercambio de influencias. En la medida en que el otro te deja, tú influyes..., en la medida en que el otro te permite, tú influyes... y en la medida en que tú necesitas transmitir un saber, lo haces para influir en el otro. Influir en el sentido ético, profundo, del término. Es decir, se construye una relación desde el encuentro y, a veces, también del desencuentro. Porque la enseñanza es encuentro y desencuentro... y a veces no nos encontramos, los que enseñamos con los que aprenden con nosotros. Hay momentos de encuentro, en donde se produce esa magia de la comunicación y del intercambio. Cuando el otro sabe que es capaz de entender tu lenguaje y tú sabes que el otro está entendiendo también ese lenguaje. Que hay una comunicación intensa, y ahí hay una pedagogía de eso que llaman ahora «la enseñanza con pasión». Cuando se convierte realmente en algo apasionante. En un escenario en el que el flujo de influencia y de comprensión es intenso y está lleno, abigarrado, de conexiones que no necesariamente tienen su momento culmen en el acto, en el momento de lo que Rodríguez Diéguez llamaba «el acto didáctico». El acto didáctico tiene lugar en un contexto y unas coordenadas determinadas, pero el influjo de la enseñanza llega a veces mucho tiempo después. La bombilla se enciende luego, no dentro del acto didáctico. Pero el acto didáctico contiene muchas bombillas, a veces encienden y a veces no. Y entonces, como en toda relación humana, hay una pedagogía del desencuentro. Hay una pedagogía del desencuentro cuando el momento en el que el acto didáctico se produce no es tu mejor momento. Y entonces, ahí hay un desencuentro... Entonces nos distanciamos y dejamos de entendernos. Dejamos de entendernos cuando nos preguntamos, al salir de una clase, ¿dónde han estado los alumnos hoy?, ¿qué han aprendido hoy conmigo?..., ¿por qué, en una clase de 120 alumnos, me he sentido solo?, ¿qué ha pasado con la voz de los estudiantes?, ¿por qué se callan?, ¿por qué guardan silencio?, ¿por qué no preguntan?, ¿por qué no me dicen?... Esos son los momentos de desasosiego. Pero son momentos de la Pedagogía.



A veces no somos conscientes de ello y pensamos, o salimos frustrados, porque no hemos conseguido obtener un «me gusta» u obtener simplemente un «qué bien». Salimos como entramos: entramos solos en el aula y salimos solos del aula.

Yo recuerdo que antes había cola para hablar con el profesor en el pasillo, cuando salía..., cuando terminaba la clase, porque los alumnos y las alumnas se quedaron con ganas de comentar cosas. Entonces te quedabas en el pasillo esperando encontrar el hueco para comentar... Esos son momentos de Pedagogía. Y yo confieso que a veces esos momentos no los he entendido... En muchas ocasiones, no he entendido a mis estudiantes, no he sabido interpretar adecuadamente dónde estábamos..., qué estaban aprendiendo conmigo en aquel momento. Una pérdida de comunicación. Y entonces es cuando necesitamos argumentos para explicarnos esa incertidumbre.

¿Cómo explicamos esa incertidumbre? Pues recurriendo al sentido común, muchas veces... «es que están distraídos...», «es que son los móviles...», «es que es la generación de la tele...», «es que no saben dónde están...», «es que vienen aquí porque vienen de segunda opción, o de tercera...». Yo creo que no. Yo creo que es algo más profundo que todo eso. Nuestro papel, en todo caso, es encontrar las razones, las causas, que explican esas pedagogías del desencuentro, del no saber.

(AV y JJS): También nos gustaría conocer tu valoración sobre cómo ha cambiado la docencia, pero para huir de «un juicio de más y menos», de mejor y peor, que no suele aclarar gran cosa, nos gustaría que describieras las universidades en la que comenzaste a dar clase (¿cómo era su profesorado?, ¿cómo se seleccionaba?, ¿cómo y cuánto era el alumnado?, ¿qué se le exigía?, ¿qué hacía el alumnado, tanto dentro como fuera?, ¿de qué servían las certificaciones o las titulaciones?). Y ahora, en comparación, ¿cómo ves ahora la situación, más de cuarenta años después?

(JM): La pregunta es muy amplia y habría que contar muchos detalles..., pero yo diría, yo distinguiría, dos momentos..., dos universidades: la universidad de papel y la universidad digital. Digo «papel» en sentido metafórico y digo «digital» también en sentido metafórico.

La universidad de papel, con la que yo empecé..., es una universidad que se instala sobre una burocracia, con muy pocos recursos y muy masificada. Yo cogí una universidad de la segunda eclosión del año 79, que nos puso las cosas muy difíciles. Yo llegué a tener 300 y pico alumnos en un aula. Aquella era una universidad en donde la oralidad tenía un papel fundamental y en donde la burocracia era dominante. Tenía también sus fuertes debilidades. Haciendo limpieza estos días por aquí, me he encontrado con algunos programas de las asignaturas de nuestros compañeros y compañeras. Las guías docentes famosas... Había programas que tenían dos folios y era el temario de la asignatura. Y lo único que lo definía como temario de la asignatura era el título que llevaba de la asignatura: «asignatura de tal. Temario». Y eso era lo que se entregaba los alumnos, a veces, al comienzo de curso.



Así que yo empecé como docente en la universidad posfranquista y el comienzo de la LRU, que aspiraba a derribar las murallas de aquella universidad jerárquica, clasista, en el que el profesorado..., los profesores ayudantes, iban a llevar la maleta del catedrático y a borrar la pizarra, para que el catedrático pudiera dar su clase. Y una universidad muy debilitada desde el punto de vista intelectual. En donde el alumnado representaba una masa «gris», que alimentaba unas estructuras jerárquicas en el modelo universitario. La LRU nos hizo repensar la universidad como una universidad no jerárquica, no vertical, sino como una universidad horizontal. Y esa horizontalidad tenía que ver con el dar las clases sin corbata, con poder dar la clase no sentado desde la tarima impartiendo y leyendo un texto magistral, sino acercarnos a las primeras filas que era posible –porque los asientos estaban clavados en el suelo– para llegar a los estudiantes. Una universidad en donde el alumnado no tenía que tratarse ni tratarte de usted, ni de señor, ni de catedrático..., sino que simplemente te llamaban por tu nombre... Todo eso hubo que hacerlo... y hubo que construirlo día a día. Y no estaba en el imaginario..., no eran reglas escritas de la LRU, sino que era la necesidad de construir una relación pedagógica, dentro de la universidad, de igual a igual. Eso tardó muchísimo tiempo porque las estructuras académicas son muy pesadas, y hubo campos en donde ésta verticalidad se mantenía. Tú ibas a una clase de medicina y el catedrático iba con la bata blanca y la corbata... y todavía hay algunos restos de esta historia. Y digo lo de la corbata, que es anecdótico, porque es una expresión de poder dentro del aula. Y es que las relaciones de poder también han cambiado en la universidad. Y esas estructuras también han supuesto un giro en la concepción del trabajo académico, en la concepción del trabajo pedagógico. Una universidad masificada por una demanda social, y diversificada en una multitud estudios... En educación, afortunadamente, siempre hemos tenido una demanda importantísima, en el caso de los estudios de Magisterio, y una demanda derivada en el caso de los estudios de Pedagogía. Y, por lo tanto, hemos sido siempre una facultad con muchísima demanda social, que había que priorizar sobre todas las funciones y tareas universitarias. Entonces, era una universidad para la docencia. Y yo tengo la impresión de haber vivido un periodo importantísimo de mi carrera académica priorizando, por encima de cualquier cosa, la docencia como actividad. Y en segundo lugar, y si te queda algún tiempo, los fines de semana, haces algo de investigación... incluida tu propia tesis doctoral.

Pero, además, era una universidad que había que construir. Y había que construir sus estructuras organizativas, no teníamos estructura organizativa. Nosotros pasamos de un departamento de Metodología Educativa, en donde estábamos todos..., Historia, Filosofía de la educación, Didáctica, Métodos..., todos metidos en el mismo departamento, hasta Sociología de la educación..., a la aplicación de la LRU. La fragmentación en unidades departamentales, con áreas departamentales. Eso hubo que hacerlo. Y hubo que dedicarle muchas horas a la organización de esa universidad.



Estamos hablando ya de la década de los 80 y 90, cuando en el sistema educativo también empezaban a cambiar las cosas, las estructuras educativas dentro del país. Y en donde, paralelamente, fuera de las escuelas empezaba a haber una demanda de «suelo» pedagógico... Las escuelas pedían un cambio y no se sabía cómo hacerlo..., no tenían apoyos desde fuera. No había recursos dentro y no tenían apoyo de fuera. Y nosotros nos vimos con una universidad masificada, dando muchas horas de clase, y dando apoyo a los procesos de reforma que se estaban gestando en el propio sistema educativo. Así que teníamos una «pata» aquí y otra en el sistema educativo. Y, en medio de eso, los fines de semana, la tesis se hacía cuando se podía. Es decir, que tuvimos que hacer un doble proceso de construcción.

Revisando los papeles, me he dado cuenta de la cantidad de horas, de la cantidad de tiempo, que tuvimos que dedicar en reuniones, en organización, en discusiones... Nuestras reuniones de departamento, a mí me hace mucha gracia, porque las reuniones de departamento podíamos estar tranquilamente entre 4 y 6 horas, discutiendo de todo. Desde la selección del profesorado hasta los criterios de organización, la promoción interna..., porque no había nada. Nada de eso existía en aquella universidad. Tuvimos que hacerlo desde cero. Y tuvimos que hacerlo porque quisimos hacerlo. Porque quisimos comprometernos con eso. Hubo quienes se fueron y dijeron «esto no es para mí yo me voy a otro sitio y hago mi carrera por otro lado». Pero es que los que estaban en otro sitio tuvieron también que irse al Ministerio... a hacer allí, a construir desde allí, una educación en un país que necesitaba de todo eso.

Así que para mí ese periodo que llega hasta avanzados los años 90 es una universidad. Y luego llegó Bolonia. Con Bolonia también se produce un giro y un cambio importante en la concepción de los estudios universitarios. En la concepción de los estudios, en la manera de organizar los estudios, en el papel que la investigación podía jugar..., y no nos olvidemos de que, en medio de eso, aparecen nuevos campos de saber en el ámbito, incluso de la Pedagogía. Por ejemplo, el tema de la innovación educativa. Yo no estudié innovación educativa en mi carrera (en Valencia), pero sí tuve que explicar innovación educativa, al incorporar esa materia en nuestro plan de estudio, de la que no sabíamos absolutamente nada. De la que nadie había escrito nada en este país. Tuvimos que construir ese temario desde cero..., no se sabía qué hacer con la innovación educativa. Sí, teníamos experiencia, teníamos una tradición fantástica, especialmente en Canarias, a través de las Escuelas de Verano, que eran las que hacían realmente innovación y renovación pedagógica. Las que afrontaron la situación crítica con que se encontraron en el periodo posfranquista, de estancamiento en las prácticas pedagógicas en las escuelas en aquel momento. Y fueron precisamente los Movimientos de Renovación quienes abanderaron esa idea de que era posible construir otra educación y hacerla además desde dentro, arriesgándose a contradecir o a construir otra Pedagogía. Yo recuerdo que la discusión en aquella época de las escuelas cuando iniciamos el proyecto Humboldt, que era un proyecto de aprendizaje basado en



proyecto, nos preguntaban qué iban a hacer esos alumnos cuando lleguen al final de curso sin ver el programa oficial, y si cuando llegaran al examen de la asignatura iban a saber lo mismo que los otros... Esas eran las preocupaciones del profesorado.

Esa es una etapa, y la otra etapa distinta se abre con Bolonia –por decir algo, por situar históricamente también los procesos de cambio– y viene acompañada de la digitalización de la universidad.

Por lo tanto, una universidad un poco más organizada. Una universidad más estructurada desde el punto de vista organizativo... Institucionalmente hablando, en nuestro caso, con un elemento fundamental, que es la creación del Centro Superior de Educación –hoy Facultad de Educación–, que introduce una apuesta pionera en todo el país al fusionar –integrar en un mismo centro– los estudios de Magisterio con los de Pedagogía.

Esa fue una etapa muy importante que, además, fue una idea que surge bajo la necesidad de aglutinar y de dar coherencia a los estudios de educación dentro de esa perspectiva científica lo que yo hablaba antes. La creación del Centro Superior de Educación fue una apuesta política por la reunificación de los estudios de educación. Pero, ojo, que esa apuesta política implicaba una apuesta organizativa, que era la fusión de las estructuras de las antiguas Escuelas de Magisterio con las Antiguas Facultades de Pedagogía –en nuestro caso la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación–. Hoy sabemos que más allá de unas estructuras institucionales diferentes, implica culturas pedagógicas, intelectuales, culturales... diferentes. Y nosotros tuvimos que hacer esa construcción y la empezamos a hacer justamente antes de empezar Bolonia, en el año 96/97.

Hoy, felizmente, está consolidada en la Facultad de Educación. Representa para nosotros, para la historia particular de La Laguna, un reto importantísimo de construcción de una nueva cultura educativa y pedagógica para Canarias. Bueno, yo creo que no era solo una cultura, es que nosotros tuvimos que construir el campo de la educación, y cómo hacer de la educación un lugar político, intelectual y académico de relevancia en la Universidad de La Laguna. Un lugar que, en algunos aspectos, hemos conseguido, y en otros todavía no. A pesar de todos los cambios y transformaciones, hay cosas que persisten. Hay realidades que no hemos superado. Hay problemas que no hemos resuelto y que siguen demandando una revisión a fondo de lo que es la enseñanza universitaria. No hemos acabado con la masificación, no hemos acabado con la vulgarización del conocimiento pedagógico, no hemos acabado con la atomización de los saberes, no hemos conseguido atravesar de lado a lado las disciplinas..., no hemos conseguido interdisciplinariedad, no hemos conseguido la codocencia, no hemos conseguido consolidar la investigación educativa.

(AV y JJS): ¿Qué podrías hablarme de las reformas educativas, tanto a nivel de enseñanza obligatoria como postobligatoria? ¿Cuáles han contribuido en mayor medida a una mejora de la educación? ¿Y por qué?

(JM): El tema de la reforma es muy interesante. ¿Por qué hablamos de reformas? Es la primera cuestión. Bueno, pues porque hemos construido una política



educativa basada en el reformismo, no en la transformación, no en los cambios, no en las revoluciones.

Reformar es una manera de cambiar, pero no es la única. Sin embargo, hemos instalado en la política educativa la idea de que la única manera de cambiar la educación es haciendo reformas. Y claro, todos sabemos lo que es una reforma... Tú reformas una parte de tu casa, pero la otra sigue igual, hasta que se deteriora..., y entonces reformas la otra parte y, cuando ya estás terminando esa reforma, la otra que habías hecho vuelve otra vez a estropearse. Bueno, pues eso es lo que ha pasado con la política de reforma en este país. ¡Que tenemos 13 leyes educación...! Es uno de los mitos que hay. No es cierto, no ha habido 13 leyes educativas..., ha habido 13 reformas, pero la ley, el fundamento de eso que se regula, ha cambiado muy poco. Han cambiado los recursos, los medios, los tamaños, los pupitres..., han cambiado la tiza por los recursos digitales. Pero hay aspectos que no hemos conseguido transformar. Sí reformar, pero no transformar. Es decir, hacer reformas para que las cosas sigan como están, en eso hemos convertido la política educativa. Hemos hecho de todo para aparentar que cambiamos las cosas, pero dejándolas siempre como están. Y eso ha sido más cierto en unos niveles del sistema educativo que en otros. Por ejemplo, en este país ha habido que reformar muy poco la Educación Infantil y la Primaria. ¿Por qué? Bueno, pues porque ahí, desde los primeros momentos de renovación pedagógica uno de los focos de atención de esa reforma fue precisamente la Educación Infantil y Primaria.

Los profesores y profesoras más dinámicos, más innovadores en el sistema educativo siempre fueron los de Educación Infantil y Primaria. La secundaria y el Bachillerato siempre han sido niveles educativos más consolidados sobre los campos disciplinares y sobre modelos organizativos de la docencia con mucho lastre, con problemas muy difíciles de resolver.

Y, por eso, yo creo que desde la LOGSE, el foco de las últimas reformas educativas se ha polarizado a resolver problemas que no habían resuelto. Por ejemplo, la FP, ¿qué ha pasado con la FP? Sigue en el limbo. Nadie sabe qué hacer con la FP. Seguimos dando tumbos y no acabamos de dar con la clave. O el tema de la Secundaria..., ¿qué hacemos con la Secundaria? Hubo un momento crítico en la conformación de la educación secundaria en este país, cuando hubo que fusionar la segunda etapa de la EGB con el primer ciclo de la Educación Secundaria...; eso fue un momento crítico, y lo resolvimos fatal. No supimos hacerlo. Y la cola de esa no resolución todavía sigue dando lugar a «reformitas», pero cada vez que levantas un poco la manta –léase educación para ciudadanía, o ejes transversales, o competencias, o trabajo por proyectos...– se arma un tremendo lío, y volvemos a quedarnos como estábamos más o menos.

Así que reformar para que nada cambie es una de las estrategias de la política de este país y yo creo que eso, lamentablemente, ha sido una constante en nuestra política educativa. Yo creo que lo que habría que hacer es cambiar las cosas. Por una vez, sentarnos en serio y decir que esto hay que de cambiarlo. No se puede hablar de reformas educativas sin cambiar la formación



inicial del profesorado. No se puede hablar de reforma educativa sin cambiar el currículum de secundaria, ni la formación del profesorado de secundaria. No se puede, no se sostiene, que un máster de formación del profesorado de Secundaria tenga asignaturas con 110 alumnos y alumnas, para formar docentes noveles de secundaria. Entonces reformamos una parte..., una tubería, y dejamos el resto del sistema sin funcionar. Así no avanzamos. Lo que yo creo que hay que hacer en este país es, de una vez, sentarse y decir: «no, no..., vamos a estadio cero, se acabó..., vamos a empezar desde aquí». Yo sé que esto es muy complejo. Sé que esto, en la realidad, exigiría un proceso revolucionario, transformador... Sigo pensando que esto hay que cambiarlo, no reformarlo.

(AV y JJS): Dado que eres IP en un proyecto de investigación que trabajó sobre la equidad en las reformas educativas, ¿cómo valoras la equidad en el sistema educativo?

(JM): Bueno, a ver, a mí me parece que en todos los sistemas educativos, y en la educación en general, desde que la educación se convierte en una obligación del Estado, desde finales del siglo XIX, cuando los sistemas educativos se expanden y la educación se convierte en un derecho que los estados se sienten obligados a promover, que realmente asumen un compromiso difícilísimo, desde el punto de vista social, que es proporcionar una educación igual a cualquier ciudadano independientemente de su condición.

Y eso lo hace partiendo de unas sociedades que son tremendamente desiguales. Que arrastran una desigualdad de clase, una desigualdad económica, una desigualdad cultural enorme. Y los estados asumen que el derecho a la educación pasa necesariamente por proporcionar esa oportunidad, a través del aprendizaje y el conocimiento, a cualquier ciudadano o ciudadana, a cualquier niño y cualquier niña adolescente, en virtud de su derecho a crecer como ser humano en una determinada sociedad.

Y eso es un compromiso enorme, que asume la educación desde finales siglo XIX como derecho universal, como universalización. Lo asume ya desde antes, ya lo tenía asumido, pero de otra manera y con otro impacto. Para mí, el problema de la equidad es un problema que se acentúa justamente a partir de ese momento. El momento en el que empezamos a hablar de una expansión de la educación al conjunto de la sociedad sin ningún tipo de discriminación. A partir de ahí, los sistemas educativos han ido desarrollando, ajustando, encontrando vías para hacer llegar la educación a todos y todas... Recordemos, por ejemplo, que en España la República, pobrecita, con sus propios recursos, intenta llevar la educación hasta las zonas rurales..., en las que había una población que no podía acceder, que no tenía la oportunidad ni siquiera de aprender a leer.

Claro, es que estamos hablando de eso..., es que estamos hablando de un derecho universal: el derecho universal de cualquier persona a saber leer y escribir. Y utilizo leer y escribir en un sentido muy amplio. Y eso es un derecho muy complicado. Hemos ido dando pasos. Desde luego estamos lejos del final y desde luego la idea de eliminar en lo posible la mayor parte de



las desigualdades con que un ser humano accede y vive, en una determinada sociedad, es una pretensión que yo creo que los sistemas educativos no pueden obviar nunca. No deberían obviar nunca. Y por lo tanto, estamos hablando de un problema profundo y de un reto profundo que se abre a la educación. Siendo conscientes de que la educación no va a poder eliminar, por sí sola, las desigualdades de la sociedad. Pero al menos sí puede llegar a eliminar las desigualdades de base, en lo que a lectura y escritura se refiere, entendiéndolo como competencias, o capacidades, o habilidades universales. La educación puede hacer mucho por, al menos, dar la posibilidad de que las personas puedan expresarse, puedan comunicarse y puedan realizarse, dentro de ese periodo y de ese espacio. Pero va a ser muy difícil que la educación, por sí sola, compense las desigualdades en el ámbito de la sociedad. Y en este sentido, yo diría que mal lo hacemos si no entendemos el sistema educativo desde el punto de vista de lo público. Desde el momento en que el sistema educativo se diversifique en sistemas privados y públicos, estamos ahondando en la desigualdad, en la inequidad.

Así que a mí me parece que la mejor apuesta por la equidad es el reforzamiento del servicio público de la educación. Porque es de ahí de donde podemos garantizar la igualdad de derechos, con mayor rigor. Lo otro es acentuar la diferencia que ya viene impuesta por diferencias de clases sociales. Legitimar una educación pública de calidad para todos los ciudadanos y ciudadanas es uno de los objetivos fundamentales, yo creo, de los sistemas educativos en las próximas décadas. A mí me parece que ese es un horizonte –sin pretender definir el futuro–: solo desde la defensa de lo público podemos aspirar a una sociedad más justa y con mayor equidad.

(AV y JJS): En estos años, ¿qué ha quedado mal resuelto en el sistema educativo?

(JM): Uno de los problemas no resueltos es precisamente el problema de la equidad. Seguimos sin poder atender suficientemente los desequilibrios que esa inequidad produce en el sistema. Por más que haya intentos loables y muy importantes. Estoy acordándome ahora de lo que nos ha pasado con el volcán de La Palma. El volcán de La Palma, por una desgracia natural, ha creado un desequilibrio en el territorio que ha tenido consecuencias, desequilibrios, de tipo social o en los servicios. ¿Y qué hemos hecho? Pues activar y poner en marcha de forma inmediata la atención a los menores, trasladando su escolaridad a otros espacios para que puedan seguir aprendiendo. A mí me parece que eso es una respuesta ejemplar. Al margen de otras consideraciones, yo creo que una sociedad reaccione de esa manera, para hacer frente al mantenimiento de la educación como bien público, como bien común para la infancia y la juventud, me parece un signo muy interesante. Y, sin embargo, es una reacción que no hacemos, que no tenemos, cuando no hay volcán y olvidamos cuando dejamos de tener volcán. Ese es uno de los temas que no hemos resuelto...

Creo que seguimos sin resolver el problema de la formación del profesorado. Aquí tenemos un «tapón» estructural en el sistema, que no acabamos de entender que hay que cambiar, no reformar, sino que hay que cambiar.



Y creo que no acabamos de resolver, de tener un sistema suficientemente flexible y dinámico para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje. En orden a garantizar un currículum igual, común para todos, hemos construido una escolarización, un sistema de enseñanza igual, homogéneo..., de talla única para todos. Creo que eso ha sido un error. Esa es una deriva errónea de los sistemas educativos y de los sistema de enseñanza, que tienen que ser más flexibles; mucho más abiertos y más dinámicos..., más innovadores. Es decir, más capaces de encontrar fórmulas nuevas para producir nuevos aprendizajes, a nuevos aprendices, en una nueva sociedad. La educación no puede ser un compartimento estanco, no puede ser nunca una norma cerrada. No puede ser una solución cerrada, tiene que ser una solución dinámica y por lo tanto tenemos que ser capaces de construir pedagogías dinámicas y pedagogías abiertas a las necesidades de la sociedad. Y eso exige estar continuamente repensando nuestras respuestas y nuestras pedagogías. Por eso tenemos que hacer pedagogías más emergentes, y no más estáticas o más conservadoras. Hay que ir a pedagogías mucho más abiertas, mucho más dinámicas, mucho más arriesgadas, porque la sociedad está así y además porque el conocimiento es así. El conocimiento no es algo que se posee y se tiene. Cuando alguien aprende algo no lo guarda en su bolsillo y se lo queda ahí y no lo mueve. Cuando alguien aprende algo lo usa, lo aplica, lo mejora, lo transforma. Y ese es el papel de la pedagogía. Hacer que esos aprendizajes sean transformadores, sean relevantes para quienes aprenden. Y eso exige respuestas nuevas, que no estamos dando al aprendizaje. Ni en la universidad ni en la educación no universitaria.

(AV y JJS): En este debe que queda por hacer, ¿qué papel ha desempeñado o ha dejado de desempeñar la Facultad de Educación?

(JM): Las facultades de Educación son herramientas organizativas para estructurar nuestras respuestas, básicamente, yo diría que a dos problemas: el problema de la formación docente, de la formación del profesorado, y el de la formación de especialistas en educación.

Las facultades de Educación tienen que responder a expectativas sociales en primera instancia. Pero luego las facultades de Educación tienen también compromiso con el conocimiento, con la investigación..., es decir, con el conocimiento nuevo, con la construcción de saberes pedagógicos científicamente organizados, bien estructurados, actualizados..., con programas de investigación potentes, en el ámbito de la educación. ¿Por qué? Porque la educación necesita respuestas y necesita investigadores e investigadoras que sean capaces de ayudar a construir esas respuestas, y luego necesitamos algo que todavía no hemos conseguido hacer en todas las facultades de Educación —alguna lo está consiguiendo—: insertarnos en la comunidad pedagógica educativa. Trabajar, codo con codo, no contra, sino codo con codo, con los profesionales..., con los que hacen enseñanza a diario. Necesitamos construir estas comunidades, necesitamos que estos profesionales se incorporen a nuestro grupo de investigación. Y necesitamos que nuestros grupos de investigación colaboren con eso. Por eso hay que hablar en



la universidad y en las facultades de Educación de investigación e innovación, porque la innovación es una vía de colaboración con el profesorado. Es construir puentes para poder hacer pedagogías que nos permitan trabajar colaborativamente. Y las investigaciones son esos saberes que alimentan la innovación. Entonces yo creo que ese es el papel de las facultades de Educación: movilizar los saberes para innovar, para investigar y para formar al profesorado. Y que el profesorado que se forma, los especialistas que se forman con nosotros, salgan de las facultades de Educación con herramientas nuevas, con alternativas, con visiones distintas, con respuestas a problemas reales, al suelo, a lo que está en el suelo. Y eso es el papel dinámico que tienen que jugar las facultades de Educación... Y yo creo, tengo impresión de que algunas facultades, en algunos territorios, lo están haciendo..., han conseguido ese anclaje, «anclarse» en el territorio. Pero hay otras facultades que no acaban de anclarse en el territorio.

(AV y JJS): Además de la enseñanza, has dedicado a lo largo de toda tu carrera muchas energías a las tareas de gestión universitaria: como decano, vicerrector, candidato a rector, y últimamente desempeñando funciones en el claustro siendo portavoz de APU, que ahora se ha transformado en PAP (Alternativa para el Profesorado Universitario). ¿Cómo valoras esta experiencia en la gestión? ¿Satisfecho? ¿Qué puede aportar?

(JM): Lo primero que tengo que decir es que creo que eso ha sido casi fruto de la casualidad. No he estado en la gestión por una vocación ni de forma premeditada, sino que estaba allí en el momento en el que fue necesario hacer eso. Y en la medida en que una mínima conciencia de la realidad te hace tomar compromisos con esa realidad, pues decides implicarte o no implicarte. Pero por un cúmulo de casualidades y por un conjunto de influencias también. Yo no me había arriesgado si no hubiera estado con determinados compañeros y compañeras. Si no me hubiera encontrado con un ambiente familiar que facilita y que apoya esa decisión. Es decir, esto es algo que uno no puede hacer solo. Uno no se puede convertir en un Robinson Crusoe dentro de la universidad y por lo tanto, para mí, la participación en la gestión ha sido fruto, y gracias a, un esfuerzo colectivo. Yo tengo que decirlo así. Si no hubiera sido por ese esfuerzo no hubiera sido capaz de poder implicarme a esos niveles de responsabilidad. Y también porque me tocaba, y esa es la otra parte de casualidad...: nos «pilló» en un momento en el que las cosas estaban cambiando, se estaban transformando, y había que hacerlas. ¿Ustedes quieren Facultad de Educación o no quieren Facultad de Educación? ¿Lo hacen o no lo hacen? Y a mí me tocó porque estaba en ese momento decidiendo. A otros no les tocó porque ya no estaban, o porque les cogió la decisión ya hecha. Pero a mí me tocó justo en medio, estábamos ahí. Estábamos ahí cuando se preguntó ¿Ustedes quieren irse a Guajara o prefieren quedarse en el Edificio Central? Pues esas preguntas se hicieron en el momento en el que a mí me tocó estar allí. Me podía haber tocado 10 años antes o 10 años después... En general, yo tengo una impresión satisfactoria de la experiencia de gestión. Con toda la frustración que implica esa satisfacción. Siendo consciente de



que toda gestión siempre te deja un hábito de insatisfacción, por lo que no pudiste hacer, por lo que hiciste mal, por los errores que cometiste o porque no llegaste a tiempo de terminar.

Por lo tanto, en conjunto yo no puedo estar sino satisfecho de haberme encontrado en el momento oportuno y el apoyo colectivo, de compañeras y compañeros, que estimularon y apoyaron esas decisiones... y que no solamente lo apoyaron al principio, poniendo la papeleta, diciendo «vete tú», «hazlo tú»..., sino que, además, mantuvieron su compromiso y su apoyo permanente, crítico..., diciendo «esto está saliendo bien, esto no está saliendo bien»... para hacer las cosas y poder funcionar.

Yo diría que, de todas esas experiencias de gestión, de la que más satisfecho me encuentro es la del Decanato, porque fue también un momento casual. A mí me tocó revisar los estatutos que regulaban la creación del Centro Superior de Educación. Me cogió en un momento de esos que, no sé por qué, te dan por leer los reglamentos, que siempre son una tortura... Pero bueno, el caso es que me leí el Reglamento, e hice un montón de enmiendas. Y entonces, cuando aparece la cuestión de la elección a decano, al primero que pillaron fue a mí.

Pero me siento especialmente satisfecho de haber podido contribuir a hacer verdad aquella perspectiva política de buscar un campo común para la educación. Y yo creo que lo conseguimos con la idea del Centro Superior de Educación y de esa etapa yo me siento especialmente muy feliz de haber contribuido y ver que el tiempo lo ha consolidado. Una idea que ha dado sus frutos y que yo creo que ha contribuido a mejorar la formación educativa y la formación universitaria y a dar una respuesta, una presencia institucional importante. Prueba de ello es que, años más tarde, esa experiencia, entre otras cosas, me permitió también estar en el Vicerrectorado para hacer labores relacionadas con la calidad de la formación universitaria. Y, además, tengo que añadir que es algo que yo recomiendo a todos los colegas: pasar por una etapa de gestión a ciertos niveles te da una perspectiva de la institución que no tienes, no llegas, si no estás ahí. Te pueden contar de todo, lo bueno, lo malo, lo mejor y lo peor, pero si no lo vives no lo tienes y a mí me parece que una visión madura de un universitario es tener esa experiencia de gestión. También tener la experiencia de investigación, también tener la experiencia de dirección de grupo de investigación en un momento en donde no había grupos de investigación. Creamos lo que creamos en su momento porque no había grupos de investigación en educación, y la universidad necesita grupos de investigación para consolidar la investigación. Eso para mí es vital y fundamental.

(AV y JJS): Antes te referiste a tu vertiente como investigador, a la necesidad de crear grupos investigación en esta universidad. Tú has sido impulsor y fundador de un grupo de investigación, al que has estado vinculado durante muchísimo tiempo, que es POSASUE. ¿Qué supuso POSASUE en tu trayectoria académica e investigadora?



(JM): La construcción de POSASUE fue también una etapa emocionante para mí. POSASUE se construye desde sus cimientos como un proceso colegiado, después de un periodo de reflexión... Yo termino el Vicerrectorado en el año 2002. Termina la etapa del Vicerrectorado, de implicación política..., recién estrenada la cátedra. La cátedra era en noviembre de 2001 y... siempre me han pillado los tiempos. Se me han cruzado unos con otros, pero bueno, eso forma parte la biografía vital..., y termino saliendo de la cátedra, termino el Vicerrectorado y me invade un profundo vacío. El vacío de no tener un territorio, un espacio específico para la investigación. Y de tener la conciencia de que nos estábamos perdiendo algo..., que teníamos algo en el ámbito de la educación, y concretamente en el área nuestra, necesitábamos un espacio para recorrer.

Había movimientos antecedentes de esa sensación cuando, siendo director del departamento, pusimos en marcha una iniciativa que era la de reunirnos periódicamente un fin de semana, en un sitio fuera de aquí, porque aquí es imposible; a comentar en un hotel cómo iba nuestra investigación..., a escucharnos, a ver qué estábamos haciendo unos y otros. Interesarnos por los trabajos de los demás..., crear comunidad de investigadores e investigadoras. E hicimos unas cuantas sesiones en esa línea. Incluso llegamos a tener unos paneles con las distintas ideas de investigación que teníamos en aquel momento, algunas conformadas en torno a pequeños grupos investigación. Otros ni siquiera eso...

Así que ya esa inquietud venía fluctuando desde entonces, pero cuando terminó la cátedra fue un vacío enorme. Estuve durante un año pensándome y documentándome acerca de cómo podríamos crear un grupo y qué significaba eso. En un momento en el que las políticas de investigación todavía eran muy oscuras. No había estructuras para grupos de investigación. Los grupos de investigación que estaban consolidados eran en Química, en Farmacia..., en las facultades tradicionales, donde se movían por proyectos de investigación y que tenían ya un recorrido enorme. O en los institutos, como el de Productos Naturales...; centros que tenían ya un recorrido y que venían de atrás... y que estaban a años luz. Algo parecido, en nuestros campos, era impensable. Y, desde luego, en educación ninguno... Entonces fueron un par de años, desde el 2003, hasta finales del 2004..., noviembre del 2004..., pensando en cómo dar forma a un grupo que pudiera ir más allá de un proyecto de investigación.

Yo no quería hacer un grupo para pedir proyectos, solo. Quería hacer un grupo para investigar, pero también para formar «masa crítica». Una masa crítica distinta de la política... Me refiero a una masa crítica en el ámbito del conocimiento, en consonancia con la idea original de que el campo de la educación necesitaba conocimiento sólido, para fundamentarse. Entonces lo hablé con gente, lo consulté..., también quería basarme en la idea de un grupo *interdisciplinar*, que no fuera solo cerrado, que solo estuviera vinculado a el área, e *internivelar*, es decir, que no fueran solamente universitarios sino que también pudiera haber maestras, maestros, profesores... que se



vinculasen con nosotros. Todo eso en un contexto y en un momento (estamos hablando de 2004) en donde, insisto, las políticas de investigación eran políticas muy oscuras, en donde no había catálogo de grupos de investigación... De hecho, nosotros estuvimos funcionando durante mucho tiempo como grupo investigación, pero no estábamos registrados en ningún lado...; el registro llegó después. En ese sentido, fuimos avanzadilla...

También quiero mencionar un antecedente importante, que fue el programa de doctorado que junto con María José Rodrigo y Armando Rodríguez montamos en torno a las teorías implícitas. Después de la lectura de nuestras tesis, a finales de la segunda mitad de los años 80-85, en adelante. El funcionamiento de ese grupo de investigación, que luego dio lugar al programa de doctorado sobre las teorías implícitas..., otra iniciativa pionera en esta universidad, cuando no había programas de investigación, nosotros hicimos un programa de investigación interdisciplinar con Filosofía, Psicología y Pedagogía, en donde recogíamos alumnos de distintas ramas y tradiciones... En ese momento no existía esa concepción de los grupos de investigación, ni de los programas de investigación... No eran «programas», eran «cursos». En aquella época se daban cursos como «programa de doctorado». De manera que esos dos antecedentes fueron los que me sirvieron de base para luego tomar esa decisión y, finalmente, dar el paso de crear un grupo..., conformar un grupo que, en torno a la investigación, creara «masa crítica», y permitiera integrarnos, desde la investigación, en los problemas reales de la educación. Y así lo hicimos. Un primer grupo recuerdo que los reunimos aquí en mismo un día en diciembre de ese año (2004), unas 10 personas..., y luego en enero (2005) también a otro grupo de 10 o 15 personas.

Y fue una discusión colegiada... Yo hice la propuesta, lo valoramos..., los pros y contras..., lo que eso suponía, incorporar a nuestras rutinas una nueva actividad que nos permitiera funcionar de esta manera, y reunirnos en torno a un «no programa de investigación», porque no teníamos un programa de investigación..., no había un proyecto de investigación. Teníamos que construir el paraguas de aquello.

Y entonces recuerdo que fue Juan Yanes el que sugirió el título de Poder, Saber y Subjetividad en aquel momento, por eso fue POSASU durante mucho tiempo, hasta que añadimos educación, porque si no el programa no se identificaba con educación sino con otra cosa. Y empezamos así, haciendo lecturas en común, creando una base común de pensamiento y de partida común... Era un foro al que invitábamos a personas para escuchar y oír sus propuestas. Un seminario permanente de formación de investigadores e investigadoras. Por aquí paso muchísima gente..., creo que todavía no hemos hecho, desplegado, el catálogo completo de la cantidad de personas que han pasado por el POSASUE. Hablando con Pepe Saturnino me comentaba que, como profesor de Sociología, él intentaba crear algo así en Sociología y no pudo, pero que le ayudó mucho disponer..., tener la predisposición del grupo de POSASUE, porque le había permitido que la gente que venía a trabajar con él pudiera participar en un grupo para exponer sus



trabajos. Cosa que no podía con Sociología, que podía hacer solo con nosotros. Así que nosotros hemos estado durante todos estos años conviviendo en un territorio complicado, por las características del grupo.

Primero, porque no estábamos reconocidos. Luego, porque éramos un grupo «atípico», que no éramos solo universitarios, sino que éramos no universitarios...; que investigábamos, pero no porque tuviéramos un proyecto de investigación, sino porque nos interesaban determinados problemas y que indagábamos en la realidad.

Así que en una de las ocasiones fue precisamente Fernando Hernández el que nos dijo «es que la investigación, los grupos de investigación, también tienen que servir de “masa crítica” y pueden ser un espacio para crear esa masa crítica». Y eso a mí me pareció una idea muy interesante que debíamos incorporar. También, en torno al grupo, fueron creciendo luego intereses que han ido ampliando el campo de actuación del grupo. Por ejemplo, una parte del grupo se completa con otras partes del grupo. Yo siempre he concebido el grupo, y está escrito así en los distintos documentos internos que hemos ido haciendo, como un escenario en donde distintos círculos se dan cita. En donde hay una masa, un grupo de gente comprometida de manera permanente, y luego hay una periferia de gente que se contacta con nosotros, espontáneamente, en un momento determinado; que no tienen que estar presentes en todos los procesos y todo el tiempo. También, con un grupo de colaboradores, de gente que colabora puntualmente, pero que luego ya no está. Y, también, he entendido que el grupo de investigación es una cosa que se renueva internamente..., gente que estuvo en la primera época que luego no está. Gente que estuvo en la primera etapa y continúan en la siguiente etapa, y gente que siempre ha estado en la periferia, que han colaborado. Otros que han estado en el núcleo central y luego han pasado a la periferia... En fin, que eso ha permitido que el grupo siga manteniendo sus redes, su contacto..., no todo lo que a mí me hubiera gustado. Es decir, expandir el grupo a otros grupos de investigación, fuera aquí, etcétera, o, incluso, insertarnos de manera más directa en las redes de investigación con proyecto.

Pero bueno, es una estructura que sigue viva, y que por lo tanto da pie, da juego, a múltiples futuros desarrollos que están por venir. Yo desearía, y estaría encantado, que el grupo POSASUE continúe con su trayectoria y que buscase los caminos que le corresponden. Como masa crítica de investigación, como espacio de encuentro, como lugar de intercambio... En fin, con todas las actividades que hoy puede desarrollar un grupo de investigación. Y, de manera colateral, dentro de ese mismo grupo, pues yo creo que sería muy interesante que se potenciara, que ya existe de hecho, un subgrupo de innovación educativa, no solo en la universidad o a lo mejor no prioritariamente en la universidad. Ya ha habido iniciativas en ese sentido...: el tema de museos... El grupo puede tener múltiples ramificaciones, pero manteniendo esa identidad, colegiada, que le da el ser un grupo de investigación, reconocido, ahora sí, por la Universidad, con un espacio propio y con una entidad propia. Yo creo que eso es lo mejor que puede pasarle a un grupo



de investigación: consolidarse con una identidad propia, en un espacio teórico y conceptual como tiene POSASUE.

(AV y JJS): Otra de las actividades en las que has participado fue en la fundación de *Curriculum*. ¿Cuál fue la motivación inicial?

(JM): Básicamente la necesidad de divulgar nuestro trabajo y la dificultad para hacerlo desde aquí. En un momento, en el año noventa, en donde no teníamos medios de divulgación de nuestros trabajos, ni a nivel nacional, ni internacional. Solamente en el extranjero se publicaban revistas relacionadas con el campo del currículum. Estaba *Cuadernos de Pedagogía* y otras revista del profesorado, como *Kikiriki*, y otras..., pero revistas del ámbito universitario no teníamos. Eso por una parte.

Por otra parte, teníamos dificultades para colocar nuestros trabajos fuera, porque había pocas, en el ámbito español. El ámbito anglosajón estaba vedado para nosotros. Primero por el problema de comunicación y de escritura. Y segundo, porque no teníamos contactos para poder hacer publicaciones y enviar trabajos con ciertas posibilidades de que fueran aceptados; además, había que pagar para publicar. Las revistas no estaban tan abiertas como ahora. No era tan diáfano el que tú pudieras mandar un trabajo y te lo leyeran; eso no existía. Y luego, también, porque la periferia tiene sus costos, y veíamos que aquí había gente que estaba haciendo cosas, diciendo cosas, que no tenían un foro o un espacio de difusión.

A nivel nacional tampoco existía una publicación que hiciera del campo del currículum un ámbito de investigación y de discurso. No había ninguna revista que tuviera el currículum como referente. Había, sobre metodología, sobre educación (*Revista de Educación* del MEC)..., pero sobre el currículum no había. Y eso fueron las motivaciones centrales que nos llevaron a un equipo de gente en el departamento a tomar la iniciativa de crear una revista, financiada con fondos del propio departamento.

Una revista que hacíamos nosotros manualmente. Éramos editores, que montábamos nosotros en la imprenta Maype con Sensy. Dedicué muchas horas a corregir galeradas. Salió inicialmente con 2 números cada año, los cinco primeros años. Me acuerdo de que Ana Delia Correa, que fue la secretaria en aquella época, y yo nos dijimos «bueno, nosotros hacemos 10 números y lo dejamos» y luego que vengan otros y que continúen la historia. Y así hicimos. Publicamos los 10 primeros números, cuando todavía no éramos Departamento de Didáctica e Investigación, sino de Didáctica e Investigación Educativa y Métodos de Comportamiento, y eso nos llevó a hacer un esfuerzo enorme para publicar un número extra de un congreso de métodos, donde se publicaban trabajos de estadística con una nomenclatura complicada, que ni la imprenta tenía.

Pero fundamentalmente la motivación fue esa, encontrar un espacio en un momento en el que las publicaciones universitarias eran escasas pero tenían un cierto rigor, tenían un cierto reconocimiento. Luego las políticas cambiaron, las editoriales extranjeras invadieron el territorio y los servicios de publicaciones de la universidad entraron en una crisis de la que aún no se



recuperan... No obstante, ese proyecto felizmente ha continuado y ha visto una continuidad en el marco del Servicio Publicaciones de la ULL, desde donde es posible seguir aportando trabajos con voz propia, y yo me siento muy feliz de que eso así sea.

(AV y JJS): ¿Cómo ha influido en tu desarrollo personal académico y profesional, porque sabemos que es un ámbito que te apasiona y te gusta, la música?

(JM): La música es una compañera fiel. Es como mi autopista secreta. Me ha acompañado siempre..., siempre ha estado ahí. Pero yo no le he sido fiel a ella. Durante un tiempo la encerré en un lugar privado. No la compartía. En mis años de juventud, Bachillerato y universidad, participaba en grupos de teatro y danza, haciendo un todo de todo... Dedicaba más tiempo a la música que a los estudios, que finalmente retomé y encaucé. Pero me sentía más músico que otra cosa.

Mi padre nunca quiso que estudiara música. No lo veía con buenos ojos. Eso tiene también raíces familiares que son de otro cantar..., pero a mí siempre me ha acompañado. Entonces, llegó un momento en que tuve que tomar la decisión: o estudio Pedagogía o hago música. Como la música no podía ser, opté por estudiar Pedagogía. Y durante un tiempo estuvimos divorciados la música y yo.

De manera secreta me escapaba de Valencia a recibir clases de mi maestro, Juan José Olives, en Barcelona, al que siempre admiré y del que recibí clases de guitarra en su domicilio... Incluso, llegamos a grabar alguna que otra cosa juntos..., pero de manera secreta y absolutamente *outsider*.

Hasta que un día descubrí, conocí a otros compañeros que comentaban que en sus clases les ponían ópera a sus alumnos... Y entonces caí en la cuenta de que estaba haciendo un disparate... ¿Qué he hecho yo? ¿Separar la música de mis clases? ¿Por qué... si soy yo? Yo soy así..., soy el mismo el que enseña Pedagogía que el que toca la guitarra... Y además porque... yo era muy tímido en aquellos comienzos, y no se veía bien que la figura de un docente universitario, serio, se dedicara a la música, tocando por ahí la guitarra y demás. Y, por lo tanto, había que separar de esas dos figuras... y durante mucho tiempo las mantuve separadas. Como *outsider*, me dedicaba con mi grupo a hacer grabaciones, y llegamos a grabar 9 discos. Pero esa actividad no entraba dentro de mi docencia..., nunca entraba en mi clase. Hasta que me di cuenta de que había hecho el tonto..., que había estado desaprovechando un recurso que yo tenía como docente y que formaba parte además de mi historia personal, y que formaba parte de mi conocimiento pedagógico. Empecé a incorporar la música como parte de mi actividad como docente. Y nos reencontramos de nuevo. La música ha sido el cauce sereno que ha atravesado mi vida, con algunos meandros por medio, pero que siempre me ha acompañado.

Me ha proporcionado momentos de liberación de la mente y del cuerpo. Hace un par de días recibí un facebook de un compañero que decía «la música es lo único que te libera del mundo sin salir de tu casa»... y tiene razón. La música es capaz de transportarte, en momentos determinados, en momen-



tos de conflicto, o en momentos de serenidad... a otro lugar. Hay un libro fantástico, que no me resisto a citar, de Ramón Andrés, un músico erudito y escritor, sobre filosofía y consuelo de la música. Afirma Ramón Andrés que «la música es una manera de pensar el aire, un modo de aprender la vibración que la atmósfera deja en el oído». Y es que la música es consuelo en sentido filosófico. Ha sido mi consuelo. Ha estado presente en toda mi biografía como ese lugar en el que me refugio, y en otros momentos determinados que comparto... me ha servido para compartir. Así que consuelo y compartir son dos elementos fundamentales de la vida..., de la vida profesional de un enseñante y de la vida de una persona.

(AV y JJS): Y para terminar, somos conscientes y hemos sido testigos de infinidad de muestras de cariño y de reconocimiento, muy merecidos, por tu reciente jubilación. Nos gustaría que analizaras qué significa o puede significar como proceso vital.

(JM): Bueno, me preguntas esto en un momento en que realmente estoy en tránsito. Todavía no acabo de despegarme a la academia y, por otro lado, me veo aprendiendo una nueva forma de vida. Estoy en esa transición.

Yo todavía no me creo eso de que la jubilación es ese estado de la felicidad perfecta, ni mucho menos. Yo creo que la felicidad es algo mucho más profundo que todo eso, y por lo tanto es un estado y es un momento... Yo me he sentido feliz muchas veces trabajando en la academia. He sentido momentos vitales y profesionales muy felices, compartiendo preocupaciones..., éxitos..., lecturas..., conversaciones interminables... que he tenido, con amigas y con amigos, a lo largo de estos años. Así que para mí, esos momentos no son..., no tienen, una felicidad menor que el hecho de sustituir las rutinas vitales y las obligaciones profesionales por otras obligaciones vitales que, sin duda, también nos atenazan igual.

Estamos hablando de que, al final, somos presas de nuestras propias rutinas, de un tipo o de otro. En unas ocasiones, porque son las profesionales, las atribuimos a la profesión, y en otras ocasiones, cuando nos dejan solos, volvemos a tener la rutina porque las necesitamos para vivir. Entonces, los estados de felicidad son también cambiantes, especialmente ahora que me encuentro aún en ese momento de transición.

Todavía estoy por esperar el momento en el que ese momento de conciencia «cero», o de conciencia «zen», de estar, aquí y ahora, contigo mismo..., solito, disfrutando de lo que quieres en cualquier momento. Yo no sé si ese momento va a llegar..., yo todavía no lo he visto, pero supongo que llegará. Y en ese momento me sentiré feliz, pero luego también seguiré estando en el mundo y sintiendo, también, las convulsiones de nuestro planeta. Uno no puede separarse de esto. Se sigue siendo ciudadano del mundo y se sigue siendo ciudadano de la realidad, de la tierra. De la tierra que Latour, ahora recientemente fallecido, preguntaba dónde aterrizar. Pues esa sigue siendo la pregunta existencial de la vida de un profesor jubilado.

(AV y JJS): Muchas gracias, Javier.

(JM): Gracias a ustedes por escucharme.



