



PRÓLOGO

Antonio Bernat Montesinos

Es obligatoria, en los concursos de acceso a los puestos docentes universitarios, la presentación de un plan, proyecto o de una memoria en la que el candidato plasma su concepción de la asignatura y sus compromisos de actuación. Una exigencia administrativa que, desgraciadamente, se ha convertido demasiadas veces en una formulación escolástica trufada de lugares comunes fácilmente exportables a cualquier otra disciplina objeto de concurso. Todo intento de romper moldes es sancionado por los tribunales de selección, que se consideran erróneamente garantes de un lenguaje y guardianes de unos usos poco proclives a la creatividad, la originalidad y la renovación. Esto se puso de manifiesto en 1987 en uno de los más tristes acontecimientos de la Universidad española, el llamado «caso Lledó».

Entiendo que más importantes que estos documentos iniciales, constreñidos por el corsé de una tradición, son las reflexiones que los docentes universitarios pueden realizar al término de su carrera institucional, porque el relato de sus vivencias constituye un verdadero escáner del funcionamiento del sistema universitario y puede permitir detectar los puntos que habría que tematizar para su mejora y transformación.

Pocos son los profesores que han abordado esta tarea en el momento de su jubilación. La mayoría se centra en el relato biográfico, anecdótico y subjetivo (por ejemplo, Castro Calvo en *Mi gente y mi tiempo*, en 1968, o Ramón Carnicer en *Friso menor*, en 1983, y *Codicilo*, en 1992) que permite una aproximación al contexto y al paisaje cultural y académico de una época. Otros renuncian a la descripción biográfica personal para rendir homenaje y ceder la voz a sus maestros, con el implícito mensaje de fidelidad a quienes los han formado, porque entienden que somos lo que hemos leído y que actuamos según nos han enseñado nuestros mejores referentes. Sería el caso, por ejemplo, de Elías Díaz en *Autobiografía en fragmentos* (2018) y *Los viejos maestros: la reconstrucción de la razón* (1994). Finalmente, hay quienes aprovechan la ocasión para entablar un ajuste de

cuentas con la institución, a modo de «memorial de agravios», o a justificarse «en defensa propia». Se trata en estos casos del fenómeno muy generalizado entre los docentes de sospechar de quien no habla mal de la institución. Sería el intento de explicación de actuaciones personales en un ambiente en el que no se ha sentido plenamente comprendido, un «respirar por la herida».

Territorios (in)transitados. Claves para una educación (im)posible adopta un planteamiento original que lo hace particularmente interesante y que lo aleja en gran medida de las tres modalidades anteriormente citadas. Es un relato *sine ira et studio*, una reflexión serena a partir de unas experiencias directamente vividas y, a su vez, un ensayo sociopolítico.

Nos encontramos ante un libro de historia. En la *Iliada* la palabra «historia» se asocia a la acción de ver. En el poema homérico, ante un conflicto entre dos hombres se reclama para resolverlo la presencia de un testigo de vista, un *hístor*: el que sabe, porque ha visto; es el que hace memoria para relatar lo que ha vivido y expresar la verdad tal como él la ha percibido. Así, Heródoto fundamentó gran parte de sus investigaciones históricas en los testimonios, en los recuerdos. No hay historia sin testimonio, directo o referido. Es un «hacer memoria», un recordar por parte de quienes «han visto».

Es precisamente al final de una carrera académica cuando el profesor está en condiciones de «hacer memoria» y de aportar con ello las lecciones históricas más importantes. Es el momento irreplicable para dejar testimonio del sentido de su trabajo, así como de las circunstancias que lo han determinado, y para poner en primer plano las condiciones para su correcto desempeño. Cobran particular relevancia en el caso del universitario dedicado a las Ciencias Sociales y Humanas, y en especial al ámbito de la Pedagogía, la ineludible exigencia del sentido interdisciplinar, la reivindicación de su carácter político y crítico, así como la conciencia de la soledad del corredor de fondo que implica la apuesta por una Universidad crítica.

Desde el decenio de los setenta se sacrifica la «universalidad» de la Universidad en aras de una «multiversidad» de especialistas, con la vana pretensión de querer saberlo todo de un campo cada vez más angosto, frente al enfoque enciclopédico que injustamente se atribuía a la Universidad, en el sentido de que era facilitadora de pocos saberes de todo. Mantener el equilibrio pasa por no perder nunca el carácter interdisciplinar de la materia. Porque la pretensión de saberlo todo de tan poco acaba convirtiéndose en un no saber nada de poco. El médico y académico barcelonés Dr. Letamendi afirmaba ya en el siglo XIX que «el médico que solo sabe medicina, ni de medicina sabe». La interdisciplinariedad, que podría aplicarse a todas las carreras universitarias, es imprescindible en el ámbito de la Pedagogía y es determinante para la formación de maestros, educadores sociales y orientadores. La influencia tecnocrática de los setenta llevó a reducir esta discipli-

na a un quehacer técnico. Incluso algún iluminado tecnócrata habló de sustituir la palabra «pedagogo» por la expresión «ingeniero de la educación». No se llegó a tal surrealista extremo, pero desde entonces se fueron modificando seriamente los contenidos de las materias pedagógicas acentuando sus aspectos más técnicos, en menoscabo de los conocimientos teóricos e históricos. La programación didáctica pasó a ocupar el lugar central en la Didáctica General y la Organización Escolar se convirtió en la correa de transmisión de las cambiantes políticas educativas, es decir, perdió su estatus científico para ponerse al servicio de las exigencias utilitarias derivadas de las legislaciones educativas de cada momento. Esta deriva curricular tecnocrática se pretendió contrarrestar con los planteamientos críticos en teoría curricular, que degeneraron rápidamente en lenguajes vacíos, cada vez más alejados de la realidad escolar, pero que se convirtieron, con sus isoglosias de moda, en señas de afirmación identitaria de grupos de poder universitarios. Y esto tenía como fondo el divorcio de las numerosas y ricas prácticas escolares renovadoras, no solo innovadoras, que existían en el país, expresión, la mayoría de ellas, del voluntarismo de muchos profesores con sentido crítico y voluntad política transformadora.

Ese proceso de tecnificación de la Pedagogía en la Universidad es coherente con la hegemonía de los enfoques de la llamada postmodernidad, que ponía en cuestión la validez de las grandes concepciones teóricas calificadas como «metarrelatos», y que sostenía, más o menos paladinamente, la falaz ideología de la «muerte de las ideologías». Y que fueron el preámbulo para un proceso que ha culminado en el momento actual con la desactivación de los planteamientos teóricos y críticos, con el reforzamiento del control mental y social y con la apuesta por el utilitarismo. Nunca como ahora se ha hecho tan necesaria la reivindicación política de la Pedagogía contra la manipulación de las mentes y la creación de servidumbres voluntarias, propias de una sociedad psicopolítica, así como contra la destrucción de la democracia deliberativa mediante la utilización del poder digital (infocracia), tal como ha denunciado sabiamente el filósofo Byung-Chul Han con su crítica a los estragos causados por la actual imposición del orden neoliberal.

En este contexto, intentar recuperar a contracorriente en la Universidad el sentido interdisciplinar de la Pedagogía, así como su carácter crítico y su significado político, ha constituido y constituye una labor heroica del profesor universitario, al menos para el más sensibilizado socialmente y más comprometido políticamente. Por eso, podemos decir que la trayectoria de lucha de muchos profesores se ha convertido en una carrera de fondo, en la que la meta no es el logro de objetivos pragmáticos, sino, recordando el viaje a Ítaca kavaiano, el placer que produce recorrer un camino de aprendizaje que fomenta el conocimiento crítico y la emancipación personal y social. Y esto no solo referido a la concepción

de las disciplinas pedagógicas, sino también a la propia trayectoria vital de sus profesores.

Una carrera de fondo convertida en carrera de obstáculos a la que han contribuido las políticas neoliberales desarrolladas con la Estrategia de Lisboa (2000) y el Proceso de Bolonia (1999). La apuesta por la cuantificación de saberes, la prevalencia utilitaria del saber-cómo sobre la teórica del saber-qué, la creación de agencias de acreditación, entre otras, han pervertido el sentido del conocimiento, convertido en extraño el placer de saber y envilecido al profesor empujándole a la obsesión por conseguir acreditaciones y certificaciones mediante la acumulación de un acopio de artículos publicados en revista de impacto. Un profesor que sacrifica su biografía a un currículum estandarizado, medible, competitivo, en el que se premia la superación de las barreras burocráticas y que minusvalora la docencia práctica, especialmente la que apuesta por una educación crítica que haga pensar. Una carrera de obstáculos gracias a las políticas de burocratización y de simulación implantadas por organismos de acreditación, que han impedido a los profesores a desarrollar habilidades de oportunismo y simulación, muy coherentes con lo que Baudrillard denomina «precesión del simulacro», el «*make believe*».

Esta lucha a contracorriente comporta soledad, propia del corredor de fondo. En este sentido cobra vigencia más que nunca la fidelidad al lema «Libertad y Soledad», ideal universitario de Wilhelm von Humboldt, que expresa las dos características constitutivas de lo que debe entenderse por Universidad.

El autor de este libro, Rafael Ángel Jiménez Gámez, es un *histor*, un testigo privilegiado que hace memoria de una etapa crucial de la Universidad española en la enseñanza y la investigación pedagógicas y en la formación de maestros. Y lo hace poniendo sobre la mesa su planteamiento de lo que entiende por sociedad. Ya en el primer capítulo, «¿Hay algo más allá del neoliberalismo? ¿Cómo ser anticapitalista en el siglo XXI?», explicita el compromiso ideológico de carácter crítico que ha presidido su actuación a lo largo de su vida académica, dejando bien claro su rechazo a todo adoctrinamiento o imposición. Su opción crítica y progresista permea todos los ámbitos tratados en los capítulos siguientes sobre el carácter inclusivo de la «ciudad educadora», sobre los problemas y las controversias de la formación universitaria del maestro, con especial hincapié en la asignatura más importante: el prácticum. Igualmente, el enfoque crítico se expresa en el relato de su experiencia investigadora, en el que defiende la legitimidad de las metodologías cualitativas para interpretar y transformar la realidad social y educativa, dejando constancia de los sinsabores derivados de la ignorancia por parte de las administraciones sobre las mejores metodologías para la comprensión de la realidad social y humana.

La reflexión que realiza sobre su práctica vivenciada responde a unos principios filosóficos y políticos propios de una opción crítica progresista: inclusión,

emancipación, igualdad, equidad, compromiso político, esperanza, así como planteamiento hermenéutico y comprensión cualitativa en investigación social. Y, conscientemente, se aleja de los enfoques tan en boga actualmente de las llamadas psicologías y pedagogías positivas, así como de las modas centradas en el optimismo y el bienestar personal, tal como pone de manifiesto Terry Eagleton. Pone en primer plano la esperanza, no el optimismo, porque justo con ella es posible la comprensión, así como el cuestionamiento y la transformación del *statu quo*, frente a los reaccionarios defensores de un optimismo próximo a la consecución del bienestar personal y no social que consolidan acríticamente la sociedad tal cual está.

Este es un libro de historia y un ensayo sociocrítico que implícitamente reivindica una Pedagogía emancipadora y una transformación de la sociedad. Da testimonio de un ayer y abre un ahora de esperanza.

Dr. Antonio Bernat Montesinos
Universidad de Zaragoza