

Moler con apenas la brisa

Trece años estuve en el Centro de Profesores de Oviedo intentando hacer girar las muelas del estudio, la reflexión y la acción a propósito de la formación permanente del profesorado. Durante ese tiempo nunca llegó el viento ministerial a soplar con la fuerza suficiente para que las aspas de la formación del profesorado y del desarrollo curricular recibieran el impulso necesario para mover dichas muelas, de modo que a diario yo mismo trataba de hacerlo sumando la fuerza de mis brazos a la débil brisa que corría. Ya entonces me daba cuenta, cuando miraba afuera a ver qué estaba pasando, que, como he dicho, las aspas del molino con frecuencia no eran tales, y más que moverse lenta y constantemente, que es lo que toda formación requiere, lo que hacían no era sino aspavientos destinados a llamar la atención de los caminantes. De estos los había de tres tipos: incrédulos, ingenuos y farsantes.

[...]

Distingo en esa etapa de mi vida profesional dos periodos, que corresponden respectivamente al antes y al después del traumático hecho de verme desposeído en 1994 de la [Asesoría de Ciencias Sociales](#) que con todo merecimiento ocupaba desde 1987.

[...]

no tuve más remedio que, por una caprichosa decisión político-administrativa, reubicarme en el CEP en la [Asesoría de Educación Primaria](#) tras una Orden de 11 de Mayo de 1994.

Hubo, en uno y otro de esos dos periodos, un tipo de actividad de formación al que quiero referirme expresamente porque tuvo suficiente identidad propia, independientemente de mi condición de asesor de sociales o de primaria. Me refiero a [la formación en centros](#).

A pesar de no sentirme en absoluto satisfecho, cuando pienso cuál fue la cosecha de mi paso por el centro de profesores, no me vengo del todo abajo, y ello por dos razones. Primero, porque nunca se sabe hasta dónde las ideas que uno ha promovido han condicionado la trayectoria que finalmente siguieron los hechos; y, segundo, porque más allá de lo general, puede uno citar con nombres y apellidos [las espigas mejores](#) que vio crecer en su entorno inmediato.

Durante aquellos años, saberes y relaciones profesionales se juntaron para sacarme de casa y llevarme a contar [en otras tierras](#) lo que estaba diciendo y tratando de hacer en la mía. (pp. 287-289)

Asesoría de Ciencias Sociales

Llegué al Centro de Profesores de Oviedo, como profesor de apoyo, en agosto de 1987, convencido de que tenía ideas que no solo me permitían tomar la iniciativa, sino que me exigían hacerlo. De todos modos, apenas puse un pie en su palaciega sede, tuve que salir camino de la estación para coger el tren que me llevara a Zaragoza, donde el Ministerio de Educación y Ciencia me había convocado a un curso para formarme como [Responsable de Área](#) de Ciencias Sociales en los centros de profesores. Pocos meses más tarde, emprendería de nuevo el viaje, esta vez camino de Madrid, para formarme como [Formador de Formadores](#). Como puede verse, vivíamos una fase inflacionista de la palabra formación.

Lo primero que hice cuando, por fin, pude tomar la iniciativa, fue convocar [un curso para presentarme](#) y dar a conocer a los docentes de la zona las ideas que tenía, esperando que fueran aceptadas y seguidas por el profesorado del área. No era mi actitud la de dejarme llevar sino más bien la de indicar por dónde se debía ir. [Mi actividad predilecta](#) en aquellos primeros años fue el Seminario Regional de Ciencias Sociales, si bien es verdad que no duró mucho tiempo. Mi mayor éxito, sin embargo, fue un curso de acrónimo disuasorio: el CACD de CC.SS., que la Subdirección General de Formación del Profesorado puso bajo mi dirección; fue aquel [el mejor curso que cabía imaginar](#). Tal como me ocurrió a mí, seguramente el lector no será capaz de comprender cómo fue que, tras el éxito sin precedentes de aquella actividad, jamás se me ofreciera la oportunidad de repetir algo igual o similar.

Debe ser también mencionado el **Boletín** que promoví y salió adelante con la colaboración de otros colegas. (p. 289)

Responsable de Área



... Fue aquel un buen curso con ponentes cualificados en lo científico y en lo pedagógico, muy abierto a las ideas de los participantes y por tanto a los debates, [...] Aunque, a mi modo de ver, faltaba una mejor definición del tipo de profesor (estudioso, reflexivo e investigador en el aula) que debían buscar y apoyar los recién creados centros de profesores, así como de las estrategias que debíamos seguir quienes nos disponíamos a asumir responsabilidades formativas en los mismos... (p. 290)

Formador de Formadores



"Formador de Formadores", así de ampuloso, hasta casi el ridículo, fue este título que el Ministerio de Educación y Ciencia se inventó en aquellos años de improvisación. Alguien, no sé quién, tuvo la ocurrencia de crear una superestructura de expertos superpuesta a los centros de profesores y a los asesores que trabajábamos en ellos. Sin embargo, el propio Ministerio se dio cuenta muy pronto de que la idea podía no ser precisamente un acierto, así que en la segunda convocatoria de los cursos para acceder al título, los mismos representantes ministeriales ya nos hicieron saber que la figura no se desarrollaría como tal, sino que la iban a unificar con otras que se habían creado, de modo que existieran solamente los "asesores de formación permanente"... (p. 291)

Un curso para presentarme

... Durante los cuatro primeros años en el centro de profesores, convoqué sucesivos cursos para dar a conocer mis planteamientos sobre la enseñanza de las ciencias sociales. [...]
Solían asistir entre veinte y treinta profesores. [...]
Creo que nunca fui capaz de romper la muy resistente convicción de la inmensa mayoría de los colegas con los que he trabajado, de que solamente merece el reconocimiento de ser práctico aquello que es tratado en el nivel de la mera charla de sentido común entre colegas. Por más que lo he intentado, solo en muy contadas ocasiones he conseguido transmitir la convicción de que pensar sobre lo que hacemos apoyándose en el conocimiento que aportan disciplinas que no tienen directamente por objeto lo que ocurre en las aulas, puede resultar también muy práctico. Mis cursos me proporcionaron el reconocimiento y el respeto de mis colegas, pero no la satisfacción de ver a un número significativo de ellos emprender un camino de crecimiento profesional como el que yo mismo había experimentado... (p. 294)

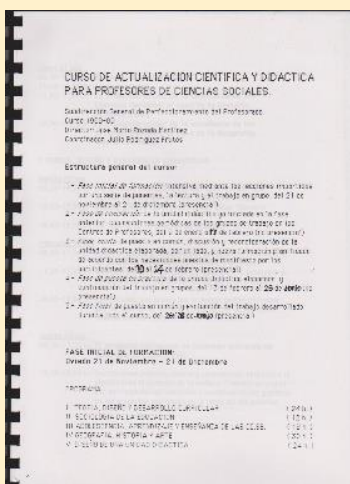
Mi actividad predilecta



Entre las actividades de formación del profesorado que tuve a mi cargo, mi preferida durante un tiempo fue el Seminario Regional de Ciencias Sociales, que se constituyó en Asturias durante el curso 1986-87

[...]
Estaba absolutamente convencido, como lo estoy ahora, de que el profesor es el primer responsable de su propia formación, sin que haya justificación alguna para pasarse la vida esperando en el andén a que pase el tren del Estado que traiga empacquetada y lista para ser aplicada la reforma gubernamental que venga a arreglar las cosas. Un convencimiento que expresaba con auténtico entusiasmo, invitando al profesorado a hacerse cargo de su formación en lugar de quejarse a todas horas... (p. 295)

El mejor curso que cabía imaginar



Me quejo mucho de lo que pasó entonces, pero es justo reconocer que no fueron malos del todo aquellos tiempos. Por ejemplo, me fue posible organizar el mejor curso que podía imaginar: con los contenidos adecuados, los ponentes más cualificados, una buena coordinación, las mejores condiciones para los asistentes, financiación más que suficiente, puentes tendidos hacia las prácticas reales y, como resultado, una excelente evaluación final. Merece la pena que me detenga un poco, no solo porque tal vez fue aquella la actividad de formación del profesorado que me dejó más satisfecho en el corto plazo, sino por si un día pasa sus ojos por estas páginas un lector interesado en saber lo que en concreto se hizo bien. Tal vez incluso, por qué no, se anime a intentar algo parecido. Casi tres décadas después, se lo recomendaría... (p. 297)

El Boletín



Promovido por la Asesoría de Ciencias Sociales del CEP de Oviedo, se publicó en Asturias, entre 1989 y 1994 un Boletín en cuya coordinación y financiación se integraron algunos otros centros de profesores de la región.
El artículo con el que abrí el primer número, titulado La situación actual, concluía con este párrafo:
"... está claro que lo que debemos hacer a través de las actividades del área (el Boletín es una de ellas), es procurar el desarrollo de un espacio de trabajo en el que puedan darse, vinculadas, la reflexión sobre nuestro entendimiento de la tarea consistente en enseñar Geografía, Historia y Ciencias Sociales, y el conocimiento riguroso (en la medida de lo posible científico) de los múltiples aspectos que intervienen en ella" ... (p. 299)

Asesoría de Educación Primaria

... De inmediato tuve que asistir a **otro curso (era ya el tercero)** para recibir formación como asesor en un centro de profesores.

[...]

Temía que me ocurriese **algo que me provocaba aversión**, que era el verme convertido en un mero gestor de actividades sin participar directamente en ellas. Fue esta la principal motivación que me llevó a formalizar dos proyectos que me sirvieran para llegar con mis ideas a las distintas actividades de formación promovidas por o para los maestros. Así fue como surgieron: **La palabra: "entorno" y "medio" más sublime** y **Libres desde pequeños**. (p.300)

Otro curso (era ya el tercero)



... Como digo, al adjudicarse mediante concurso público la Asesoría de Educación Primaria, de nuevo fui convocado por el Ministerio para recibir formación al respecto. Esta tuvo lugar en varias fases a lo largo del curso escolar 94-95, dos de ellas presenciales, celebradas sucesivamente en Lorca y Alcalá de Henares.

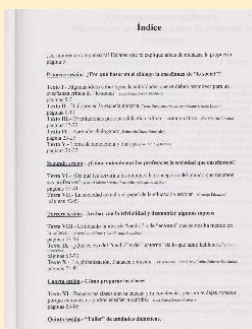
Volví a ocurrir lo mismo que en otros cursos en los que había estado anteriormente: que sobre numerosos aspectos de los que allí se planteaban, mis ideas estaban más elaboradas que las de muchos de los ponentes que intervenían, lo que provocaba frecuentes debates con ellos. Puedo asegurar que, en mis discusiones, nunca me movió otro interés que el de confrontar con los discursos que no tenían suficientemente en cuenta la complejidad de las cosas en el campo de la enseñanza, o que prescindían de la cuestión, para mí fundamental, de que no se identifican los mismos problemas ni estos se abordan de igual manera desde una posición teórica general que desde otra; y yo tenía tomada la mía, que había definido como “dialéctico-crítica”... (pp. 300-301)

Algo que me provocaba aversión



Ya he dicho que no fui lo que se dice un docente vocacional. Sin embargo, una vez enrolado en el sistema de enseñanza, el único trabajo que me gustaba, de todos los que cabía llevar a cabo en él, era el de enseñar. Enseñar y tratar de entender cada vez mejor las múltiples dimensiones de dicha actividad con el doble fin de llevar al máximo sus posibilidades y, al tiempo, dar cuenta de sus limitaciones y atenerse a ellas. Entenderlas para abordarlas con creciente solvencia. Una solvencia no medida en términos de eficiencia sino de capacidad de comprensión de los problemas y de búsqueda de respuestas bien fundadas (pensadas, al menos) a los mismos. [...] Mi intolerancia a la gestión burocrática que se resuelve entre papeles estuvo siempre en el nivel de la aversión, así que una de mis principales preocupaciones al hacermelo cargo de la Asesoría de Educación Primaria era la del peligro de verme convertido en un mero gestor de actividades... (p. 302)

La palabra: “entorno” y “medio” más sublime

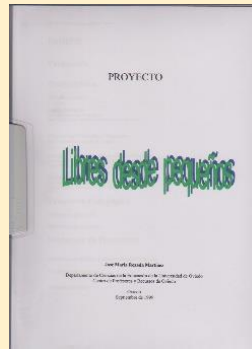


... La enseñanza de lo social, que estaba incluida en el Área de Conocimiento del Medio, estaba encallada entre rutinas (la lección siguiente para mañana) y propuestas de renovación (el entorno, la globalización, el no al memorismo y al verbalismo, etc.) que no eran sino medias verdades elevadas a la categoría de tópicos incuestionables. Un panorama que yo estaba en condiciones de someter a crítica con solvencia. Para hacerlo preparé unos materiales

[...] Les proponía a los maestros leer unos artículos para luego hablar reflexivamente sobre ellos, es decir, tratando de repensar lo que cada cual estaba haciendo en su aula. Confíaba en que esa práctica ayudaría a entender mejor lo que se pretendía hacer con los alumnos, que no era otra cosa que instarlos también a leer para luego dialogar en clase sobre lo leído poniéndolo en relación con sus vidas:

[...] Fue un fracaso absoluto... (pp. 303-305)

Libres desde pequeños



... di forma a un ambicioso proyecto en el que quedaban involucradas varias instituciones (ayuntamientos, universidades, centros de profesores y centros de enseñanza), [...] tenía dos partes perfectamente vinculadas: una “propuesta pedagógica”, donde se esbozaba una metodología de enseñanza que implicaba necesariamente el uso de la biblioteca, y una “propuesta de formación”, donde se recogía toda una estrategia de trabajo con el profesorado para que la puesta en marcha del proyecto trajera consigo un plus de formación para quienes se implicaran en él.

[...] Fue mi último intento de hacer algo en la formación permanente del profesorado. Algo que estuviera en consonancia con mis ideas. Dos cursos más tarde, cansado de intentar moler sin apenas más fuerza que la de mis brazos tratando de hacer girar las muelas de aquel molino que no lo era, abandonaría el centro de profesores para regresar como maestro a mi colegio. (pp. 305-309)

La formación en centros

Uno de los giros más decisivos en la orientación de las reformas escolares iniciadas tras el triunfo del PSOE en 1982 se efectuó mediante un movimiento discreto que pasó inadvertido a mucha gente, si bien esto último es difícil de precisar dado que no pocos optaron por no darse por enterados. Ocurrió que, de pronto, el dedo índice político-administrativo que designaba quiénes habrían de ser los protagonistas de la reforma, dejó de apuntar hacia los docentes y comenzó a señalar a los centros. Consideré un error aquel empeño en convertir en objeto de formación unos entes impersonales como eran los centros educativos, lo que a su vez suponía situar a los profesores como diminutos asteroides sometidos al campo gravitatorio de su centro. Como ya he dicho, denominé aquel giro como “centrocentrismo”.

Sin embargo, en lo que a mí se refiere, es verdad que tampoco podía engañarme con respecto a lo que había conseguido dirigiendo mis esfuerzos hacia los profesores como sujetos de la formación. Venía trabajando en ello a partir de la convicción de que lo más adecuado era la constitución de grupos de profesores que compartieran unos mínimos de afinidad de pensamiento, de intereses y de disposición al trabajo, de modo que fuera posible un diálogo entre ellos. Un diálogo que sirviera de apoyo a sus empeños individuales por comprender mejor los problemas de la enseñanza y de su intervención en ella, y unos grupos que ni siquiera tenían por qué ser de docentes que trabajaran en un mismo centro. Reconocía sin ambages, recordando con frustración y añoranza aquel Seminario Regional de Ciencias Sociales en el que tantas expectativas había depositado, que mi éxito había sido más bien escaso. Así que, con un buen saco de reticencias a cuestas, me dispuse a explorar las posibilidades de aquel nuevo territorio de la formación del profesorado que eran los centros de enseñanza, sin perder nunca de vista que el objeto (sujeto) de la formación eran los docentes tomados individualmente, aunque las sesiones de trabajo se realizasen en grupo.

En el curso 1990-91 comencé a trabajar con el profesorado del Colegio Público de [Lugo de Llanera](#); le siguieron los de Formación Profesional de [Cerdeño](#) y de [Noreña](#); luego vendrían los Colegios Públicos de [Ventanielles](#) y [La Corredoria](#), el Instituto de Educación Secundaria Dr. Fleming y el Colegio Rural Agrupado de [La Espina](#); ya en 1999 y con el Proyecto Libres desde pequeños bajo el brazo, en un último intento de encarrilar aquello, trabajé con el profesorado de los Colegios Públicos de [Ventanielles](#) (de nuevo) y de [San Claudio](#), así como un grupo del Colegio Rural Agrupado de [Vegadeo](#)... (pp. 309-310)

Lugo de Llanera



Entre los muchos componentes que forman parte de esa tinta de calamar que permite a un amplísimo sector del profesorado ponerse a salvo cuando percibe algún peligro en las gremiales aguas que habita, está la frivolidad.

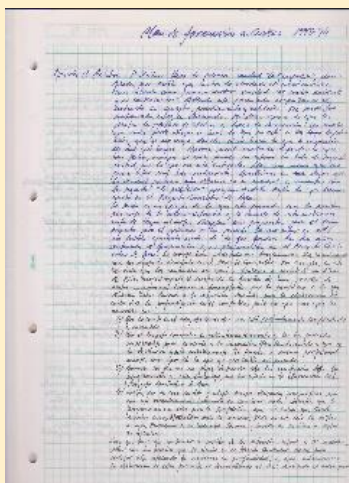
[...]

Sin embargo, he conservado este diploma porque, contra lo que acabo de decir, quienes me lo concedieron no utilizaron nunca la broma como recurso defensivo contra cualquier idea que irrumpiese en su ecosistema profesional. Todo lo contrario. Durante dos años se involucraron con gran seriedad en un proceso que iba y venía entre los textos académicos y las aulas en las que enseñaban.

[...]

Fue tan gratificante la experiencia de aquel proyecto de formación, que en un solo curso pasé de tener muchas reticencias hacia dicha modalidad formativa, a situarla como prioritaria entre las actividades en las que en adelante iba a involucrarme... (pp. 310-312)

Cerdeño



De nuevo fue imposible encajar la formación en un puzzle cuyas piezas se fabricaban por separado. De un lado estaba la Administración y su empeño en que los profesores emplearan su tiempo en la elaboración de una serie de documentos formales (Proyectos Curriculares, Programaciones y demás); de otro estaba el profesorado, con su mochila sobrecargada de quejas, en actitudes diversas ante las reformas y muy lejos de hacer de su formación una cuestión sobre todo suya y no impuesta, y luego estaba yo, con la intención de convencerlos, al menos a alguno de ellos, de que merecía la pena trabajar y pelear por un espacio profesional solventemente construido, en el cual fuera posible crecer profesionalmente, exigiéndoles a los poderes públicos apoyo o, como mínimo, aire, apertura, libertad para poder hacerlo... (p. 313)

La Corredoria



Estuve allí en el 93/94. Eran años en los que cada centro tenía, por primera vez, que elaborar su proyecto curricular. No era esa, entendía yo, mi tarea, sino la de hacer formación del profesorado aprovechando el Pisuerga que pasaba por allí. Pero una formación que en absoluto consistía en decirles a los profesores cómo se hacía lo que supuestamente no sabían hacer, sino que, a propósito de cada una de las decisiones que iban a tener que tomar, lo que yo haría sería provocar situaciones en las que fuera posible estudiar y pensar en profundidad sobre las múltiples caras y aristas que tiene la profesión de enseñar. No era yo, y así se lo repetía una y otra vez, un experto prestando un servicio de apoyo técnico a la inspección. La formación era otra cosa... (pp. 314-315)

Ventanielles



... Durante el periodo 92-94, algo más de una treintena de docentes leímos y hablamos mucho, en torno a cien horas, sobre la teoría del currículum y cada uno de los más destacados elementos didácticos acerca de los cuales todo docente toma decisiones tanto cuando prepara sus clases como cuando se encuentra en el escenario del aula.

[...]

Un lustro más tarde, en el curso 1999-2000, volví al centro tras haberse interesado un grupo de maestras en el Proyecto Libres desde pequeños que les había presentado.

[...]

En mis diarios aparecen los nombres de muchas personas, en realidad, de todas las que participaron. Todas ellas eran importantes, tanto cuando escuchaban como cuando pedían la palabra y hablaban, puesto que la estrategia estaba basada en el diálogo... (pp. 317-319)

San Claudio



En los seis meses que transcurrieron entre el 10 de noviembre de 1999 al 16 de mayo de 2000 fui 14 veces al Colegio Público de San Claudio para reunirme con una maestra, un maestro, una bibliotecaria municipal y, a veces, la directora del centro, además de un par de alumnas de la Facultad de Ciencias de la Educación en prácticas de las que era su tutor. Fue aquella una actividad de formación permanente que llevamos a cabo utilizando mi Proyecto Libres desde pequeños como herramienta de trabajo. Como siempre, fueron unas pocas personas concretas las que pusieron de su parte cuanto fue necesario para que se dieran allí momentos de plena realización del enfoque de la formación que impulsaba desde mi asesoría de primaria en el CEP de Oviedo... (pp. 320-321)

Vegadeo



... Aquel grupo reunía ingredientes muy atractivos para ensayar formas de acercar lo académico universitario y lo vivido en la escuela. Estaban varios maestros, algunos de ellos aplicados estudiosos de diferentes campos, muy particularmente de la pedagogía o las ciencias de la educación; todos iban allí después al finalizar la jornada en su escuela rural; había también dos personas que estudiaban en la facultad, una de ellas -Laura- años atrás había sido alumna en una de aquellas escuelas, y estaba yo, que había sido maestro rural, maestro urbano y ahora asesor de formación y profesor en la facultad, y tenía en la cabeza muy buenas ideas acerca de cómo acercar aquellos mundos, además del firme propósito de intentarlo. Puede decirse que en aquel grupo de Vegadeo se daban los elementos estructurales básicos para que tuviera una buena oportunidad de realizarse plenamente mi idea de articular la formación mediante sesiones bien sistematizadas, en las que se conjugasen el estudio y manejo de conocimientos académicos, la reflexión sobre el pensamiento de los profesores y las prácticas que tienen lugar en las aulas... (p. 323)

Las espigas mejores

En las siguientes teselas de este mosaico quiero referirme a las personas que mejor encarnaron el ideal del profesor estudioso, reflexivo y coherente en sus prácticas que yo defendía. Desde esta perspectiva tan exigente no son muchos los colegas que en esta autobiografía deban ser destacados; ya he mencionado algunos, pero hay unos pocos hacia los que siento el deber de dedicarles un espacio mayor porque pusieron mucho de su parte y, al menos durante un tiempo, constituyeron para mí un referente concreto que daba verosimilitud a las ideas que tenía acerca de la formación del profesorado. Es verdad que, como diré, también acabaron por señalarme claramente los límites de mis planteamientos al respecto.

Fernando Gállego, María Viejo y Nina y José Antonio son los cuatro a quienes creo que debo hacer mención específica en esto de encarnar el tipo de profesor que tenía en mi cabeza. Luego recordaré que hubo también otros que prestaron cierta atención a aquellas ideas, incluso las adoptaron durante un tiempo, y, aunque mi trabajo con ellos no fuera tan estrecho, estuvieron allí, en aquellas iniciativas de formación que podrían haber llegado más lejos si los gobernantes hubieran querido impulsarlas con un mínimo de empeño. (p. 325)

Fernando Gállego



... a Fernando Gállego le corresponde elogio propio. Destacó siempre por la seriedad con la que preparaba cada una de las sesiones de trabajo en las que participaba, por el interés y la profundidad con que estudiaba cada texto que leíamos y por la riqueza de relaciones que era capaz de establecer entre lo que leía y lo que estaba haciendo o se podía intentar en el aula, sin concesión alguna a las fantasías pedagógicas ni al paralizante derrotismo.

[...]

Fernando Gállego fue para mí la más fidedigna encarnación del tipo de profesional que defendía y, por tanto, la prueba fehaciente de que era posible y pertinente la defensa de un profesor estudioso de su materia y de las llamadas ciencias de la educación, capaz de sistematizar su trabajo pedagógico siguiendo la estructura sugerida por algún modelo didáctico, así como de elaborar unos criterios de actuación explícitos, bien fundamentados y avenidos con las posibilidades reales de la enseñanza... (p. 326)

María Vijejo



... Interesada, como estaba, en hacer mejor su trabajo pensando en ella y en sus alumnos, María estuvo de acuerdo en que había que poner orden, es decir, vocabulario didáctico a lo que hacíamos, y al mismo tiempo buscar fundamentos para pensar sobre las distintas partes reconocibles en nuestra tarea, algo que nadie nos había enseñado cuando años atrás habíamos hecho el camino que nos había conducido a las aulas. Apasionada y reconocida estudiosa de la historia del arte y de su enseñanza (formaba parte del prestigioso Grupo Ágora), encontró en el constructivismo una atractiva fuente de desarrollo profesional.

[...]

"... era la viva encarnación de aquel sueño que algunos tuvimos durante los años del reformismo escolar: el de unos docentes capaces de dar cuenta, con la claridad y el orden que exige el texto escrito, de los complejos fundamentos de su profesión y de las prácticas que alcanzan a poner en relación con ellos"... (p. 327-328)

Nina y José Antonio



... sintonizamos inmediatamente, pero no porque yo les abriera un camino nuevo sino porque ellos ya estaban en él. Cuando crearon el grupo con el que trabajé durante un tiempo, o cuando formaron parte de quienes constituimos la Plataforma Asturiana de Educación Crítica, no es que se vinieran conmigo, sino que nos encontramos y caminamos juntos, convencidos ellos y yo de que estábamos haciendo lo que correspondía a un docente que se tuviera por crítico:

[...]

los traigo a este apartado porque estudiaban y se esforzaban en relacionar lo que leían con lo que hacían en sus aulas y en el sistema educativo. Y no lo hicieron solamente durante un tiempo, sino a lo largo de toda su vida profesional. (pp. 329-330)

También otros



En la segunda mitad de los años ochenta y durante la década de los noventa, hubo en Asturias un número, en absoluto desdeñable, de docentes que, en distinto grado, mostraron buena disposición ante la potente constelación de ideas que se aglutinaba en torno a enunciados como "profesor investigador", "profesional reflexivo", "didáctica ampliada", "currículo abierto", etc. Todos ellos se mostraron interesados en la búsqueda de formas de desarrollarse profesionalmente que les permitieran avanzar en el ensayo de métodos de enseñanza bien fundamentados, superadores del pedagogismo retórico. Compartían la convicción de que el camino pasaba por adentrarse en el estudio de las llamadas ciencias de la educación e idear maneras de organizar su trabajo mediante proyectos que tuvieran interés intelectual. Una y otra cosa, llevadas a cabo sin perder nunca de vista las serias limitaciones que la realidad fáctica de las aulas siempre impone. Asumían que su profesión les exigía trabajar pensando en sus alumnos, pero también en ellos mismos, no menos necesitados de formación que los estudiantes. (...)

Andrés Osoro fue otro de aquellos profesores competentes que trabajaron con rigor, en su caso sobre la enseñanza de la lengua y la literatura. A mi modo de ver, fue también el mejor director que hubo entonces en los centros de profesores de la región. (pp. 331-332)

En otras tierras

... Como los nuevos aires me pillaron algo leído en los asuntos del currículum, de la enseñanza de las ciencias sociales y de la formación del profesorado, incluso intentando hacer cosas en dichos campos, allí donde había algún organizador de actividades que me conocía o tenía noticia de mi existencia, descolgaba el teléfono y me proponía que me acercara para contarles lo que sabía y lo que pensaba que se podía hacer.

Fui un viajero poco exigente, confiaba en que me tratarían bien y apenas ponía condiciones. Una vez comprometida mi intervención, me empleaba a fondo durante horas preparándola concienzudamente, así que me consideraba a mí mismo, y, hasta donde sé, me consideraron otros, un ponente meticuloso. Y libre, porque siempre dije lo que pensaba, cosa que no era del agrado de todos, en particular de los que entendían las reformas educativas poco menos que como una cruzada, o simplemente no querían ver su posición comprometida por algún malquerer político.

A donde nunca fui fue a Cuba, a pesar de que me lo propusieron varias veces. (p. 332)

Un viajero poco exigente



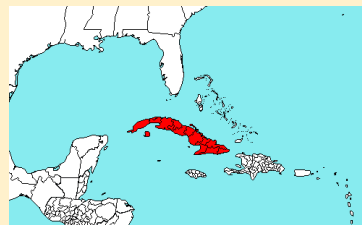
... me llamaban porque era bastante conocido en la red de formación permanente. Los cursos de formación a los que había asistido como alumno, donde, como ya he contado, más de una vez fui invitado a impartir algunas horas de docencia a mis colegas, me habían dado a conocer entre personas que, en no pocos casos, tuvieron luego responsabilidades en la Subdirección General de Formación del Profesorado o en alguno de los centros de profesores que, con distintas denominaciones, se extendían por la geografía nacional. También mis contactos sindicales y algunas organizaciones críticas, de las que hablaré más adelante, propiciaron unos cuantos viajes... (p. 333)

Un ponente meticuloso. Y libre



El currículum, sus corrientes y sus partes, la enseñanza de las ciencias sociales y la formación permanente del profesorado eran los temas de los que solían pedirme que hablara. Me gustaba hacerlo, [...] Estaba seguro de que me comunicaba bien, además, lo que iba a decir lo tenía muy pensado, escrito incluso, en minuciosos guiones que revisaba hasta momentos antes de mi intervención [...] Lo utilizaba para asegurarme de que no me perdería, de que seguiría un orden y no se me olvidaría nada. Todo mi discurso debía estar trabado siguiendo un hilo que resultase plenamente convincente, para mí mismo el primero. Debía tener lógica y producir esa satisfacción que da el desarrollar un buen argumento. Y lo conseguía. Lo hacía bien y transmitía convencimiento porque creía en lo que estaba diciendo... (p. 334)

Cuba



... Durante unos años el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo mantuvo un programa de intercambios con su homólogo en la Universidad de Cienfuegos. Viajaron allí numerosos profesores. Todos fueron bien recibidos y valorados. A su regreso también ellos hablaron bien del interés del profesorado cubano por el tipo de ideas que nosotros manejábamos bajo el paraguas terminológico de una "pedagogía crítica". Mantuve profesionales y amistosas relaciones con algunos de los docentes universitarios que por aquí pasaron, [...] Sin embargo, a pesar del interés que mostraron por que contara "allá" las cosas que "acá" me escuchaban decir o me leían, nunca acepté ir a Cuba. No conocía de cerca su realidad y, por tanto, no sabía bien a dónde iba, y lo que yo decía sobre la enseñanza y el profesorado no era independiente del contexto en el cual lo pensaba. Habría tenido que estudiar muy bien la situación política, la realidad social y el sistema educativo cubanos para saber si eran allí pertinentes las ideas por las que aquí luchaba. La pedagogía crítica, entendí siempre, no es una técnica que se pueda exportar de manera independiente de las realidades sociales y políticas en las que ha de ejercitarse... (p. 335)