

Conversando con Ignacio Fernández de Castro (Con-Ciencia Social, nº 14, pp. 91-112).

Julio Rogero y Carlos López

PREGUNTA.-: El origen social de tu familia y los estudios que seguiste ¿cómo condicionaron tu posición ante el sistema educativo?

IGNACIO.- Mi familia vivía en Barcelona y veraneaba en Comillas, donde yo nací. Empecé la educación preescolar en un colegio de monjas y en una escuela laica en Barcelona y después estudié en varios colegios, incluso interno en los jesuitas de Orduña, donde hice el ingreso de bachillerato, examinándome en Vitoria. Mi familia, tiene una tradición escolar jesuítica. Después de Orduña, estudié uno o dos cursos en el colegio de jesuitas de Sarriá. A partir de ese momento mi familia dejó de vivir en Barcelona, empezamos a vivir en Comillas, donde estudié por libre con la ayuda del alcalde como profesor; después empecé a estudiar, otra vez interno, en Santander en un colegio regentado por agustinos. Y ahí terminé el bachiller en 1936. En el verano del 36 ya había obtenido el título de bachiller y me encuentro con la guerra civil y durante los tres años siguientes me adherí al bando sublevado, hice la guerra y dejé de estudiar. Soy de la quinta del 40 y a los que nos habíamos licenciado del servicio militar al terminar la guerra como oficiales provisionales, nos volvieron a movilizar para vigilar en el Pirineo. Estuve, pues, movilizado en el ejército, además de los tres años de la guerra, otros dos años en Santoña y en el Pirineo navarro; pero había aprovechado mi primer licenciamiento para hacer por libre la carrera de Derecho en Santander examinándome en la Universidad de Oviedo. Cuando me movilizaron esta segunda vez era abogado y ejercía asociado a un compañero esa profesión en Santander.

La escuela heredada y la ruptura con los hechos impuestos

P.- Una biografía escolar como corresponde a una familia burguesa, pero también accidentada con frecuentes vaivenes dentro de las posibilidades que ofrecía la elección de centros selectos junto con el aprendizaje por libre.

R.- En efecto, mis estudios reglados fueron el bachillerato en tres colegios religiosos, cuatro cursos interno, dos mediopensionista y un curso por libre con un profesor particular. Finalmente la carrera de derecho la estudié por libre en Santander con un juez como profesor de algunas asignaturas, examinándome en Oviedo. Esa ha sido toda mi vida escolar, bastante accidentada. El resto de mis relaciones con el sistema de enseñanza se han realizado como enseñante en un contexto totalmente distinto, pues estuve nueve años en la región de París, como lector de español y también como profesor de español suplente en Liceos. Ya en España, a donde volví en diciembre de 1970, tras nueve años de exilio en Francia, durante dos decenas de años, más o menos, di cursos en las “Escuelas de Verano” de muchas ciudades y regiones. Por último, desde 1977 hasta la fecha, como investigador, conferenciante y ensayista, el tema de la educación ha sido para mí el más importante.

P.- Estas pinceladas biográficas describen, sin duda, un mundo educativo totalmente distinto al actual, pero en el que tú fuiste conformado como sujeto dentro de las esencias de la mejor educación religiosa, proceso que finalizas con el inicio de la sublevación militar y la guerra civil. Posteriormente, tus opciones personales pasaron por la abogacía y el ejercicio profesional, tu primer compromiso político en Santander y la fundación del FLP (Frente de Liberación Popular), el exilio posterior, la crisis del FLP y de la izquierda, tu paso al movimiento asambleario; la fundación de EDE (Equipo de Estudios) para la investigación sociológica y también en el campo de la educación, la publicación de la revista “Teoría y Práctica” y otras publicaciones en la editorial de Elías Querejeta. Con ese marco histórico y biográfico complejo e impregnado tan profundamente de lo político, con todo lo malo y lo bueno que eso pudo conllevar, nos interesa

profundizar en la perspectiva de tus investigaciones en educación, que están informadas por un pensamiento político, sociológico, dialéctico y crítico. Y en ese escenario nos interesa tu evolución política y ética, tu visión de la educación, qué pasa con el alumnado, el papel del profesorado, el papel de la familia y en general, qué pasa con la escuela pública y con lo público, aunque de todo ello no puede hablarse si no lo hacemos a la vez de la crisis del capitalismo avanzado. Y en esa crisis nos interesa tu visión del marxismo hoy, tu visión de la izquierda y del poder, tu crítica del conocimiento oficial, del conocimiento académico, y tu pensamiento actual, por dónde va, qué estás reflexionando sobre la condición de lo que llamas “sujeto sujetado”. Sobre estos temas creemos que puedes aportar una reflexión crítica y con dimensión histórica, que adquiere un relieve especial, dada tu posición externa a lo académico.

R.- Estoy de acuerdo en que la entrevista se centre en mis ideas sobre la educación y también en que, como contexto establezca los puntos clave de mi trayectoria y experiencias políticas y de las ideas generales. Las experiencias que han presidido mi vida. Tanto el mundo de la representación simbólica de la realidad, el mundo donde se reciben, se instalan o nacen y donde viven y cambian las ideas, las teorías, las creencias, y la realidad representada donde se vive a través de actitudes, decisiones y comportamientos, tienen, o al menos han tenido para mí, una relación muy directa con la educación. El hecho de que desde los años 40 del siglo XX hasta el día de hoy haya escrito artículos y ensayos sobre lo que pensaba de lo que sucedía en la realidad que estaba viviendo, me permite ahora considerar que los hechos y la vida, cuando se analiza y se significa, conforma la propia manera de pensar, de vivir y de comprometerse, son una segunda escuela. Y en esta entrevista la llamaré la “escuela de la vida” para distinguirla de la “escuela sistémica”.

Por otra parte, en mi etapa de lectura y conocimiento de Marx y también de la gramatología y sus teóricos, comprendí que, cuando en esa relación entre las ideas de la representación simbólica que uno tiene o que te han interiorizado y la realidad que uno vive entran en clara contradicción, o, dicho de otra forma, cuando la teoría y las ideas que tiene uno en la mente sobre la realidad entran en contradicción con la realidad misma que tratas de representar y conocer, según Marx, lo que tiene uno que hacer es cambiar la teoría para ajustarla a la representación de la realidad que ha cambiado.

P.- *En ese proceso de construcción de la representación simbólica y de resignificación ¿cómo consideras el papel de los hechos, de la realidad aplastante frente a las teorías o los grandes relatos? ¿Cómo se explica tu metamorfosis y también la de muchos y muchas de tu generación, que, modelados por una educación elitista y consagrados a la promesa de salvar España con una cruzada católica, es capaz de romper con los hechos, con la “demagogia de los hechos” y replantearse todo su contexto vital?*

R.- Son los hechos y no su demagogia los que han cambiado. Cuando escribí la “*Demagogia de los hechos*” en 1959-60, España era un país organizado en una dictadura fascista y católica y, por ello, aislada de los vencedores de la segunda guerra mundial. Un país sin libertad y empobrecido, cuyos trabajadores en paro emigraban a Francia, Alemania y Suiza para escapar de su pobreza y de la dictadura. El mundo del humor negro era el de Gila. El título de ese libro, tal como se explica en la introducción, expresaba que su autor, es decir yo, que unos diez años antes me había unido voluntariamente a los sublevados contra la República, había cambiado radicalmente de bando y me declaraba revolucionario y que lo era (cito de memoria) “*no porque Cristo hubiera nacido y muerto, ni porque Marx hubiera escrito (y yo leído) sus obras, sino por la demagogia (lo que enseñaban) de los hechos*”. Éstos me enseñaron que era necesario hacer la revolución para cambiar la triste situación de esa España.

P.- *¿Cuándo comenzaste a cambiar tus posiciones de partida?*

R.- El primer cambio profundo en mis ideas y representación del universo, en la representación simbólica y en los valores que, laboriosamente, mi familia y muy especialmente el sistema de enseñanza recibido en el periodo escolar habían introducido y asentado en mi mente desde 1919 hasta el verano de 1936, en esos 16 primeros años de mi vida; y se produjo cuando terminada la guerra y mis estudios, casado y profesional independiente, empecé a vivir mi propia vida.

El análisis de ese cambio en mis ideas, y después en mis comportamientos y en mi vida, es también el análisis de la función de la educación en el periodo de la metamorfosis de la especie humana y de cómo en la vida adulta la realidad te muestra que mucho de lo que te habían enseñado, y que habías aprendido y creído como verdad indiscutible, era en la realidad un engaño que legitimaba los privilegios propios y ajenos obtenidos por la fuerza y que la exclusión, marginación y aun el castigo de los que habían sido vencidos por la fuerza en la guerra era no sólo una injusticia, sino además una ignominia y vergüenza para quienes habíamos empleado la fuerza para someterlos.

P.- ¿Qué te llevó a esta percepción?

R.- No es una anécdota que recuerde ahora que, en el colegio de monjas de mi preescolar - donde me preparaban para que un obispo, dándome una pequeña bofetada, confirmara mi fe en Dios y la renuncia al “mundo y a la carne”-, para castigarme, cuando a su juicio me había comportado mal, me hacían clavar un alfiler en un corazón de trapo que, colgado en la pared de la capilla, representaba al “doliente” corazón del hijo de Dios, Jesús, o, que para premiar mi buen comportamiento, me llevaban a desclavar uno de los alfileres que allí simbolizaban el dolor que a Jesús le causaba nuestro mal comportamiento de niños, mi mal comportamiento. Estaban educando a niños y niñas indefensos. Era un capítulo de la educación perversa.

P.- Con esa formación llegas al principio de la guerra civil; ¿cómo te posicionas?

R.- Día a día durante 16 años, mi universo mental fue sometido, amparándose en la voluntad de Dios, se fue conformando y también mi idea sobre el bien y el mal y sobre quiénes eran los buenos y los malos. En el verano de 1936 yo había terminado mi educación secundaria, es decir, se suponía que ya estaba en lo general preparado para tomar decisiones en la realidad, y esa realidad era la guerra civil -provocada por una sublevación del ejército y de los falangistas, con la bendición de la Iglesia, contra la República y su legalidad democrática. Santander permaneció fiel a la República y, en un resumen muy abreviado, a mí, como a otros adolescentes en vacaciones, me encuadraron en un grupo de trabajo, primero tareas locales y días después me trasladaron a Santander capital y allí, en el cuartel, me incluyeron en un batallón de trabajo forzoso que estaba realizando a la entrada de la bahía de Santander el emplazamiento de unos cañones de defensa que estaban fabricando en Reinosa.

El teniente García, un albañil anarquista, estaba al mando del batallón de trabajo y a él le debo el haber podido tomar en libertad la primera decisión importante de mi vida. No puedo precisar la fecha, pero sí que fue unos días antes a la entrada en Santander de los sublevados. El teniente García había recibido la orden de evacuar su batallón a Asturias y reunió a todos los que estábamos bajo sus órdenes para decirnos la orden recibida, pero, que como entendía que no éramos un batallón militar, sino un grupo de trabajo forzoso y sabía que muchos de nosotros preferiríamos quedarnos y no ir a Asturias y además él era anarquista y nos respetaba y esperaba que la vida nos hiciera cambiar de opinión, nos pidió que levantáramos la mano los que quisiéramos quedarnos en Santander y que él nos dejaría en los arenales de enfrente de Santander, en tanto que él y los que quisieran, tomaban rumbo a Asturias. Y así lo hizo. Yo me quedé y me incorporé voluntario a las primeras tropas sublevadas que encontré en el camino a Comillas, mi pueblo. Fue mi primera decisión libre. Ahora sé que me equivoqué, y también que los que me educaron equivocaron la significación del universo que me dieron como la verdadera y muy especialmente la significación de “cruzada” de la guerra que ellos desencadenaron y que yo, entonces, emprendí libremente aunque alienado por la ideas y valores que tenía en la cabeza, equivocándome de bando.

La demagogia de los hechos: en los tribunales militares se juzgaba a quienes en la guerra habían permanecido fieles y leales a la República por el “crimen” de rebelión y se condenaba a muchos de ellos a muerte. Yo estudiaba derecho, y estando militarizado defendí de oficio a algunos de ellos sin poder hacer otra cosa que pedir a la “justicia” clemencia para ellos, y mi profesor, un juez, era quien me enseñaba derecho. No es otra anécdota más, es una lección de la demagogia de los hechos, un sistema de enseñanza coincidente con la vida en tanto proceso de conocimiento.

P.- Tu ruptura con aquel estado de cosas, con aquella demagogia de los hechos, ¿también tuvo componentes reflexivos, además de los vitales? ¿Cómo seguiste avanzando en tu proceso de cambio?

R.- Yo tuve entonces la suerte de que leyendo a Marx me enteré de que, cuando la realidad, los hechos, contradicen la significación que les daban las ideas que se tenían de ellos en la cabeza, lo que hay que cambiar eran las ideas para poder después cambiar la realidad que fue ajustada a la significación equivocada. Yo terminé cambiando mis ideas sobre el universo, sobre Dios y sobre la educación. Cambié de “escuela” y aprendí en la escuela de la vida, de la demagogia de los hechos. Desde entonces sigo escolarizado en esa escuela y hago mis deberes, cuando me informo y significo lo que pasa, los escritos se los entrego a mi maestro, el pueblo, y los escritos los publican y los juzgan quienes los leen, y, aunque termina la clase, yo sigo en la escuela.

En mi vida escolar sistémica aprendí a vivir como “fiel” a la Fe en Dios en tanto que un obispo me confirmaba en ella. En mi segunda escuela, la vida, aprendí a ser parte del “sujeto de la historia” y fundé con otros una vanguardia política para intentar hacer la revolución y, entre otras cosas, conseguir una enseñanza laica.

La escuela de la vida en el exilio

P.- Tu metamorfosis y tu implicación práctica fueron tan rotundas que te situaron en el rechazo absoluto de la dictadura nacional-católica y por lo tanto en el exilio. ¿Qué significó tu paso por el exilio?

R.- La nueva etapa educativa de mi nueva escuela termina en “*La demagogia de los hechos*”; los deberes escolares demoran su publicación hasta mi exilio en París. Este libro fue publicado en París en el 62; yo había presentado el libro a la censura en España pero me lo devolvieron prohibido; tengo el original en alguna parte, no sé donde, con las notas de los censores. José Martínez lo publicó sin ninguna duda; este libro significó mucho para los sociólogos de aquella época. Es ahí, en Ruedo Ibérico, donde se edita el libro con ese título que recoge la información y los hechos que me llevaron a apuntarme a la revolución dialéctica marxista y a desapuntarme de la búsqueda del “paraíso perdido” y a ensayar, con otros, el intento de acabar con la dictadura franquista.

P.- Yo descubrí la importancia de aquel libro en el momento del homenaje que te hicieron en el VII Congreso de Sociología en Salamanca. Fue un referente, punto de partida de mucha gente, porque tenía una opción ideológica muy potente y muy clara. ¿No crees que sería posible y oportuno hacer una nueva recensión y lectura de ese libro? Salvador Giner lo manifestó en aquel homenaje.

R.- Cuando volví del exilio, después de haberse cerrado las revistas de izquierdas y gracias a ese libro y al papel que había jugado en la sociología yo pude ejercer como sociólogo y pude darme de alta, porque no se podía ejercer sin la titulación. Pero dentro del mundo de la sociología había muy poca gente consciente de que no era sociólogo, solamente lo sabía Mariano Fernández Enguita, que estaba empeñado en que fuera emérito de la Universidad en su momento, en la que podía haber entrado desde el título de honoris causa; él lo intentó seriamente, pero ya no podía por la edad.

P.- Hablemos del exilio.

R.- La representación, los valores y las ideas que habían sustituido a los que primero me había impreso el sistema de enseñanza y la familia, en esta nueva etapa fueron, sin embargo, afectados en algunos de sus puntos, por los hechos que viví en Francia.

Con este juego de las dos escuelas, la escuela sistémica y la escuela de la vida, estoy tratando de exponer en esta entrevista lo que actualmente pienso sobre el sistema de enseñanza. La relación entre lo que se enseña y aprende y lo que se vive es distinta según de cuál de las dos escuelas, la sistémica o la vida, se trate. La relación “escuela sistémica” hacia la vida es la relación del poder sobre la vida; en su expresión paradigmática es la relación impositiva del Dogma y la Verdad sobre la vida. La relación “escuela de la vida” hacia la vida es una relación que quizá con suerte sea democrática.

Volviendo sobre la etapa de París, la demagogia de la “escuela vida” usó sin contemplaciones sobre mí la “regleta”. Mi exilio fue decidido y organizado por la organización política Frente de Liberación Popular (F.L.P), familiarmente los “felipes”, a la que yo pertenecía como uno de sus dirigentes. En Madrid se tomaron todas las precauciones, permanecí unos días oculto hasta que

encontraron una embajada latinoamericana, la de Uruguay, que accediera a darme asilo y que, además, logró el acuerdo con el Ministerio de Exteriores español para que pudiera ir a París en lugar de a Uruguay. En París el partido tenía su representación en el Exterior bien organizada y con la posibilidad de que me facilitaran la vida en la sociedad francesa, pero la “regleta” de la demagogia no perdió la ocasión para reforzar sus lecciones. La representación del exterior del partido en París había decidido por entonces escindirse y montar una organización separada para editar una revista “*Acción Comunista*”, marxista ortodoxa, de la que al parecer, rompiendo el criterio del FLP estábamos excluidos los cristianos, y yo entonces lo era aunque en un proceso profundo de revisión. Como consecuencia, cuando llegué a París exiliado, nadie del Frente me recibió, ni durante los nueve años que permanecí en Francia recibí del grupo exterior, entonces existente, la más pequeña muestra de su existencia, sólo cuando ya llevaba algún tiempo recibí la visita del “abuelo”, nombre de guerra del único obrero español que era militante del Frente en la región de París. Me las arreglé como pude.

P.- *¿Qué otros obstáculos tuviste en tu paso por el exilio?*

R.- No fue fácil arreglar los papeles del exilio en Francia, con el añadido de que poco después tuve que enfrentarme con la expulsión de Francia como consecuencia de un acuerdo de los gobiernos francés y español, de que España expulsaba a unos generales franceses de la OAS que pretendían hacer de Argelia un estado francés independiente y de que Francia a cambio expulsara a algunos exiliados españoles entre los que me encontraba yo. Con la mediación de un comité de apoyo francés se llegó al acuerdo con la policía francesa o la Administración de que aplazaran mi expulsión 15 días y, de 15 en 15 tuve que ir consiguiendo el aplazamiento durante los nueve años que estuve en ese país.

No fue fácil recibir, a los pocos meses de llegar a París, a parte de mi familia (mi mujer y dos de mis hijos, ya que mi mujer se sintió amenazada por la policía española), cuando todavía yo vivía en un cuarto de servicio doméstico, teniendo en cuenta que en París todos los miembros del servicio doméstico de la vecindad acomodada estaban situados en el piso más alto del edificio en que vivían sus señores. Los domésticos en la planta superior se las arreglaban con un retrete común para todos los “servidores” y/o inquilinos, pues algunos estaban arrendados, y cada uno disponía de un cuartito diminuto para dormir con una palangana, una cama estrecha y una silla por todo mobiliario, no fue sencillo para nosotros.

No fue fácil encontrar trabajo para subsistir; y reorganizar desde cero la representación exterior del partido tampoco fue fácil.

Gracias a Pepe Martínez y a Ruedo Ibérico, su editorial, pude además de que publicara “*La demagogia...*”, colaborar con Pepe en la producción del libro “*España hoy*” sobre lo que estaba pasando en España. El libro lo estaban realizando sobre el terreno algunas personas que informaban, escribían o recogían la información y la hacía llegar a Ruedo Ibérico, lo que me permitió trabajar y analizar las fuentes, un verdadero privilegio. Por otra parte, pude diseñar, escribir y ver publicado el libro “*De las Cortes de Cádiz a los Planes de Desarrollo*”, es decir, hacer mis deberes en la escuela de la vida.

P.- *¿Cómo fuiste resolviendo estos problemas?*

R.- Pude resolver en París estas y otras cosas gracias a una familia francesa amiga, Guy y Geneviève Gratts y a una pequeña organización cristiana progresista que hacía una revista con una máquina copiadora, “*La Lettre*”, a Juan Goytisolo, que me recomendó con eficacia al inspector de enseñanza de español de la región de París, y al director de la empresa estatal de los HLM, viviendas protegidas; a estas dos excelentes personas, a José Martínez, de Ruedo Ibérico, Tuñón de Lara, que recibió en su casa a mi hija Susana y la tuvo como hija hasta que encontramos casa. Y en España gracias a personas que, como Fernando Romero, me enviaron desde España la documentación necesaria para hacer el libro “*De las Cortes de Cádiz...*”, el libro de historia que me esforcé en hacer siguiendo los esquemas de Pierre Vilar. Todos ellos me solucionaron problemas concretos difíciles de resolver, y también, desde luego, gracias a la colaboración de Blanca, mi mujer, y de mis hijos, y gracias a mis amigos de Santander, de Madrid y San Sebastián.

Pero la Federación del Exterior del FLP, con la excepción del “abuelo”, no hizo siquiera un gesto de cortesía en mis primeros tiempos de París.

El mayo francés, los obreros españoles y crisis de identidad

P.- En París viviste el mayo del 68, ¿cuál fue tu relación con aquel proceso?

R.- La escuela de la vida en París, además de descubrir para mí aspectos duros de la retórica política partidista, en la primavera del 68 me hizo un espléndido regalo y me ofreció una lección magistral. Pude vivir y participar personalmente en el mayo francés, en sus aspectos revolucionarios, en las barricadas y en la ocupación de fábricas de automóviles por los emigrantes españoles. También pude decepcionarme con la expulsión de los ocupantes por los piquetes sindicales y el final de lo que se empezó en mayo, negociado por sindicatos y partidos de la izquierda que a cambio de ventajas salariales registraron en la realidad y en la Historia como revuelta lo que, en sus comienzos y en las esperanzas de muchos, fue una revolución victoriosa. El sujeto de la historia fue sin duda prudente, pero yo comencé a releer y repensar de nuevo mi propia historia y terminé mi etapa de militante partidista de la revolución siguiendo la ruta de la conquista del poder para desde allí registrarla imponiéndola sobre la realidad y sobre el propio sujeto que la realiza en la calle. Vuelto a España, abandoné la vanguardia y me incorporé al movimiento asambleario.

P.- Por lo tanto, aquellos hechos provocaron en ti una nueva ruptura, basada ahora en la crítica radical del pensamiento jacobino, de la imposición de la “verdad” militante, del discurso verdadero dominante para pasar a un nuevo estadio donde eres tú, el sujeto o el colectivo, quien quiere apropiarse del discurso y de la acción. ¿Es posible la apropiación de los instrumentos necesarios para el conocimiento de la complejidad de la “escuela de la vida”?

R.- El proceso de humanización, un proceso que empieza en las cavernas, se realiza, y me temo que se pervierte, en el proceso de socialización de la especie humana. Así como en otras especies su evolución es el proceso de su adaptación al medio y es éste el que la domina, en la humana sigue el camino inverso de adaptar el medio, un camino que le lleva directamente a reconocerse como el sujeto del proceso, como un sujeto histórico que está haciendo la historia y la evolución de la tierra. Ese pasaje de transformación de lo natural en artificio, como proceso de apropiación y de dominio, es en el que se está ahora; sin embargo, hay un hecho muy sobresaliente y es que en él aparecen como distintas y fragmentadas las ciencias “humanas” (sociología, economía y política). Si las ciencias humanas fueran simplemente la representación de la complejidad de la vida humana, ésta no podría ser dominada sólo por algunos de sus miembros. Las clases sociales, etnias, estados o naciones y los grupos dominantes se verían cada vez más perturbados por la presencia de colectivos mayoritarios que van tomando conciencia de que les están excluyendo de la humanidad, al negarles la condición de sujetos, pese a que son quienes físicamente realizan los cambios.

P.- Sin embargo, las ciencias se constituyen en campos profesionales solventes y exitosos, que garantizan el progreso de la civilización, la mejora de la vida, de los avances contra la enfermedad... ¿Por qué crees que la especialización y la administración fragmentada de las ciencias es fomentada por el poder?

R.- Para dominar mejor a los pueblos. En la realidad, las tres ciencias conocen y representan un solo proceso complejo, la vida de la especie humana, su conquista de la naturaleza. Su separación en campos de vida separados facilita la perversión del proceso de humanización.

P.- De ahí que el primer momento de la sujeción del sujeto empieza por el propio conocimiento que constituye al sujeto, que produce la primera significación, la primera representación simbólica en los procesos escolares o en los movimientos sociales “controlados”.

R.- Cuando en diciembre de 1970 regresé a España, en Madrid el Frente (FLP) tomó la decisión de disolverse y yo, por mi parte, instruido por la escuela de la vida, decidí empezar a trabajar en el movimiento asambleario.

P.- ¿Por qué no seguiste ejerciendo la abogacía como lo hacías antes del exilio?

R.- Lo recuerdo bastante posterior porque mi relación con la sociología empieza cuando vuelvo de Francia en el 71 diciembre. Entonces no quiero volver a ejercer la carrera de derecho aunque me doy de alta para defenderme a mí mismo porque estoy procesado dos veces.

P.- *Pero muy pronto comenzasteis con Equipo de Estudios, ¿no?*

R.- Con Antonio Rengifo y un grupo de estudiantes, el grupo CERO, organizamos un pequeño “equipo de estudio”, que bautizamos por sus iniciales, EDE, y nos incluimos en el movimiento asambleario que se enfrentaba a la dictadura. La idea era informarnos, estudiar, discutir, escribir, publicar y relacionarnos con otros grupos y personas de la oposición. Yo publiqué en *Cuadernos para el Diálogo* un libro de ensayo sobre la Ley General de Educación de Villar Palasi de 1970, “*Reforma educativa y desarrollo capitalista*”, que me abrió, a mí y a EDE, la relación con quienes se movían inquietos en el sistema de enseñanza público, una relación que fue ampliándose y ampliando mi interés sobre los problemas relacionados con la enseñanza.

La sociología de la educación, campo para la intervención asamblearia

P.- *Tu relación ya es constante con el sistema educativo. ¿Qué ha significado para ti esta relación?*

R.- Los cuarenta años que han transcurrido desde mi regreso a España constituyen una sola etapa de mi vida y en ella está ahora terminando mi asistencia a la escuela de la vida y también el aprendizaje por la “constante” resistencia de los hechos a la demagogia. El protagonismo que en esta etapa toma para mí el sistema educativo lo debo casi exclusivamente a la escuela de la vida y no a la escuela sistémica, y en la práctica todo lo que ahora sé sobre educación lo he aprendido viviendo, investigando la realidad educativa y no precisamente aprendiendo sus teorías y textos, pensando para poder contestar a las preguntas y cuestiones que se plantean y que me han hecho los enseñantes y no por lo aprendido en cursos, máster o lecturas eruditas recibidas en la escuela sistémica que yo haya seguido para poderlas contestar.

P.- *¿Cómo comienzas a trabajar en el campo de la investigación sociológica y cómo conectas con la sociología crítica?*

R.- En este punto me parece interesante recordar a Jesús Ibáñez, maestro de la práctica de la investigación en la sociológica crítica, ya que le debo que, cuando en el momento de la transición para subsistir en EDE nos vimos obligados a cambiar la actividad de escribir, editar y publicar por la actividad de investigar (1977-78)...

P.- *¿Qué os aportó Jesús Ibáñez?*

R.- Nos ayudó a intentar hacer bien la técnica cualitativa del grupo de discusión que permitía acceder de una forma controlada al conocimiento discursivo de grupo. El grupo era una unidad más compleja que añadía significaciones y sentidos al significado prefabricado que proporcionan las unidades individuales anónimas de la encuesta y sus tratamientos cuantificados sometidos a la lógica matemática para que sean representativos de poblaciones más grandes y cada vez más próximas a la total población de las sociedades. Jesús Ibáñez nos hizo ver que para analizar las discusiones de los grupos era preciso conocer no sólo la sociología sino también la economía capitalista, tanto la privada como la estatal o pública, y, desde luego, la política, siendo necesario saberse manejar, por lo menos, en gramatología y en psicoanálisis, marcando claramente que en la vida los campos de las ciencias comportaban un solo proceso de vida.

P.- *Tu relación con Jesús Ibáñez fue muy estrecha y cordial, ¿qué te aportó?*

R.- Cuando recuerdo sus conversaciones, sus escritos y la relación que empezó a tener con Edgar Morin, pienso que su muerte le privó del tiempo que necesitaba para formular una teoría sobre cómo se podría utilizar en la práctica del conocimiento la relación entre la lógica y la práctica del orden y la lógica y la práctica de la libertad, que conforma el comportamiento de nuestra mente. A mí su muerte no me ha evitado las vueltas que le doy en el desarrollo de mi propio pensamiento a la relación de las dos escuelas, la sistémica y la de los hechos que secuencian la vida, pero, sin la capacidad sistémica de Ibáñez, en la escuela de la vida se me desmesura el grupo de discusión en la

vida de la humanidad, un grupo, quizá, demasiado grande para traerlo de aquí a allá en la vida cotidiana como referente en las investigaciones.

P.- Dice Jesús Ibáñez en “Del algoritmo al sujeto” que “El que sabe no necesita título. El título garantiza el saber del que no sabe”. Cuando él se incorpora a la universidad parece que se siente constreñido por la academia; ¿es una percepción injustificada?

R.- Cuando Ibáñez sacó su cátedra, a mí me dijo, y supongo que no lo diría a mucha gente, que “ya no podía seguir escribiendo, inventando sociología”, que ahora consideraba que eso ya era imposible y que por lo tanto a sus discípulos, Ortí y demás, les correspondía resolver los problemas que él no había podido resolver, que era cómo devolver al grupo los problemas para que ellos pudieran realizarlo; porque desde la cátedra ya no se pueden resolver; él tenía muy claro que desde el poder no se resuelven los temas, que no se devuelve nada, que no era un mecanismo para hacer la revolución y que una vez que accedes al mecanismo del poder quedas dominado por ese mecanismo, y naturalmente lo único que haces es sostenerte y sostener los privilegios. Estoy completamente seguro que cuando estaba haciendo la cátedra y acabó el doctorado ya estaba seguro que estaba perdiendo su libertad.

Nuevas formas de trabajo sociológico: los grupos de discusión

P.- Las técnicas de investigación social que habéis utilizado en Equipo de Estudios para conocer la realidad investigada pertenecen, en gran parte, a las técnicas de investigación cualitativa. Vosotros utilizasteis muchas y muy diversas. Pero valoráis y utilizasteis con frecuencia técnicas más cualitativas como el grupo de discusión.

R.- Ibáñez hacía precisamente el análisis de mercado con los grupos de discusión; su investigación sociológica aplicada al mercado estaba orientada a conocer las clases sociales. Es el principio de los grupos de discusión. Yo colaboré bastante con Jesús Ibáñez.

P.- ¿Qué significó para vosotros? ¿Qué puedes decirnos al respecto?

R.- La técnica de conocimiento real que existe es precisamente lo que se considera que no es técnica ni conocimiento, es decir, es la experiencia; que todo lo que descubrimos no se logra que sea conocimiento si no se convierte en vida, en vida de uno, es decir, que al grupo de discusión le falta la devolución al grupo de los conocimientos para que ellos los realicen.

P.- Tu insististe en que el conocimiento, la reflexión sobre los problemas planteados, debería ser devuelto al grupo, a diferencia de otras metodologías que aplican la técnica de los grupos de discusión para extraer no para devolver al grupo su reflexión.

R.- De una manera resumida me parece que lo que es conocimiento, lo que es proceso de conocimiento, es vida del que conoce o no es nada, o es algo que se toma prestado y que hay de devolver. El único mecanismo de conocimiento que tiene la especie humana es vivir y lo que vive hacerlo en la realidad, es decir, todo el artificio es el resultado del conocimiento; y el artificio no se hace en los grupos de discusión. En los grupos de discusión lo que se echa de menos es que se realice eso que se piensa; el conocimiento no es una actividad específica que profesionalmente realizan ciertos expertos para conocer la verdad, o algo que es exterior a ellos mismos; el conocimiento es exactamente producir la verdad, la capacidad que tiene el hombre de conocer y de transformarlo en otra cosa que es el artificio. Ese artificio es precisamente el conocimiento que se ha convertido en poder sobre todos los demás hombres que son ignorantes, de modo que la estructura de la sociedad humana se basa en gran parte en eso, además de la fuerza y de la violencia simbólica, que es la más dura de todas; pero el proceso de conocimiento es una actividad de poder sobre la naturaleza para transformarla o sobre los humanos para pervertirlos, como cuando se pervierte a un niño. Creo que el proceso de conocimiento no debería de tener distintas técnicas que las de la experiencia, o no debería terminar hasta que ese momento se produzca.

P.- ¿Cómo conectas tu perspectiva de la sociología crítica con la educación?

R.- Volviendo o entrando en lo que hoy pienso sobre la educación, señalo, para aviso de mareantes, que lo que ahora pienso pertenece, dentro del triunfo de la razón sobre la fe que se vivió en la revolución francesa, a la versión marxista obrera y no a la burguesa liberal. La demagogia de

los hechos colocó mi pensamiento al lado de los siervos que, en nombre de la libertad, fueron liberados de la servidumbre por la revolución. Ya libres, fueron sometidos también por la misma revolución en nombre del orden, un orden burgués que, al sostener la libertad conquistada que permitió, a los burgueses, disponer como sujetos de sus excedentes, sujetó a los siervos a su propia miseria, porque, aunque sin nada que excediese a la fuerza de sus manos, fueron libres para vender, a los burgueses, lo único que les dio la revolución: su condición de sujetos. La economía, que aparece como ciencia en la revolución, descubre como valor de cambio de las mercancías el tiempo de trabajo humano socialmente necesario para producirlas, y eso, cuando la mercancía es la condición de sujeto de su trabajo, supone que para los siervos el salario fue sólo suficiente para que, como obreros asalariados, pudieran acudir al mercado de consumo para adquirir lo necesario para seguir viviendo en la pobreza. Mi pensamiento, liberado de la fe cristiana, llegó a un acuerdo con el marxismo y hoy sigo en general estando de acuerdo con él y sus análisis, lo cual no quiere decir que coincida con el pensamiento marxista de los partidos comunistas o socialdemócratas reformistas sobre las condiciones que tienen que reunirse para que un sistema educativo estatal sea público. Sobre este punto, el libro que escribimos Julio Rogero y yo, "Escuela pública. Democracia y poder", expresa bien lo que pienso.

Crítica de la razón revolucionaria

P.- ¿Qué es lo que te lleva a ser crítico con algunas prácticas que se pretenden definir a sí mismas como revolucionarias?

R.- Mi desacuerdo con la práctica revolucionaria marxista de la toma del poder para desde el poder suprimir las clases y alcanzar el objetivo de la "sociedad sin clases" es, por otra parte, evidente, y, desde luego, pertenece a lo que he aprendido en la escuela de la vida. Pienso que todo colectivo entre miembros de la especie humana que se constituya para realizar en común alguna actividad de su vida en común, y no sólo los colectivos que se realizan en el campo político, como el estado, las regiones, los municipios, las ciudades o las aldeas, sino también los que se realizan en el campo económico, como las empresas productivas y los bancos y en el campo sociológico como las familias y los sistemas educativos y sanitarios o cualesquiera otros que pertenezcan a la actividad de vivir en común, deben realizarse respetando la igual condición de sujetos que tienen todos los que concurren, de tal manera que todos tengan el mismo peso de poder en las decisiones que se tomen, aunque sean diversas sus aptitudes y las actividades que en el colectivo conformado realicen o tengan encomendadas; por lo tanto, que el colectivo conformado se organice de forma democrática plena para la toma de decisiones y se atengan en sus comportamientos a las decisiones que se hayan tomado.

P.- En el análisis que haces en tu reflexión sobre el sujeto y sobre las reivindicaciones de la clase obrera ¿cuál es la clave de la situación en la que se encuentran hoy las reivindicaciones de clase?

R.- La equivocación de los dirigentes de entonces fue de dar importancia a la toma del poder, de dar importancia a la explotación, y no dar importancia a la negación del sujeto; en el marxismo apenas tenía importancia que la clase obrera vendiera su trabajo en calidad de sujeto mientras que la explotación es de donde sale la dialéctica, el enriquecimiento de los dominantes y el empobrecimiento de la clase obrera; esa idea fue la equivocación; no es que no vieran lo otro, sino que todo el marxismo se dedica a luchar contra la explotación económica y no contra la explotación de la calidad de sujeto, de ser libre, lo que ya habían conquistado los siervos, y les permite venderse; contra eso no luchan, es la equivocación fundamental porque creen que tomando el poder es posible hacer una revolución, cuando desde el poder lo único que se hace es sostener lo que han conquistado y evitar que se haga otra cosa.

P.- Ésta también era idea de los socialdemócratas, el mismo sesgo economicista, como señaló Polanyi en "La gran transformación"...

R.- Tienes que tener en cuenta que la equivocación es la misma, la que comete la revolución que la socialdemocracia, los reformistas, porque los dos tratan de tomar el poder, pero la estrategia

es la misma; yo lo que digo es que desde el poder no se hace la revolución. Es el factor básico de la destrucción de los sujetos, pero curiosamente eso mismo es lo que hacen hoy los propios lacanianos al analizar al sujeto, destruirlo, porque tratan de hacer un sujeto, cuando un padre impone al hijo cualquier cosa está destruyendo su capacidad de ser sujeto, no se puede imponer desde fuera nada al sujeto, porque lo que se hace no es un sujeto, sino un objeto, se le cosifica.

El sistema educativo público, por ello, tiene que estar organizado como un colectivo democrático cuyos miembros adultos conformen una comunidad de sujetos de sus propias vidas, un “nosotros” que, en las decisiones colectivas, tengan un peso de poder igual, aunque sean diversos en sus funciones dentro del colectivo y diferentes en sus formaciones, habilidades, aptitudes, ideas y opiniones.

La reflexión sobre el “sujeto sujetado”

P.- ¿De dónde surge la reflexión sobre el sujeto sujetado?

R.- La idea de “sujeto sujetado” nació en un seminario de la Plataforma de Educación Crítica en Asturias en el que uno de los asistentes había criticado lo que yo decía -“*estoy de acuerdo con la crítica que hace Ignacio del sujeto sujetado pero tengo que decirle que estoy encantado de ser un sujeto sujetado porque gracias a eso soy maestro y vivo bien*”. Después elaboré ese documento del que envié cien ejemplares a amigos y conocidos creyendo que les podría interesar. No les debió parecer muy bien pues sólo me contestaron cuatro o cinco. Es el texto que me ha hecho perder a todos mis amigos de la izquierda, todos. Últimamente me impresionó mucho el artículo de Morin hablando de la Metamorfosis.

P.- Ovidio trabajó el tema de la metamorfosis y también Apuleyo en el “Asno de oro” y especialmente Kafka. Creo que es un texto precioso, porque da una lectura poética a toda la escritura de “NOSOTROS”. Además es un texto donde desarrolla el tema de la dialógica estableciendo una diferencia muy clara entre la dialéctica y la dialógica.

R.- Entiendo que en la lectura de Morin están los elementos de análisis de la crisis tal como se ha producido, y lo que piensa la gente sobre la política, de modo que no se necesitan dirigentes políticos. Parece que es el tema de la sociedad postpolítica en la que estamos. Todos los marxistas se han metido conmigo por este tema de la conquista del poder porque dicen que si no se conquista el poder no se puede hacer nada en esta sociedad.

Repensando el sistema educativo...

P.- Volviendo al campo educativo, la idea matriz de tu último escrito “NOSOTROS” ¿es considerar al sistema educativo público como una comunidad de sujetos?

R.- En efecto. En el colectivo del sistema educativo hay una presencia mayoritaria de personas no adultas, a quienes el sistema se propone asistirles hasta que lleguen a serlo, que lleguen a tener la capacidad de ser sujetos de su propia vida, la capacidad de socializarse, y, además, que no pierdan la capacidad y condición de ser sujetos cuando se integren en esos colectivos de adultos. La comunidad educativa adulta tiene que cuidar de que sus relaciones con la comunidad escolar y estudiante facilite su integración progresiva como sujetos en la comunidad educativa, haciendo que esta integración plena democrática sea ya posible al terminar la etapa general obligatoria, además de facilitar el desarrollo progresivo de la capacidad de ser sujetos de todos los componentes de la comunidad escolar y estudiante, que es el objetivo del sistema. En las etapas de formación profesional y superiores parece preciso que no sólo adquieran conocimientos y habilidades profesionales, sino también la organización de su relación en equipos donde concurren con otros profesionales y otras profesiones resolviendo el problema de la organización jerárquica de las tareas y su relación con la organización del poder en las decisiones y la fijación de objetivos del equipo, para que así sea posible el cambio profundo de su relación con la empresa para que esta relación no se condicione a que pierdan su condición de sujetos del trabajo que han desarrollado en las etapas escolares coincidentes con el proceso de su propia maduración.

P.- ¿Cuáles crees que son las diferencias entre lo que tú propones y las dificultades para el cambio del actual sistema educativo?

R.- El cambio o transformación necesaria del sistema educativo público efectivamente es profundo, pero se ajusta al objetivo que le señala la Constitución respecto al pleno desarrollo de la personalidad de los escolares y sólo se trata de cómo alcanzarlo. Lo que aquí se propone es pensar un camino para alcanzar el objetivo constitucional, porque los que hasta ahora se están tomando lo equivocan, quizá, lo cambian.

P.- ¿Cuál sería ese camino?

R.- Hoy el sistema de enseñanza público se asigna como objetivos: en primer lugar, transmitir e interiorizar en las nuevas promociones humanas la cultura y los valores que la sostienen; en segundo lugar, la igualdad de oportunidades de todos los escolares mediante unas primeras etapas de enseñanzas comunes, iguales para todos, obligatorias y gratuitas cuyo objetivo es romper las diferencias que producen las desigualdades sociales de sus familias de procedencia; y en tercer lugar, unas segundas etapas, que suponen que todos los escolares, gracias a las primeras etapas, llegan con una oportunidad de salida igual, organizadas como un abanico de ofertas formativas cuyos objetivos y organizaciones son alcanzar los conocimientos, las habilidades y el título académico de las profesiones y de los oficios que corresponden a los distintos empleos o puestos de trabajo tal como se organizan las demandas de trabajadores de las empresas productivas en los mercados de trabajo correspondientes.

A mí me parece que estos objetivos y la organización que se adopta para alcanzarlos no se ajustan ni corresponden al objetivo general que la Constitución asigna al sistema.

P.- ¿Por qué?

R.- En el primer caso (la transmisión de la cultura y los valores) no se tiene en cuenta que la cultura y los valores que se transmiten e interiorizan han sido históricamente producidos con una incidencia decisiva del poder social, y éste siempre, sin excepción alguna, lo han detentado los grupos sociales dominantes que lo alcanzaron en su mayoría por el uso de la fuerza y para su propio provecho. El sistema educativo, y específicamente el profesorado, en su cotidiana función de hacer aprender a los escolares la cultura y valores, no toma la precaución de “limpiar” lo que enseña de las significaciones y sentidos que lleva con seguridad adheridos la información sobre la que descansan sus representaciones simbólicas, que enseñan a los escolares y cuando lo ha hecho, en los casos en que así se ha producido, los ha sustituido por las significaciones y sentidos que aportan quienes han llegado al poder al ejercerlo.

En el segundo caso (la igualdad de oportunidades) es evidente que la igualdad que se pretende alcanzar en este segundo objetivo no es la democrática, de igual peso en la toma de decisiones de todos los que conforman los colectivos por la condición de sujetos que conservan en los mismos, sino la de corregir las ventajas y las desventajas que en la salida soportan los concurrentes en las carreras competitivas. No es que esté mal esta igualdad, simplemente la igualdad democrática es otra cosa.

Finalmente, el tercer desajuste es sin duda el más grave, ya que afecta a la identidad de quienes alcanzan la madurez siguiendo en su metamorfosis personal lo que se les obliga a hacer en el sistema educativo y, en general, todo poder social. Para comprenderlo me basta recordar la historia de mi propia niñez, o constatar cómo se desarrolla la actividad del sistema educativo público actual cuando enseña a ajustarse a las necesidades económicas del sistema económico tal como se manifiesta en la demanda del mercado de trabajo. Se acepta la coincidencia de su identidad personal con la identidad que imprime en las sociedades capitalistas la valoración de la persona con la valoración económica que le otorga el mercado.

P.- En consecuencia, según tu reflexión, ¿cuáles te parecen los aspectos centrales en la tarea de transformación del sistema educativo levantado sobre la demagogia de la educación hoy?

R.- En la etapa infantil y en la general obligatoria, la cuestión que se plantea es aclarar qué es lo que hay que hacer para que en el desarrollo y crecimiento de un bebé alcance la maduración que le permita la actividad de los adultos como sujeto de su propia vida y, aclarado esto, decidir qué es lo que le corresponde hacer en ese proceso al sistema educativo público.

A las etapas de formación profesional y universitarias superiores, a mi juicio, les corresponde acompañar y ayudar a los nuevos escolares/sujetos a integrarse en la sociedad adulta activa en los campos de la política como ciudadano, de la economía y de la sociología, ajustándose a la diversificación que se exige en cada uno de estos campos, pero en todos sobre el criterio de la real unidad de estos campos en la vida social de los adultos. Así, su identidad adulta, conseguida en la primera etapa, es la de ser sujetos conscientes, libres, iguales en el poder de decidir, responsables y solidarios tanto en su desarrollo personal como en su vida social.

Además yo creo que hay que pensar y organizar para el sistema educativo público dos nuevas etapas futuras: una que acompañe y ayude a los incorporados a la vida laboral (sujetos de la segunda etapa) durante toda su vida activa, sobre todo para ayudarles en los cambios de actividad y en los cambios de sus funciones en la actividad y en las colectivas de las organizaciones de trabajo, políticas o sociales en las que participen; y la segunda que acompañe y ayude, a quienes se ven obligados a dejar la vida activa y muy especialmente a aquellos para los que este cambio se produce por el proceso de envejecimiento, a mantener su libertad y su calidad de vida.

Los educadores no deben olvidar los fines de la educación

P.- Es decir, tus inquietudes ante el sistema educativo no van tanto en la dirección de abordar la microfísica de los procesos técnicos, sino los grandes ejes del sistema, que normalmente permanecen ocultos por las demagogias de los hechos educativos. En este sentido ¿qué aspectos macrofísicos te parecen centrales y que deben ser abordados en el seno del sistema educativo público hoy?

R.- En primer lugar, me parece que el deber del sistema de enseñanza público es, en la teoría, la organización de un espacio/tiempo que facilite a toda la población de la sociedad donde está implantado alcanzar la condición de sujeto de su vida, y mantener esta condición en el proceso de su socialización, y en la relación con los demás, incluida su integración en los colectivos sociales que les sean, o estimen que les son, necesarios para vivir.

En la compleja condición de sujeto aparecen siete elementos y secuencias: la primera, ser libre, poder decidir lo que hay que hacer para vivir en la situación o acontecimiento de que se trate; en segundo lugar, ejercer la crítica informativa sobre la información que se recibe o percibe, su significado (ajuste o desajuste con la realidad que significa), y sobre su significación y su sentido en el caso que los tenga añadidos al significado en la información recibida o percibida, para poder limpiar lo significado por el poder de esas significaciones y sentidos; en tercer lugar, limpiar la información recibida o percibida de las significaciones y sentidos que se hayan añadido a su significado, tanto por el informante como directamente adherido a lo percibido, dejándola sólo como el significado de la realidad que se atribuye; en cuarto lugar, encontrar lo que la información producida, limpia ya de otras significaciones y sentidos, significa, tanto personalmente para uno, como para los colectivos en los que uno está integrado como sujeto igual a los demás del colectivo, señalando además su significación y su sentido; después, producir la representación simbólica de la información realizada sobre la información recibida o percibida, incluidos las significaciones y los sentidos que tiene para quien la ha realizado como sujeto; esta nueva representación simbólica, resultado de las primeras secuencias mentales -informarse, limpiar y significar- de la vida humana como sujeto, permite a éste producir un proyecto de lo que tiene que hacer para que su significación sea la que conviene a las necesidades personales y sociales del sujeto o de los colectivos en los que está integrado como sujeto; en sexto lugar, creo preciso diseñar el proyecto de transformación que ajuste la realidad representada con las necesidades y deseos del que está ensayando conocerla para seguir viviendo; en último lugar, diseñar un plan de trabajo para realizar el proyecto diseñado.

A partir de este punto las secuencias son el registro o confrontación con la realidad de lo que ha elaborado su mente, la modificación de la realidad para que se ajuste como artificio a sus necesidades o deseos que ha diseñado en el proyecto: es decir, realización del plan de trabajo, la producción del proyecto transformando la realidad del medio y la propia y su valoración. En todo

caso, en el desarrollo de estas secuencias la condición de sujeto tiene que conservarse para cada uno de los que participan en los colectivos constituidos para realizarlas.

P.- Estas secuencias de la actividad de conocer son las que se ocultan con demasiada frecuencia en la actividad de aprender en la escuela. ¿Crees que esta aportación tuya ayuda a definir mejor el proceso a seguir para alcanzar la condición de sujetos en la educación?

R.- Creo que sí. El objetivo de la enseñanza pública de que los escolares alcancen la condición de sujetos supone que durante el periodo y el tiempo escolar de la etapa obligatoria, adquieran y desarrollen las capacidades, las habilidades y los hábitos necesarios para que incorporen las secuencias señaladas a sus comportamientos de vida, ya que se trata de que como adultos vivan como sujetos. Resulta evidente que cada una de las secuencias y cada una de las capacidades, conocimientos y habilidades que requieren, precisan de una pedagogía para que los escolares los adquieran. Su producción y su posterior incorporación en los centros de enseñanza para ayudar a que los escolares empleen y las incorporen a sus vidas precisan la iniciativa, el trabajo y el esfuerzo de los enseñantes.

P.- ¿Puedes concretar estas ideas con algunas propuestas que nos lleven a pensar procesos de cambio para hacer posible un sistema educativo público que sitúe en su centro la generación de la subjetividad en su seno?

R.- Una primera es abandonar el mecanismo de que el maestro dice lo que el alumno tiene que saber, el alumno lo aprende y lo memoriza, el maestro pregunta y comprueba si el escolar lo ha aprendido, el alumno responde repitiendo si puede lo que ha aprendido y el maestro premia o castiga, valora, según las respuestas del alumno.

P.- Eso supone replantear desde el fondo el papel del profesor, el papel y la identidad de la escuela.

R.- En efecto. Una segunda es que los escolares tienen que cambiar la imagen que reciben de la escuela como el lugar del poder social donde van a aprender lo que, según el poder, se les enseña, que es aquello que tienen que saber para comportarse bien y prepararse para la vida social adulta y, también, que es la escuela el lugar que tiene los medios y la autoridad para imponérselo. Naturalmente se trata de cómo resienten, o pueden resentir, los escolares la imagen que reciben, pero la escuela tiene que dejar de producirla y, en su caso, dejar de ajustarse a ella en el “quehacer” escolar.

Una tercera idea es entender que la imagen deseable de la escuela pública es la de un espacio/tiempo de la vida de los escolares que está amueblado y organizado para que los escolares, concertándose, progresen para vivir la aventura de la conquista de su independencia y de su libertad, desde su situación dependiente y sometida.

Una cuarta es que la independencia y la libertad en la escuela tienen que ser en su realidad, y no sólo en su imagen, el resultado de un proceso de producción coincidente con la vida de los escolares. En lugar de construir “castillos en la arena” los escolares tienen que producir en su tiempo escolar su propia independencia y su libertad, siendo conscientes de que éstas, si ellos no las producen, no existen.

La escuela no es un tiempo de producción de simulaciones

P.- ¿Qué quieres decir con la idea de que la escuela tiene que ser el lugar de la “producción” de la independencia y la libertad?

R.- No se trata de que los escolares descubran y alcancen la libertad y la independencia, ni tampoco que el sistema o los enseñantes les hagan o les enseñen a ser libres e independientes, sino de que ellos, los escolares en los colectivos donde se encuentran y en primer lugar en la familia y en la escuela, las produzcan. Eso sólo se puede hacer si se ponen de acuerdo renunciando a imponerse unos sobre otros ya que se trata de aceptar la escuela de la vida, mediante los procesos comentados antes, que se resumen en información, limpieza de la información, significación, representación simbólica de lo realizado, proyecto, plan de trabajo, realización en la realidad y valoración de lo

hecho. La escuela tiene que ser este espacio y este tiempo organizado para que sean ellos quienes allí sean libres, independientes y solidarios.

En resumen, se trata de producir la escuela -como quien hace un parque infantil o un jardín- para que los niños vivan y su desarrollo les lleve a ser sujetos de sus vidas. Que sean los escolares, cada uno de ellos y todos, los que, al vivir su propia independencia y libertad, al relacionarse, hagan vivir al colectivo, a la escuela y al sistema como un colectivo de sujetos.

P.- ¿Qué metodologías pedagógicas te parecen más coherentes con la propuesta de que los niños y niñas adquieran la condición de sujetos?

R.- Creo que lo fundamental no es tanto el aprendizaje de destrezas sino culminar el proceso general y obligatorio proporcionando al sujeto escolar los instrumentos básicos de razonar. En este sentido, el instrumento dialógico de razonar -cuya presentación analítica ha realizado Edgar Morin en “*La Méthode*”- abre a la mente el espacio que existe entre el sí y el no, entre el blanco y el negro, entre los términos antagónicos de la dialéctica, un espacio donde habitan los grises y también el arco iris, las mezclas y el mestizaje, el pero y el quizá, todo lo que hay entre la afirmación y la negación, ese lugar donde nace la duda que provoca la curiosidad, la invención y lo que se inventa, es decir el conocimiento, la actividad de vivir, el metabolismo que caracteriza a nuestra especie cuando se libera del creador que él mismo inventó para legitimar su capacidad creadora y el poder y la dominación sobre los demás.

Sin embargo, el instrumento dialéctico de razonar fue el que se impuso en occidente y, en la práctica, ese instrumento niega a la mente el espacio abierto para la duda entre el “sí y el no”. La dialéctica evita que sea la duda, y no la ignorancia, la que se active por la curiosidad hacia la investigación, y que ésta produzca la verdad en lugar de descubrirla, una verdad que se supone existe, evitando que el progreso suponga inventarla y producirla. Se impide así la ampliación de la libertad en la actividad de pensar y la complejidad del metabolismo que caracteriza a nuestra especie. La dialéctica en la modernidad nos ha llevado a enfrentamientos irreconciliables, cuyas soluciones han sido siempre un nuevo orden, y a la imperatividad inapelable del poder social que lo sostiene y que trata de impedir todo nuevo avance de la libertad.

La crítica de la escuela como encierro y artificio gramatical

P.- ¿No crees que hemos naturalizado en el pensamiento pedagógico o escolar la percepción de que la escuela es el lugar natural del desarrollo de una suerte de gramática escolar basada en el diálogo, en el desarrollo de las libertades? ¿No crees que esto sigue siendo un conjunto de tópicos descontextualizados?

R.- No debe olvidarse que el sistema educativo público fue la respuesta revolucionaria que el pensamiento liberal impuso al movimiento revolucionario burgués cuando derribó a la monarquía y a los señores. Después ya en un plano más cercano, las grandes guerras mundiales obligaron a contratar masivamente mano de obra femenina, generalizándose la doble explotación femenina, la doméstica y la fabril, garantizándose la extensión de la escolarización para resolver las dificultades de la crianza y del trabajo asalariado. Por lo tanto en su génesis el origen ni era formativo ni educacional sino como solución a las necesidades de apropiación del trabajo de las mujeres por el sistema productivo. Y en este sentido, debe aclararse que se entiende por “libertad” el fruto de dos lógicas, la de los burgueses y la de los siervos o de los proletarios. En el nuevo orden que resuelve el caos revolucionario, la burguesía impone el reconocimiento de la propiedad privada sobre lo que posee, un derecho que sobrepasa y pervierte el más general y reconocido a todos los miembros de la especie humana de vivir libremente, que incluye el poder disponer libremente de lo que toman del medio porque lo necesitan para vivir. La perversión burguesa del avance en el progreso general, supuso que se confundieran, como si se tratase de lo mismo, la lógica de los propietarios burgueses solventes de poder disponer libremente de lo que excedía en sus fortunas a lo que necesitaban para vivir y la lógica de los siervos sin propiedades, insolventes, que reclamaban su libertad. Esta confusión permitió que las relaciones que se establecieron entre ambos grupos en el mercado de trabajo -ambos igualmente libres pero profundamente desiguales en su condición de solvencia

esencial en los mercados y sus relaciones- se convirtieran en una relación perversa, porque la privacidad de la propiedad de los primeros sobre lo que excede a sus necesidades supone que excluye a los segundos de lo que necesitan para vivir, una posición insolvente que para vivir les somete a la voluntad y a la explotación de los solventes empresarios burgueses con los que se relacionan.

La propiedad privada como derecho sostiene la libertad de los burgueses porque les permite sujetar la libertad que como solventes les hace libres en los mercados donde se ofertan todos los bienes; pero la privacidad que excluye a los demás hace insolventes a los excluidos y en la relación entre ambos grupos en los mercados, cuando les es necesaria, su distinta solvencia extrema las define como dialécticamente antagónicas e irreconciliables.

P.- ¿Y en las otras etapas del sistema educativo?

R.- Las siguientes etapas del sistema -formación profesional y universitarias, que ya no son generales, ni gratuitas, ni obligatorias- tienen, a mi juicio, que estar presididas por la *diversificación*, exigida por el desarrollo de cada cual como distinto a los otros, y la exigida por los colectivos profesionales asociados para alcanzar objetivos comunes. Sin embargo, en el desarrollo del objetivo de la *diversificación*, se tiene que cuidar que el escolar/sujeto no pierda su condición de sujeto y esto incluye la *igualdad* de todos como sujetos en el poder social decisorio en lo común, aquello para lo que se han concertado y constituido como colectivo. Pero esta *diversificación* no puede resolverse sobre premisas como las actuales donde el no pensar lo que se hace hoy ya es una costumbre social y, además, se convierte en un uso legal y obligado cuando lo que hacen unos, otros lo piensan, lo significan y lo deciden sin que exista una razón física o natural que lo justifique. El orden social ha establecido una dependencia, un orden que la establece y la impone. Hay una desigualdad social y una limitación impuesta por el orden a la libertad de las personas o grupos de personas que padecen esta situación que les priva de la condición de sujetos de sus propias vidas.

Producir la realidad para cambiarla

P.- ¿Cómo romper esta limitación impuesta por el orden social?

R.- Se nos dice que tenemos que ser “realistas”, pero serlo no se opone a que la vida consiste precisamente en cambiarla y a que en la especie humana el cambio precisa que su mente imagine y proyecte lo que no existe en la realidad para después realizarlo, lo que supone la actividad creadora o producir lo que con anterioridad no existía. El sistema de enseñanza tendría que tener esto muy claro, y que ser realista sólo puede entenderse si conocer la realidad es para poder cambiarla y no para conservarla, y eso es necesario para todos, a todos los niveles, a toda la realidad y desde el principio de la vida.

Un sistema de enseñanza que se limita a transmitir conocimientos, a señalar lo que es verdad y que por serlo no puede cambiarse, y que sólo hay que cambiar lo que es mentira y no una realidad más que hay que cambiar, es un sistema que reclama su propio cambio. Si en las etapas anteriores es el alumno el que tiene que cambiar, hacerse sujeto libre, en éstas tiene que aprender cómo colectivamente puede, siendo sujeto, cambiar el mundo.

P.- Pero esto plantea problemas esenciales de la convivencia social, ¿cómo conjugar y organizar la diversidad que implica el desorden (de individuos) con la libertad y con el orden colectivo?

R.- Entiendo que la *diversidad* viene exigida por el desarrollo personal de los sujetos estudiantes y por los objetivos de la etapa activa profesional para la que están especializando sus conocimientos; por otra parte, la *igualdad* en el poder social es esencial en su condición de sujetos que alcanzaron como escolares de la etapa general obligatoria. Pues bien, entre ambas, diversidad y libertad, se establece una relación teórica que expresa la relación entre la lógica de la libertad y la lógica del orden. Si en la organización de la mente del escolar/sujeto la relación entre la libertad y el orden se ha fraguado como antagónica, irreconciliable y dialéctica, en la realidad la *diversidad* y la *igualdad* con toda probabilidad serán significadas por el escolar/sujeto como términos, conceptos y objetivos antagónicos e irreconciliables que le fuerzan a tener que elegir entre ellos al comportarse.

Por el contrario, si en su mente la relación entre la libertad y el orden es dialógica, en la realidad la *diversidad* y la *igualdad* serán significadas por él en una relación con capacidad de coordinarse y complementarse para la formación de un futuro más complejo.

P.- *¿De alguna manera, entiendes que el campo escolar es la base embrionaria del campo social, o, mejor dicho, es una condición de lo que puede producirse en las prácticas sociales, reales? Es decir, ¿crees que existe una continuidad, aunque con varias metamorfosis?*

R.- Creo que si en la etapa general y obligatoria del sistema de enseñanza pública los escolares al desarrollarse como sujetos no han resuelto los problemas que suponen su *libertad* personal y el *orden* colectivo que reclama la convivencia con los demás escolares, sujetos también, para alcanzar los objetivos comunes que se hayan propuesto, difícilmente resolverán en la etapa profesional o universitaria la relación entre la *diversidad* y la *igualdad*. Se trata del mismo problema que tiene cada persona de ser una parte del colectivo en el que participa o bien ser uno de sus sujetos.

La mirada crítica se sitúa en el plazo largo

P.- *¿Qué es lo que a tu parecer hace que en la etapa obligatoria no se avance lo suficiente en ese desarrollo como sujetos?*

R.- A mí me parece que la solución de dividir la vida en distintos compartimentos estancos que hace posible ser sujeto en unos y esclavo en otros, tal como se ha establecido en la solución capitalista en la que actualmente vivimos, es un truco pero no una solución. Un truco que permite la coexistencia de una brutal exclusión y sometimiento de la mayoría por una minoría en la actividad/vida económica, con una modesta igualdad democrática en el campo de la ley y de la política y hasta con el “amor” que salpica la comunicación entre los humanos en el campo de su convivencia civil (campo de la sociología) con “cariños” “cielos” y “encantos” mezclados con los más soeces insultos, sin que casi nunca ni en los unos ni en los otros sus significaciones se ajusten a sus significados. Es un disparate que ya viene de lejos y aun de cómo se ha significado la individualidad del individuo al decidir que el alma era el sujeto de un cuerpo, su objeto. A partir de ahí toda incongruencia es ya posible.

P.- *Sin embargo, entre la vida escolar y la vida profesional se produce en el sujeto antes o después una ruptura profunda; ¿cuáles son las causas que provocan la discontinuidad entre ambas etapas?*

R.- Tanto en la formación profesional como en la enseñanza superior universitaria, el problema de la relación entre diversidad e igualdad ni siquiera se plantea ya que se da por resuelta y por eso la *diversificación* preside la organización de las enseñanzas y de sus ofertas. Al mismo tiempo la *igualdad* desaparece porque la organización de las diversas profesiones y oficios y de las actividades de producción económica de bienes y servicios y del personal de las empresas que las realizan están jerarquizadas por exigencias de la eficacia y de la productividad que presiden la economía en tanto que campo separado, “los negocios son los negocios”. La posición dominante en este campo es la del valor económico en el proceso de identificación social de las personas. La *igualdad* queda reducida y pertenece al campo político, sometido al capitalismo, donde la sociología se encuentra que el objeto de su conocimiento, la población, está estratificada y que su desigualdad es “objetiva”, aunque su estructura de escala le añade a su significado una movilidad ascendente que cuando se hace competitiva sitúa a la *igualdad* en la salida, a la *diversidad* en la carrera, como la valoración del esfuerzo, y a la *desigualdad* en la llegada, como el premio a los mejores y el castigo a los que no se esfuerzan, eligen mal o abandonan.

Pero estas líneas y tendencias se desarrollan en las sociedades de mercado, sobre las que conviene decir algunas cuestiones.

P.- *La sociedad de mercado ha entrado, una vez más en crisis, ¿qué le añade esto a tu análisis?*

R.- Las sociedades de mercado o, si se prefiere, los mercados de las sociedades de capitalismo avanzado han entrado en crisis. Los inversores pierden su confianza y dejan de invertir. Los consumidores pierden su dinero y dejan de consumir. Las ofertas y las demandas de los mercados se

retraen y las sociedades de mercado, por un trágico y tremendo “efecto mariposa”, se están paralizándose.

Si seguimos la brisa que en los mercados capitalistas levanta el batir de alas de las mariposas de la libertad de mercado, comprobamos que, cuando el deseo de más libertad se pervierte, la brisa se desmadra en vendaval y la tormenta termina en un huracán que destruye las alas de las mariposas y la brisa, libertad del mercado, que impulsó su vuelo. Por una parte, la libertad de mercado abre entre los productores capitalistas de la oferta una carrera de eficacia para conseguir lo mejor y una competitividad que se pervierte en la lucha despiadada por aumentar su cuota en el mercado, un campo de batalla donde todo vale: los acuerdos y las alianzas, los desacuerdos y las guerras, una lucha entre capitalistas cuyo objetivo, la concentración del capital, supone la absorción del enemigo, su destrucción o su ruina. Por otra parte, la libertad de los consumidores en el mercado de poder elegir entre las ofertas se pervierte por su deseo curricular competitivo, iniciado en el período educativo, de ganar a los demás en su futuro laboral, cuando alentados por las ofertas de consumo y el crédito fácil se identifican con los que están más arriba adquiriendo lo que a éstos les define como poderosos, un consumo que anticipa el valor de su trabajo futuro, con el riesgo de que no llegue a realizarse por el paro que provoca una crisis.

El efecto mariposa, su azaroso y complejo caminar sobre desconfianzas, crispaciones cuando no guerras, sin olvidarse de las alienaciones, de las adicciones, de los sueños y disparates, la acumulación progresiva, en fin, de la mierda hasta alcanzar el huracán de la crisis se hace inevitable. Se produce en el mundo virtual de la representación simbólica y es ahí donde hay que situarlo para comprenderlo.

Crítica de la razón dialéctica

P.- ¿No crees que esta situación crítica da pie a relanzar nuevos discursos globales “antisistema”, radicales o dialécticamente explosivos?

R.- De estas situaciones no podemos salir si nuestro pensamiento sigue estando construido sobre el blanco o negro, verdad o mentira, bueno o malo, el que no está conmigo está contra mí, las guerras santas y la lucha de clases, las patrias y las banderas, la verdad divina y la verdad científica, la competitividad y sus perversiones; la desconfianza y la suspicacia, la tesis, la antítesis y la síntesis, la muerte de Dios y el triunfo de la Razón en el nacimiento de la modernidad. Tienen mucho que ver con la dialéctica como instrumento para razonar y en la sustitución de la fe como instrumento para creer en los tiempos de Dios.

Los nuevos paradigmas de la posmodernidad caracterizados por la incertidumbre, los grises, las dudas, la complejidad y no la simplificación, el mestizaje frente a los antagonismos de las razas, la relación dentro de la unidad necesaria para vivir y progresar entre las lógicas contradictorias de la libertad y del orden que la limita, en fin, el que la dialógica sustituya a la dialéctica, en tanto instrumento para razonar, están en el futuro inmediato y también, desde luego, en la salida de la crisis actual.

Lo relativo entre los absolutos, los grises entre el blanco y el negro, la duda entre las verdades, el diálogo entre los opuestos, el mestizaje entre las etnias y entre las culturas, el rechazo a las guerras y a la paz romana, el rechazo también a la competitividad como forma de relación y de convivencia entre las personas y sus sociedades cuando se trata de alcanzar objetivos escasos, ascensos o recompensas, y la definición de Jesús Ibáñez del sujeto sujetado (por el orden) que sujeta al orden que le sujeta (democracia plena), son, entre otras muchas, las razones que yo tengo para preferir la dialógica a la dialéctica.

P.- ¿Dónde te inspiraste para desarrollar la idea de la dialógica?

R.- En mi libro *El maestro. Análisis de las Escuelas de Verano* (1983) desarrollé una reflexión que en buena medida estuvo inspirada en Morin, tal como yo lo entendí y me interesa, de modo que toda la estructura de análisis aplicada a lo que los maestros habían hecho a partir de las escuelas de verano se basa en la estructura del método de Morin. Se había publicado, aunque

todavía no en España, los dos primeros libros, *La naturaleza de la naturaleza* y *La vida de la vida* sobre el bucle orden–desorden-organización. Desde el principio de los 80 era una de mis lecturas.

P.- *¿Qué supone esa opción por la dialógica?*

R.- Tiene que quedar claro que mi preferencia por la dialógica no supone el abandono de la lucha a favor de la lógica de la libertad en su enfrentamiento antagónico con la lógica del orden que se opone a su ampliación, para forzarle a que reconozca su ampliación. La dialógica coloca el diálogo, la discusión y el acuerdo democrático como el instrumento de esta lucha y el abandono del uso de la guerra, de la violencia o de la alienación, para resolverla, es decir, rechaza lo mismo que hoy es también permanentemente rechazado desde el progresismo y la izquierda, en contraste con el recurso a la fuerza para resolver los antagonismos que reclaman los extremos de la derecha más conservadores y atrasados.

P.- *Por lo tanto, ¿piensas que una vez efectuada la crítica del sometimiento de la escuela al capitalismo, otras salidas y otras formas de escuela son posibles?*

R.- El sistema público de enseñanza en estas etapas formativas tendría que cuidarse de que su organización y actividad no fueran las de servir a la organización y objetivos que en el campo económico ha impuesto el capitalismo, tanto el privado como el estatal o público, ya que esta opción ofrece a los estudiantes, una vez que salen del sistema con sus titulaciones de oficios y profesiones, la de ser oferta diversificada y desigualmente valorada en el mercado de trabajo. En éste, cuando encuentran su demanda, se incluye en general la pérdida de su condición de sujetos de su actividad de trabajo a cambio de un precio que les mantiene vivos pero sujetos a sus patronos en el tiempo y el espacio del campo de la economía que viven.

Teniendo en cuenta lo que espera, la organización capitalista de la producción de los bienes y servicios para el mercado, el sistema público de enseñanza en estas etapas formativas, en lugar de lo que ahora hace, tendría que ser el espacio y el tiempo producido para que los escolares/sujetos, que salen de las etapas educativas generales anteriores, además de *diversificarse*, deberían defenderse o conquistar su condición de sujetos *iguales* en el ejercicio de su poder en la toma de decisiones de un peso igual a los demás en los colectivos de los que formarían parte. No sólo en el campo político, sino también en el económico de la producción de bienes y servicios y en el campo sociológico, y así defender su condición de sujetos, o de recuperarla si se ven obligados a perderla, para vivir transformando las demandas de su diversidad que hoy se realizan en el mercado de trabajo

P.- *¿Cómo podría afrontarse este reto?*

R.- Esto supone, por una parte, que la *diversificación* de las ofertas tiene que ampliarse para que comprenda la que precisan los campos no económicos, es decir, las que no están mediadas por el mercado de trabajo. En todas, la condición de sujetos *iguales* en el poder y la *diversidad* en su identidad personal en los colectivos que se constituyan o que ya estén constituidos, deben ser una parte importante de cada oferta, ya que en todas su *diversidad* y aun la *diversificación* que exige su práctica en los colectivos hace necesario que se resuelva su coincidencia sin conflictos con su *igualdad* con cuantos conforman el colectivo por su condición de sujetos iguales de las decisiones comunes y de las actividades diversas que les corresponden y aun de la diversidad de sus prácticas.

¿Qué hacer en el aula?

P.- *¿Qué correspondería hacer a los profesores?*

R.- Comprendo la dificultad que tiene para los enseñantes contestar a la pregunta sobre el “qué hacer” en el aula. Sobre todo si se está de acuerdo en que son los escolares y los estudiantes los sujetos de su desarrollo escolar como futuros sujetos independientes de sus vidas personales y de su vida social en los colectivos, y, al propio tiempo, tienen que cumplir los programas y aun los hábitos y las reglas pedagógicas que se imponen y se siguen en los centros y en el sistema de enseñanza público. Pero entiendo que, en cuanto sujetos de sus propias vidas, incluida desde luego su actividad profesional, a ellos corresponde decidir y aun diseñar personal y colectivamente lo que tienen que hacer.

P.- A modo de colofón, y para finalizar ¿qué ejes fundamentales crees que resumen tu posición teórica actualmente?

R.- La cuestión de que la especie humana necesite un sujeto para producir su historia está en el marxismo unida a la lucha de clases y a la versión materialista del conocimiento. El hecho de que los humanos en su evolución desarrollaran su capacidad de modificar el medio en el que viven para adaptarlo a la satisfacción de sus necesidades en lugar de limitarse para sobrevivir a adaptarse al medio, como hacen en general las demás especies, puede también formularse diciendo que el humano es el primer animal en alcanzar para la vida de la especie la condición de sujeto libre y consciente. La actividad consciente de reformar la naturaleza como forma de vivir es el acto constituyente de la condición de sujeto consciente y libre. El acto de producir en la mente la representación simbólica de lo que se quiere hacer para vivir, seguido del acto de ajustar los comportamientos posteriores a la realización de ese modelo mental y registrarlo –producirlo- en la realidad material, caracteriza a quienes son los sujetos de sus propias vidas. Producir los bienes, en lugar de tomarlos directamente de la naturaleza, es la forma materialista del conocimiento que el marxismo enfrenta a la forma idealista o espiritual del conocimiento.

Mis ideas abordan cuatro problemas centrales. En primer lugar el problema idealismo / materialismo. Se trata de un problema de la representación simbólica de la realidad. En segundo lugar, el problema natural / artificial. Esta diferencia no es propiamente marxista, aunque Marx en *El Capital* atribuye a los miembros de la especie humana la condición y capacidad de sujetos conscientes y libres que les distingue de todos los demás animales en la producción del artificio para modificar lo natural y satisfacer sus necesidades y deseos. En tercer lugar, el individualismo / colectivismo. Los procesos de socialización, desde las familias a los imperios, han sido el resultado del dominio de unos miembros de la especie sobre otros más débiles para ponerles a su servicio, hacerles trabajar o luchar para ellos o simplemente para “gozarlos” sometiéndoles a su voluntad. Y en cuarto lugar, la dialéctica / dialógica. En la representación simbólica son formas de relación entre términos conceptuales antónimos. La primera, la dialéctica, considera que en la realidad representada, el antagonismo de sus significaciones tiene un sentido opuesto e irreconciliable, de tal manera que entre ellas sólo hay vacío, no hay nada, al SÍ sólo se le opone el NO. El futuro que produce la negación, el vacío de su opuesto, aporta una mayor simplicidad. La segunda, la dialógica, considera que, en la realidad representada, el antagonismo de sus significaciones tiene el mismo sentido, ambas hacen camino hacia el futuro y su relación produce un futuro de una mayor complejidad.

Por lo tanto, mi opinión se resume en una nueva utopía: imagino un mundo *materialista, artificial, colectivo y dialógico*, tal como se deduce de las cuatro soluciones a los cuatro problemas relacionales que he examinado; descansa, según pienso, sobre los paradigmas de la *incertidumbre* y de la *complejidad* necesarios para la condición de sujetos conscientes, libres, iguales y solidarios de las vidas de todos los miembros adultos de la especie humana, y la *democracia plena* como forma de relación y de organización del poder social de todo colectivo de miembros de la especie humana en tanto utopía de la forma necesaria para que sea la *solidaridad* la condición sobre la que tiene que descansar su socialización.

La metamorfosis, si aceptamos la opinión de Morin de que es una “idea mejor que la revolución”, afronta el *dónde*, el *cuándo* y el *quién* de los cambios sociales necesarios que en los países de capitalismo avanzado se tienen que realizar para producir los cambios para el buen sentido del progreso; sobre quiénes tienen que realizarlos es evidente que la totalidad de la especie; lo que sólo puede conseguirse si la mayoría de la población, al desarrollarse desde su nacimiento hasta su edad adulta, ha alcanzado las condiciones y la capacidad de ser adultos.

P.- Una última sugerencia al profesorado a modo de cierre de la entrevista.

R.- No quiero dejar de lado mi condición de sujeto del colectivo Estado en el que estamos incluidos como sujetos los ciudadanos y por ello, desde luego, tanto los enseñantes que hayan leído la entrevista, los entrevistadores que preguntan y yo que, como puedo, la contesto. Me permito, pues, cerrarla recordando algunas de las cosas dichas y lo que ahora se me ocurre sobre ese “qué hacer” que les corresponde:

- Tener presente que en la Constitución se señala, por una parte, como objetivo del sistema el desarrollo pleno de la personalidad de los alumnos y que es difícil que en esa plenitud no se incluya la condición de sujetos; por otra, se precisa como un derecho fundamental la libertad de enseñanza.

- Recordar que la vida, la de los escolares y estudiantes y la propia, es una sola actividad, aunque compleja, y que los distintos campos de conocimiento, al menos los comprendidos en las Humanidades, señalan tan solo secuencias y partes de secuencias de esa única actividad, aunque, quizá, facilite el conocimiento y profundización del campo de que se trate. Su separación tiene el peligro de que los que vivimos consideremos posible que cada uno llegue a pensar que basta con ser sujeto en uno de los campos, aunque se sea objeto sometido en otro, para ser sujeto.

- Tener en cuenta que, cuando lo que uno piensa como referente de su vida entra en contradicción con lo que le sucede en su propia vida, hay que plantearse la reforma de lo que se piensa y tratar de encontrar lo que la vida que uno lleva significa para uno mismo. O, dicho de otra forma, el análisis de la realidad significándola sobre el referente de la significación que tiene para uno mismo es una técnica excelente de conocimiento como secuencia de la propia vida. En el sistema de enseñanza lo que se enseña tiene siempre adherido a su significado una significación y sentido. La técnica de que los escolares limpien esas significaciones y sentidos y traten de significarlos con lo que significan para ellos, redactando el resultado, es posible que sea un buen sistema de conocer, mejor que la memorización que generalmente se utiliza, si el conocimiento se significa como actividad de vivir.

- Procurar que los escolares se constituyan en colectivos y que en ellos se establezca la igualdad de todos los que los forman en señalar los objetivos y la toma de decisiones y, al propio tiempo, su diversidad organizada en su funcionamiento y la relación operativa entre la igualdad en el poder y la diversidad en el funcionamiento.

- Por último, me parece que si se pretende que los escolares lleguen a ser sujetos el mejor mecanismo es que se les deje serlo en todo aquello que ya puedan serlo y, con atención extrema a lo que pasa, en todo lo que pretendan serlo, pues en esos puntos se encuentran todas las dificultades del progreso.

P.- Gracias.