

# ¿Interacción o transposición de Ferrández con el dúo Komensky-Willmann?

José Fernández Huerta  
Emérito

## 1. Arranque temblón

Mi sistema neuronal ha perdido ya muchas de sus neuronas. Ignoro la cuantía y calidad de las mismas. Desconozco su situación en la red informativa y la carga que cada una poseía. ¿Cómo se han desplazado los baricentros operativos que arrastraban mi discurso mental? ¿Cómo soy capaz de captar o interpretar la inmensidad de este triangular cotejo? Creo que me acogeré al grato manto de la inteligencia emocional para ocultar las carencias cognitivas de lo que siempre hemos denominado inteligencia a secas. Eso a pesar de que los tres «genios» fueron captados inicialmente por mi inteligencia cognitiva. Comenio, en la preparación de la licenciatura, porque me parecía muy aprovechable. Willmann, ya que tuve que corregir las pruebas de imprenta de *Didactik als Bildungslehre*, publicado como *Teoría de la formación humana*, por mi cargo de auxiliar de investigación en SJC del CSIC. Ferrández, como alumno durante un trienio de la Sección de Pedagogía en materias pertenecientes al Departamento de Ciencias Experimentales y Diferenciales de la Educación, que dirigí desde su creación hasta su bipartición en 1978.

## 2. Primeros ajustes puntuales

Ahora elaboraré una cuarta respuesta desde el 6 de abril de 2001. La primera urgentísima, la segunda apresurada, la tercera rápida y la cuarta menos rauda, pero más complicada. Objetivos aproximados, mas diferentes por intenciones y tamaños. Todos en torno a Adalberto. El intento actual es configurar una imagen correcta de un espíritu sano, abierto y creativo. Se parte de que tal imagen pueda ser reconstruida a base de los retazos que todos los participantes en este obra pudiéramos diseñar. Parece como si olvidásemos que el volumen total (Adalberto) como vocación incardinada comunitariamente no es ni agrupamiento ni suma de partes (es inmensamente más). La resultante de esta obra reiterará y recargará muchas facetas (algunas podrían parecer raras o rarezas). Incluirá otras figuras que nunca pertenecieron a Ferrández y omitirá, quizá, lo que tendríamos que haber configurado, pero ninguno logramos vislumbrar o matizar tales sutiles aleteos.

Por entrecruzamiento la red de mis vivencias capta puntos comunes. Obtuvo el título de Magisterio a los 21 años; yo era maestro de la 3ª promoción (cursos 1933-1936 y maestro-alumno 1936-1937) del Grado Profesional a dicha edad. Se licenció en Filosofía y Letras (Sección de Pedagogía) a los 26; yo a los 25 (la Guerra Civil cerró la Facultad de 1936 al 1939-1940). ¿Me apoyo en los datos de su *curriculum vitae*? Desde que fue alumno de nuestro Departamento pasaron muchos años y era para mí muy complicado reflexionar sobre Adalberto. Pedí y obtuve lo que podríamos denominar *curriculum vitae* oficioso.

La obra en ciernes pretende ser un homenaje como muestra de cariño. Pero, ante un homenaje podemos optar entre varias decisiones: 1) Participar virtual, pero no realmente por temor a no conseguir un producto adecuado; 2) Dedicarle un artículo original sobre un área dominada para mostrar el impacto de la memoria innovadora; 3) Preparar un trabajo sobre alguna de las últimas tendencias, proyectos, problemas o publicaciones del homenajeado; 4) Intentar encontrar la fisonomía personal de Adalberto y, si me fuese posible, descubrir sus reacciones ante la LOU y la anunciada LECAL, ya que nos habló de la LOGSE; 5) Dedicarle en prez y pleitesía un buen producto elaborado.

Intento volcarme en la cuarta para extraer un jugo que mis memorias combinen entremezclando los diversos recuerdos. Ya he parangonado inicios. También he aclarado alguna perspectiva. Puede que en mi fuero interno intente apropiarme especularmente de algunas de sus muchas virtudes al penetrar en la urdimbre de las similitudes.

Empezaré por decir que nuestras actuaciones mostraban dos comportamientos que, en fuerte y prolongado contacto emotivo, se distanciaban operativamente. Toda mi vida he sido muy tímido e introvertido para la toma de decisiones. Es cierto que he publicado bastante, pero casi siempre ha sido por necesidad de responder a peticiones o porque, a cargo de alguna revista, tenía que completar el articulado ante carencias de material idóneo. Incluso la tesis. La realicé sin aspiraciones de profesor universitario (yo que entonces sólo imaginaba alcanzar el nivel de Inspección o de catedrático de Escuela Normal) para acallar las presiones semanales sobre los becarios. Adalberto era emprendedor y extrovertido con matices conativos que le tintaban de un extraño poderío. En la realidad cuando los dos nos estimábamos dominadores de una situación tendíamos a la extroversión intelectual y lanzábamos nuestras ideas con ironía y con humor, aunque Adalberto las proyectaba dentro de un anecdotario feliz que aunaba la amistad con el gracejo, aprecio y la sonrisa. Era muy hábil en la puesta en escena. Contactaba rápido con los oyentes que seguían su discurso. Era un don, como también lo eran su acelerada improvisación y su sinceridad apabullante en cada momento.

Vuelvo al *curriculum vitae* oficioso. Apliqué lo que me resta de mis hábitos de investigador científico (alcancé el rango máximo de profesor de Investigación del CSIC después de haber discurrido por todos los escalones: becario, auxiliar, colaborador, colaborador científico, investigador científico y profesor de investigación). Triangulé estimativamente el *curriculum vitae* y

con rapidez concluí que podría haber sido sugerido por Adalberto, pero no escrito por él. ¿Cómo no hay ni rastro de sus dos primeros cursos de encargado de curso en la Universidad de Barcelona 1969-1970 y 1970-1971 durante los que explicó *Introducción a las Ciencias de la Educación (Pedagogía)* antes de ser contratado en la UAB? ¿Y qué diremos de las dos obras *La educación*, que publicó con Sarramona, y *Tecnología didáctica*, con Sarramona y Tarín, de innegable éxito? ¿Cómo olvidar su tesis doctoral, sobre *Enseñanza individualizada*, también publicada por CEAC, dado que le sirvió para apoyar algunas de sus mejores ideas? Si estuviese escrito por Ferrández ¿podríamos interpretar tal sesgo? ¿Acaso no lo es situar la participación en proyectos y la actuación en congresos antes que las publicaciones? Es decir, sitúa primero las obras colectivas y su personación en situaciones conjuntas que sus hallazgos indagadores.

### 3. Nueva reflexión

Estamos en la era del «convite reflexivo». En la época del intento teorizante dentro y fuera de la explicación explícita. La reflexión se impone sobre la práctica y aboca a la teoría. La reflexión enfoca el «triángulo estimativo» para vislumbrar cuál de sus lados es el idóneo o como se articularán alternativamente. Esta nueva reflexión me permite imaginar que el *curriculum vitae* oficioso pudiera no ser erróneo sino que podría haber sido orientado o realizado por Adalberto. ¿Significaría que lleva años emplazado más sobre el futuro innovador que sobre el pasado inerte? ¿Indicaría que emprende un camino que le permitiría acercarse más y más a la solución aspirada? ¿Sería lo que lo llevó a la «eseidad» y concebir el «formador» como innovación aplicable a la educación in-formal o no-formal? ¿Intentaría, así, despegarse de los paradigmas cuantitativos para discurrir con naturalidad dentro de los paradigmas cualitativo sustantivo y crítico o emergente o innovador? ¿Ubicaría la calidad dentro de las aspiraciones utópicas o proyectaría darle un giro más abierto? Su *curriculum vitae* oficioso muestra mejor estas últimas intenciones.

En este giro reflexivo es cuando más se parece a Comenio y a Willmann, aunque él no fuese ni asiduo lector ni seguidor de ninguno de los dos. Los dos intentaron universalizar sus propuestas conforme el saber y los problemas dentro de su ámbito y de su tiempo. Lo que ocurre es que Adalberto ha tenido que vivir en momentos todavía sin estabilizar. Incluso ha tenido que luchar contra los modelos que le fueron dados y contra las proyecciones cualitativas de los últimos treinta años.

Así hace que la formación apunte más al formador de formadores que al simple proceso formativo de adultos. La formación ocupacional reemplaza a la formación profesional, a la laboral y a la formación para el empleo mediante modelos flexibles, modulares y polivalentes, y, acoplamientos íntimamente funcionales con el formador de formadores. También muestra su originalidad turbulenta cuando persigue una y otra vez las nebulosas ideas de calidad, innovación, individualidad, etc. Hay que saltar obstáculos, cambiar el ritmo, girar

y retorcer para poder seguir las huellas que dejó Adalberto. Lo que en su día denominé indicadores de la creatividad rellenan toda su vida que renunció a lo insuperable. ¿Podríamos afirmar que transformar el suelo, aparentemente firme, en tierras movedizas para luego deslizarse sobre ellas constituía uno de los juegos que más apasionaban a Ferrández? Muchas de las veces sacaba chispas del encuentro o sucesión de varias ideas blandas, pero desplazables.

¿Acaso su plan para la formación del formador de formadores no maniobra en lo inseguro y acepta lo ambiguo? ¿Y sus interrogantes sobre competencias y calidad innovadora no le plantan... *en y después de la formación ¿qué?* En ella se arrastra un tono irónico, abierto y dubitativo. La formación del formador, sin fisuras, lograda al 100% digo yo, es una «forma de vida», una «cosmovisión», una «autonomía funcional» ¡¡pudo tener un antes, pero no un después!!, aunque pueda aniquilarse.

Quiero mostrar ahora que mi intento de observar y calibrar las semejanzas con Comenio y Willmann no es fanático. Adalberto se vuelca sobre el formador de formadores como una figura que nace dentro de sus imágenes en torno a los ámbitos no formales al intentar cuidar a grupos poco atendidos: adultos y trabajadores. Tanto la adultez como la profesionalidad son variables que considera y reconsidera. Por ello se deja arrastrar por una perspectiva: el formador es una persona adulta que formará a adultos para que, a su vez, actúen sobre adultos. Es claro que se juega con la indefinición de adultos y adultez. También se considera la más tratada «enseñanza de adultos» o «educación de adultos»; que en su día fue contra el analfabetismo.

Si adulta es la persona que ha logrado el 80% de su energía autonómica funcional podríamos afirmar que el asentamiento en la adultez oscila entre los 21 años y los 32 años para mantenerse durante casi todo la segunda edad.

No es extraño, pues, que sus ideas en torno al formador se anclen en el adulto. Es ahora cuando, si dentro de mis propuestas modelares he mantenido al discente como supervisor, he de ser coherente y defender que el formador no tiene que ser adulto para formar a adultos, sino que puede ser una persona con actitudes, disposiciones y energías suficientes para superar los niveles y condiciones apropiados en el desarrollo de su labor orientadora, organizadora y formativa. Es probable que el adulto por poseer más variables presagiales está situado en mejor posición para alcanzar el éxito.

Los bloques de exigencias para quien haya de ser formador de formadores son presentados ideográficamente en su modelo contextual-crítico, que destaca la formación inicial, la formación permanente o continua (aunque tienden a fundirse antes de la innovación) la reflexión innovadora, las exigencias profesional y ocupacional, y, verbalmente en su organización y gestión como conjunto de seis. Podrían ser más o refundirse. Otros autores al afincarlo en torno al consultor no coinciden y podría ser distinto si lo viésemos como asesor. El mismo exige al formador una pre: «un constante estado de alerta», que podríamos redefinir como «una actitud vigilante que saltaría la alerta en caso de carencias notorias» en alguno de los amplios, originales y enraizados núcleos que Adalberto propone como encuadres simplificados, pero de gran complejidad.

No son bloques ni con matices taxonómicos ni con propuestas axiomáticas. Veámoslos resumidos:

1. Analista del marco contextual en el que se realiza el trabajo. Notad como no sólo subyacen las ideas de profesional, laboral, ocupacional, sino que se instala dentro de la corriente de investigación de la enseñanza aular que desde 1960 mantiene como variables básicas las presagiales, contextuales, procesales y productivas.
2. Evaluador de los planes de formación de las empresas en función de su política formativa entendida como contraste entre demandas y ofertas.
3. Concedor del montaje, proceso y valoración del discurrir mercadotécnico que eluda el declive ético y la baja de calidad.
4. Diseñador y desarrollador del curriculum completo a poner en marcha conforme a los grupos destinatarios, de incidencia y diana.
5. Organizador amplio, abierto y gerencial con otras instituciones productivas.
6. Evaluador, investigador activo o innovador como garantía de la calidad del proceso no-formal.

¿No caerá Ferrández en sus propias redes que él tendió en «las paradojas de la calidad educativa»? Recoge la expresión de «ceremonia de la confusión» cuando se centra sobre calidad. Yo empiezo mi cortejo erotemático ante: «El pleno desarrollo de la personalidad del alumnado» es una expresión desiderativa apoyada en la polisémica interpretación de la personalidad y el silencio sobre las dimensiones de la misma. «La formación en el respeto de los derechos y libertades para el ejercicio de la tolerancia y de la libertad de acuerdo a principios democráticos de convivencia.» ¿Acaso está bien redactada este soflama política? Así las restantes sobre las ausencias de indicadores y de indicadores pero resonancias oníricas. Entre sus expresiones podríamos citar: «De nuevo la calidad roza, cuando no está ubicada en el campo de la utopía... de calidad... indicadores... quasi-confines» educativos que, más que indicadores... son referentes.

Veamos «tres tendencias... de la calidad educativa». No voy a penetrar en la perspectiva filosófica de que en los entes calidad y cantidad se superponen de manera que toda calidad conlleva alguna cantidad así como no hay cantidad desprovista de calidad. Tampoco he de recordar que en mi experiencia los «criterios de calidad» nacieron vinculados a la industria y a la estadística económica. Mas Adalberto, enfoca la calidad educativa. Una que desecha rápidamente es la usada intermitentemente para mantener el interés del lector. La segunda apunta a los indicadores que den indicio de su existencia cuando se evalúa su cumplimiento. Mas la educación no es un total sumatorio de indicadores dada su constante interacción. La calidad, así obtenida, vendría a ser una radiografía que hace ver la existencia de algo; ¿sería algo así como una calidad nebulosa? La tercera es de constante movilidad y cambio; compleja y poco fiable daría una película ininteligible. Sólo si el magma se enfriase se podrían analizar las posibles ventajas de sus mezclas y combinaciones para lograr el producto de

más alta calidad. ¿Acaso este análisis magmático sería indicio del «proceso cualitativo»?

Resaltemos, con Ferrández: «En educación se tiende a hablar de calidad educativa como objeto ajeno a las instituciones educativas». Retorna a sus proyectos al decir: «Quizá las modalidades formales y regladas, sobre todo, tendrían que volver la vista a las modalidades organizativas de la formación no formal... allí es donde se podría poner en marcha el análisis, con vocación final de síntesis, mediante indicadores de proceso, de producto y, sobre todo, de contexto...».

#### 4. Puntos suspensivos

Aunque pueda parecer insistencia abusiva quisiera manifestar ahora que Ferrández había proyectado, con su equipo, el III Congreso de Formación Ocupacional, a celebrar a fines de junio en Zaragoza. La Conferencia inaugural a su cargo bajo el título *Competencias profesionales en la formación* es simbolizada por los puntos suspensivos. Imaginemos que estaba en su mente, pero no se encontraron ni esquemas ni borrador con garantía, aunque había publicado bastante sobre diversas facetas. Lo que quiero destacar ahora es que desde hace casi medio siglo los problemas en torno a competencias o incompetencias se han multiplicado. Que también la evaluación de competencias ha tomado parte en los planteamientos. Pertenecía por ello al espacio que le atraía a Ferrández al ámbito de búsqueda innovadora tras pistas lábiles, apenas perceptibles, del formador y la formación preferentemente ocupacional. ¿Quién no recuerda la propuesta criterial: «Profesor competente en una materia es el que consigue que el 90% o más de sus alumnos domine el 90% o más del programa». La competencia, se decía, es el producto de los dos porcentajes». Es decir, si el 71% o más de los alumnos aprendía el 71% o más del programa se situaba sobre el 50% (50,41 o más).

Pero al perfilar las competencias se introducen todas las variables de formador. Entran en juego las combinaciones de... (competente en...: saber, aprender, enseñar, hacer, cambiar, crear, reflexionar, estar, ser... También caben todos los puntos y arcos de las redes interconexas. Elijamos pares por *orden alfabético*: aprender a aprender, aprender a cambiar, aprender a crear; aprender a enseñar, aprender a estar, aprender a hacer, aprender a reflexionar, aprender a saber, aprender a ser... ¿Se necesitan trias o tetradas para instalarse en el mundo ocupacional? Añadiríamos que las competencias han dado lugar a «principios o leyes» con nombre propio como los de niveles de competencia y de incompetencia, ya que su espacio acoge casi todo lo formativo al incluir las interacciones, las transferencias y las inhibiciones.

Creo que Adalberto no iba a intentar resolver los problemas en torno al título de su conferencia inaugural (me apoyo en sus aperturas previas). Creo que plantearía problemas en torno a la pobreza de resultados adheriéndose a dimensiones rígidas y formales para dar paso a decisiones flexibles y no-formales. Creo que captaba en el ambiente educativo más distanciamiento que

convergencia entre la formación ocupacional del bloque no-formal y la formación reglada del bloque formal. A pesar de ello buscaba los puntos convergentes a partir de situaciones ocupacionales como modelo recurrente.

## 5. Emerger o anclar

En estos momentos me siento como me sentí antaño muchas veces y como Adalberto se producía en sus últimos lustros. La improvisación con su fugaz dinamismo lo convertía en divulgador de hallazgos que le parecían profundos. Le disgustaba lo vulgar e intentaba ser un comunicador preciso incluso en la defensa de ideas nuevas. No era ni historiador ni experimentalista. Su paradigma preferido era el cualitativo emergente.

¿Cómo contraste o combino los tres mentados y Fernández Huerta? Perdonadme mi aparente osadía, pero para pertenecer al estilo de Adalberto hay que intentar remedarlo. Hace más de un año me dedicó un artículo «Un preámbulo al pensamiento pedagógico de Fernández Huerta». Revista: *Universitas Tarraconensis*. No, no voy a establecer controversia cuando no cabe replicación. No me sirven ahora ni agradecimientos, ni felicitaciones ni disquisiciones más o menos apoyadas sobre decisiones pretéritas o del 2000. Y no me importan porque todos nosotros, a través de nuestros trabajos, hemos escrito cosas mejores. Lo que me importa es señalar su estilo abierto y desenfadado para irrumpir, sin ánimo de trinca, con lecturas rápidas en lo que escribí.

Así como Comenio fue la expresión del sentido común aplicado al paradigma empirista, Willmann, en cierto modo seguidor de Herbart, integraba las experiencias con la formación enfocada filosóficamente. Fernández Huerta comenzó bajo la sombra del paradigma experimentalista (destaco tesis y análisis factorial rotatorio) para introducirse en versiones de lógica y metodología científica (por culpa de las Memorias), que le llevaron a las Metateorías (Metadidáctica), al «quizasismo», y a los «niveles epistémicos de validez de los saberes pedagógicos». Adalberto se licenció, fue profesor y muy pronto autor en equipo: *La educación y tecnología didáctica*, cuyo éxito editorial dio lugar a decisiones taxonómicas nuevas en ciencias de la educación. No obstante, Adalberto, el de los primeros decenios, todavía estaba o se sentía anclado dentro de lo formal. El Adalberto renovador o innovador emerge cuando intenta ascender desde los ámbitos reglados, aulares y formales hacia los ámbitos laborales y ocupacionales. Su pasión social le llevó a situarse ente el empleo y ante la labor orillada. Creía que para salvar la situación universal había que formar tan intensamente o más en los ámbitos no-formales. Era, a la vez, socializador, participador y soñador. Indagador profundo (otros dirían investigador en acción) lanzó su peculiar cruzada, que le movía a impulsar los congresos de formación ocupacional. Contrapone formación básica y formación ocupacional. La primera apunta a las competencias básicas conforme a su energía funcional, la segunda intenta lograr las competencias exigidas para un puesto de trabajo.

Su dominio de la enseñanza individualizada le lleva a lanzar como modelo no-formal la última presentación dentro de los *sistemas de unidades modu-*

lares de aprendizaje (SUMA). Recuerdo mi definición de *paquete o módulo didáctico* es un recurso didáctico compuesto de toda clase de libros escolares (libro multivariado) que puede incluir en su interior otro tipo de objetos o de instrumentos y que oferta niveles de opción discente.

No voy ahora mismo a desplegar algunas de sus características, ya lo haré. Sólo destaco que existen a lo menos los siguientes grupos de competencias ocupacionales: 1) Detectoras de necesidades «ocupacionales», 2) Confiadoras en la satisfacción; 3) Diseñadoras de planes; 4) Ideadoras o creadoras de módulos; 5) Procesadoras o ejecutoras; 6) Estimadoras triangulares (medir, evaluar y asesorar) y 7) Promotoras.

¿Cabe imaginar la existencia de formadores ocupacionales competentes completos en los siete grupos? Su existencia es teóricamente posible, pero prácticamente la probabilidad de su aparición no alcanzaría el 10%. Si los formadores básicos, ya institucionalizados profesionalmente, sufren ante las nuevas leyes educativas y tienden a la jubilación anticipada ¿dónde podríamos extraer formadores con estilo ocupacional? Las grandes líneas muestran posibilidades, pero casi siempre nos dejan fuera de la realidad momentánea.

Veamos en la creación modular. Ha de ser precedida de la detección de necesidades ocupacionales: de los alumnos, del formador y de la comunidad (simplificando el triángulo didáctico clave). ¿Cuántas veces, incluso en la formación básica, se intenta captar las carencias a cubrir?

Volvamos a las unidades modulares. Esto publiqué hace quince años:

El paquete didáctico no es sólo un conglomerado multivariado de libros en torno a un objetivo didáctico, sino un complejo de recursos didácticos incitadores y facilitadores de la iniciación y dominio de un área del saber compuesto de diversos niveles de realización y compromiso. Por ello incluye todos los componentes para una correcta unidad didáctica: promoción u oferta (alguno deriva del título o de las encontrables en la docimoteca), autoevaluaciones: preiniciales, iniciales, mantenedoras y finales. Junto a la posibilidad de heteroevaluación final cuando estemos en un sistema «sumativo», en lugar de «formativo»), objetivos de la unidad (de todos los tipos, desde metas a comportamentales, conforme los aspectos considerados) (Véase *Tecnología educativa* [F.H.,1987, p. 88-97].)

## 6. Decisiones apropiadas

¿Podríamos considerar como decisiones apropiadas las diferentes decisiones tomadas por una mente creadora en los enfoques variantes de sus interpretaciones? Adalberto oscila entre el formador ocupacional que considera miles de ocupaciones para lograr elevar el nivel social y la diversa heterogeneidad de los componentes de los estamentos comunitarios. Como la mayoría de los creativos se encuentra en un mundo rodeado por expresiones que intenta reemplazar. Así ante la diversidad opta por un nuevo término «eseidad», que me parece no equivale ni a «esencial y esencia», ni a entidad (con todo su bloque «óntico»), ni a ipseidad ni a mismidad; tampoco alteridad es equiparable con «otredad».

Lo apropiado para un catedrático de Didáctica y experto en enseñanza individualizada es renunciar a los sistemas que llevan o pretenden llevar a la homogeneización de los aprendizajes para ser un paladín de la heterogeneidad tanto final como procesal y recursiva. Para ello la flexibilidad y polivalencia son reductos inexpugnables.

Ante las dificultades para eludir la alienación alcanza una *hipótesis clave* individualizada y socializada «... convergen en la formación de la personalidad...»; las cotas de socialización se alcanzan en función de una potenciación de las capacidades individuales.

Defiende el paradigma crítico apoyado en las aportaciones individuales sobre el imprescindible fondo social. Renuncia al intento de generalizar el proceso. Destaca que la enseñanza individualizada con calidad tiende más a la heterogeneidad que a la homogeneidad, y se acomoda a las necesidades actuales, como antes que él intentaron hacer Comenio, Willmann y F.H.

Su obra más importante estaba por hacer. Por eso su pérdida nos duele a los amantes de la Didáctica. La apertura de sus últimas búsquedas hacía prever la probabilidad de su éxito. Esperamos que así sea, aunque la tarea venidera se instale entre supuestos y proyectos, entre ilusiones y aspiraciones como iluminaron la vida de Adalberto. Conforme al principio hipotético de iteración espiro-convergente la resolución y la satisfacción de unas necesidades eleva la potencia de otras anteriormente ocultas, que pasan a ser nuevas o emergen como prepotentes.