

En clave de educación

Coversaciones sobre el sentido
de la educación hoy





En clave de educación

¿Qué deberían aprender los estudiantes de hoy para ser protagonistas de su futuro?

Conversaciones con expertos iberoamericanos de distintos ámbitos que reflexionan en torno a las habilidades para el siglo XXI y el sentido de la educación hoy.

Índice

Antes de empezar	5
¿Cuál es el sentido de la escuela?	8
CONVERSACIÓN CON ALFREDO HERNANDO	12
CONVERSACIÓN CON CARMEN PELLICER	32
CONVERSACIÓN CON CRISTÓBAL COBO	50
CONVERSACIÓN CON ELENA MARTÍN ORTEGA	66
CONVERSACIÓN CON MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA	84
CONVERSACIÓN CON EDUARD VALLORY	104



Antes de empezar

Todo lo que rodea los sistemas educativos está en movimiento. ¿Qué implica esto para la misión de la educación? ¿Qué deberían enseñar las escuelas hoy? ¿Por qué? ¿Cómo? Nuestras escuelas, nuestros sistemas educativos, han de responder a las expectativas de los ciudadanos del siglo XXI y a las oportunidades que nos depara la Sociedad del Conocimiento. Para afrontar el futuro los ciudadanos necesitan habilidades, competencias, conocimientos y valores que les permitan llevar a cabo un proyecto de vida personal, social y profesional.

Para aportar en la definición del cambio que necesita la escuela, Fundación Santillana contribuye activamente en el debate, la reflexión, la adaptación y la reinención de la escuela de hoy, queriendo servir de altavoz para todas las voces y perspectivas interesadas, preocupadas y comprometidos con la educación del ciudadano 21 en Iberoamérica como palanca y motor de cambio. Para ello, y con la premisa de llevar la conversación a espacios de encuentro sin los ahogos de lo urgente, lanzamos este espacio, En clave de educación, donde diversos profesionales de la educación del contexto iberoamericano conversan de forma sosegada, pero profunda y juiciosa al mismo tiempo, con Carlos Magro en torno a esas cuestiones que a todos nos unen y nos inquietan.

PORQUE LA EDUCACIÓN NOS UNE.

Miguel Barrero
Director de Educación
Fundación Santillana



¿Qué deberían aprender los
estudiantes de hoy para ser
protagonistas
de su futuro?

¿Cuál es el sentido de la escuela?



¿Cuál es el sentido de la escuela? ¿Por qué deben ir los niños y los jóvenes a la escuela? ¿Cuáles son los objetivos de la escolarización? ¿Para qué sirve todo este esfuerzo que hacemos, que hacen nuestros niños y jóvenes, sus familias, los docentes, las escuelas, la sociedad en su conjunto? ¿Qué vale la pena aprender en un mundo cambiante, crecientemente complejo, problemático y desigual? ¿Qué significa hoy estar alfabetizado? ¿Qué deberíamos enseñar hoy en la escuela? ¿Quién debe decidirlo? ¿Puede el currículo abarcarlo todo? ¿Qué da la escuela que no dan otros contextos educativos? ¿Es posible pensar en una educación a prueba de futuro? ¿Qué sentido tienen conceptos como las competencias o las habilidades?

Qué debemos aprender en la escuela y, por tanto, qué debemos enseñar, no son preguntas nuevas, pero sí necesarias y urgentes. Porque, en definitiva, **preguntarse por qué aprender es preguntarse por el sentido y el fin de la escuela**. Y porque dependiendo de las respuestas que demos a estas preguntas orientaremos el sistema educativo en distintas direcciones y, en consecuencia, empujaremos la sociedad hacia futuros distintos.

Preguntarse sobre qué debemos aprender tiene fuertes implicaciones pedagógicas, metodológicas y organizacionales. También, evidentemente, ideológicas y políticas. Porque modificar los qué supone repensar no sólo los contenidos del currículo, sino también nuestras concepciones sobre cómo aprendemos y cómo enseñamos, la organización escolar y las relaciones pedagógicas que establecemos con los otros. Preguntarnos qué debemos aprender en la escuela es preguntarnos por la escuela que queremos para nuestros hijos y es también preguntarnos por el mundo que queremos construir.

La escuela, sostiene Carlos Skliar, tiene que ver con pasar el mundo a los nuevos para que hagan algo diferente con él, esperando que sea algo mejor. La escuela que queremos para nuestros hijos es aquella que les permita movilizar los conocimientos adquiridos para entender el mundo y poder actuar sobre él. Que les oriente para responder e intervenir de la manera más apropiada posible con respecto a los problemas que les va a deparar la vida. Aquella que les ayude no solo a construir su proyecto vital individual, sino también un proyecto de vida en común con los otros.

La escuela es también el único y último lugar donde para muchos individuos se juega la invención de otro lenguaje y la concreción de otros destinos. El lugar donde existe la posibilidad de transformar ciertas existencias en otras y percibir que no hay destinos trazados de antemano (Carlos Skliar). Es el lugar de las posibilidades por antonomasia.

Por eso es tan relevante hoy que se lleve a cabo **un debate sobre aquello que nuestros esfuerzos educativos deben tratar de conseguir**. La falta de reflexión compartida sobre estos asuntos, sostiene Daniel Brailovsky, conduce por lo general a la naturalización de los discursos dominantes, que tienden a ser los más conservadores.

Decía Paulo Freire que “esperar a que la enseñanza de los contenidos, en sí misma, provoque mañana la inteligencia radical de la realidad es asumir una posición espontaneísta y no crítica. Es caer en la comprensión mágica del contenido atribuyéndole una fuerza crítica por sí mismo.” La escuela que necesitamos no puede, por tanto, quedarse solo en la enseñanza y aprendizaje de contenidos disciplinares. Tampoco como mero vehículo de transmisión de las habilidades básicas para ganarse la vida. La escuela que necesitamos debe buscar ante todo formar intérpretes críticos que se planteen preguntas: ¿Quién dijo esto? ¿Por qué lo dijeron? ¿Por qué deberíamos creerlo? ¿Quién se beneficia de que lo creamos y nos guíemos por ello? (Apple y Beane).

Parece que el mundo complejo al que nos enfrentamos requiere una serie de capacidades diferentes a las que históricamente ha transmitido la escuela. Ni las competencias, ni las llamadas habilidades del siglo XXI agotan evidentemente aquello que es importante que nuestros hijos y jóvenes aprendan hoy en la escuela (la escuela es mucho más que una lista de conocimientos, es mucho más incluso que unos aprendizajes comprobables), pero conversar y debatir sobre ellas nos permitirá afrontar críticamente las preguntas que nos hemos planteado y, en último término, nos permitirá dar un sentido común y compartido a la escuela y sus aprendizajes.

Decía Hannah Arendt que la educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable.

Eduquemos, por tanto, para que el mundo perdure más allá de nosotros mismos. Luchemos contra la reproducción de las desigualdades. Trabajemos por desnaturalizar los destinos truncados. Abramos posibilidades para todos. Pensemos juntos la escuela que queremos.

Carlos Magro

Presidente de la Asociación Educación Abierta



*“La escuela tiene que ver con
pasar el mundo a los nuevos
para que hagan algo diferente
con él, esperando que sea
algo mejor.”*



ALFREDO HERNANDO

Psicólogo y creador del proyecto Escuela 21.org

🐦 @alfredohernando

“Debemos pasar de lo que tenemos que aprender a las personas que queremos construir, las personas que queremos impulsar, las personas que queremos potenciar.”



CARLOS
MAGRO

Gracias, Alfredo, por aceptar nuestra invitación. Es un gusto porque empezamos hoy un proyecto que es un viaje. Un viaje de conversaciones con un montón de amigos y amigas en torno a las habilidades, las competencias, el currículum, las metodologías... En el fondo, vamos a intentar encontrar el sentido de la escuela hoy, el sentido de la enseñanza. Y lo hacemos con alguien como tú, que lleva no sé cuántos años viajando. Viajando en el sentido literal, pero también en el sentido metafórico del término, por el mundo, conversando con otras personas, ayudando a otras personas a hacer mejor su labor, pero también observando y escuchando con atención y con cariño, e intentando detectar dónde se está produciendo —que, como tú dices, es en todo el mundo, no hay un patrón geográfico que nos diga «Aquí hay más innovación que aquí», está distribuida por todo el mundo, afortunadamente— eso que llamamos «innovación», eso que llamamos «cambio educativo». Que tiene mucho que ver con la conversación que vamos a tener hoy. Con lo cual, no solo por la amistad que nos une, sino también por este perfil que tanto encaja con la idea que tenemos de conversar y de explorar estos nuevos territorios, es un gusto empezar contigo este proyecto.

ALFREDO
HERNANDO

Nada, un placer. Buenos días y muchas gracias por iniciar el viaje.

CM

De lo que vamos a hablar, en el fondo, es de qué tenemos que aprender y de cómo tenemos que hacerlo. Y si nos preguntamos sobre qué tenemos que aprender, nos tenemos que preguntar inmediatamente, si estamos en el ámbito de la escuela, cómo tenemos que enseñar. Y esta es una pregunta, desde mi punto de vista, tremendamente importante porque, al final, es buscar el sentido de la escolaridad, buscar el sentido de la escuela. ¿Por qué van los niños a la escuela hoy? ¿Por qué se pasan horas allí? ¿Por qué trabajamos en las escuelas? ¿Cuál es el fin de todo lo que hacemos? ¿Para qué les sirve, digamos, pasar al menos diez años de su vida en una escuela? Eso tiene que ver con el qué, con la finalidad de la escuela, con qué les enseñamos y, por tanto, tiene que ver, y es la pregunta que creo que tenemos que hacernos, con el mundo en el que estamos viviendo y el mundo que prevemos que vamos a tener en las próximas décadas. Porque, al fin y al cabo, la escuela es un lugar de socialización, evidentemente, pero también de preparación para vivir la vida de hoy, la vida del mañana, del futuro, de dentro de unos años.

Entonces, la primera pregunta que yo te quería hacer, Alfredo, es muy directa (luego iremos poco a poco entrando en la temática): si



yo te dijera «Tienes el tiempo que quieras, tienes seis meses, un año, seis años —lo que dura, por ejemplo, la etapa Primaria— para trabajar, enseñarle algo importante a un niño, a una niña de hoy, un niño que tenga ahora cuatro, cinco, seis años, que empiece contigo; y tú tienes el tiempo que quieras, la libertad absoluta para trabajar con él, con ella, en algo importante», ¿qué tendría más valor para su vida futura o qué harías tú, en qué te centrarías? Es algo muy amplio, tremendamente desafiante, pero te pido una respuesta lo más concreta que puedas.

Lo más interesante es que escuelas han existido toda la vida; los sistemas educativos han aparecido detrás de las escuelas.

AH Independientemente del tiempo que tuviera, incluso independientemente del niño o de la niña, lo que sí que me plantearía desde un primer momento es hacer un ejercicio de corresponsabilidad con ese niño y esa niña en esa construcción de lo que vamos a trabajar. Y quizás lo primero que nos tendríamos que plantear es qué queremos, qué quiere esta niña, qué quiere ella conseguir en esos seis meses, en ese año. Y ahí ya hemos planteado algo muy interesante.

La escuela es el instrumento que las sociedades hemos creado para lograr cuatro grandes cosas: que las personas desarrollemos proyectos vitales completos, que seamos competentes (estemos alfabetizados, sepamos hacer facturas, sepamos sobre nuestra historia, sepamos sobre el origen de la vida...), que nos insertemos en una sociedad democrática, que socialicemos con otras personas y que sepamos vivir en el mundo (en lo cercano y en lo lejano), y que tengamos un perfil profesional, que podamos trabajar. Estos han sido, históricamente, los cuatro grandes retos para los que se han organizado los sistemas educativos. Porque lo más interesante es que escuelas han existido toda la vida; los sistemas educativos

han aparecido detrás de las escuelas. Las escuelas han sido, después de las familias, las primeras instituciones sociales en el proceso de preparación para el mundo. Y luego, debido a la amplitud de las escuelas y a la organización, se han organizado los sistemas educativos. Pero la escuela es el instrumento que hace estos cuatro principios.

Entonces, yo sí me plantearía, con esta niña, con este niño, decirle: «Tenemos seis meses, tenemos un curso y, al final de estos seis meses, de este curso, tenemos que conseguir que tengas un proyecto personal en el que te sientas bien, que sepas a qué quieres dedicarte, qué te gusta hacer, qué te apasiona, qué cosas haces bien; que estés preparado para saber cómo funciona el país en el que vives, el mundo; y que estés preparado para lo que te toque competencialmente en ese momento. Vamos a aprender a preparar un viaje, vamos a preparar una visita, vamos a ir con la abuela a un sitio y vas a coordinar tú todo el proceso; vamos a ir a comprar y lo vas a llevar tú, vamos a hacer un cambio de casa y vas a ir tú a Ikea conmigo y lo vamos a organizar». Entonces, solo en esos seis meses, en ese año, con estos cuatro ámbitos, diría: «¿Cómo lo quieres hacer? Vamos a empezar por decir qué crees que necesitas aprender».

Y ya con esto pongo sobre la mesa un concepto que yo considero que va a ganar muchísima fuerza en los próximos años, que está muy presente ya, que es —como tantas otras veces, el término inglés capta muy bien el concepto porque nace de ahí— esta idea del *agency* de los estudiantes. O sea, ¿cómo soy capaz, con este niño, con esta niña, de marcar una agenda compartida acerca de su proceso de aprendizaje? Porque, si no, lo que seguiremos haciendo en ese proceso es que yo llego con mi plan y volveremos a esa actitud preceptiva en la que le robamos un poco a la persona la responsabilidad del aprendizaje. En esta obsesión de llevarlo todo cerrado, organizado, robamos esa responsabilidad. Entonces, iniciar por un proceso en el que digamos: «Queremos conseguir estos cuatro grandes hitos contigo, para esto sirve el tiempo que vamos a estar aquí. ¿Por dónde empezamos?». Sacamos la pizarra: «¿Qué quieres hacer, cómo lo vamos a organizar y cómo va esto a tener sentido en estos seis meses?».

Cuando centramos el currículum en la persona —y esto significa en las competencias, en las habilidades, más que en los contenidos— se puede empezar a desgranar y empiezan a ocurrir determinadas cosas. Y ahí hay un cambio de mirada muy grande, que es pasar de lo que tenemos que aprender a las personas que queremos cons-



truir, las personas que queremos impulsar, las personas que queremos potenciar. Y quizás eso es lo que le diría: «¿Quién quieres ser y cómo, de lo que quieres ser y del proyecto que quieres, vamos a construir un plan, un currículum, juntos, estos seis meses, este año?».

CM Esto que dices es tremendamente interesante e importante porque, efectivamente, tendemos a decir lo que hay que hacer. Esta conversación que estamos teniendo ahora parte de un supuesto: no nos es suficiente con los currículums tradicionales, muy centrados normalmente en conocimientos de un solo tipo; vamos a ir caminando hacia currículums como los que tenemos en teoría, pero llevados de verdad a la práctica, más competenciales, más abiertos, más pensando en la persona de manera integral. Pero seguimos con este otro supuesto: nosotros decidimos lo que es lo importante, nosotros decidimos cuándo hay que aprender, lo que hay que aprender y cómo hay que aprenderlo, es decir, marcamos totalmente y damos muy poca libertad a los estudiantes en esa toma de decisiones, en esa toma de responsabilidad y de autonomía. Entonces, tu respuesta es fundamental porque si tuviéramos que trabajar una habilidad, la primera de todas sería, desde tu punto de vista, la de la responsabilidad y la autonomía sobre el propio aprendizaje.

AH Sí, la construcción de ese propio proyecto de aprendizaje. Que no se hace solo. Puedes decir: «Si yo estuviera con un niño, con una niña, le diría: “A los seis meses...”», pero no lo haríamos nunca solos. Al final lo hacemos con su familia, lo hacemos con sus amigos, lo hace él o ella. O sea, que lo haces de una manera muy compartida. Que es lo mismo que pasa en la escuela. A veces, parece que cargamos y decimos: «No, la escuela lo va a cambiar». Bueno, sí, la escuela, la familia, la ciudad, el municipio, su barrio, su comunidad y los proyectos en los que participen sus padres organizan ahí todo un engranaje.

A mí me gusta pensar en esta idea tan potente, que encauza muy bien muchas de las transformaciones que estamos viviendo, que tiene que ver con la transformación del currículum, que va mucho más allá de los contenidos. Va en la experiencia que tiene el alumno desde que entra y sale por la mañana del colegio, en la organización de las áreas... O sea, el currículum no entendido como ese papel de contenidos mínimos curriculares, sino como esa experiencia que ocurre esas horas. Decir que, en el cambio de siglo, como ha pasado en tan-



*“La evidencia,
el motor y el
último destino
de la innovación
educativa son
los alumnos.”*



tos ámbitos, hemos hecho una evolución como sociedad son palabras mayores que, a veces, suenan casi hasta pretenciosas, pero es verdad que hemos hecho una evolución como especie para pensar que las herramientas que tenemos de escolarización y de preparación para el mundo, que son estas escuelas, no tratan de hacer esto que decíamos de centrar en los contenidos y no tratan de que todos hagan lo mismo de la misma manera en el mismo momento. Creo que el gran hito que estamos viviendo, que explica mucho de todas las transformaciones que están detrás, es que hemos alcanzado un consenso social en el que entendemos que todas las personas tenemos distintas necesidades de aprendizaje y que todos necesitamos, de alguna manera, crear proyectos educativos que hagan todo lo posible para adaptarse, para acercarse, al mejor modo de aprender de cada uno de nuestros alumnos.

Y esto, al final, lleva a preguntarse cómo logramos pasar de la escolarización universal, tan bien lograda en la mayor parte del mundo o en muchos lugares del mundo —en otros todavía no— a esa personalización. ¿Cómo rompemos la tensión entre una organización nacional y supranacional, con unos contenidos y unas competencias que necesitamos para vivir en sociedad, y la necesidad de que esto sea viable en una clase con treinta, sesenta, noventa alumnos de manera que cada uno tenga un camino que le haga desarrollarse de la mejor forma? Y creo que este balance, este cambio de la escolarización hacia la personalización explica gran parte de todos los quebraderos de cabeza que estamos teniendo ahora en los debates por el currículum, por las competencias, por lo que tienen que saber y por cómo lo tenemos que hacer.

CM Hemos empezado con una pregunta difícil, muy amplia, a la que yo te pedía una respuesta concreta y ahora quiero que vayamos un poco hacia arriba. Estamos, en el fondo, hablando de qué tenemos que enseñar, qué es lo importante, cuál es la finalidad de nuestras enseñanzas o, visto desde el punto de vista que tú estabas señalando, desde el estudiante, qué tenemos que aprender y cuál es la finalidad de nuestros esfuerzos educativos, de la escuela, de la escolaridad. Y esos esfuerzos responden a una realidad: la realidad es el mundo en el que estamos viviendo, el mundo en el que prevemos que vamos a vivir en los próximos años y décadas. Ya sé que no eres ni sociólogo ni antropólogo, que no tienes una descripción exacta de cómo es el mundo, pero sí me gustaría saber qué es, desde tu punto de vista, lo que crees que caracteriza más el mundo en el que estamos viviendo hoy y que hagas una pequeña proyec-

ción del mundo en los próximos años. Porque creo que eso es, al final —no solo porque tengamos que adaptarnos, sino también, probablemente, porque tengamos que transformarlo— lo que va a determinar el tipo de enseñanzas que tenemos que trabajar en la escuela.

AH He tenido una última revelación, como otras muchas personas creo, con este concepto de Jeremy Rifkin del «gasto absoluto cero» con el que plantea la idea de vivir una cuarta revolución industrial en la que necesitamos que el coste de muchas de las cosas que hacemos llegue de alguna forma a cero. Esto se explica y lo vemos muy bien en el caso del coche eléctrico: si el consumo del coche solo es por la adquisición del coche y si ese coche, además, se comparte y si el combustible que mueve el coche es mucho más barato porque es eléctrico, etc., se estará haciendo todo lo posible para que ese automóvil sobreviva en el tiempo, dure más generaciones y tenga un coste mucho menor. Hay un «Reloj del Apocalipsis», que creo que se hace en colaboración con una universidad de Suiza y la universidad de Harvard, que indica los minutos que faltan para el fin del mundo. En el cálculo se mezclan y consideran una serie de factores

Con el modelo que estamos viviendo de desarrollo de este crecimiento extenuado estamos poniéndonos una fecha de caducidad.

que llevan a concluir: «Ahora mismo, en el estado de la cuestión en que vivimos como mundo, ¿cuántos minutos nos quedan para romper la realidad?». Y cada año parece que estamos más cerca, cada año se mueve entre ocho, diez minutos... o sea, que nos faltan diez minutos para el Apocalipsis... ¡de una hora! A veces se sube, a veces se baja. Y ahora mismo estamos un poco en un concepto de que tenemos una fecha de caducidad.



Esto es algo que a veces me produce pavor, pero creo que es verdad. Me da mucho miedo porque es verdad que estamos embarcados en un modelo de entender la sociedad, en un modelo de entender cómo compartimos, hemos creado un modelo de crecimiento que no es sostenible. Se habla mucho de la «volatilidad», de la «ubicuidad», de lo «líquido»... Seguro que hay quien lo puede comentar mejor, pero, para mí, sí que hay una emergencia: con el modelo que estamos viviendo de desarrollo de este crecimiento extenuado estamos poniéndonos una fecha de caducidad. Todos. Y, aunque no sea quizás lo más importante, se ha convertido en lo más urgente. Ahora mismo tenemos a alumnos de Educación Primaria haciendo trabajos sobre microplásticos en los peces... Esto es algo que, solo hace dos años, sería impensable. Y creo que esto tiene mucho que ver con la realidad que nos espera. Cuando hablamos de que la escuela tiene que hacer con sus alumnos un proceso de transformación del mundo, porque han heredado todos los problemas que nosotros les hemos ido dejando, creo que esta urgencia de transformación social o se pone en primer lugar o la aguja del Apocalipsis va a llegar ahí mucho más rápido de lo que pensamos.

CM Con este escenario que pintas, y así, muy someramente también, sin pretensión de ser exhaustivos, ¿qué perfil tendríamos que tener? Como ciudadanos, ¿qué tipo de destrezas, habilidades, valores, actitudes, también conocimientos, necesitamos tener para enfrentar estos retos?

AH La paradoja es que, si coges cualquier ley educativa de la mayoría de los países del mundo desarrollado o que vivan en democracia, cualquier ley educativa, cualquier desarrollo que hacen de habilidades, competencias, etc., verás que tienen una visión muy clara: no hay ninguna que no empiece por «Necesitamos un pensamiento crítico, necesitamos alumnos que sean ciudadanos que sepan tomar sus propias decisiones, necesitamos anticiparnos, necesitamos mejorar el mundo, necesitamos conservar el mundo, necesitamos cuidar el medioambiente, necesitamos respetar los derechos, necesitamos respetar las libertades, la diversidad...». Está en todas las leyes. Pero se produce un quiebro muy grande cuando no hay una relación directa de contenidos organizados en materias con estas competencias más sociales, emocionales, de transformación social, porque no acaban de encontrar su lugar en lo que es el horario y la forma de transmitirlo. Ejemplos muy claros: es tan importante ser muy bueno en matemáticas (y saber resolver facturas, saber leer una gráfica,

“Con el modelo que estamos viviendo de desarrollo de este crecimiento extenuado estamos poniéndonos una fecha de caducidad.”

saber ver las noticias y entender lo que es una curva de Gauss, una campana) como ser capaz de ir a votar, vivir en democracia, tener empatía, participar en unas elecciones, respetar una mesa electoral, etc. Lo que pasa es que el tiempo que nos ocupan las matemáticas está muy marcado —hay una hora, hay unos contenidos— y la relación directa entre contenido y competencia hace que esa transmisión sea muy fácil. ¿Cuánto ocupa curricularmente en el horario, en los espacios, la competencia social? Al no haber un área directa, se produce una evasión de muchas de estas competencias que ocupan las páginas introductorias de las leyes educativas de todos los lugares del mundo. Decimos, entonces: «Queremos ciudadanos que tengan pensamiento crítico». Y cuando lo traducimos hoy, decimos: «Queremos, además, ciudadanos que sepan discernir lo que son *fake news* o no, que vayan a las fuentes, que lo hagan en papel o en digital». Muy bien. Pero ¿dónde está eso en el tiempo, en el espacio, en las actividades que llevamos a cabo en una semana con nuestros alumnos?

Un ejercicio que me parecería muy necesario—yo lo hago a veces con muchos docentes— es, en un día, en un mes y en una semana, coger las competencias curriculares y, poniendo el enfoque en las personas que queremos construir, ver cuánto y dónde y cómo nos dedicamos a cada uno de esos ámbitos. Y te vas dando cuenta de la diferenciación y de la diversidad de peldaños en los que podemos trabajar, y mucho, la competencia lingüística, pero no trabajamos nada o muy poquito la autonomía, la iniciativa personal o la capacidad de aprender a aprender. Están ahí, pero no damos con la forma de que quepan. Aprender a aprender, por ejemplo, no acabamos de dar con la forma de trabajarlo porque no tiene una relación directa



“Pero no trabajamos nada o muy poquito la autonomía, la iniciativa personal o la capacidad de aprender a aprender.”

en espacio, tiempo y contenido con la competencia digital o con la competencia natural o con la competencia cultural y artística; porque no ocupa un espacio. Y ahí es donde está el gran reto: ¿cómo conseguimos esa transformación y esos logros y esa capacidad de los proyectos educativos de adaptarse a las personas y de poner todas estas dimensiones de las personas semanal y trimestralmente en la importancia que tienen?

CM O sea, lo que estás diciendo es que, aunque seguro que hay que cambiar cosas, dentro de los currículums actuales de la mayoría de los países tenemos incorporadas muchísimas de esas habilidades y competencias, en algunos casos —por ejemplo, en toda Europa— explícitamente declaradas como «competencias clave».

AH Seguro que se puede hacer un estudio más pormenorizado y decir: «En este currículum creemos que es muy importante tratar ahora, dentro de la competencia digital, la construcción de nuevas tatatá». Vale. Se puede hacer, se puede afinar. Pero creo que, a grandes rasgos, las leyes educativas han recogido lo más interesante. Yo conozco de manera más clara las españolas y creo que es un ejercicio muy bonito —y sería genial hacerlo con la clase política— leer las primeras páginas de las leyes educativas en España, quitándoles el nombre de la ley, y ver si somos capaces, incluso quienes las han legislado, de encontrar alguna diferencia. Entonces, yo creo que esas intenciones de los sistemas, de las escuelas, están ahí. Y a veces cambian e incluso van evolucionando con mucho sentido y muy bien.

CM Hay una tendencia a diseñar los currículums, pero también la propia práctica escolar, la propia práctica educativa, para reforzar lo que tiene que ver con la adaptabilidad, con adaptarnos al mundo que nos ha tocado vivir. Cuando decimos «Vamos a preparar para...», cuando decimos «Hay un *gap* de habilidades para el mundo laboral y hay que preparar para...», estamos, de alguna manera, pensando en este paradigma de la adaptación: vamos a adaptarnos a lo que hay y vamos a preparar a la escuela para adaptarnos a ese mundo en el que estamos. Pero tú estabas planteando, cuando te he pedido que definieras cómo es el mundo, apostar por un paradigma mucho más interesante: el de la transformación. Vamos a hacer que el currículum y las maneras que tenemos de enseñar nos ayuden a transformar. Es decir, que dotemos a las personas de capacidades de transformación. Yo no creo que sea una cosa u otra.



Probablemente necesitemos equilibrar las capacidades de adaptación al mundo con las capacidades de transformación. Pero, si yo tuviera que hacer un análisis ahora, y es lo que te quiero preguntar, creo que en la escuela sigue ganando un poco la idea de preparar para adaptarnos al mundo y no tanto la idea —más necesaria, viendo en el reloj cómo pasa y se nos acaba el tiempo— de ser capaces de transformar este mundo.

Los centros educativos que están iniciando procesos de transformación acaban por poner en el centro de su proceso de transformación no el horario educativo del docente, sino el horario educativo de los estudiantes.

AH La historia de la educación tiene una serie de grandes luchas que marcan la generación de las corrientes pedagógicas. Y esta es una de ellas: una de las grandes luchas en el desarrollo del pensamiento educativo es socialización o transformación. Evidentemente, es fácil entender que se trata de socializar, adaptar y, al mismo tiempo, de transformar. Pero, luego, cuando eso va cobrando espacio y manera concreta, también vemos cuánto ocupa y de qué manera ocupa tiempo.

Estas grandes paradojas están ahí. Está la de la socialización y la de la transformación, pero también la del foco en el contenido y el foco en la persona, la de la enseñanza y el aprendizaje, es decir, la libertad y la capacidad de acercarnos a los alumnos y de darles más autonomía en sus propias decisiones, al mismo tiempo que tenemos y generamos procesos de desarrollo y de diseño de experiencias educativas y de control del grupo, y cómo generamos un balance entre el alumno que es responsable de su proceso y los

docentes que acompañan pero no controlan todo ese proceso. Yo creo que estas grandes tensiones marcan mucho y, para mí, estas son las más grandes: socialización y transformación, la autonomía del alumno y el diseño, control y acompañamiento del docente, y el eterno falso debate entre el foco en ese currículum entendido por contenidos o el foco en entender que los sistemas educativos se pueden organizar a partir de lo que esperamos de las personas.

CM Hemos estado hablando de los qués, de la finalidad. Hemos dicho: «Imaginemos el mundo en el que estamos viviendo, el mundo del futuro más próximo, y eso nos tiene que dar un poco los fines de la educación, de la escuela: ¿qué queremos hacer?, ¿para qué queremos que los jóvenes vayan a la escuela?». Pero tú estabas diciendo que esos qués no es que estén perfectamente definidos, hay mucho todavía por hacer (yo creo que es una conversación siempre abierta), pero están más o menos establecidos en los currículos de prácticamente todo el mundo. Lo que hay es una brecha entre lo que declaramos y lo que obtenemos, entre lo que queremos y ponemos explícitamente en el currículum, y lo que finalmente logramos. ¿Qué pasa con esa idea de la gramática de la escolaridad? Seguimos haciendo las cosas de una manera con la que no conseguimos lograr, desarrollar todas esas habilidades, esas competencias. Entonces, te pregunto: ¿cuál es ese marco, cuál debería ser ese marco pedagógico, qué tendríamos que hacer, cómo debemos enseñar estas habilidades que están, insisto, en los currículos, para verdaderamente desarrollarlas en los estudiantes, trabajarlas en nuestros jóvenes y nuestros niños?

AH Esa transformación entre lo que declaramos y lo que obtenemos, este gran cambio que estamos viviendo de la escolarización universal a la personalización del aprendizaje tiene mucho que ver con que los sistemas educativos y las escuelas los hemos estructurado pensando más en los docentes que en los usuarios finales, que son quizás, las familias y los alumnos. Yo soy un gran aprendiz de buenos docentes, pero, aun así, con todo el respeto, me doy cuenta de que todos los centros educativos que están iniciando procesos de transformación acaban por poner en el centro de su proceso de transformación, de su beneficiario, de cómo se estructura el día, no el horario educativo del docente, sino el horario educativo de los estudiantes. Y ahí es cuando se produce un cambio muy grande, porque entonces iniciamos procesos de transformación que ponen a la persona y lo que queremos lograr de esa persona, esas Habilidades 21, estructuradas en nuestra semana, cómo aparecen y de qué



forma aparecen. Y entonces se definen el horario, los espacios, la forma en que vamos a evaluar, la concepción metodológica, las reuniones con las familias, las excursiones... Todo ese conjunto de decisiones que están en todos los centros educativos del mundo y que, al final, son lo que conforman una estructura distinta, en aquellos que funcionan muy bien se organizan pensando siempre en el alumno. A mí me gusta decir, en un momento en el que estamos buscando una definición de lo que es la «innovación educativa», que la evidencia, el motor y el último destino de la innovación educativa son los alumnos. Todo lo demás son decisiones secundarias que se van tomando. Ahora hablamos de la transparencia de los espacios, de la integración de dispositivos... Al final, todo eso son decisiones que tienen que ver con el éxito en el proyecto vital del desarrollo de nuestros alumnos. Y a partir de ahí, la innovación educativa se pone en funcionamiento.

Puede ser que nos quedemos sin sistemas educativos, pero es inviable que nos quedemos sin escuelas.

Entonces, la idea de organizar la experiencia curricular, que no es el currículum que está escrito en el papel, sino la experiencia de cómo entra el alumno y cómo sale, nos da algunas claves acerca de, por ejemplo, los horarios modulares, la posibilidad de que los estudiantes estén trabajando solos sin docentes o la posibilidad de que la tecnología se convierta en una buena herramienta de transmisión, con listas educativas de reproducción de contenidos, que a mí me parece uno de los grandes retos que vamos a tener que abordar en los próximos años: ¿cómo creamos *playlists* educativas que permitan el aprendizaje autónomo de los alumnos, acompañados de docentes, pero que aceleren los procesos de aprendizaje y que permitan un uso eficaz de la integración tecnológica? ¿Cómo se pueden producir luego o al mismo tiempo momentos de aprendizaje cooperativo y de trabajo en equipo? ¿Y cómo se producen momentos en los que los estudiantes pueden elegir dónde estar moviéndose en el

centro educativo y los docentes se convierten verdaderamente en tutores, y ellos vienen y van?

Yo creo que a la escuela le está pasando lo mismo que a tantos otros conceptos líquidos que estamos redefiniendo (el periódico, la televisión, nuestras relaciones de pareja, las relaciones sociales, la familia...) y que son conceptos vitales de quiénes somos. La escuela está pasando de ser ese lugar, digamos, concreto y *concrete* (de «cemento»), estable y estanco, que ha dejado de funcionar, para convertirse más en —voy a decir palabras que sé que pueden asustar— una incubadora, un semillero, un *hub*, un centro de aprendizaje del entorno del municipio en el que está. Los alumnos pueden entrar y salir de ese centro donde hay personas que son expertos, que son tutores, que son acompañantes, que están ahí a disposición de ese proceso de aprendizaje vital que, en este caso, se reduce a esos doce años, dieciséis años de escolaridad, pero que convierte a las escuelas en centros de aprendizaje. Quizás el símil más cercano sea con las bibliotecas: las bibliotecas han dejado de ser lugares de almacenamiento físico de información y de contenidos; las bibliotecas están también en esa gran tensión entre qué es una biblioteca y qué hacemos para seguir existiendo como lugar en el siglo *xxi*. A las escuelas les ha pasado lo mismo: dejan de ser ese lugar donde voy a recibir el contenido para ser ese lugar donde voy a construirme como persona. Y eso rompe mucho, porque puedo entrar a una hora, salir a otra hora...

Por mucho de lo que pase en los próximos años, por mucha tecnología que haya, por mucho optimismo, por mucha admiración que a mí me despierten las escuelas y los docentes, y por muchísimas otras razones, estoy sumamente convencido de que las escuelas van a seguir siendo instituciones sociales capilares de lo que somos como humanidad. Y van a permanecer. Quizás vaya a cambiar todo lo que tenga que ver con el interior, pero van a seguir existiendo y van a aguantar mucho más, quizás más, que los sistemas educativos. Puede ser que nos quedemos sin sistemas educativos, pero es inviable que nos quedemos sin escuelas.

CM Lo que tú estás cuestionando, en el fondo, es el aula tal y como la entendemos o la escuela como una sucesión de aulas cerradas, todos de la misma edad, con un solo profesor, con una disciplina, con una asignatura... Cuando rompemos eso, cuando tenemos estos grandes espacios —que ya existen, insisto— en los que hay varios profesores trabajando con muchos alumnos en zonas distintas, con distintos gra-



dos de autonomía, con más multidisciplinaridad, es donde podemos empezar a desarrollar temas como la autonomía, la creatividad, la investigación, la responsabilidad, el espíritu crítico... todas esas habilidades. Porque, de alguna manera, estamos rompiendo esa escolaridad tradicional, esa gramática de la escolaridad basada en el aula, en el profesor, sus alumnos y sus asignaturas. Es la gran apuesta, ¿no?

AH Esa escuela de la que hablamos, que parece que dicen «¡Ah! Esa escuela en la que los alumnos hacían lo mismo de la misma manera en el mismo momento sentados en sus pupitres», es que no estaba mal, nunca ha estado mal. Esa escuela ha correspondido a otro momento y, de alguna forma, ese momento ya no existe. Pero no es solo un momento sociotemporal. Incluso no es solo un momento de la tecnología. Dicen: «No, es que tenemos nuevas formas de tecnología y por eso hay que cambiar». Sí, tenemos nuevas tecnologías, que no dejan de ser herramientas de los seres humanos, pero también tenemos distinta investigación, sabemos más cosas sobre quiénes somos, sabemos cómo funciona la sociedad, estamos viviendo de otra manera... O sea, que el cambio no tiene que ver únicamente con que esa escuela estuviera mal. No. Respondía a un modelo que, ahora mismo, deja de funcionar.

Esa otra escuela donde ocurren muchas cosas a la vez sigue teniendo un pequeño espacio donde, a veces, hay muchos alumnos haciendo lo mismo de la misma manera. Pero eso no puede seguir siendo el eje central de su propuesta. Tenemos que tener alumnos haciendo, a veces, muchas cosas parecidas y del mismo modo durante diez minutos; tenemos alumnos que están trabajando solos; tenemos alumnos que están trabajando en equipo; tenemos docentes que están trabajando en equipo; tenemos alumnos que entran y salen, y están haciendo un proyecto que tiene que ver con el entorno cercano, con el parque de al lado, y vuelven a entrar en la escuela; alumnos que están en la biblioteca y vuelven a entrar; familias que están haciendo algo mientras está ocurriendo en la escuela; padres que están participando como expertos en temas de discusión de la escuela; otros docentes, comunidades de emprendedores, empresas, proyectos que están ocurriendo en una cafetería que está al lado de la escuela... O sea, todas esas formas, digamos, de ser escuela están ahí presentes. Esa escuela en la que todos hacían lo mismo de la misma manera puede ocurrir en algunos momentos; y va a ocurrir al lado de un estudiante estudiando solo, trabajando solo y volviendo a tener una tutoría con el docente.

Y es que no era una escuela en la que las cosas estuvieran mal. Y tú, como docente, no estabas haciendo las cosas mal. Simplemente, obedecía a un mundo, a una realidad, que ya no es.

A mí me gusta ponerlo también en esa línea de que se produce un movimiento de expansión y crecimiento, más que uno de eliminación. Porque, a veces, cuando trabajas con los docentes en procesos de aprendizaje y de transformación, vas al germen vital emocional total suyo. Y es que no era una escuela en la que las cosas estuvieran mal. Y tú, como docente, no estabas haciendo las cosas mal. Simplemente, obedecía a un mundo, a una realidad, que ya no es.

CM Vamos a ir terminando. Hay muchos marcos, también internacionales, de habilidades: habilidades del siglo **xxi**, habilidades globales... Me gustaría terminar casi como empezamos. Empezamos diciéndote: «¿En qué te centrarías si tuvieras el tiempo que quisieras para formar a un niño, una niña?». Y ahora te voy a decir algo parecido: de esa lista larga de habilidades que todos conocemos (pensamiento crítico, empatía, curiosidad, colaboración, creatividad...), si tuvieras que elegir una o una combinación que te reinventes ahora mismo, ¿cuál te gustaría a ti destacar?

AH Es difícil. Porque, en el fondo, dibujan el modelo de persona que queremos construir, por el que apostamos. Pero, por señalar tres que, para mí, en este momento vital, me parecen importantes, señalaría la creatividad porque, durante estos últimos años y con el trabajo que he ido haciendo, estoy convencido de que la creatividad está en los currículums y, lo hemos estado comentando antes, la creatividad está escondida en las competencias curriculares. Lo que pasa es que no hemos sabido mostrar la combinación de esas



competencias que construyen a una persona, que permiten enseñar la creatividad. Hemos dicho que la creatividad no cabe en la escuela —que ha sido uno de los grandes paradigmas de impulso de toda la transformación—, pero no es verdad: la creatividad estaba ahí; simplemente no la estábamos viendo. Es un poco como esos libros para niños en tres dimensiones y que vienen con unas gafas, sin las cuales no puedes ver la imagen; y cuando te las pones, dependiendo de las gafas que te pones, de los colores, ves distintas imágenes. Pues yo creo que eso es un poco lo que pasa también con la elaboración curricular: hay mucho que ya está ahí, pero no lo combinamos de la manera adecuada. Y la creatividad está ahí y, simplemente, la estábamos dejando pasar desapercibida. Y ahora estoy muy contento de haber trabajado por encontrar esa receta y por hacerla viable para ponerla en el aula.

Diría la creatividad. Diría la curiosidad y la imaginación, porque me parece que, muchas veces, se las tacha como de infantiles y creo que es una gran equivocación. Y hay una que me gusta mucho y que no sé si es para todo el mundo, pero con la que me siento muy identificado, que es la del optimismo realista: yo creo que son unas gafas y una actitud para mirar el mundo muy interesantes, y sí me quedaría con ella también.

CM Estupendo, vamos a terminar. ¿Sabes que esto del optimismo realista lo decía Paulo Freire, el padre de la pedagogía crítica y quien tanto nos enseñó en ese camino de, desde el optimismo y la realidad, vamos a transformar el mundo? Esta idea que decíamos antes: una escuela, unas enseñanzas, un aprendizaje que nos ayude a transformar el mundo. Yo creo que terminar con esa idea que tú dices del optimismo realista, que es muy *freireano*, es muy bonito para esta entrevista. Muchas gracias, Alfredo, ha sido como siempre un placer y seguimos conversando en el camino y mientras viajamos.



CARMEN PELLICER

Presidenta de la Fundación Trilema

🐦 @trilemaedu

“Es fundamental que la escuela sea creadora de igualdad, creadora de democracia, creadora de valor y creadora, sobre todo, de posibilidades de elección de futuro.”



CARLOS
MAGRO

Muchas gracias, Carmen, por recibarnos en tu casa, en este cole tan bonito, y por dedicarnos este rato para hablar de lo que a ambos nos conmueve especialmente, nos moviliza: ¿qué es educación, enseñanza? En el fondo, hacernos preguntas muy básicas, pero que luego se tienen que concretar en la práctica diaria, como vemos en un cole como este. Preguntas como qué enseñamos, por qué van los niños al colegio, por qué tienen que ir, más allá de que la ley les obligue y hayamos decidido en un consenso social que conviene que los niños, durante al menos diez años, estén en el colegio. Pero, más allá de eso, ¿por qué tiene que ir un niño hoy al colegio?, ¿qué lo justifica?, ¿qué deberíamos darle o que debería él esperar? En el fondo, la gran pregunta, la primera que nos deberíamos hacer, es ¿qué debemos enseñar?

Pero, antes de preguntarnos qué debemos enseñar, quizás nos convenga entender brevemente en qué mundo estamos o qué mundo queremos construir. Uno va a la escuela bien para adaptarse, ser capaz de vivir de una manera razonable, bien —o al mismo tiempo— para ser capaz de transformar ese contexto que tiene a su alrededor, esa sociedad. Entonces, así, brevemente, te pregunto: ¿qué rasgos importantes y que afectan especialmente a la educación identificarías que hay en la sociedad en la que estamos viviendo o qué razones darías para esta justificación de la necesidad de formación de educación, de adquirir una serie de competencias? ¿Qué mundo crees que estamos viviendo y que están viviendo nuestros hijos y van a vivir en los próximos años?

CARMEN
PELLICER

Es una pregunta grande. Y, compleja. Estamos en un mundo tremendamente cambiante y un poco incierto, aunque sea volver sobre lo que repiten los gurús de las charlas TED, que suelo decir. Pero es verdad. Es cierto que es un mundo muy cambiante y, sobre todo, por el lugar donde nos encontramos, un mundo que funciona a velocidades diferenciales, muy distintas. Hoy estamos en un cole con un 100 % de inmigración, tenemos veintisiete nacionalidades, niños con unas realidades tremendamente limitantes y muchas muy duras. Muy distinto, posiblemente, a cien metros de aquí, donde hay otra escuela con una realidad completamente distinta, cuyos desafíos están mucho más cerca de la revolución tecnológica, etc., etc. Incluso en un microcosmos como puede ser una zona de Madrid hay muchos mundos y muchas expectativas diferenciales.



“La escuela, para una sociedad, puede ser la diferencia en la forma de configurar este mundo.”

Entonces, creo que hoy es fundamental que la escuela sea creadora de igualdad, creadora de democracia, creadora de valor y creadora, sobre todo, de posibilidades de elección de futuro. Creo que esa es la razón por la que es importante que hoy nuestros niños y niñas vengán a la escuela. Porque la escuela, para una sociedad, puede ser la diferencia en la forma de configurar ese mundo. Yo no creo que los desafíos que abordamos sean meramente tecnológicos. Claro que la tecnología va a suponer un cambio y está suponiendo un cambio muy grande para la organización del aprendizaje. Pero, en este momento tan convulso, el desafío ético de qué clase de mundo y de sociedad vamos a querer construir en el futuro hoy es mucho más acuciante que en otras épocas de la historia. La educación es la única posibilidad, es la única esperanza de que ese futuro sea diferente a muchas de las realidades que hoy estamos viendo de desigualdad.

Entonces, quizás porque nuestro compromiso social está cada vez más arraigado en las poblaciones más vulnerables, Me pregunto: ¿quién decide cuál es el futuro de cada uno de los niños? Y la escuela debe cumplir en una sociedad esa función.

- CM

También, que haya futuros para todos.
- CP

Exacto, sí.
- CM

Comentas cosas que tienen mucha implicación o mucha incidencia luego en la escuela. La idea de posibilidad es fundamental, es una idea freireana total.
- CP

Para mí es clave.



- CM

Es la clave, ¿no? Generar posibilidades. La escuela de las posibilidades.
- CP

Muchas posibilidades. A todos los niveles.
- CM

A todos los niveles y para todos. Y eso, efectivamente, eso en sí mismo justificaría el esfuerzo tan grande que la sociedad está haciendo para escolarizar, educar a tantas personas.
- CP

Yo suelo decir que el niño o la niña no elige el lugar donde nace ni su raza ni su religión ni su familia ni sus condiciones económicas. No puede elegir de dónde parte, pero la escuela puede ayudarlo a elegir dónde llega. Y creo que esa tensión es lo que hace que un país o un sistema político o una administración se plantee seriamente una reforma profunda del sistema. Porque hoy en día, y voy a ser un poco dura o quizá desafiante, yo no creo que la escuela española esté, en general, apostando por esa génesis plural de experiencias y de posibilidades de aprendizajes en todas las dimensiones del desarrollo humano.
- CM

Como hay muchos mundos y muchas realidades, muchos presentes, hay no sabemos cuántos futuros. Y tenemos que intentar que todo el mundo tenga posibilidades de futuro porque, aunque todo el mundo tiene un presente, de una manera o de otra, no es evidente ahora mismo que la sociedad esté garantizando futuros a todos, y ahí entra lo que tú estás diciendo de la importancia de la escuela. Pero, entonces, la pregunta es: ante tanta diversidad con que nos encontramos —la diversidad en esta escuela es, efectivamente, diferente de la que tenemos a doscientos metros en cuanto a la configuración social, económica y cultural de los niños, pero es que en esta misma escuela, en cada aula de esta escuela, también tenemos otras diversidades— y si pienso en qué tenemos que aprender en la escuela y, por tanto, en qué tenemos que enseñar, ¿qué cosas hay, desde tu punto de vista, que son comunes? ¿Qué tipo de destrezas, habilidades, conocimientos, actitudes, valores, maneras de estar? Estoy pensando en esa idea, quizá ya tan vieja y que tengamos que superar, de un currículum igual para todos. Es también un tema grandísimo que nos puede dar para toda la charla, pero ¿qué hay de común o que tenemos que trabajar de lo común, y cómo podemos atender la diversidad que tenemos en las aulas, pero también en la sociedad? Como tú dices, no



solo en Madrid, sino en el mismo barrio, podemos encontrar una diversidad enorme.

CP

Lo mismo, es una pregunta compleja. Yo creo que hay un principio ya viejo, que no es nada innovador, y es cambiar la concepción del currículum, de lo que hay que enseñar, en largos listados de contenidos a todo lo que supone el aprendizaje. Quiero decir, currículum es todo: es currículum formal, es currículum informal, es currículum no formal... Es todo lo que educa al ser humano. Esa visión más holística del currículum no descarta que haya que saber cosas y yo creo que hay que tener un discernimiento crítico sobre cuáles son los contenidos básicos que tienen que tener el niño o la niña en la mente y qué es lo que tiene que estar hoy en la memoria del ordenador, quiero decir, qué es lo que está en Google y lo que no. Necesito esas bases previas, creo que hace falta un discernimiento crítico potente sobre los nervios conductores de cada una de las grandes disciplinas que conforman la cultura humana. Pero luego está todo el tema competencial, en el que llevamos embarcados desde muchos años y por el cual nosotros hemos apostado fuertemente: ¿qué habilidades tengo que entrenar?

Nosotros, en las programaciones, siempre pedimos a los profes que respondan a dos preguntas, y tienen dos ejes: ¿Qué quiero que comprendan y qué quiero que entrenen? Entonces, ¿cuáles son esas habilidades que quiero que entrenen para convertir esa información base en conocimiento y convertir el conocimiento en carácter? Esos tres pasos determinan todo lo que tiene que ver, evidentemente, con amueblar la mente: cómo entreno el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y el pensamiento riguroso. Nosotros tenemos un elenco grande de desarrollo: 84 habilidades cognitivas que van focalizadas en esas tres áreas, nuestras tres clasificaciones, si queremos, de la forma en la que entrenamos la mente de los niños. Pero eso no es suficiente. Hay una parte también que tiene que ver con el carácter y que tiene que ver con la iniciativa, la autonomía, que tiene que ver con el comportamiento y tiene que ver con la ética y la convivencia. Quiero decir, creo que hoy, vuelvo a insistir en esto, necesitamos también dedicar un tiempo sistémico y eficaz y efectivo a la transformación del carácter y de las competencias que tienen que ver no solamente con la convivencia y con generar valores de solidaridad, de compromiso social, de transformación, sino también con aquellas que tienen que ver con el cuidado personal, el bienestar, el equilibrio. Esa parte de cómo me cuido, cómo me conozco y cómo me construyo a mí mismo, una atención constante de mejora personal. Toda esta



“¿Cómo voy a hacer para que mis alumnos no solamente tengan valores, sino sean personas valiosas?”

parte, que siempre han sido las «marías» en la escuela, justamente porque la tecnología nos va a ahorrar mucho esfuerzo en la otra, deben ocupar un lugar central.

“Hay, mentalmente, un discurso claro en la distinción de los currículums obsoletos, definidos por contenidos, y las competencias, pero hay miedo a tomar una decisión valiente de apuesta. Y, al final, es un caos.”

- CM

Me parece interesantísimo. Ahora, volvamos sobre esos tres grandes bloques. A la hora de hablar de competencias, de habilidades, de destrezas, de rasgos del carácter, hay una terminología amplísima y muy confusa. Yo no sé si nos puedes ayudar un poco a clarificar, al menos desde tu punto de vista. Escuchándote ahora, yo diría —pero quiero que me lo confirmes— que habilidad, para ti, está más en las destrezas que nos ayudan a hacer del conocimiento algo transferible. Pero luego también tienes el bloque de esto que llamamos el «carácter», ¿no? Entonces, como tenemos un currículum en teoría por competencias, aunque luego está desplegado por contenidos.
- CP

Voy a ser también un poco arriesgada, es un acto de cobardía legislativa. Hay, mentalmente, un discurso claro en la distinción de los currículums obsoletos, definidos por contenidos, y las competencias, pero hay miedo. Miedo a tomar una decisión valiente de apuesta. Y, al final, es un caos. Esto está generando mucha confusión.
- CM

Estoy de acuerdo. Pero olvidándonos un poco de la cobardía o de la incapacidad o del disparate de currículum que tenemos, ahí hablamos de «competencias clave», que incorporan un montón de tipos



de conocimiento. Pero luego, en el lenguaje habitual, en la escuela y fuera, en lo informal y lo formal, hablamos de otras cosas, como «habilidades». ¿Cómo manejas tú esa tensión aparente, al menos terminológica, entre esas competencias que ya tienen dentro habilidades y ese concepto que nos gusta más porque es un poco más moldeable según lo que cada uno queramos hacer y que llamamos «habilidades»?

- CP

Lo miro con sentido del humor. Cuando tú entras en una escuela y quieres un cambio, vas a trabajar con profesores reales que llevan, muchos de ellos, veinte, treinta años en las aulas. Entonces, necesitas que el modelo sea sencillo, que sea comprensible. Dejando toda la parte de investigación y filosofía detrás de las distinciones anglosajonas entre *skill* y *competence*, cuando yo entro en una escuela necesito que el modelo sea muy claro. La base la voy a complicar más.
- Nosotros hemos hecho una apuesta muy fuerte para hablar de «funciones ejecutivas». Para nosotros, hay once funciones entendidas como actividad cerebral, quiero decir, qué hace la mente durante el aprendizaje desde el instante previo a aprender hasta la metacognición, que es la reflexión consciente de lo aprendido. Es una secuencia temporal sobre la que hay que trabajar. Entra la memoria, entra la flexibilidad cognitiva, entra la gestión emocional, entra el control de la impulsividad, la gestión de la atención, entra todo un proceso, que es el proceso neurológico, neurobiológico, del aprendizaje (no olvidemos que gestión de emociones está también metido como función ejecutiva durante el aprendizaje). Entonces, hemos hecho un esfuerzo por que el diagnóstico y el trabajo que el profe hace para entender cómo aprende un niño tenga esa base neurológica. Ese sería el primer escalón: ¿qué hago para, sobre todo, paliar las disfunciones ejecutivas? Nosotros solemos explicar que hasta el 40 % de los comportamientos de distorsión del aprendizaje se deben a una disfunción ejecutiva, la cual puede, con un entrenamiento sistémico y claro, mejorarse considerablemente. Esto es lo que tiene que ver con la materia prima, por entendernos.
- En el siguiente salto, las habilidades asociadas a las funciones ejecutivas, hemos hecho una definición de 84 habilidades que tienen que ver, fundamentalmente, con esas funciones ejecutivas. Es decir, si la función ejecutiva es la flexibilidad cognitiva, la habilidad es la génesis de muchas, de múltiples posibilidades ante el mismo problema. Entonces, lo que tú entrenas tiene un sustrato biológico.



co, las habilidades es el retrato que tú ves en el desempeño de esas funciones ejecutivas. Y esas habilidades son hábitos y son entrenables y pasan al inconsciente.

El siguiente escalón son las competencias y esas vienen muy determinadas por la comprensión que tiene el sistema de lo que es la educación. Ahí entra el currículo, porque cada competencia está asociada a áreas experienciales: la matemática, la lingüística, etc., y tiene que mediar con la génesis del ser humano dentro de su cultura. Y hoy son ocho o siete —que las han adelgazado—; en otros sistemas son once, en Estados Unidos son veintiuno. Cada cultura va a definir hacia dónde ir. Y para nosotros, el trabajo de las competencias es el enganche con el currículum oficial y con la organización del sistema formal de la educación. Nos sirve esa doble pregunta que yo hablaba antes, nos sirven las competencias para que todo el trabajo de acompañamiento en la educación de la mente del niño aterrice después en jugar el juego del sistema.

Que al final hay que jugar. Hay que sacar buena foto en Selectividad, hay que sacar una buena foto en las Pruebas de Diagnóstico y ahora, por supuesto, hay que sacar una buena foto en PISA para que todo el mundo esté tranquilo. Y también hay que ser realistas porque, cuando no puedes transformar completamente el sistema, quedarte al margen puede ser un factor de riesgo, precisamente para los más vulnerables.

- CM

Dinos alguna de esas funciones ejecutivas en las que, efectivamente, lleváis años trabajando y que tú consideres especialmente relevante.
- CP

Para mí, en este momento, la más visible en nuestras escuelas y por la que yo tengo un especial cariño es la metacognición.
- CM

Digamos que sería como el final, ¿no?
- CP

Es el final. Pero nos está sirviendo para hacer toda la reforma. Yo me pregunto por qué ha cuajado entre el profesorado tan rápidamente. Pues es muy fácil: porque en un periodo corto de tiempo, hablo de tres meses, es cuando un programa de intervención en este ámbito empieza a dar frutos, la calidad de la reflexión de los



niños mejora de una manera espectacular. Como yo digo siempre, de repente se convierten en abuelitos de clase, ¿sabes? Esta sensación que tiene el profe cuando un niño te dice una conclusión.

Yo tengo la sensación de que los que estamos en educación tenemos una tendencia a ver las cosas en blanco y negro. Así como mucha polaridad en todo.

Entonces, estimular la metacognición. Nosotros hemos hecho todo un protocolo donde partimos, donde paramos en momentos determinados, donde introducimos mucha actividad, mucha estrategia de pensamiento metacognitivo. Y hemos vinculado mucho la metacognición al cambio en la cultura de evaluación. En nuestras escuelas, lo que verás siempre es mucha autoevaluación, mucha, con muchas herramientas que progresivamente van desapareciendo hasta que lo que queda como autoevaluación es una reflexión metacognitiva. Pasa en La Pobla, que es nuestro primer cole. Después de seis años, tú puedes entrar en un 4º de Primaria y encontrar una metacognición sobre un proyecto de más de cuatro folios que el niño ha escrito solo, de una forma autónoma. Por eso digo que, si tuviera que elegir: la metacognición.

Ahora estamos embarcados en una investigación sobre cómo vamos a trabajar la memoria porque, tanta innovación, a la pobre memoria la hemos dejado un poco coja, ¿no? Parece que aprender de memoria ahora queda fatal, esto no se puede decir. Pero solo aprendemos de memoria. La memoria es el órgano del aprendizaje. Sin embargo, ¿cómo estimulamos las memorias profundas, las memorias semánticas, las relaciones? ¿Cómo rescatamos de la memoria la información útil? ¿Qué va a estar en la memoria externa de un aparato, de un dispositivo? ¿Cómo voy a rescatar, cómo voy a vincular? Y estamos trabajando, en este momento, en desarrollar la memoria.



Es fundamental en el proceso de innovación un equilibrio entre la creatividad y la innovación y el rigor.

La flexibilidad cognitiva es mi tercera opción, básicamente porque creemos que el sistema tradicional ha fomentado mucha docilidad intelectual. La flexibilidad cognitiva es la función ejecutiva vinculada a la creatividad, a la iniciativa y al emprendimiento y, entonces, para nosotros es también abrir posibilidades, resolver problemas, tomar itinerarios inesperados... Es muy importante. Para mí, sería otra fundamental.

Y luego, gestión emocional.

CM Respecto a la metacognición, mientras esperábamos, he estado hablando con alumnos de 4º, de 5º de Primaria, pequeños todavía, y es, efectivamente, sorprendente su capacidad de reflexión sobre los procesos de aprendizaje que están llevando adelante, verdaderamente sorprendente y, como también nos decías, en muy poco tiempo. Es maravilloso, creo que es esencial.

Con respecto a la memoria, tengo la sensación de que los que estamos en educación tenemos una tendencia a ver las cosas en blanco y negro. Así como mucha polaridad en todo. Y entonces es: o memoria sí o memoria no; o contenidos sí o competencias. Cuando en realidad, como tú estás bien diciendo y todos sabemos, no hay manera de trabajar competencialmente sin unos contenidos, no hay manera de aprender sin trabajar la memoria. No entiendo tampoco muy bien esa tendencia que hemos tenido por simplificar procesos complejos como son los del aprendizaje ni esa falta de voz, quizá, de quien sabe, de quien podría poner las cosas claras de cara a la sociedad y decir: «Ojo, que las cosas nunca son en estos extremos».

CP Yo creo que es fundamental en el proceso de innovación un equilibrio entre la creatividad y la innovación y el rigor. Es muy importante que cualquier iniciativa tenga profundidad. Y eso pasa por un tratamiento del contenido curricular. Y porque, además, la mente humana disfruta profundizando en el conocimiento. Quiero decir, al final, el conocimiento del *expertise*, que es uno de los desafíos que ahora vemos cada vez más: avanzamos hacia currículos con muchas menos cosas pero con un mayor tratamiento en profundidad. Y nosotros vemos que la metodología de proyectos bien hecha, pero bien hecha, lo que permite, precisamente, es esa profundización en los contenidos. Y al final hay que saber. No sé si te han llegado a contar cómo hacemos los exámenes y se sacan el MIR en el proyecto del cuerpo humano: al final, hacen un examen de 225 pre-



guntas, pero ellos realmente están siendo, en este caso, en la clase donde has estado, especialistas en neurocirugía y su examen es la prueba del MIR para ser médicos y la nota no es la nota, es un diploma donde ya son neurocirujanos. Quiero decir, la creatividad no está reñida con la profundización en el conocimiento y con aprender muchas cosas. El problema es ese péndulo, muchas veces disociado, que se plantea en los procesos de innovación y que hace que muchos de ellos fracasen.

CM ¿Dónde entra ese otro conjunto que tiene que ver con el carácter? Que es una palabra conflictiva en educación: no es evidente que todo el mundo esté de acuerdo en que eso sea entrenable o que sea algo que tenga que trabajarse. Pero ¿dónde entraría en eso lo que tiene que ver con la gestión de uno mismo, con lo emocional, pero también con el cuerpo, todo eso que podríamos englobar en lo que llamaríamos las «pedagogías de la subjetividad», que tan importantes son y tan ignoradas y despreciadas han sido históricamente en la escuela?

CP Dos puntualizaciones muy rápidas y luego te cuento un poco lo que hacemos. Tú tienes hijos y yo también. Y uno quiere que sean listos, inteligentes, tengan buenos trabajos, sean creativos, críticos... Pero quieres que sean ordenados, obedientes, buenas personas... Quiero decir, evidentemente que, cuando educas, quieres que la calidad personal sea tan alta o mayor que la calidad intelectual o que la calidad profesional. Creo que esto, como padres y madres, lo entendemos perfectamente con nuestros hijos. Quieres que sean buenas personas. Y esto no es innato. Como sociedad, queremos que sean demócratas, que sean críticos, que sean participativos... Y esto tampoco es innato. Esto se aprende. Todos los valores asociados a una cultura democrática son valores aprendidos, no son valores espontáneos. Entonces, esto tiene que ocupar un lugar central en nuestros procesos educativos. Y eso al final lleva, puesto que el tiempo es un valor limitado en una escuela, a que tengas que tomar decisiones para repartirlo según tus prioridades.

Entonces, la primera pregunta no es qué tengo que enseñar o cómo tengo que enseñar. La primera pregunta es por qué tengo que educar. Y si yo quiero educar porque quiero una sociedad distinta, porque hay unos valores vinculados a los derechos humanos, a la dignidad, a la libertad, a la igualdad... Si yo creo que tengo que educar a una generación porque quiero que esos valores no

mueran —y estamos viviendo históricamente unos retrocesos que jamás hubiéramos pensado—, evidentemente hay que repartir y decir: «Yo voy a dedicar al menos un tercio de mi tiempo escolar a que esto ocurra». Y eso significa definir, con la misma claridad con que hemos definido funciones ejecutivas o competencias curriculares, cuáles son mis valores, cómo voy a entrenar esos valores, si los voy a convertir (siento rescatar el término aristotélico) en virtudes. Es decir, ¿cómo voy a convertir esos valores en hábitos, cómo voy a hacer que mis alumnos no solamente tengan valores, sino sean personas valiosas? Y con eso volvemos un poco al inicio del discurso: al final, tenemos que generar oportunidades de valor (momentos, circunstancias, proyectos, salidas, ocasiones) donde los niños practiquen la virtud, y practiquen esos valores que tienen que ver con los principios de los proyectos educativos de cada escuela, que evidentemente tienen una cierta pluralidad, pero que tienen un sustrato común como sociedad. Y ahí, yo apuesto claramente por una educación cívica, una educación ética, obligatoria, común; que respete, que se vincule, que se comprometa con el estilo de sociedad y de ciudadano que queremos.

La primera pregunta no es qué tengo que enseñar o cómo tengo que enseñar. La primera pregunta es por qué tengo que educar.

Nosotros tenemos dentro de nuestras escuelas muchas iniciativas: las tutorías verticales, tiempos lectivos, proyectos de emprendimiento ético y social... Tenemos muchas iniciativas para crear esas oportunidades. Y luego hay un espacio que tiene que ver con la ética personal o con el cuidado personal. Los niños no pueden elegir, hemos dicho, el lugar donde nacen. Tampoco podemos elegir ninguno de nosotros las circunstancias o muchas de las circunstancias que vamos a afrontar en la vida. Y muchas de ellas van a ser duras y queremos que nuestros alumnos tengan fortaleza, sean resilientes, tengan equilibrio personal, se cuiden, cuiden su cuerpo, tengan



A mí me gusta mucho hablar de educar para la felicidad; educar niños felices hace que eduquemos buenos aprendices.

una sexualidad sana, tengan relaciones emocionales plenas, tengan relaciones de intimidad que sean satisfactorias, que sean respetuosas. Pero también que tengan rupturas que no les obliguen a tirarse por una ventana y que sepan afrontar las dificultades, el sufrimiento o el dolor. Queremos que sus personalidades les capaciten para afrontar esa vida personal llena de incertidumbres. Y eso supone coger el horario y recortar tiempos, espacios... Aprender a hacerlo, porque hay una cierta reacción en contra porque nadie nos ha preparado como docentes para abordar este tipo de educación. Nosotros terminamos ahora de diseñar una competencia con varios indicadores sobre el cuidado personal y cuáles son esas áreas que hay que aprender y que hay que insertar dentro de nuestras programaciones y dentro de nuestros espacios educativos, insisto, porque a eso se aprende.

CM ¿Y qué rol juega todo eso —que es enorme, es un campo enorme que siempre ha estado también fuera de la instrucción normal, desde luego de la escuela— en la mejora de los propios aprendizajes? Igual que señalabas que los procesos de diversidad metacognitiva, de metacognición, son grandes herramientas que nos ayudan no solo a gestionar nuestra vida, sino a aprender mejor, ¿hasta qué punto ves tú que aspectos que tienen que ver con el cuidado emocional y la comprensión emocional de uno mismo ayudan también a aprender mejor?

CP Juegan un papel fundamental. Nosotros empezamos en septiembre a pilotar un proyecto potente que hemos hecho, aprovechando el concepto que la OCDE ya ha acotado de Índice de Bienestar Sub-

jetivo (el *well-being* en inglés). Andy Hargreaves acaba de publicar un estudio bastante exhaustivo sobre la vinculación entre el Índice de Bienestar Subjetivo y el incremento en el logro académico, en el éxito escolar, y cómo el niño que se siente bien rinde más. Es bastante obvio, pero ahora ya tenemos avalada mucha investigación sobre el efecto que tiene hacer una apuesta por el clima emocional, el sentimiento de la autoestima personal, el equilibrio, la serenidad, la resiliencia... Y más aún, a mí me gusta —aunque en España también esto suene un poco «así»—, a mí me gusta mucho hablar de educar para la felicidad; educar niños felices hace que eduquemos buenos aprendices.

Y este vínculo es fundamental y tenemos que aprender a desarrollarlo, insisto, porque en el entorno de fuera de la escuela no tienen las cartas para jugar la mejor partida. Y entonces, creo que hay que diseñar una forma en la que ese bienestar infantil y ese bienestar subjetivo —la percepción que un niño tiene de lo que supone su vida y la forma en la que se toma las cosas—, en fin, un poco todo lo que está entrando en la escuela: inteligencia emocional, etc., etc., hay que sistematizarlo y hay que entender bien ¿eso, cómo se logra?

CM Casi estamos terminando ya. ¿Y cómo hacemos, cuando estamos, digamos, poniendo el foco en la persona, en sus capacidades de gestión emocional, de esfuerzo, de resiliencia, todo eso, para tener en cuenta los contextos? Que no todos son iguales, como bien estamos diciendo desde el principio. Hay personas que, aun esforzándose muchísimo, tienen unas condiciones que hacen que las cosas les resulten siempre mucho más difíciles. ¿Cómo hacemos para mantener el equilibrio que siempre tiene que haber, es decir, no sobrecargar a la persona con la idea de que, si uno quiere ser feliz, es cuestión de quererlo, sin tener en cuenta que, a veces, los contextos hacen que ese querer ser feliz no sea tan fácil? ¿Cómo conseguimos eso?

CP Creo que hay dos claves y una observación. Una clave es la personalización, nuestro sistema es tremendamente homogéneo. Todo el discurso de atención a la diversidad estuvo bien, pero hoy esto hay que superarlo porque no es un tema de diversidad, es un tema de que cada persona es única. El sistema tiene que estar al servicio de cada niño y no cada niño ajustarse al listón que marca el sistema. Entonces, necesitamos romper claramente toda la estructura organizativa curricular de tiempos, de espacios, de clases... Romper esa especie de bloque monolítico y realmente apostar por una persona-



lización de los itinerarios, recursos, etc. Eso supone, segunda clave importante, que la tutoría y el tutor, el mentor, el acompañante, el *coach* como lo quieren llamar algunos, que el proceso de relación entre el educador y el educando cambie y cobre un lugar totalmente central. Si tú visitas mis escuelas, verás que hemos apostado por tutorías lectivas, tutoría vertical combinada con tutoría horizontal, cotutoría... En fin, hemos hecho una apuesta muy fuerte por recuperar la centralidad del tutor, que es quien diseña contigo, coparticipadamente con el niño, cuál es su itinerario en todas sus dimensiones: evidentemente la académica, pero, sobre todo, la dimensión personal, espiritual, moral, etc.

El sistema tiene que estar al servicio de cada niño y no cada niño ajustarse al listón que marca el sistema.

Y luego, una observación: en España tenemos otro problema, entre los muchos que hay, y es que todo el sistema es muy monolítico. Yo creo que hay que diferenciar muy bien lo que tendría que ser la Educación Infantil y Primaria de lo que es la Educación Secundaria, y la Educación Secundaria Obligatoria, que es, no olvidemos, lo que obligatoriamente cada ciudadano de este país debería desarrollar para llevar una vida feliz, de la no obligatoria, que es la que prepara y capacita para la profesión y el trabajo. Se nos está colando un discurso enorme sobre los desafíos profesionales del futuro y se nos está quedando muy raquítico cómo preparamos a nuestros alumnos para los desafíos de vida personal. Porque, además, esa preparación descansa mucho en los pilares de la infancia y, si tú ves las escuelas, se parece mucho una escuela de Primaria a una escuela de Secundaria, eso no es lógico; y se parece mucho una escuela de Secundaria a un Bachillerato y no es lógico. Y eso tendrá un precio muy caro si no somos capaces de romper y hacer una reflexión serena, y dejar de ser influenciados por la presión mediática que tienen iniciativas como PISA y esta obsesión nacional de salir bien en las fotos. Quiero decir, hay que tener un poco más de

generosidad histórica para ser capaces de hacer apuestas un poco alternativas.

CM **Muy bien, vamos a terminar. Muchísimas gracias. Yo me quedaría toda la mañana conversando contigo, pero vamos a terminar aquí, con este final que une un poco con el inicio que hacíamos: tu apelación tan bonita a la escuela como generadora de posibilidades y de futuros para todos.**



CRISTÓBAL COBO

Director del Centro de Estudios de la Fundación Ceibal
 @cristobalcobo

“Yo pensaría en una sociedad donde los que están más en las periferias también tengan oportunidades, así como los que están en los centros.”



CARLOS
MAGRO

Hola, Cristóbal, muchas gracias por aceptar tener esta conversación con nosotros. Siempre es un placer conversar contigo. Vamos a hablar de habilidades y competencias, pero, esencialmente, de lo que quiero que hablemos y maticemos y encontremos las dificultades que pueden tener, los riesgos, las cosas que no nos gustan, las cosas que sí nos gustan... es de dos conceptos muy básicos: ¿qué aprendemos y, por tanto, qué tenemos que enseñar y cómo lo hacemos?

Preguntarnos por qué aprendemos no es algo especialmente novedoso, siempre lo hemos hecho, pero es muy importante. En la educación, muchas veces hemos tendido a enfocarnos demasiado en los métodos, en cómo hacemos las cosas, y nos hemos olvidado de las metas. Y las metas determinan qué sentido tiene todo este esfuerzo que hacemos. O sea, cuando los estudiantes, que hacen un gran esfuerzo para pasar doce años de su vida en una escolaridad que es obligatoria, ¿qué sentido tiene? ¿Por qué van a clase? ¿Por qué van a un centro educativo? ¿Por qué los docentes se esfuerzan en enseñar ciertas cosas? ¿Por qué los sistemas de los países hacen tantos esfuerzos por un tipo de educación? Entonces, responder a qué queremos, a qué enseñamos y a qué queremos aprender es tremendamente importante. Y luego está el otro lado, en el que muchas veces nos centramos mucho más: en los métodos, cómo lo hacemos. Preguntarnos por qué influye en el cómo, influye en eso que se llama la «gramática de la escolaridad», es decir, influye en las metodologías, en los agrupamientos, en los tiempos, en todas estas cosas.

Sobre eso quiero que conversemos. Tú viajas mucho por el mundo, has leído todo lo que hay que leer. Y yo creo que eres una voz, para mí, que está pensando en lo que nos está pasando de una manera siempre muy acertada. Y la primera pregunta que te quería lanzar es: ¿en qué mundo —que ya sé que esto es muy difícil y muy grande, pero a ver si somos capaces de acotarlo un poco— estamos viviendo y en qué mundo crees tú que deberíamos vivir, nos gustaría vivir?

CRISTÓBAL
COBO

Muchas gracias por la invitación. Siempre es un placer explorar. No sé si vamos a llegar a alguna conclusión, pero no tengo duda de que vamos a rascar algunas de las ideas que están dando vueltas sobre la educación que tenemos y la que queremos.

¿En qué sociedad vivimos? Yo creo que esto lo podríamos abordar desde muchas áreas, en una sociedad donde las revoluciones se superponen, es decir, la revolución agrícola, la revolución indus-



Hay distintas maneras de pensar qué tipos de personas tenemos que preparar para qué mundos.

trial, la revolución digital, si tú quieres, y las que vendrán viven en momentos paralelos y simultáneos. Es decir, en este minuto estamos en una zona cafetera, y estamos hablando de cómo preparar a las generaciones para una era de las máquinas; y probablemente a algunos kilómetros, tenemos algunas industrias. Algunas de las personas que viven en esta zona coexisten con varias de estas revoluciones y, dependiendo de la zona del mundo, unas priman un poco más que otras. Pero hay una superposición. Entonces, hay distintas maneras de entender la realidad, distintas maneras de pensar qué tipos de personas tenemos que preparar para qué mundos. Y hoy día somos más conscientes de que las revoluciones no reemplazan a otras, sino que se superponen como capas de una cebolla.

¿Y en qué sociedad quisiéramos vivir? Yo te diría: más que hacer que una revolución o una capa reemplace a la otra —porque eso tiene un costo brutal, un buen ejemplo es el éxodo, cómo las poblaciones giran de los mundos rurales al mundo urbano—, yo pensaría en una sociedad donde los que están más en las periferias también tengan oportunidades, así como los que están en los centros. Podemos hablar de los centros desde muchas maneras: desde producción de conocimiento, desde recursos económicos, desde apoyos, ayudas, oportunidades, intercambios... No tiene tanto que ver con los ingresos, sino con las oportunidades. Y yo diría: pensar en sociedades que tiendan mejores puentes entre estas distintas capas.

CM Te preguntaba en qué mundo vivimos y en qué mundo nos gustaría vivir, porque en nuestra historia de la educación siempre se ha dado esta tensión entre preparar para adaptarse —que personas como Freire han denunciado tanto o Giroux o John Dewey a principios del siglo XX, cuando decía que había que aprender para la

vida de los alumnos en este momento, no solo para la vida en el futuro—, es decir, tenemos que adaptarnos a unos nuevos empleos, tenemos que adaptarnos a una sociedad, tenemos que adaptarnos a unas demandas sociales y, si la educación fracasa, es porque no se adapta bien a la evolución, y preparar para transformar, es decir, la educación como agente de transformación de las personas y de las realidades, la educación como un agente que cambia la sociedad. Que ya sabemos que sola no puede, pero no es lo mismo educar para adaptarse que educar para transformar.

Entonces, es importante saber en qué sociedad estamos y cuál imaginamos, porque, si pensamos que la educación tiene que hacer las dos cosas, que probablemente tenga que adaptar y transformar, todo esto es importante. ¿Cómo sitúas tú este debate entre una educación que nos adapta a un mercado laboral, a una vida social, a una relación con otros, a un mundo, y una educación que transforma? Y en ese sentido, ¿qué tipo de cosas tenemos que hacer en las escuelas —y ahí entran los contenidos, pero también las metodologías—, qué tipo de cosas hay que hacer o cómo habría que cambiar para cubrir ambos enfoques, si es que es lo que crees que habría que hacer?

CC Transformarse y adaptarse están bastante vinculados. Si bien pueden responder, bajo tu pregunta, a objetivos distintos, tienen un hilo conductor común y es: ninguno de los dos se agota en los procesos de educación formal. Hoy día, los sistemas de educación se han abierto, más o menos de lo que quisiéramos, pero se han abierto y entienden que hay otras experiencias de aprendizaje, de transformación y adaptación que ocurren también en otros entornos. Entonces, quizá la pregunta es: ¿cómo hace la educación formal para aprender de esos aprendizajes en otros entornos que pueden ser una enorme fuente de retroalimentación y de enriquecimiento?

Siempre ha creído que la educación formal debiera aprender más de la educación informal. Ahora, quizás la ironía que hoy día tenemos es que es tanta la abundancia de información que existe —lo digo porque me hablabas de los contenidos— que es comprensible que los contenidos no sean suficientes, queden obsoletos y sea fundamental conectarlos con otros tipos de contenidos, dentro de la estructura curricular u otros. Y eso genera enormes tensiones con la idea de *cubrir*. Chomsky siempre dice: «No hay que cubrir, hay que descubrir; no importa lo que cubres sino lo que descubres». Hoy día se discute más sobre cómo vamos a cubrir los contenidos que prepa-



ran a esta sociedad para un siglo lleno de transformaciones y, quizás, la pregunta es más cómo generar condiciones para que ese descubrimiento no quede limitado a solamente lo que se valora dentro de las estructuras humanas de aprendizaje.

Estos temas están repletos de clichés: «Vamos a preparar a los jóvenes para un mundo que desconocemos y trabajos que todavía no existen» se repite hasta el infinito. Pero quizás una de las cosas que es más de fondo es cómo generar condiciones para una exploración donde muchos de los valores y las maneras de pensar que tenemos van a quedar obsoletas. Y esto es tremendamente traumático, no es tan divertido. Porque te hace quedar a ti, como persona, obsoleta rápidamente. No solamente si sabes la metodología A, B o C, sino lo que a ti te parece correcto, lo que a ti te parece inclusión, exclusión, ser parte de o quedar afuera... A veces entras y participas de un lenguaje donde tú ya no hablas ese idioma. Yo creo que eso requiere, me parece, aprender a formarnos en entornos donde tenemos que tener mucha resiliencia para la frustración.

Otro aspecto que es central es aprender para la diferencia. Se habló muchísimo en las últimas décadas sobre la globalización, desde la caída del muro. Pero la verdad es que la globalización ha sido bastante monocromática. Ha sido un tipo de globalización donde hay un idioma imperante, hay un tipo de cultura que se establece, hay un tipo de consumo que es el que está establecido hoy día... tomando todo el monocolor de la discusión. Pero ya parece que el eje se mueve mucho más hacia el Oriente. Y entonces, los buenos y los malos ya no son los de antes, lo correcto y lo incorrecto va a cambiar. Y entonces, muchos de los valores y las maneras que nosotros entendimos de cómo ser un buen ciudadano, estar preparado para una sociedad de cambio van a ser muy distintos en poco tiempo, no en largo tiempo.

CM

Un breve inciso, porque me gusta este final que tú hacías sobre la idea de una globalización que nos ha uniformizado y ha hecho que entendamos lo mismo por *educación*, que tengamos una sola manera de entender los conocimientos que necesitamos o las competencias o las habilidades, y que entendamos qué significa ser buen ciudadano. Y esto es cuestionable y ahí querría que exploráramos un poquito. Porque, claro, si cambiamos el eje o la mirada o el punto de vista desde donde estamos definiendo qué es ser buen ciudadano, clarísimamente vamos a tener respuestas distintas. Y esto es importante incorporarlo también en nuestras escuelas y en nuestros modelos y en nuestros objetivos. Pero también me plan-



“
Es central aprender
para la diferencia.”

teo que, a veces, cuando hablamos de educación —y ya me voy a enfocar en lo que es muy muy local, tan local como una escuela con sus estudiantes—, muchas veces decimos: «Queremos que los estudiantes sean más responsables, autónomos, el centro del aprendizaje...». Decimos todas estas cosas pero, en el fondo, hay una definición de qué significa ser buen ciudadano. Es decir, hemos cambiado y ahora decimos: «No, ahora ya no queremos solo que sepas mucha matemática, mucha historia, mucha filosofía. Queremos que seas buen ciudadano. Pero yo te digo lo que significa ser buen ciudadano». Hay muy poco margen para que los propios estudiantes definan. Porque igual, de repente, nos encontramos con que esto de ser buen ciudadano no significa lo mismo para distintos estudiantes, incluso, en el mismo contexto sociocultural.

Entonces, igual que es importante y me parece interesante tu idea de que hay que entender mejor la diferencia, y no lo estamos sabiendo hacer y nos estamos dando cuenta de que hay otras maneras de entender el mundo, también me gustaría preguntarte —y esto tiene que ver más con la escuela y con cómo trabajamos en las escuelas— si hay grados de libertad para que los estudiantes puedan decidir visiones distintas de qué significa ser ciudadano y si estamos preparados para aceptar la incertidumbre que significa esa cesión tan grande de poder, que podría incluso cuestionar lo que nosotros, mayores, o nosotros, gobiernos, o nosotros, rectores, decidimos qué es ser buen ciudadano.

CC La libertad es interesante porque está en los dos extremos de la sociedad. Es decir, en contextos más marginales me parece que hay más posibilidades de transgredir, de cruzar la frontera y decir: «No, con esto que dice el de arriba, yo no estoy de acuerdo». Y en entornos al otro lado del espectro, entornos muy élite, donde existen todas las condiciones para una reflexión profunda y exploración y diversidad y distintas tonalidades y maneras de comprender la realidad, también se ve en la alta cultura la posibilidad de transgredir y ver qué es lo más sofisticado, que a lo mejor no está en esta verdad que a mí me transfieren los sistemas educativos.

Entonces, la pregunta está en cómo hacemos para que los centros, la gran clase media, si es que todavía existe, tenga la posibilidad también de transgredir. Yo suelo ser bastante escéptico de que sistemas que están diseñados para autoperpetuarse dejen estos espacios para poder transgredir y pensar en otras maneras de construir la realidad. Pero, al mismo tiempo, soy muy optimista de los otros

Cómo hacemos para que los centros, la gran clase media, si es que todavía existe, tenga la posibilidad también de transgredir.

espacios que rodean estas estructuras. Hoy día existen voces, canales, tiempos, que permiten eso, pero quizás desde lugares distintos. Entonces, hay ahí una tensión nuevamente entre la autoridad de lo que es políticamente correcto y de lo que una sociedad está buscando en un proceso de transformación permanente, que era la palabra que me ponías antes.

CM Cristóbal, estamos dando un poco el entorno y decía al principio que me gustaría que habláramos un poco de un concepto que no es nuevo, pero que cada vez ocupa más espacio, al menos en las declaraciones, en los debates educativos, que es el concepto difuso de *habilidad*, de *habilidades*. Es un término tremendamente conflictivo desde el punto de vista semántico; se nos mezcla, además, el inglés con el castellano, y nos cuesta muchísimo agarrarlo.

Hay un origen más general que es esto de aprender no solamente a saber cosas, sino también a hacer y a tener capacidad de interpretar esos haceres, esos saberes. Esa idea que se puede resumir, ¿verdad?, en *competencia*, como unos saberes puestos en movimiento, transferidos, en los que también las actitudes y los valores son importantes, no solo un tipo de conocimientos. Pero en los últimos años ha irrumpido el concepto de *habilidades*. Habilidades para el siglo *xxi*, habilidades para un mundo desafiante, habilidades que nos piden desde el mundo laboral, que nos piden desde el mundo social, nos piden las empresas, nos piden a veces las escuelas... Habilidades que tenemos que trabajar en la escuela y que supuestamente, curiosamente o extrañamente, no las trabajábamos (aunque, si miramos con más detalle, nos daremos cuenta de que probablemente sí y es una interpretación).



Hay muchos marcos de habilidades del siglo **xxi** («6C», «15M», «21»...). Los hay más orientados al trabajo, los hay más orientados a la vida. Pero es un concepto que a mí me genera a veces dificultades, porque no solo no lo entendemos, sino que no sabemos si todo lo que estamos incluyendo ahí es lo mismo. No sabemos tampoco qué intereses hay detrás de ese discurso tan neto sobre las habilidades. Querría tener, antes de seguir, una primera apreciación sobre esta idea que estamos escuchando constantemente. ¿Qué son estas habilidades para ti o dónde las resituarías en el contexto escolar?

CC Las habilidades me parecen un clarísimo ejemplo de esta visión monocromática que mencionaba antes. Pareciera que todos discuten este tema de manera al unísono (cuando digo «todos», hablo de muchas culturas y muchas sociedades). El concepto de *habilidad siglo xxi* se etiqueta de maneras diferentes, pero, cuando haces el listado del tipo de habilidades requeridas, hay un punto común bastante convergente. Hicimos algunas investigaciones sobre eso para comparar entre distintos países y hay un marco común que se repite de manera sistemática.

Algunas apreciaciones desde mi perspectiva. En primer lugar, aunque a algunos les incomode, esto no tiene nada de nuevo. Cuando empecé investigar sobre este tema, encontré un reporte publicado a comienzos de los ochenta por el bueno de Ronald Reagan, cuando Japón estaba ganando *momentum* en el espacio internacional. En ese momento, este reporte, que es muy famoso, *A nation at risk*, indica —es superbonito, porque se repite de manera sistemática la historia con distintas realidades— que Japón está creciendo en poder, que Estados Unidos se va a quedar atrás —la lógica del miedo— y que hay que ponerse al día que para eso hay que desarrollar un conjunto de habilidades. Lo más bonito del reporte es que dice: «Hay que desarrollar habilidades para que la gente sepa utilizar nuevas tecnologías como el láser». Y yo pensaba *Star Wars* y el rayo X y qué sé yo... Entonces, si lo vemos de manera sistemática a lo largo del tiempo, hoy día han ganado *momentum*, han ganado visibilidad, pero no son nuevas (siempre se dice en broma que una persona perseguida por un tigre hace 50 000 años también tiene que aplicar el pensamiento crítico; y un rey que estaba por ser invadido también tenía que aplicarlo).

Quizás lo que haya cambiado es que esas habilidades ya no son solamente para una élite que tiene que tomar una decisión, sino para un segmento mucho más amplio. Y entonces, la primera inquie-

tud que yo veo en estos marcos es que se parecen un poco al listado del supermercado: hay que ser colaborador, hay que ser comunicador, hay que ser creativo, pensamiento crítico... Cuando, en realidad, estas competencias son metahabilidades. He pensado más en la colaboración. La colaboración, que es una destreza fundamental hoy día, no es una habilidad sola y aislada. Es la capacidad de escuchar, es la capacidad de comunicarse, es la capacidad de generar empatía, es la capacidad de imponer liderazgo, generar equipos... En fin, no es la colaboración por sí sola, sino que es una metacompetencia.

Entonces, esta idea de listar estos marcos empobrece muchísimo la interdependencia. Hoy día hemos entendido esto mucho mejor en los saberes: sabemos que los saberes tienen que dialogar entre sí. Pero las habilidades las desagregamos de una manera un poco hipersimplificada y, me parece a mí, bastante lejos de cómo se implementan en la realidad.

Sabemos que los saberes tienen que dialogar entre sí. Pero las habilidades las desagregamos de una manera un poco hipersimplificada y bastante lejos de cómo se implementan en la realidad.

CM Este reporte que señalabas de *A Nation at risk* de los ochenta me ha recordado, a su vez, la otra reacción anterior, esta vez no con los japoneses, sino con la Unión Soviética cuando esta lanza el *Sputnik*. De repente, lo que había que hacer era trabajar el STEM, trabajar las *Sciences* o *Technology*. Entonces, ahora piensan: «A ver si va a ser que lo que hacemos en las escuelas aquí en Colombia o en Uruguay o en Madrid nos lo está marcando la agenda política de



*Jordi Adell siempre dice:
«La OCDE es el Ministerio
de Educación del planeta».
Y nadie votó por ello.*



un país que se siente amenazado y pone en marcha mecanismos de reacción muy aceptables que acaban permeando las programáticas curriculares».

- CC

Me temo que sí.
- CM

Y ahora ya no son los países solo, sino que también tenemos instituciones supranacionales que, de alguna manera, están decidiendo currículos nacionales.
- CC

Jordi Adell siempre dice: «La OCDE es el Ministerio de Educación del planeta». Y nadie votó por ello.
- CM

Claro, tenemos ministerios que no hemos elegido y que nos están marcando las políticas. Y esto es interesante, ¿no? Como bien dices, esto de las habilidades no es nuevo. También me cuestiono que, aunque las hemos necesitado, es verdad, no todos las hemos tenido. Estaban como reservadas como siempre a ciertas élites, lo que tiene que ver con ese fracaso de la escuela de ser verdaderamente un ascensor, de llegar a todo, de no ser un reproductor, como decía Bourdieu en los sesenta. Entonces, ahora, la pregunta que nos hacemos es: «Bueno, ya sabemos que estaban ahí esas habilidades y que algunos hemos tenido más suerte para tenerlas, por el contexto, por los aprendizajes informales. Ahora queremos que todos las tengan». Y ahí sí que la escuela tiene un rol que jugar.

Entonces, aunque no son novedosas y aunque, a lo mejor, hay que cuestionar algunas de ellas porque debajo hay discursos o bien nacionales o bien supranacionales o bien estos de la economía de la felicidad, discursos de los que podríamos sospechar, sí creo que tienen validez en algunos contextos y que necesitamos trabajarlas. Desde tu perspectiva, entonces, aunque estaban, ¿por qué no se trabajaban? O dicho de otra manera: aunque ahora sabemos lo que hay que hacer y las aceptemos y declaremos que todos queremos estudiantes críticos y creativos y reflexivos y comunicativos y colaborativos, ¿qué está pasando en esa brecha entre lo que decimos y lo que hay que hacer? ¿Cómo habría que intentar cerrarla? Entiendo que tiene que ver también con esa educación expandida e informal que tú estás todo el rato señalando.



Si solamente sabemos aprender a programar y no aprendemos a cuestionar cómo se utiliza la tecnología o para qué, entonces tenemos «tontos útiles».

CC Es una buenísima pregunta y es muy provocadora porque plantea esta idea de: «Sabemos en qué dirección hay que avanzar». Y quizás ajustaría un poquito la frase: «Sabemos en qué dirección quieren que avancemos». O sea, al haber un gran órgano regulador donde se establecen los estándares, se marca una agenda global «en dirección a» una cosa que beneficia probablemente más a ciertos centros y no necesariamente a las periferias.

Tengo un ejemplo muy claro. Vivimos en una época de mucha tecnología. Es cierto que la mitad del planeta no tiene acceso a internet, pero ya el 50 %, más del 50 % tiene acceso a internet. Y hoy día los datos están por todos lados, son instrumentos para tomar decisiones; las ciudades se piensan como centros de datos, las empresas también. Y entonces, en ese mundo, la tecnología juega un papel fundamental y es, por ende, un gran demandante de fuerza laboral. Y eso se traduce en bajar a niveles secundarios y primarios de: «Tenemos que formar en pensamiento computacional como la gran herramienta para salvar a todos los que quieran sobrevivir a una época de cambios donde no sabemos qué tipos de empleos se van a necesitar». La frase se repite al infinito, ¿no? ¿Y qué pasa si no es así? ¿Y qué pasa si el aprender a hacer código no es más que una nueva manera de hacer un obrero de segunda, mal pagado, de manera remota, para beneficiar a empresas que están en el centro?

Tengo muchísimo miedo. Me parece que el pensamiento computacional es superpotente como concepto, porque yo lo veo muy cercano a la filosofía, al pensamiento científico. Es una herramienta para aprender a pensar. Pero lo uso en este caso como un ejemplo crítico. ¿Por qué? Porque si solamente aprendemos a programar —estoy siendo un poco simple, si quieres— y no aprendemos a cues-

tionar cómo se utiliza la tecnología o para qué se utiliza, entonces tenemos «tontos útiles». Tenemos mano de obra cualificada en una cosa y, si van a programar algo que a lo mejor puede ser perjudicial para su propia comunidad, viene la respuesta de: «Yo soy solo un ingeniero». La instrumentalización de solamente poner énfasis en el saber hacer y no en el saber pensar tiene un costo altísimo.

No se trata de hacer justo lo contrario de lo que diga la OCDE, no, por supuesto que hay que estar atento a eso. Pero hay que buscar que esas agendas globales dialoguen también con las agendas locales. En este minuto, como decíamos, estamos en una zona cafetera y, a lo mejor, lo que hay que pensar aquí, más que en formar a futuros programadores, en qué servicios se le pueden dar al café en turismo, en medioambiente, en transporte, en valor agregado, en arte... En otras cosas que también le sumen valor a esta región y no solamente tener teleprogramadores para Silicon Valley que cuesten la mitad de lo que cuestan en Estados Unidos. Eso nos permite pensar en estas dos tensiones: en la tensión de la agenda global, que es superimportante, pero también en estas otras agendas más locales que, a veces, van en otra dirección.

CM Cristóbal, una última pregunta. Cuando hablamos de «habilidades», aunque hablamos de ser colaborativo, ser empático, o sea, hay muchas habilidades que tienen que ver con el otro, el concepto muchas veces me parece —o depende de cómo lo estemos interpretando— demasiado centrado en la persona individual. Y estamos olvidando lo colectivo, lo social, las estructuras en las que vivimos, los contextos en los que vivimos; que no aprendemos solos, pero también que no podemos vivir sin otros. ¿Cómo dialogan, desde tu punto de vista, esa insistencia en las habilidades muy personales y la necesidad que tenemos de entender que vivimos en una sociedad y que los contextos son importantes?

Hay habilidades que estamos intentando trabajar en los individuos que están muy matizadas por sus contextos de vida y sociales. En el ámbito de la educación insistimos mucho en la capacidad de esfuerzo como una habilidad que valdría para vivir, en teoría, mejor. Pero la capacidad de esfuerzo está muy condicionada por tus condiciones de vida. Y sobre tus condiciones de vida no puedes hacer todo. Tú no controlas ni tu felicidad ni hasta dónde tu capacidad de esfuerzo te puede llevar. Entonces, ¿cómo dialoga lo individual y lo social?



CC El otro día escuchaba una compilación de Margaret Thatcher, cuando ella decía que no existe la sociedad, solamente existen los individuos y las familias. Y hoy día, claro, tiene un tono un poco nostálgico, histórico. Pero, si lo miramos a la luz de, por ejemplo, las tecnologías, todo el consumo es individual, todo es para empoderarte, todo es para que tú construyas tu identidad digital. O sea: yo, yo, yo, yo. La separación de mi rol dentro de la comunidad. Y eso, evidentemente, tiene un costo altísimo.

La instrumentalización de solamente poner énfasis en el saber hacer y no el saber pensar tiene un costo altísimo.

Las habilidades, creo que son individuales, pero también colectivas, coincido contigo. Petersen, en los ochenta, hablaba de «las organizaciones que aprenden». Y entonces, él ponía énfasis en que, si tú estás en un entorno que estimula o favorece ciertos tipos de destrezas, es más fácil que tú te empapes de ello. Y lo podríamos llevar a la creatividad, a la exploración, pero también al pensamiento crítico: sabemos que hay sociedades que son más críticas que otras; otras que son más dóciles. Y nos ayuda a entender y a explicar por qué la escuela no siempre, como lo mencionabas, logra reducir estas brechas o inequidades: porque uno de los grandes predictores es esta comunidad nuclear que se llama «familia». En la medida en que la familia genera ciertas condiciones, ciertas reflexiones, cierta riqueza de vocabulario, incluso, o de ver y entender y dialogar con distintas realidades, uno entra con una mucho mejor o mucho más adversa condición para moverse en el entorno escolar.

Eso yo creo que sigue siendo tremendamente vigente hoy día. Quizá la diferencia es que, hoy día, hay otras familias también: los espacios digitales te permiten construir otras comunidades. No reemplazan en ningún caso ni a la sociedad, como decía Thatcher, ni a la familia, pero hoy día estamos en condiciones, si contamos con una gramática básica, de poder aprender de otras familias digitales, si tú quieres llamarlo así, o

comunidades que nos permiten un poco generar este espacio para desarrollar habilidades en colectivo, algo tremendamente fundamental.

Y termino con este ejemplo: los cursos masivos en línea, que tienen de novedoso la letra «M» de *masivo*, en verdad, el masivo está para el tipo que da el curso. Pero el tipo que aprende está en su soledad en la gran mayoría de los casos; a veces, puede participar de un foro, pero es un proceso enormemente solitario o muy parecido a estar a una montaña escribiendo cartas. Y entonces, ¿por qué se caen esos programas? Porque no se ha terminado de entender que se sigue explotando mucho la individualidad del proceso de aprendizaje y no suficiente lo colectivo, que es lo que genera que el aprendizaje sea mucho más que transferir datos: es un proceso afectivo, es un proceso de adaptación, de coordinación. Y por supuesto hay mucha frustración.

Si nos olvidamos de que somos individuos colectivos, en esa transición y contradicción natural, porque vivimos en nuestra individualidad siempre, vemos la realidad y la reflejamos en nuestras propias tensiones, en nuestras propias visiones, pero también en ese proceso de adaptación, nos acercamos un poquito más a lo que fue tu primera pregunta: vivir en un proceso constante de adaptación y de transformación.

CM Muchas gracias, Cristóbal, porque nos has ayudado a problematizar, a matizar, a poner contornos y perfiles en algo tremendamente importante. También, porque nos has recordado que debemos, como siempre, mirar desde distintos puntos de vista, mirar quién está detrás, mirar a quién y cómo afectan las cosas a las personas y a los colectivos. Te agradezco esta conversación tan generosa. Seguimos conversando en esta conversación infinita en la que estamos siempre y que también, como decías tú, las redes, las comunidades digitales nos permiten mantener.



ELENA MARTÍN

Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación de la UAM

“Solo diremos que hemos ayudado a que una alumna sea más competente en la medida en la que apropiarse de un conocimiento, un saber cultural, le permita actuar ahora en el mundo de una manera distinta.”



CARLOS
MAGRO

Muchas gracias, Elena, por aceptar esta conversación con nosotros sobre estos temas, a veces confusos de delimitar terminológicamente, que tienen que ver con las habilidades que necesitamos aprender en la escuela para vivir de una manera completa, que se mezclan, a veces, con otras terminologías que ya están en nuestros currículos —como el término de *competencia*—, pero que, en todo caso, remiten a una pregunta importante que creo que nunca debemos olvidar hacernos: ¿por qué vamos a la escuela hoy, cuál es la finalidad última? Vamos a empezar con esta pregunta, que es muy grande, pero que nos empieza a situar en el terreno de juego.

ELENA
MARTÍN

¿Por qué vamos a la escuela? Voy a darte mi contestación de Elena Martín, de nadie más. Eso no quiere decir que la haya inventado, pero sí que no represento ningún pensamiento ordenado ni organizado. Y a mí, una de las cosas que siempre me ha ayudado desde la psicología —porque, al final, lo que yo voy a contestar hay que entender que es educativo, pero tiene un matiz: y es que yo he llegado a la educación desde la psicología— y que me resulta muy relevante es entender que la escuela aparece, más allá de otras digresiones históricas, porque consideramos que hay aspectos del desarrollo que, de no existir la escuela, no se desarrollarían. Esta es una afirmación de desarrollo humano, es decir, no es que la gente no sea desarrollada, no. La gente puede ser muy desarrollada, pero, si no ha ido a la escuela, hay determinados aspectos del desarrollo que no se producirían. Si uno considera que esos aspectos del desarrollo hacen que la gente viva mejor, cada uno por separado y todos juntos, es un derecho. Pero porque pensamos que el desarrollo necesita de una intervención intencional: ¿alguien va a descubrir las leyes de la termodinámica, si no hay toda una cultura ordenada y unos sistemas de mediación que le ayuden a entenderlo? ¿Alguien aprende a escribir y a leer solo? Algunos, muy pocos. Entonces, esa, para mí, es la meta. Por tanto, es un derecho: podrías llegar a mayor nivel de desarrollo y, de no tener ese derecho, puede que no llegues. Pero, sobre todo, la idea es: ¿qué da la escuela que no dan otros contextos educativos? Yo siempre les digo a mis estudiantes:

- ¿Vosotros creéis que, para hablar, hace falta ir a la escuela?
- ¡Pues nooooo!
- Entonces, ¿por qué tenemos dieciséis años de Lengua, cinco horas a la semana? ¿Qué es lo que hacemos en la escuela con la lengua que no se haría en otros contextos educativos?



“La escuela aparece, más allá de otras digresiones históricas, porque consideramos que hay aspectos del desarrollo que, de no existir la escuela, no se desarrollarían.”

Para mí, esta es la pregunta. Y la respuesta sería: a la escuela no vamos a solucionar problemas, a la escuela vamos a entender por qué los solucionamos. Porque esa capacidad epistémica te permite entender el mundo —entenderlo, sin fantasías—. Y si yo entiendo la realidad, puedo predecirla. Y si la predigo, puedo tomar decisiones. Y quizá me equivoco. Pero la única manera de pasar de la heterorregulación —de que otras personas tengan que marcarte la vida— a la autorregulación, es que tú, porque comprendes el mundo, digas: «Si aparco aquí el coche, luego no voy a poder entrar porque estará a 40°. Bueno. Pero me compensa porque...». Esa comprensión del mundo es lo que la escuela da. Porque en la escuela no cocinamos para comer: cocinamos como un escenario que nos permite entender aspectos que, a la larga, serán químicos, económicos... Por tanto, traemos la vida a la escuela para saber por qué funcionan las cosas como funcionan.

¿Qué se deriva de ahí? Muchas cosas. Pero yo destaco una: que la característica esencial de la escolarización es hacer que las personas no solo actúen, sino que reflexionen sobre su acción. Esa es la idea piagetiana antigua, la idea de que el conocimiento no es la acción, sino la reflexión sobre la acción. Y a veces pensamos que es la acción, esta idea de escuela activa: hacer, hacer, hacer. Unos alumnos pueden ir a un laboratorio y estar haciendo cosas, mezclar reactivos... Y cuando les preguntas por qué se han hecho esa pregunta y qué se deducirá si pasa A o B, son incapaces de hacerlo. Es decir, sin la acción no hay reflexión sobre la acción; pero pensar que es la acción es simple. Todo lo que tiene que ver con las capacidades humanas «meta», las capacidades de reflexión sobre la acción, son lo auténtico de la escuela. Y esas capacidades son las que, a veces, perdemos. Por tanto aprendizaje que queremos, se nos va, como se

dice, «el niño con el agua» y no nos damos cuenta de que es lo puro, aquello que no puede suplir otro aspecto.

CM Has dicho un montón de cosas que, según ibas hablando, me iban disparando un montón de cuestiones. Vamos a intentar hilvanarlas. La primera, es fundamental, tiene que ver con ese mensaje que has mandado de que la escuela es un lugar de transmisión de una cultura heredada. Has dicho muchas más cosas, pero, en sí misma, es un lugar de transmisión de una cultura heredada. También he querido leer en tus palabras que no solo es eso, sino que también es un lugar de transformación de esa propia cultura heredada o de la sociedad. Es decir, te da una comprensión de la herencia que compartimos, una herencia de siglos, pero también herramientas para poder actuar sobre esa sociedad. Y ahí hay un tema tremendamente interesante porque, si solo nos centramos en la herencia de lo cultural y no damos esas capacidades o no estamos seguros de que estamos trabajando lo otro, la capacidad de transformación se quedaría corta.

EM Claro. Pero ahí viene la idea de *competencia*.

CM Ahí viene la idea de *competencia*.

EM Para mí. Cada uno tiene, como ahora dice la gente, su «relato». ¿Cómo lo hilo yo? Yo creo que la idea de *competencia*, que ya sabemos todos los problemas que tiene, también tiene una gran potencialidad, que es ponerte en el espejo de cuando la OCDE —vamos a verlo a través de la OCDE— dice: «¿Es posible que los alumnos y las alumnas cada vez estén aprendiendo más», y entonces tendríamos que saber qué es eso, «y, sin embargo, no estén siendo más competentes?». Esta es una pregunta tan relevante que realmente hace pensar. Y para mí, ¿qué es lo que tiene de potente el concepto de *competencia*? La idea de decir: «Solo diremos que hemos ayudado a que una alumna sea más competente en la medida en la que apropiarse de un conocimiento, un saber cultural, le permita actuar ahora en el mundo de una manera distinta». Si yo aprendo —voy a poner este ejemplo, que siempre se pone porque el pobre está muy degradado— el sintagma nominal, que a mí me encanta, pero eso no me lleva a comunicarme mejor, entonces no es un elemento que debiera estar en la escuela.



Lo que nos proponen, que podemos hacer lo que queramos, es: «Deje usted de decir que los alumnos han aprendido. Digamos que han aprendido solo cuando se ha producido esta idea de funcionalidad, cuando el tipo de aprendizaje que se ha dado me ha transformado tanto que me permite actuar en el mundo y, por tanto, transformar la acción social». Y si no sirve para eso, claro que sé algo que no sabía antes, lo puedo declarar, me suena que existe, pero no me hace más competente.

CM Eso es. Y es un poco lo que decía David Perkins, uno de los padres del Proyecto Zero de Harvard. Decía, de una manera un poco retadora, que la escuela debe garantizar tres cosas: la retención del conocimiento —que hasta ahora lo hemos hecho muy bien—; la comprensión de ese conocimiento, o sea, lo que tú decías al principio, comprender ese conocimiento —aquí tengo ya más dudas sobre si la escuela, con sus modos de hacer, con sus prácticas, con sus herencias, está siendo capaz de que todos, porque muchos sí, pero de que todos comprendamos—; y luego, la utilización, o sea, retener, comprender y saber utilizar.

EM Un matiz. Yo creo que, desde el punto de vista de la psicología cognitiva, distinguir entre *retención* y *comprensión* es un gran error. No tiene sentido. Puedes retener. Pero para lo que estamos diciendo que es ser competente no sirve para nada.

CM Claro, no. La tercera pata es no solamente comprenderlo, sino ser capaz también de utilizarlo.

EM Pero no puedes mandar un mensaje a los educadores como si la pura retención fuera un logro. Un paso por el que hay pasar. Porque no. No se retiene si no se comprende.

CM Estoy de acuerdo. Ahora, ¿ha tenido siempre la escuela ese mandato de que los alumnos comprendiesen los saberes y los conocimientos?

EM Pues quizás no. Quizás ha habido una idea más academicista, más enciclopédica. Nosotros mismos hemos admirado a personas de las que hemos dicho: «¡Tiene un conocimiento enciclopédico...!».



“Para conseguir lo mismo con personas diferentes hay que hacer cosas diferentes.”



Normalmente, de quien yo lo he dicho, tengo que decir que lo usaba. Pero, a veces, pareciera suficiente que lo tuvieran. Yo creo que somos hijos de la Ilustración. Este discurso me cansa un poquito, por eso no quiero pararme en él, pero que tenemos que entender que, en nuestra cultura occidental, se ha dado un valor al conocimiento entendido como lo que nosotros llamamos, en psicología, «información verbal», datos.

Algunos se pueden escandalizar cuando alguien no sabe quién es Alfonso XII. Yo entiendo el escándalo. A mí me gustaría que mis hijos supieran quién es Alfonso XII —de hecho, creo que los tres lo saben—. Pero me escandalizaría muchísimo más que mis hijos fueran incapaces de interpretar, por ejemplo, un problema ético de la bioética en este momento en el que van a tener que tomar partido. Entonces, no es un problema de todo o nada, es un problema de prioridades. En todo caso, para entender a Alfonso XII —esto es muy repetitivo, es verdad—, lo que hay que hacer es entender una época, entender un régimen, entender un estado social... Toda esa complejidad, eso no es pura retención, eso ya es comprensión.

- CM

Estamos de acuerdo.
- EM

¡Si yo creo que casi todo el mundo está de acuerdo en todo! Tendríamos que entender dónde no.
- CM

Lo que tenemos que entender es qué pasa para que, luego, no sucedan las cosas. Hay una brecha siempre entre el discurso, lo que declaramos, y lo que podemos hacer o sabemos hacer. Que es donde está el hueco de no acción o como queramos llamarlo.
- EM

Pero ¿tú no crees que (a mi edad, yo tengo ya 63 años, es muy desazonador, porque da la impresión de que algo nos falla) algunos mensajes de hace muchos años ya decían cosas muy interesantes? Es decir, cuando decíamos «La escuela ha estado excesivamente desequilibrada hacia los contenidos frente a las capacidades», ahí estaba el núcleo de lo que luego ha sido la discusión sobre las competencias. Porque no se pueden aprender competencias sin contenidos, pero la meta no son los contenidos, son las competencias. Y sin embargo, la escuela sigue poniendo el énfasis en los contenidos. Luego habla de competencias. O cuando decíamos: «Ya, pero es que

Hay una brecha siempre entre el discurso, lo que declaramos, y lo que podemos hacer o sabemos hacer. Que es donde está el hueco de no acción.

esas capacidades requieren adquirir simultáneamente tres tipos de conocimiento que el ser humano no adquiere por los mismos procesos psicológicos». No se adquiere igual ni se comprueba igual si se ha aprendido —no hablo ya de un dato, un dato hay que memorizarlo, hay que dotarse de reglas mnemotécnicas para ello— un concepto, que ya es una relación entre datos, que un procedimiento. Y enseñamos todo como si fueran conceptos. Ya tenemos dos errores encadenados que seguimos cometiendo.

Fuera, el mundo es más sensato que la escuela. A nadie se le ocurre preguntarte «Explicame cómo se arranca en cuesta» ni darte el carné de conducir si lo explicas muy bien. Y sin embargo, saber cómo se arranca en cuesta ayuda a arrancar en cuesta. Luego concepto y procedimiento están relacionados. Pero no puedes creer que por declarar el concepto, tengas el procedimiento. ¿Te acuerdas tú de lo difícil que te resultó arrancar en cuesta? Yo me decía: «Hay que tener freno y embrague, hay que acelerar, soltar un poquito, no te preocupes, tienes que tener el freno de mano, en ese momento sueltas...». Y entender eso y declararlo es muy interesante. Pero, a veces, lo hacías y se te calaba.

Entonces, conceptos y procedimientos interactúan, pero no se aprenden igual. Y como el ser humano, el sujeto psicológico, no lo aprende igual, el tipo de ayuda que necesita para aprenderlo —eso es enseñar— tiene que ser diferente. Y para eso, hay que saber. Hay que saber cómo se aprende un concepto, cómo se aprende un procedimiento, cómo se aprende una actitud.

El error tremendo (hablo de mi experiencia), que cometimos en la LOGSE y que, como todo en la vida tiene su historia, es que, aunque la categoría era «Actitudes, normas y valores», algún político,



decidió que eso no se podía poner porque era muy largo, que había que simplificar. ¡Mala idea, simplificar! Porque esa idea ¿a qué llevó? A actitudes. Pero... ¿actitudes? ¿Qué es una actitud? Una predisposición de comportamiento. Y sí, claro, yo quiero que, de las posibles conductas, una alumna tenga, que se active en ella —en el sentido psicológico— con más probabilidad una que otra. Por supuesto, tengo que conseguir eso. Pero ¿tengo que conseguir eso instalándolo como conducta? ¡Por favor! ¡En educación eso nadie lo diría!

Entonces, ¿cuál es el papel de las normas? Las normas limitan las conductas y, por tanto, hacen más probable que, cuando uno se desarrolla en un contexto —«Estas son las normas»—, uno acaba teniendo esas actitudes. ¿Pero ese es el final? De ninguna manera. Porque si las normas no están sustentadas sobre valores, lo que hay que hacer es cuestionar la norma.

Cuando uno plantea, por ejemplo, el encadenamiento que yo te acabo de decir de la comprensión, de cómo es este proceso de aprendizaje, me parece que acaba claramente en que lo que hay que aprender son valores. Pero que la meta sean los valores no nos quita todo lo demás.

CM **Todo lo demás.**

EM Claro. Pero hay que entender. Si nos apropiamos de eslóganes que no se comprenden... Y en ese no comprender es que no se comprende cómo los seres humanos aprendemos. Se sabe mucho de cómo los seres humanos aprendemos, pero ha llegado muy poco a la educación. Es como la neurociencia. Es tremendo lo de la neurodidáctica, a mí me pone de los nervios, directamente. Porque es un conocimiento valiosísimo que ha llegado trivializado, simplificado, irrelevante y, algunas veces, perverso y dañino, a la escuela.

Entonces, ahí es donde creo que no somos capaces de hacer que todo el conocimiento... Que luego se traduce en cambios en otros ámbitos, mucho más rápidos, donde la gente fuera de la escuela enseña a aprender de otra manera, traduce este conocimiento. La escuela es tan resistente, es una estructura social tan dura...

Porque yo digo esto tan bonito, que de verdad sé que lo cumple, de que una mente formateada por la escuela es cualitativamente distinta de otra. Pero hay gente que considera que, más bien, tiene que seguir ordenando: «los que pueden», «los que no pueden», «los que

deben ir por aquí», «los que deben ir por allá»... Entonces, cuando la escuela se mira desde ahí —que es otra posible función de la escuela, estudiadísima y que yo no voy a calificar de ilegítima—, a mí me parece muy poco interesante y que va a hacer avanzar muy poco a la humanidad. Porque eso es lo que ha venido haciendo. Porque, cuando alguien la ve desde ahí, ¿para qué necesita entender cómo se aprende? Solo para lo que quiere. Entonces, para esos, se hacen sitios especiales. Cuando el reto, el reto de una sociedad democrática, el reto del capital humano, el reto de la justicia y la equidad, pasa por que seamos todas y todos los que lleguemos a ese mayor nivel de desarrollo humano, que no pasa solo por la escuela, pero pasa indudablemente por la escuela.

¿Tú te acuerdas de la tarea que hacía Luria con los uzbekos? Luria les daba unos instrumentos, ¿no? Tenía, por ejemplo, la azada. Entonces, las personas que no estaban escolarizadas decían: «La azada es para coger la zanahoria». Las personas que estaban escolarizadas decían: «Esto son herramientas, esto son vegetales, esto es...». Esa capacidad de abstracción que te lleva a descontextualizarte para abstraer, pero que no se puede abstraer directamente, sino desde la acción en el contexto, con meta de generalización y de abstracción, eso lo sabe la psicología desde hace un siglo.

Neurodidáctica es un conocimiento valiosísimo que ha llegado trivializado, simplificado, irrelevante y, algunas veces, perverso y dañino, a la escuela.

CM Vamos a algo que decías antes, tan de Piaget, sobre la acción y la reflexión sobre la acción, que también es muy de John Dewey. Los dos decían lo mismo: «Uno aprende haciendo y reflexionando sobre lo que ha hecho». Vuelvo a insistir entonces: ¿estamos consiguiendo hacer esto en la escuela? ¿Estamos consiguiendo entender que lo «meta», la reflexión sobre lo que aprendemos, el aprender a aprender es algo fundamental, probablemente lo más importante?



“Aprender a aprender es colocar el aprendizaje como objeto de reflexión.”

EM Creo que no. Cuando trabajo con el mundo educativo, esta idea de aprender a aprender parece obvia: es decir, se genera conocimiento a una velocidad inmensa, por tanto, con dieciséis, dieciocho años —no es ese el problema— de enseñanza obligatoria no puede plantearse que uno se apropie del conocimiento; se tiene que apropiarse de las herramientas que permiten luego apropiarse del conocimiento. Como discurso es perfecto. Pero ¿eso qué significa? Significa que nosotros tenemos que entender que, realmente, aprender a aprender es la actividad metacognitiva. Muchos profesores, y no es culpa suya, creen que aprender es aprender bien, que aprender a aprender es aprender bien. No.

Aprender a aprender es colocar el aprendizaje como objeto de reflexión: «Yo he aprendido. Pero ahora pienso en el proceso de aprendizaje: pienso si he aprendido o no he aprendido, por qué he aprendido o no he aprendido, por qué mis sentimientos han sido de este tipo, ¿me he sentido competente?, ¿no me he sentido competente?...». Entonces, de verdad, aprender a aprender es una actividad metacognitiva. Seguro que conoces a muchos alumnos que, de pronto, toman conciencia y dicen: «Cuando he tenido que explicárselo a otro es cuando he aprendido». Pero también a otros que dicen: «¡Pero si lo he leído seis veces! ¡¿Cómo no me lo voy a saber?!». Entre uno y otro está el mundo.

CM Conversemos ahora sobre un tema que está muy de moda: hay muchos marcos internacionales, llamados de «habilidades para el siglo XXI», en los que se mezclan un montón de cosas. Hay habilidades más cognitivas, otras que son más emocionales... Pero en todos ellos se le da un papel importante al tema de la emoción. Y quería vincular el tema de la emoción o esas habilidades de regulación, de autorregulación, de gestión... con esto mismo que estábamos hablando de aprender a aprender. ¿Cómo lo vinculas?

EM Aprender a aprender tiene una dimensión cognitiva y una dimensión más emocional. Es decir, nadie que no se siente competente se va a dedicar a aquello en lo que cree que no es competente. Si yo te preguntara: «¿Hay algo que crees que a ti no se te da bien?», es casi seguro que no es a lo que te dedicas diariamente. Por tanto, de la escuela sale gente esponjada y sale gente encogida. Yo lo explico así.

Entonces, lo que tenemos que entender es que, cuando un alumno fracasa, pasan dos cosas, al menos dos: una, no aprende el cono-



cimiento o el saber concreto; pero aprende que no sabe aprender. Aprender a aprender, además de que sea una reflexión sobre su aprendizaje, tiene que hacer reflexionar a los alumnos sobre por qué creen que han aprendido o no, y hacer que se alejen de esas concepciones más intransformables, estáticas, innatistas (si no son innatistas, son estáticas: ya te has construido, ya no puedes, ya eres adolescente). Por tanto, conseguir que el alumno se explique el éxito o el fracaso por variables que uno puede, hasta cierto punto, controlar, hasta cierto punto con la ayuda del otro, no uno mismo. Porque todo se hace en «inter-intra» (esta es otra de las ideas). Pero la ayuda que tú me das, luego tiene que ser mío.

CM Esto es muy interesante porque, precisamente hablando de habilidades, a veces me parece que son demasiado individualistas. Como si uno se pusiera a estudiar y desarrollara veinte, treinta o cuarenta, las que quiera, pero de una manera muy individual. Y luego se encontrara con que puede solucionar la vida.

EM Aquí hay, de nuevo, un marco teórico que no discutimos. Porque la gente va por el mundo contando que es sociocultural. No *vygotskyana* ya, no; está más allá de Vigotsky, está con Engeström, con los sistemas de actividad. Y sin embargo, no acepta que, al final, un ser humano tiene una identidad propia que no es estática, que no es estable, que se la llevan los contextos. Pero que, sobre todo, se ha construido con el otro. O sea, ¿cómo sé yo cómo soy? En nuestra humanidad, en gran medida lo sé porque hay un espejo que me devuelve cómo me ve. La pura introspección no basta como mecanismo. Cuando alguien te sonríe o te mira con una cara más seria; cuando alguien te dice: «¡Qué torpecita eres, corazón, pero qué lista!»; cuando alguien interpreta a una estudiante con «Claro, claro, no lo has entendido» y a otro con «No, no me he explicado bien»... está haciendo dos atribuciones diferentes.

Y el objetivo es hacer que, en ese aprender a aprender, la reflexión sobre qué es aprender tenga estos elementos que hagan que, finalmente, mi expectativa sea que puedo seguir teniendo éxito en un proceso complejísimo como es el aprendizaje, abierto, con incertidumbre, en el que las cosas no son sencillas y, por tanto, equivocarse es lo lógico cuando uno se arriesga, pero no arriesgarse es peor... Esto necesita que tú reflexiones sobre tu aprendizaje: el día que hiciste esto..., cuando te atreviste a decir esto..., cuando te devolvieron esto y tú le dijiste “Yo no lo veo así”..., ¿cuándo aprendiste y

cómo te sentiste? Y eso, lo tenemos que hacer los profes. Yo lo hago con mis hijos y con mis alumnos. Para mí, y esto no es *buenismo*, no es decirle a alguien: «¡Ay! ¡Si lo sabes!» cuando no lo sabe. No. Al revés, es como la familia: control y afecto. Yo te pongo límites, pero porque tú notas que lo hago porque me importas. Por tanto, cuando has establecido una relación, puedes tirar.

¿Cómo sé yo cómo soy? En nuestra humanidad, en gran medida lo sé porque hay un espejo que me devuelve cómo me ve.

CM Esto es difícilísimo.

EM Ya, pero esta es la clave.

CM Para los docentes, en la escuela, desde luego.

EM Para toda la educación.

CM Para todos.

EM Control y afecto. Yo necesito que mi hijo le diga a sus amigos, como ellos hablan: «A mi “vieja”, que se le ha ido la olla y no me deja montar en moto». Bueno, él puede pensar que yo estoy equivocada, pero sabe que es porque me importa. Si cogiera el teléfono y dijera: «Lo hace porque solo quiere machacarme, lo único que quiere es amargarme la vida», yo no tendría manera de ejercer influencia educativa. Entonces, tarea y relación. Estos elementos son imprescindibles y, al final, yo tendré que desaparecer y tú tendrás que hacerte esta reflexión: «¿Qué ha pasado? ¿Que me ha molestado y no he entra-





“De la escuela sale gente esponjada y sale gente encogida.”

do a la tarea porque me he puesto nervioso? ¿O es que tengo alguna dificultad de comprensión de este fenómeno?», que es completamente distinto, «¿Me he sentido retado y no he querido ni entrar?». Yo creo que se entiende lo que quiero decir.

CM **Sí, es lo que decía Guy Claxton: de la escuela uno tiene que salir con las competencias y la confianza en uno mismo.**

EM Que es ser un buen aprendiz. Él define qué es ser un buen aprendiz.

CM **Ahora, eso es un rol complejo del docente y de la escuela. Es tremendamente complejo, yo creo que es donde colocamos la gran dificultad del reto.**

EM Claro. Pero los profesores te dicen: «A mí no me han enseñado esto». Con esta idea de lo que tiene que aprender un profesor, cargado de los saberes que tiene que saber, desatendemos que tiene que saber transmitirlos. Y saber transmitirlos no es un problema solo de didáctica. Es un problema de didáctica —hay que saber enseñar Matemática, hay que enseñar Lengua—, pero, sobre todo, es un problema de entender qué es ejercer influencia educativa, que es personalizar (de esto no hemos podido hablar). Encima, hay que hacer todo esto ajustándose a cada uno.

CM **Que son una diversidad enorme.**

EM Que son diversos cognitivamente, pero que, sobre todo, son diversos en sus experiencias, en sus intereses... Yo tengo tres hijos. Si para conseguir lo mismo con ellos, hubiera hecho lo mismo con los tres, me habría estrellado. Yo he querido lo mismo para los tres, pero, para conseguir lo mismo con personas diferentes hay que hacer cosas diferentes.

CM **Es un reto enorme.**

EM Hay que ser muy lúcido en las prioridades y centrarse en esas prio-



ridades. Si hay que trabajar la relación profesor-alumno, entender que los seres humanos nos construimos en relación «inter-intra», hay que entenderlo. Y hay que entender que, solo cuando la relación está establecida, yo puedo hacer ya lo que quiera contigo. No es manipularte, pero te puedo llevar a las estrellas. Pero tienes que querer venir conmigo a las estrellas.

- CM

Una última reflexión. Antes decía que hay muchos marcos de habilidades. Cada uno lo pone... a 4, a 6, las «6C», «21 habilidades»... Muchos marcos. Nosotros, en Europa, tenemos una cosa que no son habilidades, es más complejo, tú lo has descrito bien, y que tiene varios componentes, que son las competencias. Si trabajásemos realmente, en toda su complejidad, las competencias, estaríamos trabajando, si no el 100% de esas famosas habilidades, casi todas.
- EM

Las competencias, trabajar las competencias no quiere decir solo todo lo que hemos hablado, sino entender qué se deriva para la metodología del concepto de *competencia*.
- CM

Es decir, nos faltaría abordar cómo hacemos todo esto.
- EM

Claro. Hay que entrar por problemas en los que hay interdisciplinariedad; hay que entrar por una reflexión en la que uno pueda siempre pensar sobre la acción; tiene que haber varios expertos, varios profes en aula... Hay que romper.
- CM

Hay que romper, digamos, la gramática de la escolaridad.

De la escuela uno tiene que salir con las competencias y la confianza en uno mismo.

- EM

La gramática. No quiero usar esta frase, pero es verdad. La escuela napoleónica de siete horas, con horas de 50 minutos, siete materias impartidas por un profesor...
- CM

Se ha acabado. No vale.
- EM

Ya. Pero a eso se llegó hace muchísimo. ¿Por qué no lo hacemos? Ahí está la clave. Yo esta mañana comentaba: ¿hay que cambiar el decreto de especialidades del profesorado? Sin duda. Hay que cambiar, pero con mucho cuidado de no caer en modas. Esta es un poco la última idea que querría expresar: ¿hay que cambiar las metodologías? Sí, pero comprendiéndolas. Yo he visto gastarse millones en centros muy comprometidos para hacer ágoras, ya sabes a lo que me refiero: tirar paredes, ¡hala!, ya estamos aquí, *mindfulness*, todos sentaditos en el ágora. Y sentada en un ágora en vez de un pupitre, la actividad mental de la alumna puede ser exactamente la misma, porque la demanda que se le ha hecho, desde el punto de vista del proceso psicológico que se hace en la demanda, es exactamente la misma. Algo se nos pierde por el camino.
- Las ideas de cada elemento parece que están claras, pero el encaenamiento que conlleva el conjunto de la estructura es muy complejo. Y luego están las resistencias al cambio, pero esto para otro día.
- CM

Terminamos aquí. Ha sido de verdad un placer conversar contigo esta media hora y espero que sigamos conversando, fuera y juntos, como tú decías, porque juntos aprendemos más siempre.



MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA

Catedrático de sociología. UCM.

🐦 @enguita

“*Todos los grandes
cambios tienen
consecuencias
sobre la escuela.*”



CARLOS
MAGRO

Muchas gracias, Mariano, por aceptar nuestra invitación a conversar sobre educación en general.

Vamos a comenzar hablando de qué hay que enseñar o, mejor dicho, de qué tenemos que aprender para vivir de una manera lo más completa e integral posible y digna en la sociedad actual, en el mundo actual, pero también en el mundo que nos espera en las próximas décadas. Cuando uno se pregunta qué hay que aprender y, por tanto, qué hay que enseñar y, en última instancia, por qué este empeño que tenemos las sociedades occidentales en que nuestros hijos vayan a la escuela durante unos años de una manera obligada y estos esfuerzos que hacemos, lo primero que hemos de tener es una visión de ese mundo en el que estamos, de esa sociedad para la que tenemos que educarnos, entendiendo esto de dos maneras: por un lado, la de la escuela que nos permite adaptarnos a la vida de una sociedad; por el otro, la de la escuela que no solo nos capacita para adaptarnos, sino también para transformar lo que no nos guste o las condiciones que tengamos cada uno en esa sociedad en la que estamos.

Te planteo entonces la primera pregunta: ¿cómo describirías de una manera breve este mundo, esta sociedad en la que estamos viviendo, para la que tenemos que prepararnos, y qué proyección imaginas en las próximas décadas?

MARIANO
FERNÁNDEZ

Lo primero, es algo trivial y banal, pero hay que repetirlo, es que es una sociedad. Y es más sociedad que nunca. Quiero decir que hace siglos que vivimos en sociedad, en sociedades amplias no solo en el sentido de que están ahí al fondo, como parte del paisaje, sino en el sentido de que salimos todos los días de casa, del ámbito doméstico, familiar, etc.; salimos a la fábrica, a la oficina, al partido político, a la iglesia, al barrio, al ayuntamiento... Y eso cada vez más. Ya no hay «casa de la pradera», cada vez hay menos autónomos o es otro tipo de autónomo, que no es la empresa familiar, y eso implica educarse para vivir en sociedad mucho más que nunca. Y se aprende a vivir en sociedad viviendo en sociedad. Y por eso, el papel de la escuela. Por eso no puede ser simplemente la familia o los padres o una reflexión interior la que te prepare para vivir en sociedad. Y lo segundo son los grandes cambios que ha habido respecto de cuando fundamos o fundaron el sistema educativo, que ha venido desarrollándose, perfeccionándose, ampliándose, etc. Como



decía un artículo clásico, me acuerdo, de un grupo de neoinstitucionalistas que hablaban de la globalización mucho antes de que nadie hablara de ella: «un modelo europeo de expansión mundial». La escuela nació en poquitos sitios pero se ha extendido como un modelo uniforme en todas partes. ¿Por qué?

“*Entramos en un mundo digital y entramos en un mundo de muy muy rápido y en gran medida o en alguna medida impredecible cambio.*”

Porque respondía a un tipo de sociedad: sociedad nacional, sociedad industrial, sociedad moderna —con una estructura, aparentemente al menos, predecible, creíamos saber hacia dónde iba— y sociedad de Gutenberg, «galaxia Gutenberg», basada en la escritura, lectura y tal. Todo eso cambia. Entramos en un mundo global, entramos en un mundo posindustrial, entramos en Entramos en un mundo digital, muy rápido, y en gran medida no podemos predecir el cambio. Y hay que adaptarse a todo eso.

- CM

Por emplear nombres de esos que os gusta poner a los sociólogos, hay quien habla de lo «líquido», de lo «incierto», de lo «desbocado», de ese mundo desbocado que yo tengo la sensación de que siempre ha sido así, pero que probablemente hay algunas características que lo hagan especialmente desbocado ahora.
- MF

La educación es un programa. La escuela es un programa. Nosotros metemos a los niños en la escuela para que crezcan y vayan a una sociedad. El mundo siempre ha sido desbocado, es decir, nadie había planeado la Primera Guerra Mundial o las catástrofes naturales o las grandes migraciones. Son cosas históricamente imprevistas, por lo menos para los que educaban a los niños que luego protagonizarían esos procesos. Pero teníamos un programa. Es decir, creíamos que la

sociedad iba a ser una sociedad industrial y rica por ello o una sociedad democrática o socialista o comunista o un sistema de pequeñas cooperativas *proudhonianas*. Es decir, si tú tienes un proyecto, aunque ese proyecto sea completamente irreal, de él puedes deducir una idea de educación. Si tú comprendes que puedes tener un proyecto, pero las probabilidades de que ese proyecto se materialice son limitadas o, incluso, piensas que no sabes muy bien por dónde van a ir las cosas (lo que no quiere decir una visión pesimista: puedes tener una visión muy optimista y al mismo tiempo positiva y al mismo tiempo pensar que hay un alto grado de incertidumbre), entonces el tipo de educación es distinto.

- CM

Entramos en algo tremendamente importante, de la que a veces no nos damos cuenta. En los últimos veinte años, la escuela ha hecho un cambio muy importante, de fines —de declaración de fines al menos, no tanto de práctica probablemente—. Y ha pasado de ser instructiva a ser formativa. Esa es la idea, al menos, en los prólogos legislativos.
- MF

En la retórica.
- CM

En la retórica de las introducciones, de las competencias, que no del currículum realmente (ahí detrás hay todo esto que conocemos del currículum oculto, de la gramática esa de la escolaridad imposible de movilizar... eso de lo que luego hablaremos). Pero, en todo esto, incluso cuando en la retórica decimos que queremos formar buenos ciudadanos, yo creo que todavía mantenemos esta idea de que hay un modelo de buen ciudadano, hay un programa de qué significa ser buen ciudadano. Pero esto se nos ha roto y que no tenemos tan claro o no tiene por qué ser tan claro que haya un solo modelo de buen ciudadano, ni siquiera en estos fines tan amplios que nos hemos marcado.
- Ahora tenemos que educar en algo mucho más diverso, en muchas posibilidades, en muchas sociedades, en muchos futuros. Y esto complica mucho.
- MF

El mismo ritmo de cambio es un dato. Si la sociedad no cambia... Algunas veces lo explico un poco simplificadaamente: hay sociedades que apenas cambiaban o que cambiaban solo catastróficamente, es decir, de repente venía un *tsunami* y se las llevaba. Pero lo previs-



to era que no cambiara. Si una sociedad no va a cambiar, ni siquiera necesita escuela: los padres enseñan a los hijos lo que tienen que aprender y, como mucho, el gremio a los artesanos, los sacerdotes a sus sucesores... Pero no hace falta una institución para todo el mundo. Cuando prevés que la sociedad va a cambiar, que va a ir del punto A al punto B, pero no está en el punto B o no está todo el mundo en el punto B, entonces, una parte de la sociedad tiene que ocuparse de educar a la otra. Y ahí es donde nace la escuela.

¿Podría haber sido de otro modo? Pues no lo sé. Si hubiéramos inventado la televisión antes que el libro, a lo mejor habría sido de otro modo: habríamos tenido la «galaxia McLuhan» antes de la internet. Pero fue como fue. Entonces, cuando tienes un proyecto, es el momento de la escuela. La modernidad y el proceso de modernización, cuando pasamos de ser rurales a urbanos, de agrarios a industriales, de tradicionales a modernos, de solo hablar a leer y escribir, de regirnos por la costumbre a hacerlo por la ley... Todos esos cambios son los que ha protagonizado en gran medida la escuela. Cuando no sabes por dónde va a ir el cambio, eso es un dato. Entonces, tienes que formarte para ser capaz de analizar las cosas más sobre el terreno, responder más activa, incluso, más proactivamente, si es posible, a esos cambios. Y en el ámbito concreto de la ciudadanía, la escuela era la demopedia, es decir: «Te doy el voto pero, a cambio, tienes que dejar que te eduque». Tiene su lado bueno: hay que saber ciertas cosas para votar y ejercer la ciudadanía —el voto o cualquier otra forma de ejercicio ciudadano—; pero también era como una especie de peaje: no dejamos que vote cualquiera, hay que haber pasado por esto, hay que haber pasado por una educación mínima (como sabes, en muchos países, no es de hoy, se ha pedido, por ejemplo, a los inmigrantes un cierto nivel de conocimiento de la lengua, de las instituciones locales, etc.).

Y ahora, respecto a eso, al menos yo diría que sabemos dos cosas: una es que, aunque sea un oxímoron, somos ciudadanos del mundo, no de nuestra ciudad; es decir, hacemos cosas que afectan a mucha otra gente que está fuera de los límites de nuestra esfera política habitual, que es la nación. Y otros hacen cosas que nos afectan muy directamente. Y tenemos que coordinar o, por lo menos, limitar o controlar de algún modo o potenciar —según el caso— los efectos de esas acciones. Tenemos que ir pasando a formar parte de una comunidad más global que la comunidad nacional. Se dice de Jesse Owens que, cuando le preguntaron —la pregunta realmente no se la hicieron a él— si era un orgullo para su raza haber ganado los 100 metros y no sé cuántas pruebas más en

los Juegos de Berlín, en plena Alemania nazi, respondió: «Sí, para la raza humana». Pues parafraseando esa respuesta, yo te diría: «Sí, para la nación humana». Es decir, hay que educarse ya cada vez más para la nación humana. Lo demás son el producto del pasado, no del futuro. Entonces, ahí entran cosas como la comprensión de que somos parte de esa comunidad y eso es un cambio para la escuela. Ahí entran cuestiones como, por ejemplo, la lengua franca, que estamos todos locos detrás del inglés (a lo mejor no era la lengua más afortunada por su diseño para eso, pero la Historia la ha convertido en la lengua franca y la necesitamos. Si, más adelante, la inteligencia artificial nos libra de ella, pues suerte. Pero, de momento, andamos preocupados por eso).

Somos ciudadanos del mundo, no de nuestra ciudad; es decir, hacemos cosas que afectan a mucha otra gente que está fuera de los límites de nuestra esfera política habitual, que es la nación.

Y el reverso de eso es el multiculturalismo o, mejor, la multiculturalidad. A gran escala y a pequeña. A gran escala porque tenemos que trabajar con gente que está fuera de nuestras fronteras, en otra cultura. Pero esa globalización general se traduce también en una diversificación interior. Tú vas aquí, al centro de Madrid, y dices: «¡Vaya! ¡Esto es como en todas partes!». En la Puerta del Sol está lo de siempre: Apple, McDonald's, etc. Para eso no hacían falta alforjas. Pero si vas por las callejuelas, empiezas a encontrar gente, restaurantes, comercios, instituciones culturales, asociaciones de todas las culturas, todas las lenguas, todas las creencias... y hay que vivir con eso. Que es lo contrario de aquello para lo que se creó la escuela. La escuela se creó para homogeneizar a gente que venía de aldeas distintas, de pequeños lugares geográficos distintos. Ahora la gente está en un solo gran lugar geográfico: la ciudad, el mundo, la metró-



poli... lo que tú quieras, pero son gente distinta que vive con tradiciones distintas. Todo eso se moverá, pero hay que aprender a vivir con ello.

CM Teniendo ese mundo y tratando de concretar qué es lo que hay que aprender en la escuela —estoy hablando de cosas concretas que, aquí, en la ley nuestra, llamamos «competencias», por un lado, «contenidos» por otro; hay cientos de marcos supranacionales que están hablándonos de unas ciertas habilidades que hay que trabajar, desarrollar, incorporar al acervo de las personas para poder enfrentar esta sociedad, estas incertidumbres—, si tuvieras que identificar algunos de estos saberes que la escuela tiene que proveernos, ¿cuáles serían?

Y vinculado a eso, ¿tiene nuestro currículum, el que tenemos aquí —que es muy parecido al final al que hay en Europa y en otras partes del mundo— espacio para esto o deberíamos hacer un ejercicio de replanteamiento grande de lo que hasta ahora pensábamos que eran los saberes fundamentales que alguien tenía que adquirir en la escuela? Son preguntas con muchas implicaciones.

MF Desde que yo era pequeño, recuerdo que en el metro había un cartel que decía: «Antes de entrar, dejen salir». Entonces, llevamos años y años —y eso no parará nunca— diciendo que hay que introducir esto y aquello en la escuela. Y, aunque es verdad que hemos ampliado los años de permanencia, hemos acortado los días anuales, hemos acortado los horarios y hemos reducido la intensidad. Por lo tanto, «antes de entrar, dejen salir».

Hay que introducir cosas y, evidentemente, hay que introducirlas sacando otras. Es decir, si tú quieres atender más a la sociedad global, debes atender menos a la nacional; si quieres atender más a la historia mundial y al conocimiento de otras culturas, debes centrarte menos o reducir contenidos o lo que sea en la propia; si quieres generar o propiciar la convivencia entre gente diferente, pues entonces hay que poner menos énfasis, lógicamente, en lo compartido y más en lo distribuido, diverso o como quieras llamarlo; si tienes que aprender inglés, y no solamente un poquito para no suspender, sino para realmente hablarlo, pues habrá que sacrificar algo. Yo creo que todos los grandes cambios tienen consecuencias sobre la escuela. Hemos hablado de la ciudadanía esencialmente, pero, si vas a lo que son los medios de expresión y, en particular, al proceso de digitalización; o si vas a lo que son las formas de trabajo, que ya no son las clásicas industriales o sus paralelos en las oficinas, almacenes, etc.; o si vas a la misma idea de cambio, ahí te surgen cosas nuevas.



“El lenguaje más importante es el de la comunicación: oral, escrita y, hoy, digital. Pero también va entrando con fuerza el lenguaje audiovisual.”

CM Efectivamente, no podemos ser expertos en nada. Pero a mí también me interesan esas otras habilidades, actitudes... —es un lenguaje complicado el que vemos en estos marcos de Habilidades 21— que parece ser que todos tenemos que manejar y que, por tanto, la escuela debería también trabajar. Cosas que no nos cansamos de decir, pero que no sé hasta qué punto las estamos incorporando.

MF Las *soft skills*.

CM Las *soft skills*, esas habilidades socioemocionales que resulta que tienen no solo incidencia en el desarrollo de la persona, sino también en la propia capacidad de la persona para aprender mejor. Estas habilidades que tienen que ver con lo metacognitivo, con la reflexión sobre los procesos de aprendizaje, con el pensamiento crítico, con la creatividad, la autogestión... Todas estas listas farragosas —las hay de 10, 6, 29, 880—, ¿dónde están en la escuela ahora mismo, dónde las meterías tú?

MF Empezaría por las *hard skills*. Empezaría por lo que es el núcleo de la escuela, que es la lectoescritura. No en vano se llamaban «escuelas de primeras letras» la única a la que iba todo el mundo, a la que se pretendía que fuera todo el mundo. No en vano la enseñanza buena, luego, en Secundaria —que era una parte de una secundaria a la que ya no iba todo el mundo—, se llamaba «Enseñanza literaria» o «académica», a diferencia de la «profesional».

Los lenguajes son muy importantes. Y al final, es sobre todo lo que queda de la educación escolar. El lenguaje más importante sin duda es el de la comunicación: oral, escrita y, hoy, digital. Pero también va entrando con fuerza —y es cada vez más necesario que entendamos sus límites, sus trucos, sus elementos— el lenguaje audiovisual. Pero también podríamos definir como un lenguaje la matemática o la música. Es decir, al final, cuando hacemos que alguien aprenda música o cuando decimos «Tiene que estudiar música o saber algo de música o aprender de música», no es que queramos que sea un ejecutor de música. Lo que queremos es que aprecie eso. Tampoco nos interesa especialmente que recuerde tal o cual operación matemática, sino que entienda la expresión matemática, entienda el modo de operar de la matemática, pueda acudir a refrescar un conocimiento y, luego ya, si quiere dedicarse a eso, se convierta, efectivamente, en un experto.



Tampoco nos interesa especialmente que recuerde tal o cual operación matemática, sino que entienda la expresión matemática.

El gran cambio —luego se puede discutir la letra pequeña y luego la más pequeña, que es la única importante, pero corresponde ya a los especialistas en pedagogía y didáctica de cada área o ámbito del conocimiento—, ha sido el tránsito al mundo digital. La escuela estaba centrada en la lectoescritura. *Lectoescritura* quiere decir «libro». En torno al libro se estructuró lo demás. Es decir, si tú tienes el libro, tienes el resumen de la escuela. Es verdad que el poder directo está en manos del maestro y que puede decir: «No quiero libro» o «Quiero este» o «Lo voy a leer de atrás adelante». Puede hacer lo que quiera, pero, al final, es un ejercicio de posibilidades en un aula. Si tú miras el sistema educativo, lo que tienes es que se sigue el guion del libro. Este libro, el otro o el de más allá, en sus variantes: hoy lo hago oral, hoy lo hago escrito, hoy les pongo una película, hoy los saco a la calle a hacer actividades de no sé qué y en verano los mando con «vacaciones-tú-sabes-quién». Pero es el modelo del libro. Es el modelo del libro, como lo entendió muy bien Comenio, que dijo: «Yo quiero hacer en la escuela exactamente lo que Gutenberg hizo en la imprenta, en el libro o en la escritura». Y lo hizo. Copió mucho a los jesuitas, escolapios y demás, lo sistematizó y lo formuló muy bien: «Vamos a hacer con los niños lo que estos hacen con el papel». Y esto se acabó. Se ha acabado.

Eso hay que remodelarlo enteramente. Eso implica un nuevo tipo de escuela, implica que los alumnos están metidos en otros tipos de aprendizajes fuera de la escuela. Y eso tiene consecuencias en la escuela. Cuando entran ahí, no dicen: «Entro a otro mundo que me ofrece cosas que fuera no están y, por lo tanto, acepto las condiciones». Sino todo lo contrario, es decir: «Entro a otro mundo en el que hago las cosas de manera poco eficaz, cuando resulta que,



“Los alumnos están metidos en otros tipos de aprendizajes fuera de la escuela. Y eso tiene consecuencias en la escuela.”

fuera, estoy haciéndolo más divertido, más rápido, más eficaz, más eficiente, más a mi manera, más como estoy acostumbrado, etc., y esto funciona de otro modo». Eso es lo que hace que ese mundo que evoluciona rápidamente fuera de la escuela choque con esa arquitectura organizacional, gramática profunda, relaciones sociales... como quieras llamarla, de la institución escolar.

CM Esto interesa especialmente porque, al preguntarnos por qué debemos aprender en la escuela o qué debemos aprender en general — porque, efectivamente, también los límites entre lo formal y lo no formal están muy difusos y muy rotos—, nos lleva directamente a cómo debemos hacerlo. Y claramente, la escuela —tú citabas a Comenio— evoluciona más o menos y hay un momento en el que hablamos de una «escuela graduada». Entendemos que hay una mejor eficiencia en el proceso si graduamos, si clasificamos.

MF Entendemos porque nos gusta entenderlo.

CM Nos gusta entenderlo. Hay un momento en la historia en que alguien piensa que, ordenando a los niños por edad, en una clase del mismo tipo, la idea de clase...

MF Hoy, cuando se experimenta con nuevos entornos de aprendizaje, «hiperaulas» o como se las llame, ya está surgiendo una literatura de evaluación de eso: estudios posocupación de los espacios nuevos, evaluación de metodologías, del trabajo cooperativo, del *feedback* o la evaluación entre pares... Es decir, hay una cierta atención a ver si eso funciona y, bueno, una problemática: *funciona*, ¿qué quiere decir? ¿Qué aprenden más matemáticas, que aprenden más en general, que son más felices, que son más despiertos? Estamos en ello.

Pero lo que nadie se pregunta es quién evaluó la enseñanza simultánea y graduada. Y la respuesta es: «Nadie». La respuesta breve es: «Nadie». Y la respuesta, en vez de en una palabra, en media docena es: «Se evaluó su papel disciplinario». Nunca, sus efectos cognitivos. Nos puede sonar muy natural la idea de Comenio de que, contando todo a todos al mismo tiempo, va a funcionar muy bien, es muy eficaz: «El maestro podrá educar a un gran número de alumnos» (nunca dijo cuántos, pero parece razonable que pensara en unos cien o así). Pero eso nunca se evaluó.



Y sin embargo, sí tenemos ciertos testimonios de la época... entonces no se pensaba en evaluar, pero sí se discutía, por ejemplo, qué escuela es mejor: ¿la lancasteriana, que metía a ochocientos o mil alumnos con un profesor, o la otra, la simultánea y la graduada, que era una novedad? *Madrid-Memoria de la Escuela Pública*, estuve hurgando sobre el colegio al que yo fui de pequeño. Y me llamó la atención que muchos de ellos se llamaban «grupos escolares». ¿Por qué se llamaban así? Porque, en realidad, lo que estaban diciendo es que un aula era una escuela. Lo llamaban «grupo escolar» porque se concebía que aula y escuela eran la misma escuela: un aula era una escuela y una escuela tenía un aula. Lo que quiere decir que tenía todas las edades, que no era ni graduada ni simultánea.

Entonces, pasamos a la graduada y simultánea sin que nadie hiciera las famosas evaluaciones ni evidencias ni nada por el estilo, pero sí tenemos cierta literatura que nos dice que la escuela lancasteriana tiene algunos problemas: tiene el problema de que es algo desordenada, es mucha gente; es demasiado rápida, no da tiempo a disciplinar; los alumnos suelen ser de clase trabajadora y los monitores también, y a saber lo que hacen, dicen y se cuentan en esos grupos monitoriales. Y entonces, se desconfía de ella en términos de disciplina. Por el contrario, los escolapios, los calasancios, los jesuitas, tienen muy clara la disciplina, todos ellos, y Comenio, hablan y hablan de disciplina: de cómo hacer que todo el mundo atiende cuando el profesor habla o cuando un alumno lee, pero los demás no lo están haciendo, cómo nos aseguramos de que están atendiendo y están siguiendo esos movimientos o esa quietud que se les exige, que están prestando esa atención... Estamos hablando de disciplina.

CM Justo ahí quería llegar. Cuando hablamos de qué enseñar y qué aprender, es muy importante el cómo lo hacemos, en qué con-

Nadie se pregunta quién evaluó la enseñanza simultánea y graduada. Y la respuesta es: «Nadie».



texto lo hacemos, con qué espacios lo hacemos, porque eso condiciona clarísimamente las metodologías. Pero no es que condicionen las metodologías, sino que condicionan profundamente el tipo de aprendizajes.

Y afortunadamente por fin alguien ha empezado a poner en cuestión eso inamovible que era el aula, entendida como una clase con un profesor, con una asignatura, un tiempo muy determinado... Y estamos viendo que, cuando rompemos ese elemento central en la comprensión que todos tenemos de la escuela, de repente suceden muchas cosas. Suceden otros aprendizajes y, por tanto, el desarrollo de ciertas habilidades que tienen que ver con lo cooperativo, con lo autoevaluativo, con la comprensión del conocimiento... Quisiera insistir un poco en ese tema. ¿Qué vinculación ves tú entre esas condiciones de organización y, al final, el currículum o las habilidades que hay que aprender?

MF Toda. Es verdad que tú puedes hacer lo que quieras en cualquier espacio que no tenga grilletes —grilletes, tornillos o lo que sea—. Decía Churchill que nosotros construimos, damos forma a nuestros edificios y, luego, ellos nos dan forma a nosotros. Lo decía cuando le propusieron reformar ese Parlamento, esa Casa de los Comunes tan folclórica que tienen los ingleses, que tiene las dos bancadas, que están todos ahí apelotonados, gritándose... Y él dijo que no quería cambiarlo porque creía que era esencial, que había sido esencial esa estructura en el mantenimiento del bipartidismo en Gran Bretaña, en Inglaterra. Y probablemente tuviera razón. Se podría estudiar, pero es verdad: los edificios, su organización interna, limitan mucho o posibilitan lo que podemos hacer. Nos imponen un modo de actuación. Un aula atornillada con una tarima grande impone una forma de trabajar. Es verdad que uno puede reptar por debajo de las mesas, darse la vuelta, sentarse en la mesa y poner los pies en la silla... Es posible, pero no está hecho para eso. Por el contrario, un espacio abierto y sin condiciones te exige que tú diseñes la manera en que quieres aprender o quieres enseñar. Entonces, esa arquitectura es muy importante.

Pero la arquitectura es solamente la parte visible, es, por así decirlo, el lenguaje corporal de la institución, el lenguaje no hablado de la institución. Pero todo lo demás acompaña: no es ninguna coincidencia la lección con el maestro, el libro, el grupo-clase, la estructura del aula... Todo va junto. Y si tú cambias, por ejemplo, la manera de dar la lección —«Y a partir de ahora, en lugar de enseñar, vamos



a aprender. Y en lugar de una lección acabada, voy a hacer preguntas provocadoras, voy a ser socrático, voy a ser Merlí», estas cosas que les gustan tanto a los profesores—, pues, sí, queda genial hasta que te cansas o hasta que viene otro profesor o hasta lo que sea. No dura mucho.

Por el contrario, una estructura abierta, sin condiciones, fuerza ese diseño. Eso es muy importante. Por eso están teniendo ese éxito relativo ese tipo de reformas, que son muy minoritarias, pero son muy visibles. Ya nadie puede decir: «No lo sabía». Yo creo que estamos cambiando, que tenemos que cambiar enteramente de la

acompañar dando consejos de viejo sabio. Sino en diseñar: «Y vas a utilizar tecnología o no la vas a utilizar; vas a utilizar esta o la otra; vas a trabajar individualmente o en grupo...». Dejando un espacio también para una iniciativa. Pero hacer un diseño, que tenga una parte importante de diseño abierto. El profesor, por tanto, ha de ser un diseñador.

CM Veo difícil en nuestra sociedad, tal y como estamos ahora mismo, ese cambio. O sea que, de repente, se pueda medio generalizar esa ruptura, ese cuestionamiento de algo que está tan interiorizado como qué es el aula y que todos entendemos igual: ¿qué es una escuela? Pues es una sucesión de aulas. ¿Y qué es un aula? Pues un lugar donde hay un profesor que tiene unos alumnos y que tiene una asignatura. Y aunque, como bien dices, empezamos a replantear esto y a ver otros ejemplos con buenos resultados, no parece que estemos en condiciones de que eso se pueda generalizar.

MF No sé si estamos en condiciones, pero me parece imprescindible. Es sabido que las rupturas matrimoniales se precipitan en las vacaciones, a pesar de lo estupendas que son las vacaciones. ¿Por qué? Porque, en vacaciones, la gente está mucho más tiempo junta. Y en el hotel o en el camping no hay manera de escapar. No es como en casa, el trabajo y todo lo demás. Y es sabido que la violencia doméstica abunda más entre los pobres y los medios tradicionales porque no tienen los medios para separarse. Entonces, ojo, porque esto nos pasa en la escuela: la gente no se puede ir. No se puede ir, no pueden abandonarnos los alumnos, no pueden hacer como hacen con los periódicos, con las televisiones, con los partidos, con las editoriales, con las iglesias y hasta con sus parejas. No pueden marcharse.

Y como no pueden marcharse, eso tiene dos efectos: primero, no hay mucho *feedback*, no tenemos la señal más elemental, que es «Se ha ido. No quería seguir aquí» (la tenemos, pero mal, secundariamente, en forma de abandono escolar). No tenemos esa posibilidad y tampoco tenemos *feedback* porque, bueno, como son niños, son menores de edad, pues les cuesta articular qué es lo que no les gusta o qué es lo que cambiarían. Y a nosotros, que somos perros viejos, los profesores, nos cuesta muy poco descalificar al alumno que insinúa o dice oblicuamente o manifiesta mal —o quizá bien— que debería cambiar algo. Entonces, mantenemos esa presión.

Yo creo que el profesor, el educador, debe diseñar la situación, el contexto, el entorno, el recorrido, el trayecto, las actividades hasta donde pueda.

enseñanza al aprendizaje. A mí no me gustan mucho esas expresiones de «coach», «el guía al costado» y tal, porque me parece que, a veces, tienen un punto de coartada. O sea que, como no lo puedo seguir en la esfera digital, porque el niño se entera de todo y yo de nada, pues le dejo que vaya y luego le espero al final y le digo:

-Hijo, ¿qué has aprendido?

-Que no sé qué.

-No, mira, pues no tienes razón, porque la vida me ha enseñado que no sé qué, no sé cuántos...

No, el profesor, el educador, debe diseñar la situación, el contexto, el entorno, el recorrido, el trayecto, las actividades hasta donde pueda. No digo que diseñe en plan *taylorista*, pero debe hacer un diseño de cómo, en qué condiciones debe aprender el alumno. Y en ese diseño está su responsabilidad. No en esperar al final o en



Por lo tanto, la institución puede mantenerse porque la gente no puede huir, pero es cada vez más explosiva. Y eso se manifiesta en abandono, se manifiesta en el acoso, la violencia escolar, etc.

-¿Por qué pasa eso?

-Es que vienen de casa o es que...

Si no tuvieran que estar aquí cinco horas metidos, no pasarían esas cosas. En los parques no pasan o no pasan igual. Entonces, ojo: porque una cosa es que sea difícil cambiar y otra cosa muy distinta es que sea estrictamente necesario ese cambio. Y que podamos evitarlo no quiere decir que no estemos creando un problema mayor. Creo que estamos creando un problema mayor.

CM Vamos a terminar cambiando de plano y con una pregunta. Hay muchos marcos que nos hablan de habilidades supuestamente necesarias para vivir en el siglo XXI y que recorren un amplio espectro de saberes distintos: vamos desde las que tienen que ver con los procesos de aprendizaje y la metacognición a cosas que tienen que ver con lo socioemocional, con el conocimiento de uno mismo, con la capacidad de responsabilidad o de esfuerzo o de asumir los fracasos. Hay un espectro muy muy grande. Tú conoces bien esos marcos. ¿Cuáles serían, para ti, las que crees que son importantes y que no habría que dejar de trabajar en la escuela?

MF Me parecen importantes todas y parecen muy buenas todas. Aunque, cuando empezamos con los listados de competencias —los «cinco puntos», las «4C» o las «21 habilidades»— me parece un poquito tedioso. Son listas interminables de competencias que, teóricamente, nadie controla. A mí me parece que hay que tener en mente los grandes cambios que estamos viviendo.

Si entramos en una sociedad de aprendizaje, entonces debemos pasar del centro de la enseñanza al centro del aprendizaje y, por consiguiente, aprender a aprender, metacognición, etc. Si vamos de una sociedad estable o previsible a una sociedad de cambio o imprevisible o una mezcla de las dos, entonces debemos formar gente adaptativa —*responsive*, como dicen los informáticos—, capaz de moverse en distintos entornos cambiantes, etc. Si vamos de un mundo nacional a un mundo global y de una ciudadanía homogénea a una ciudadanía heterogénea, ahí importan las lenguas francas, importa el conocimiento del mundo, importa saber vivir con los



“La institución puede mantenerse porque la gente no puede huir, pero es cada vez más explosiva.”

“Una cosa es que sea difícil cambiar y otra cosa muy distinta es que sea estrictamente necesario ese cambio.”

demás, importa tener cierto tipo de información, importa ser capaces de vivir con los diferentes, etc. Si vamos de un mundo industrial a un mundo posindustrial o líquido, entonces importa hacernos a la idea de que no vamos a tener una trayectoria lineal, completamente previsible, haciendo siempre lo mismo —qué estudiamos primero y trabajamos después—, sino que vamos a encadenar procesos muy distintos: nuestra vida va a cambiar, nuestro trabajo, probablemente nuestra pareja o cualquier otro tipo de relación familiar que queramos tener, nuestro lugar de residencia... y hay que prepararse para eso. Y si vamos a pasar de un mundo impreso a un mundo digital, entonces hay que entender, no digo que haya que ser programador, pero hay que entender ese lenguaje audiovisual, digital. Entonces, hay que tener esas ideas básicas delante.

Y si todo esto hemos de hacerlo en una institución secundaria —no vamos a tener a los niños en la familia, enseñándoles eso hasta los quince y luego salen y saben hacerlo, porque eso es insufrible para el niño, para los padres y para la sociedad—, entonces, debemos recordar que esta institución no se justifica solamente como un medio para un fin o unos fines, sino que es un fin en sí misma. Es decir, que es un largo trayecto y que hay que pensar no solamente en términos de aprendizaje, sino también en términos, yo diría, de cuidado, de bienestar de las personas en la institución.

CM **Muy bien. Muchas gracias, Mariano. Ha sido un placer, como siempre, poder conversar contigo.**



EDUARD VALLORY

Presidente del centro UNESCO de Cataluña.
 @evallory

“No puedes ser competente sin conocimientos. Pero la adquisición de conocimientos no te hace competente.”



CARLOS MAGRO

Hola, Eduard, muchas gracias por aceptar esta conversación que vamos a tener, seguro que inspiradora.

Vamos a hablar de cosas muy básicas o muy generales, pero importantes. Esencialmente, queremos hablar de qué tenemos que aprender en la escuela. Nos gustaría saber tu opinión de por qué tenemos que ir a la escuela, por qué tienen los niños que ir a la escuela, más allá de que hayamos consensuado que es algo necesario y, por tanto, lo hayamos hecho derecho y obligación al mismo tiempo. Pero, más allá de ese derecho-obligación que hemos asumido como sociedad, creo que no está de más preguntarnos, casi constantemente, por qué tiene sentido que vayamos a la escuela y, ya que vamos, a qué vamos. ¿Qué tenemos que aprender?

Preguntarse por el qué aprender en la escuela no es nuevo, pero es, seguro, más necesario que nunca. Y es, al final, preguntarse por los fines. Y preguntarse por los fines es dar sentido a esos grandes esfuerzos que hacemos todos. Los docentes, las escuelas, las familias, la sociedad en general, hacemos grandes esfuerzos en esta inversión colectiva que consideramos necesaria, pero que, a veces, no nos satisface del todo.

Preguntarnos por qué tenemos que aprender está vinculado, si somos capaces de lograrlo, a qué tenemos que enseñar, evidentemente. No es lo mismo lo que tenemos que aprender que lo que tenemos que enseñar, pero hay puntos de conexión. Y preguntarnos por qué tenemos que enseñar y qué tenemos que aprender también nos hace preguntarnos por cómo tenemos que hacerlo: en qué contextos tenemos que hacerlo, en dónde es más natural hacerlo, qué conexiones puede haber entre los entornos más formales y los informales...

Comenzamos preguntándote por qué tenemos que ir a la escuela hoy, que también es una manera de preguntarnos por el mundo en el que estamos viviendo. Probablemente, la razón de por qué tenemos que ir a la escuela tenga que ver, en parte, con el mundo en el que estamos viviendo y el mundo en el que queremos vivir. Quizás esos tres ámbitos estén conectados y el punto de conexión sea por qué tenemos que ir a la escuela, cuál es el fin de la escuela hoy, en un contexto como el nuestro.

EDUARD VALLORY

Hay un elemento básico de la escuela que no tiene que ver con el aprendizaje, que es el cuidado. La escuela tiene una función social



de cuidado. Los niños y niñas, los adolescentes, están cuidados durante un tiempo que no están con sus padres. Esto es un elemento importante y lo dejo aparte, pero lo menciono por su relevancia. En muchos casos, la escuela hace fundamentalmente esta función.

Hay un elemento básico de la escuela que no tiene que ver con el aprendizaje, que es el cuidado. La escuela tiene una función social de cuidado.

Pero la reflexión profunda es sobre el rol de la escuela en el aprendizaje y en el desarrollo. Y yo creo que esta reflexión sobre la función de la escuela, como mínimo, para mí, se vincula con una reflexión sobre la vida, el propio sentido vital. Yo recuerdo haber leído unas declaraciones de un profesor enfadado con el cambio educativo que decía: «¿Por qué los niños tienen que ir contentos a la escuela? ¡Yo no voy contento a mi trabajo! Yo voy a mi trabajo porque me pagan. Pues ellos van a la escuela porque les obligamos». Yo pensé: «Es muy interesante, esto es una reflexión vital». Porque la reflexión vital de qué queremos que sean nuestras vidas nos lleva a la reflexión de John Dewey de que la vida de los niños y niñas es también importante. Es decir, un año de nuestra vida a los cuarenta años no es más importante que un año de vida cuando tienes ocho años o cuando tienes doce o cuando tienes cuatro. Por tanto, hay una primera gran pregunta, que es: «Cuando los niños y niñas van a la escuela, ¿qué experiencia esperamos que tengan?». Esta es una primera pregunta. Y vinculada a esa pregunta: «¿Qué queremos que la escuela genere en ellos?». La experiencia de la escuela. Y aquí tenemos un poco un problema de asunciones. Había un pedagogo catalán que estudió con Dewey, Eladi Homs —el que creó las escuelas de verano aquí, en Cataluña, en 1911-12—, que decía: «Tenemos que superar el curanderismo pedagógico». Esta idea de hacer cosas porque siempre se han hecho. Y en la escuela hay mucha cosa que se hace porque siempre se ha hecho.

Cuando planteamos por qué los niños tienen que ir a la escuela, la primera respuesta debería ser la afirmación de que la finalidad de la educación es el desarrollo integral de la persona. Y nosotros, como sociedad, nos planteamos que es clave que todos los niños y niñas, independientemente de su *background familiar, de su background cultural, del entorno en donde estén*, tengan un punto de partida de ese desarrollo que sea similar. Y esto es lo que les tendría que dar la escuela. Lo que pasa es que esta función se ha vinculado muchas veces a lo que podríamos llamar «aprendizajes preventivos». John Dewey dice: «Un gran problema de la escuela es que ha sido planteada como una preparación para la vida». Es decir, las personas vivimos cuando hemos acabado la escuela. Y por tanto, las experiencias de la escuela se justifican en tanto que aprendas esos aprendizajes preventivos que alguien, en un despacho, ha ido diciendo: «¡Hombre! La ecuación del segundo grado, ¡esto es fundamental!», «El mitocondrio, ¿cómo podría ser si no?».

Cuando de golpe te das cuenta de que estos aprendizajes preventivos no son aprendizajes que, en la mayoría de las personas, generen ese desarrollo integral, es cuando te planteas que igual tenemos un problema con el propósito de la escuela. Este problema lo resumió Rosa Sensat cuando, en los años treinta, escribió: «La escuela tiene un problema porque está permanentemente divorciada sobre la ciencia del niño, es decir, el conocimiento de cómo aprendemos y los cambios del mundo, es decir, para qué mundo tenemos que desarrollar qué aprendizajes». Yo creo que esta reflexión sobre qué significa hoy el desarrollo integral de la persona —que es lo que ya proclama el primer informe de la UNESCO en 1972 y la primera ley de educación posfranquista de 1980— es una pregunta que aún no hemos clarificado. El desarrollo integral de la persona, hoy, no puede ser preparar a los adolescentes para que hagan la Selectividad.

CM

Efectivamente, no siempre hemos pensado que la escuela preparaba para la vida o para el desarrollo integral de la persona. O al menos, no siempre han sido los fines declarados de la escuela. La escuela, durante muchos años, ha sido muy propedéutica, muy de aprendizajes preventivos y muy selectiva también. Y en algunos casos sigue siéndolo. Es una escuela que va seleccionando los que sí siguen adelante y los que no. Y es verdad y es muy interesante que, con el movimiento de reforma educativa que sucede en el cambio de siglo, con la crisis del final del siglo xix, surgieron por todos lados figuras —John Dewey es desde luego una de ellas—...



EV Montessori, Giner de los Ríos, Freinet, Decroly...

CM Bartolomé Cossío..., que plantearon lo mismo que tú estás planteando: en la escuela debíamos no solo preparar para la vida, sino también aprender a vivir en la escuela. Es decir, que era tan importante lo que estaba pasando en esos momentos que lo que tenía que pasar posteriormente. Y en aquellos momentos, es verdad que se planteó una idea de una educación integral: la educación del cuerpo, la educación de las emociones, la educación, también, de los conocimientos y de los saberes... Es decir, una educación mucho más integral que, por lo que fuera, se fue un poco de nuevo diluyendo. Y solo a partir de los años setenta, con el informe Fauré que tú estabas citando y con las primeras leyes de los ochenta en el caso español, pero no solo, volvemos a retomar esa idea de la educación integral, que se ha traducido en todo el mundo en el concepto de *competencia*.

Es decir, la escuela, que debe educar de una manera integral a las personas, debe desarrollar una serie de competencias clave. Y ser competente es algo más que tener conocimientos. Es algo bastante más rico y complejo, más difícil de desarrollar, y ahí probablemente encontremos esas dificultades que la escuela está teniendo, como todos, para abordar esos retos, ¿no? Que no son nuevos, al menos en las declaraciones: UNESCO, demás agentes internacionales y leyes educativas nos acompañan desde los años setenta, luego noventa y ya desde los primeros 2000 en todas las leyes europeas o americanas. Pero no estamos siendo capaces de abordar ese reto. Esta propuesta de las competencias, de la educación integral de la persona, ¿qué significa para ti, cómo lo ves tú?

EV El debate sobre las competencias es nuclear en la confusión que hay en todo el mundo sobre cómo tiene que actualizarse la educación. El concepto *competencia* es un concepto que viene, principalmente, del mundo del trabajo, que es: «Tú me dices que sabes mucho, pero yo te pongo aquí a hacer algo y “este mucho” yo no sé qué pasa, que no se concreta». Lo que pasa es que, esta primera definición de lo competencial de los años ochenta desde el mundo más vinculado a lo económico cuadra —esto lo explica muy bien Antoni Zabala— con un discurso pedagógico que dice: «Oye, lo que hasta ahora llamábamos “formación integral de la persona” lo podemos articular también como “desarrollo competencial”». ¿Por qué?

Yo provengo del mundo de la educación no formal, del escultismo. He llegado a la educación formal de la escuela a través de dos vías

muy distintas: la educación no formal y el mundo universitario, que son como dos mundos radicalmente distintos. Eso me ha llevado a una reflexión muy interesante. Tradicionalmente, se decía: «La educación no formal te forma para la vida. Y en cambio, en la escuela hay toda una serie de cosas que no te forman». ¿A qué se refiere esto? En realidad, a que, tradicionalmente —y hay unas definiciones de *educación formal* y *educación no formal* de UNESCO de los años noventa que van en esa línea—, se decía: «La escuela, la educación formal, básicamente transmite hechos o informaciones y conceptos». Que es lo que se ha llamado «conocimientos». Hechos y conceptos. Mientras que el mundo de la educación no formal y también el de la educación informal, que es la no organizada, desarrolla habilidades, actitudes y valores. Estos son los dos mundos. Y por tanto, cuando hay un debate sobre cómo puede ser que hoy, cuarenta años después del inicio de la democracia, la mayoría de las agresiones sexuales en grupo sean obra de personas menores de treinta años, es decir, que han pasado por la escuela democrática, la respuesta es: «Bueno, esto no es una responsabilidad de la escuela. La escuela es hechos y conceptos».

El debate sobre las competencias es nuclear en la confusión que hay en todo el mundo sobre cómo tiene que actualizarse la educación.

El planteamiento de las competencias, que ya la LOGSE pone encima de la mesa, pero que el último informe de la UNESCO de 2015, *Replantear la educación*, define superespecíficamente, es la capacidad de articular hechos, conceptos, habilidades, actitudes y valores para dar respuesta a situaciones reales. Es decir, rompe con la idea de que los conocimientos están por una parte y las habilidades, por otra.

A la gente de mi generación, para comprender qué es una competencia, nos sirve el ejemplo del aprendizaje del inglés. Cuando yo iba a la escuela, aprendía el inglés de la siguiente manera: primero,



memorizábamos un vocabulario (yo tenía una libretita y, en cada letra, ponía elementos de vocabulario); porque los hechos se memorizan. Después, tenía unas hojas con unas líneas para llenar, donde tenía que poner tiempos verbales; porque los conceptos se mecanizan. Después, teníamos algunas clases donde ejercitábamos un poco la pronunciación; esto es practicar una habilidad, porque las habilidades se adquieren practicándolas. Y después, igual te contaban que, cuando leías un libro, hasta que no veías la cuarta vez una palabra que no comprendieras, no la fueras a mirar porque, si no, no la entenderías; y por tanto, desarrollabas una actitud que te permitía ir superando. Nosotros aprendimos así. ¿Qué pasaba? La primera vez que nos ponían en una situación real, éramos incapaces de articular una frase, éramos incapaces de entender nada. ¿Por qué?

Porque habíamos adquirido informaciones, conceptos, habilidades, actitudes y valores, pero no lo articulábamos competencialmente. No éramos capaces. Y esto explica no solo qué es una competencia, sino cómo se adquiere. ¿Quiénes eran los que eran capaces de tener competencia comunicativa en un contexto angloparlante? ¡Los que se habían ido en verano a Irlanda! Porque ellos estaban en una situación real. Las competencias, al ser la articulación de informaciones, conceptos, habilidades, actitudes y valores para dar respuestas a una situación real, se adquieren a través de situaciones muy próximas a la realidad. Por esto, los aprendizajes competenciales son aprendizajes globalizados, interdisciplinarios, vinculados a proyectos... en situaciones próximas a la realidad, porque es donde se desarrollan.

¿Qué problema hay en esto? Que tenemos una gran confusión conceptual. Aquí, en Cataluña, hubo un debate hace cuatro años, cuando la consejera Meritxell Ruiz dijo: «Tenemos que desarrollar competencias». Y un profesor universitario publicó un artículo que decía: «¡No nos olvidemos de los conocimientos!». Esto quiere decir que este profesor asumía que puedes ser competente comunicativamente sin tener el vocabulario en inglés, entender los tiempos verbales, saber la pronunciación. Cosa que significa que no comprendía qué es una competencia. Y en parte, esto está relacionado con la gran confusión terminológica que hay en inglés. Porque, en inglés, el término *competence* o *competency*, que son dos, puede ser o la definición que he hecho tal como la hace la UNESCO (la capacidad de articular informaciones, conceptos, habilidades, actitudes y valores para dar respuesta a situaciones próximas a la realidad) o puede ser un sinónimo de habilidad. Si el término competencia lo entiendes como habilidad, dices: «Oye, tú, que seas hábil haciendo algo no quiere decir que tengas los conocimientos». Pero no lo tenemos claro. Fíjate en discursos públicos, de profesores universitarios, de directores de institu-



“El gran fracaso de las competencias viene de que no solo nadie las comprendió, sino que nadie capacitó a los docentes para desarrollarlas.”



to, por supuesto de ministros o de consejeros, hablando de «Tenemos que desarrollar competencias, habilidades y conocimientos». Que es una manera de decir: «Lo digo todo para que no quede nada fuera». ¡No, hombre! Seamos un poco consistentes. No puedes ser competente sin conocimientos. Pero la adquisición de conocimientos no te hace competente.

Y esto es un elemento fundamental. Dice Fernando Trujillo en un artículo reciente que el gran fracaso de las competencias viene de que no solo nadie las comprendió, sino que nadie capacitó a los docentes para desarrollarlas. Y por tanto, en realidad, no es que las competencias no se hayan desarrollado o no hayan entrado en el sistema; es que nadie las ha entendido. Yo tenía una conversación hace pocos meses con un director de instituto que me decía: «Esto de las competencias está muy bien, pero, si no podemos acabar los contenidos, ¡imagínate las competencias!». Y Antoni Zabala me decía: «Este es el gran problema. No se ha entendido que, hoy, el contenido, los contenidos de aprendizaje son las competencias». Y este es un elemento crucial.

CM No se ha entendido y no se ha transcrito bien en nuestra ley. Nuestra ley es tremendamente confusa porque, efectivamente, tiene desde 2006, como bien decía Fernando y todos conocemos, en los preámbulos, una declaración de unas competencias clave, básicas —también ahí hemos tenido mucho lío terminológico por las traducciones del inglés—, unas competencias que asumimos que son fundamentales, que tienen que ver con la comunicación lingüística, con la concepción matemática o lógica... Una serie de seis o siete, ocho competencias que entendemos que son clave. Pero automáticamente, después, el despliegue curricular es esencialmente una lista de miles de estándares, la mayoría de los cuales de nuevo vuelven a ser un solo tipo de conocimiento. Lo has dicho muy bien, las actitudes y ciertos valores y ciertas habilidades también son conocimientos. Y no hay manera de trabar eso porque no está hecho ese trabajo, no está hecho en la legislación. Aquí, en Cataluña, por ejemplo, hay una interesantísima *xarxa* de competencias básicas que creo que sí que está ayudando en ese proceso.

EV La *xarxa* de competencias básicas es un buen ejemplo. Es una iniciativa magnífica de docentes que dicen: «Nos dicen que tenemos que aprender por competencias, que tenemos que generar aprendizajes por competencias, pero no sabemos cómo se hace. Conclusión:

Es una experiencia global porque es la escuela que no prepara para la vida, es la escuela que es vida, donde toda la vida se da y se desarrolla.

vamos a crear una red». Es una red voluntarista. Y un día le dije a un alto cargo del gobierno catalán: «Oye, la *xarxa* de competencias es fantástica, pero es la muestra de vuestro fracaso. Si un gobierno establece que el aprendizaje en las escuelas tiene que ser potencial, no puede ser que la actualización de los maestros sea un tema de voluntarismo. Tú tienes que hacer un proceso de capacitación». ¡Claro que la *xarxa* es fantástica! Pero es que la *xarxa* no tendría que ser una acción voluntarista diez años después de la aprobación de la Ley de Educación en Cataluña o trece después de la ley estatal. O sea, hay esta sensación de: «Bueno, las cosas cambian porque hay buena gente». No debería ser así.

CM Cuando aparecen las competencias, se genera una tensión, efectivamente, porque provienen originalmente del mundo más laboral y entonces, ahí, en todos esos falsos debates dicotómicos que nos gustan tanto en educación y, en concreto, yo creo que en nuestro país —competencias *versus* contenidos, un disparate...—, yo creo que Zabala y otros muchos intervienen, insistiendo en el carácter fuertemente pedagógico de esa orientación por competencias. Que tiene que ver, esencialmente, con la oportunidad que nos brindaba ese viraje hacia la enseñanza por competencias de cambiar las maneras de hacer en la escuela, esa escuela tan selectiva, muy propedéutica, muy de solamente para unos poquitos, que dejaba fuera a muchas personas porque no nos preocupábamos por que supiesen hacer algo con ese conocimiento, nos bastaba con certificar su «no logro».

Porque el gran reto, entonces, que tienen los docentes y las escuelas es que, si lo que queremos es educar a las personas de manera integral a través del desarrollo de las competencias, es decir, que



sean competentes en ciertos ámbitos, es cambiar radicalmente las maneras que tenemos de organizar el conocimiento, de organizar la escuela. Probablemente tengamos que romper esas separaciones casi casi falsas que hay por departamentos, las asignaturas, las horas de clase de 45 minutos... Es decir, lo que se cuestiona es esa gramática de la escuela, ese *statu quo*, el hecho de seguir haciendo lo mismo de siempre solo porque así se hizo en algún momento. Todo eso se cuestiona, si lo que queremos lograr son aprendizajes competenciales. Y entonces, entramos en un territorio que es muy interesante: ya no es tanto qué tenemos que aprender, sino que, si decidimos que hay que aprender una serie de competencias —no hemos decidido cuáles son todavía—, eso nos lleva a tener que provocar cambios profundos en la propia organización escolar y en las maneras que tenemos de enseñar, metodológicas, de evaluación...

EV

Hay cuatro elementos o igual cinco que se tienen que plantear en el sistema educativo. El primero es la finalidad de la educación, el propósito. Y aquí, lo que estamos diciendo es: «Hace más de cuarenta años que se proclama que esta finalidad es la formación integral de la persona, es decir, desarrollar todo aquello que permita a la persona tener su proyecto de vida con dignidad y con sentido, y contribuir positivamente a su entorno en el contexto de vida donde está». Y este primer elemento lo proclamamos, pero no lo ejecutamos. ¿Por qué?

Si el primer elemento es la finalidad, el segundo es qué tenemos que aprender. Y el qué tenemos que aprender está totalmente vinculado al debate competencial. Cuando se dice que las competencias, en realidad, son del mundo económico y que *competencias* quiere decir «competitividad», lo que se demuestra es la inconsistencia de gran parte del debate educativo. Porque a nadie se le ocurriría decir que nos parece bien que una persona incompetente sea el resultado del sistema educativo. Que *competencia* y *competitividad* tengan elementos estructurales similares no quiere decir que quieran decir lo mismo. *Competencia* quiere decir la capacidad de articular lo que has aprendido en situaciones reales. Pero esto es todo. También tiene que ver con la filosofía, también tiene que ver con la poesía, tiene que ver con que tú no eres una máquina que sabes leer una poesía o un loro, como decía Montaigne, que la repite. Quiere decir que tú eres competente cuando eres capaz de hacer que la poesía te transforme, la entiendas, te introduzca un concepto o una comprensión de la belleza o del mundo. Esto también es ser competente.



Primero es: propósito. Segundo es: ¿qué tenemos que aprender? (Competencias). El tercero es: ¿cómo se aprenden esas competencias? Y este tercero, el salto entre el segundo y el tercero, es el gran problema que tenemos hoy, seguro, en Europa. He estado hace muy poco con un conjunto de directores y directoras de escuelas finlandesas que se dedican a formar docentes, es decir, escuelas con niños y niñas donde van docentes a formarse, y ellos tienen el problema de este *gap*: desde 2016 tienen un currículum competencial, pero sus prácticas son transmisoras. Porque no han sabido cambiar cómo aprender. Tienen un sistema tan bien centrado en maestros que trabajan de manera individual que el desarrollo competencial necesita romper la separación entre maestros, entre disciplinas y lenguajes, entre asignaturas, incluso entre el «dentro escuela» y el «fuera escuela».

Hemos dicho primero, propósito educativo. Segundo, ¿Qué tenemos que aprender? (Los contenidos de aprendizaje, que hoy son las competencias). Tercero, ¿Cómo se aprenden las competencias? (A través de situaciones competenciales próximas a la realidad). Después hay un subgrupo de este, que es: ¿cómo lo evaluamos, cómo se mide el aprendizaje competencial? Y ya no se puede medir con el 4,6 o el 7,2. La creatividad, el pensamiento crítico, la capacidad analítica... no se miden con un 4,6. Y esto lo explica muy bien James Heckman, el premio Nobel de Economía, que dice: «El gran problema en el siglo xx sobre la evaluación es que solo hemos medido aquello que sabíamos medir», que era lo más simple: memorización de hechos y, un poco, organización de conceptos. Pero habi-

El desarrollo competencial necesita romper la separación entre maestros, entre disciplinas y lenguajes, entre asignaturas, incluso entre el «dentro escuela» y el «fuera escuela».



“La organización tiene que estar al servicio de la finalidad, no a la inversa. Y yo creo que esta reflexión tiene que estar un poco en el centro de qué reforma queremos hacer.”

lidades, actitudes y valores no hemos tenido ni idea. Y menos aún la articulación de todo esto. Por ejemplo, en el sistema educativo español, ¿dónde se mide la capacidad que tenemos de hablar en público? Todo es escrito. Pero lo mismo nos pasa aún con el inglés, nos pasa con las matemáticas... ¿Cuántos adultos conocemos que puedan dividir una cifra con una complejidad similar a 123,5 sin necesidad de calculadora? Ya no digamos entender una página de economía. Por tanto, tenemos el problema de cómo medimos estas competencias.

Primero, Propósito educativo. Segundo, ¿Qué aprendemos? (Competencias). Tercero, ¿Cómo las aprendemos? Y además Cuarto ¿Cómo las medimos? Y luego, finalmente, ¿cómo organizamos el sistema? Porque, cuando tenemos claro «desarrollo integral de la persona», «el contenido de aprendizaje son las competencias» y «la manera como las aprendemos tiene que cambiar», el cómo organizamos el sistema tiene que cambiar. ¿Cómo formamos a los docentes? ¿Cómo los seleccionamos? ¿En qué espacio se da el aprendizaje? ¿Cómo interactúan los docentes entre sí? ¿Con qué horarios?... Y el gran problema es que, en vez de hacer este proceso lógico:

-Mire, desde 1980 mi legislación dice «formación integral de la persona». Pues bueno, vamos a ir al paso siguiente: ¿qué se debe aprender?

-Pues contenidos son las competencias.

-Muy bien. ¿Cómo las aprendemos?

-Pues, oiga, los *cells and bells* que dice Prakash Nair, que son filas de pupitres y niños escuchando, ya no nos sirven.

-Pues cambiemos.



En vez de esto, estamos todo el día improvisando:

-Oye, ¿tiramos los tabiques o no?

-Bueno, no sabemos porque, claro, suena la campana...

-Pero ¿necesitamos campana?

Para ponerte un ejemplo de esto: en una universidad están planteando hacer un máster que rompiera la lógica de asignaturas, un máster competencial. ¡Años después de Bolonia, que decía que el aprendizaje tiene que ser competencial! Y la coordinadora del máster me dice: «Tenemos un problema muy grande. El programa informático de la universidad no permite matricular de algo que no sea una asignatura. Por tanto, claro, queremos hacer módulos competenciales, pero es que el programa no nos deja». O sea, la organización tiene que estar al servicio de la finalidad, no a la inversa. Y yo creo que esta reflexión tiene que estar un poco en el centro de qué reforma queremos hacer. Cuando se habla de reforma, se acaba hablando siempre de subelementos de esto. Y estos subelementos siempre nos llevan a lo mismo, que es mantener el *statu quo*.

CM Totalmente de acuerdo. En este panorama que estamos viendo, que tú estás contando de una manera tan clara, de repente, desde hace quince años más o menos, de nuevo en el cambio de siglo, esta vez del xx al xxi, aparece para complicar un poquito un nuevo término, que es el término *habilidades*. Como exento, fuera, no como una parte fundamental de lo que significa una competencia, sino como algo que está descolocado. Y aparecen muchos marcos: marcos a 4, a 5, a 15, a 21 habilidades... Hay muchos marcos, hay plataformas enteras, hay organizaciones enteras que están hablándonos de las habilidades para el siglo xxi. Y yo tengo la sensación de que ahí, de nuevo, tenemos una confusión terminológica grande. Ahí dentro uno encuentra cosas mezcladas: hay cosas que tienen que ver con lo emocional, con lo metacognitivo, con lo puramente procedimental... Si uno mirase con cuidado qué significan las competencias en nuestro sistema educativo, gran parte de esas habilidades están dentro, están transversales, aparecen ahí. Pero nos gusta mucho esta idea de los marcos de habilidades. ¿Cómo lo ves tú?

EV Es una confusión terminológica: no existe una habilidad que no pueda contenerse en una competencia. En el ejemplo de capacidad de competencia comunicativa es muy evidente: ¿qué habilidad nece-



“Hay cuatro elementos o igual cinco que se tienen que plantear en el sistema educativo.”

sitas que no pueda darse en el contexto comunicativo, que no esté en la competencia misma? ¿Por qué digo esto? Porque esta confusión terminológica nos lleva a un absurdo. Las habilidades son una tipología de conocimientos que se adquieren a través de la práctica. Lo que pasa es que hay, en el marco competencial, elementos que son cruzados.

Hay una cosa que antes no hemos respondido. Cuando tú preguntabas «En el contexto de 2019-2020, ¿qué es relevante aprender?», decimos: «Competencias». Pero ¿qué competencias? No es lo mismo la competencia que necesitas en 1990, cuando internet son solo cuatro cables unidos y casi nadie lo conoce, que hoy que tenemos miles de millones de usuarios. Las competencias que necesitas hoy para desarrollarte en el mundo no pueden estar exentas de entender que vivimos en un mundo altamente comunicado y, cada vez más, con máquinas inteligentes. Hace muy poco, un conjunto de profesores han dicho: «Vamos a impulsar una iniciativa para prohibir que los teléfonos móviles entren en la escuela». Esto es un ejemplo magnífico de lo que decía Rosa Sensat: «Oye, como no sabemos interpretar el mundo, pues que el mundo se quede fuera». Y nosotros seguimos aquí haciendo como si el mundo no hubiera cambiado.

Por tanto, las competencias tienen que dar respuesta a las necesidades de desarrollo vital de una persona en el contexto en el que vive. Alfons Cornella dice: «Tenemos que desarrollar en las personas la capacidad de vivir en un mundo con máquinas inteligentes». Y añade: «Por tanto, tenemos que desarrollar todo aquello que nos hace fundamentalmente humanos: la curiosidad, la creatividad y el pensamiento crítico». Estos tres elementos (la curiosidad, la creatividad y el pensamiento crítico) no pueden desconectarse de las informaciones, de los conceptos, de las habilidades, de las actitudes y valores. No pueden. Porque la creatividad también está relacionada con muchas cosas: con conocer materiales, con conocer imágenes, con conocer referencias...

CM Es decir, que no hay manera de trabajarlas de manera aislada.

EV ¡No puede ser! El pensamiento crítico no puede ser aislado de comprender cognitivamente la diferencia de conceptos como *democracia* y *autocracia*. Orwell decía: «Si frivolizamos el término *fascismo*, el día que tengamos que luchar contra el fascismo no tendremos



instrumentos porque no lo podremos identificar». Tú no puedes separar las habilidades del conjunto de elementos que conforman una competencia. Para mí, la razón por la que se habla de habilidades por separado es porque aún se está en el marco mental de que la escuela se dedica a hechos y conceptos. Es decir, aquello que puede salir de la boca del profesor o del libro de texto. Zabala dice: «Se aprende a bailar bailando». Porque bailar es una habilidad. Pero también, para bailar, necesitas saber contar, necesitas tener conocimiento de ritmos... Hay elementos que no son estrictamente la práctica, pero aprendes a bailar bailando.

CM Interesante. Me gustaría una última reflexión. Tú decías: «Yo vengo del mundo del escultismo, de la educación no formal». Son mundos que, conceptualmente, hemos separado mucho, un poco para entender el mundo —esta idea que siempre nos ha gustado de fragmentar para entender—. Pero esta separación tiene cada vez menos sentido y las fronteras entre lo formal, lo no formal y lo informal son cada vez más difusas. Un poco la referencia que tú hacías a Rosa Sensat. No tendría ningún sentido que el mundo de la escuela no tuviese nada que ver con todo lo que está alrededor.

Entonces, en esta idea de las competencias, lo que también estamos empezando a ver es que la escuela, que es uno de los nodos, como dice César Coll, fundamentales en esta nueva ecología del aprendizaje, tenemos que conectarla con otros nodos donde también se produce el aprendizaje, donde también se produce enseñanza, donde también estamos adquiriendo competencias. Es decir, que esa separación tan nítida que queríamos tener entre los aprendizajes de la escuela y el resto de los aprendizajes —que tú formulabas al principio como que fuera aprendíamos a vivir y en la escuela aprendíamos a conocer—, eso se ha roto totalmente. Las competencias lo rompen en sí mismo y, por tanto también, las competencias serían una puerta para conectar mucho más lo que sucede en la escuela con lo que sucede fuera. O como dice nuestro amigo Fernando Trujillo, para hacer caso a todos esos activos de aprendizaje que nos están rodeando y que están disponibles. Este es otro de los grandes retos, ¿no? ¿Cómo se inserta la escuela en ese ecosistema mucho más rico? ¿Cómo dejamos que el mundo entre pero también que la escuela salga fuera? Es decir, ¿cómo conectamos y rompemos de una vez, dentro de lo que se pueda, esas fronteras falsas entre lo formal, lo no formal y lo informal?

EV Totalmente. Está relacionado con lo que decíamos antes de esos cinco grandes elementos: Primero, Propósito, ¿cuál es la finalidad de la educación? (Desarrollo integral de la persona). Segundo, ¿Qué se debe aprender? (Competencias para la vida). Tercero, ¿Cómo se debe aprender? (Con situaciones competenciales). Cuarto, ¿Cómo se mide el desarrollo competencial? Y Quinto, ¿Qué organización posibilita que este aprendizaje pase?

Y en este contexto organizativo es donde tú planteas que, si las competencias se desarrollan en situaciones próximas a la realidad, la escuela tiene que utilizar la realidad. Tanto introduciendo la realidad en la escuela como sacando la escuela a la realidad, valorizando todo aquello que son las experiencias de aprendizaje de los niños y niñas fuera del momento de la escuela. Recuerdo un titular, hace un par de años, que decía: «Los niños y niñas han conseguido dos de sus ilusiones esta semana: que nieve y no ir a la escuela». Y yo pensé: «Fíjate, las escuelas que yo conozco son escuelas donde los niños y niñas, cuando nieva, se matan por ir, porque es el sitio donde, cuando hay un fenómeno nuevo, pueden discutirlo, hablar, desarrollar su curiosidad, abrir una nueva puerta de aprendizaje».

Si las competencias se desarrollan en situaciones próximas a la realidad, la escuela tiene que utilizar la realidad.

La idea de que la escuela es el sitio separado de la vida es el mejor ejemplo de lo que no debe ser. Y olvidamos mucho que, en nuestra sociedad, nos hemos pasado veinte años proclamando los cuatro pilares del aprendizaje de Delors, que nos estaba diciendo: «Oiga, es que si la escuela se dedica solo a aprender a conocer, se está dejando los otros tres pilares». Y resulta que decimos: «¡Delors, qué importante! ¡Los cuatro pilares! ¡Ahora te los repito!». Pero hoy en día nadie los aplica. Porque Delors, el informe, decía: «Aprender a conocer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer tie-



“*Las competencias serían una puerta para conectar mucho más lo que sucede en la escuela con lo que sucede fuera.*”

nen que tener cada uno de ellos el mismo peso en la experiencia educativa». Es decir, el mensaje de Delors ya era: «El aprendizaje se da en todos los sitios». Y por eso, el debate sobre aprender a lo largo de la vida está relacionado con el aprendizaje de ser aprendientes autónomos. Que está muy relacionado con una aproximación inductiva al aprendizaje. Cuando tú sabes que nunca habrás encontrado la respuesta final a una pregunta; cuando tú sabes que tu curiosidad es un elemento permanente; cuando esto pasa, la separación entre la escuela y el «fuera de la escuela» no existe.

Hace poco visité la Escola El Puig y me contaban un ejemplo: se van a ver al MACBA una exposición de escultura de Jaume Plensa con niños y niñas de siete, ocho años. Hacen una reflexión sobre la belleza. De la reflexión sobre la belleza hablan de paisajes, mar-montaña. De la reflexión sale que ellos querrían tener colectivamente una experiencia de belleza. ¿Qué les queda más cerca? Y ven que lo que les queda más cerca es Montserrat. Empiezan a hacer cálculos: «¿Podríamos ir todos?». Y un grupo dice: «¿Y qué peso tenemos capacidad de aguantar? ¿Qué proporción?». Otro grupo dice: «¿Con qué transporte se puede ir?». Y finalmente van y miran los horarios. Y niños y niñas de siete, ocho años todo esto lo hacen porque el padre de uno viene y les habla de los pesos; después invitan a no sé quién que ha ido una vez a Montserrat porque es un escalador y les cuenta no sé qué más; después hablan con alguien de los ferrocarriles... Toda esta experiencia de aprendizaje es una aproximación global. Y esta aproximación global es lo que se llama el desarrollo competencial. Que no puede estar cerrada en el aula. Y no puede estar cerrada en un solo docente. Es una experiencia global porque es la escuela que no prepara para la vida, es la escuela que es vida, donde toda la vida se da y se desarrolla.

CM Muchas gracias. Yo creo que esto es un broche perfecto, casi citando de nuevo a John Dewey en su idea sobre la escuela para la vida y en la vida. Te agradecemos esta conversación tan inspiradora como siempre y seguimos conversando sobre la escuela, sobre los retos que tenemos por delante y sobre los cambios que tenemos que ir poco a poco haciendo.



Referencias

Apple, M. y Beane, J. A., (2012). Escuelas democráticas. Madrid. Ediciones Morata

Arendt, H., (1996). Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona. Ediciones Península

Brailovsky, D., (2019). Pedagogía (entre paréntesis). Buenos Aires. Noveduc

Delors, J., (1996.): “Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid. Santillana/UNESCO

Dewey, J., (2004). Democracia y Educación. Madrid. Morata.

Freire, P., (1997): A la sombra de este árbol. Barcelona: El Roure

Freire P., (1997). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Madrid. Siglo XXI

Giroux, H. A., (1992). Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. Siglo XXI.

Giroux, H. A., (2003). Frankenstein Educador. Barcelona. Alertes.

A Nation at Risk (1983). The Imperative For Educational Reform. The National Commission on Excellence in Education <http://www.mat.uc.pt/~emsa/PMEnsino/ANationatRisk.pdf>

Bourdieu, P., & Passeron, J. C., (2014). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo

Claxton, G., (2008). What’s the point of school. Rediscovering the Heart of Education. One World. Oxford.

Claxton, G., (1995). Vivir y aprender. Madrid. Alianza Editorial

Perkins, D., (1992). La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Gedisa. Barcelona

Perkins, D., (2014). Future Wise. Educating our Children for a Changing World. San Francisco. Jossey-Bass

Rifkin, J., (2011). La tercera revolución industrial. Cómo el poder lateral está transformando la energía, la economía y el mundo. Paidós Ibérica.

Skliar, C., (2019). Pedagogías de las diferencias. notas, fragmentos, incertidumbres. Buenos Aires. Noveduc.

Zabala, A., & Arnau, L., (2007). 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona. Graò

En clave de educación

¿Cuál es el sentido de la escuela? ¿Por qué deben ir los niños y los jóvenes a la escuela? ¿Cuáles son los objetivos de la escolarización? ¿Para qué sirve todo este esfuerzo que hacemos, que hacen nuestros niños y jóvenes, sus familias, los docentes, las escuelas, la sociedad en su conjunto? ¿Qué vale la pena aprender en un mundo cambiante, crecientemente complejo, problemático y desigual? Carlos Magro plantea estas y otras cuestiones clave a distintos profesionales del contexto iberoamericano en las conversaciones recogidas en En clave de educación de Fundación Santillana. En este documento hemos seleccionado las conversaciones con Alfredo Hernando, Carmen Pellicer, Elena Martín, Mariano Fernández Enguita y Eduard Vallory con motivo del lanzamiento de este espacio, pero puedes encontrar otras más en fundacionsantillana.com/ed21. La educación nos une.

