

## En clave de educación

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

#### Entrevista de Carlos Magro a Elena Martín

**CM** Bueno, 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 mezcla, a veces, con otras terminologías que ya están en nuestros currículums, como el término de *competencia*, que tiene, bueno, unas historias distintas, tradiciones diferentes y..., pero que en todo caso remiten a una gran... a un par de preguntas importantes, que es por qué vamos a la escuela, cuál es el fin, cuál es la finalidad última, que creo que nunca debemos olvidar hacernos esa pregunta: ¿por qué vamos a la escuela? ¿Por qué vamos a la escuela hoy? Vamos a empezar con esta pregunta, que es muy grande, pero que nos empieza a situar en el terreno de juego.

**EM** Bueno, lo primero: yo, encantada. La verdad es que la demanda echaba un poquito para atrás, porque... dices, cualquier cosa... hablar de cosas tan complejas, ¿no? Pero, bueno, yo creo que es bueno hablar en este tono distendido, mucha gente... pensar juntos. ¿Por qué vamos a la escuela? Yo creo que... yo te doy mi contestación de Elena Martín, de nadie más; eso no quiere decir que la haya inventado, pero que no represento ningún pensamiento ordenado ni organizado. Yo, 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 tiene... es educativo, pero tiene un matiz: y es que yo he llegado a la educación desde la psicología. Entonces, para mí..., me resultó muy relevante 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, no, 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 es la..., esa, para mí, es la meta.

Por tanto, es un derecho, porque podrías llegar a mayor nivel de desarrollo y, de no tenerlo, 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: «¿Cómo es posible? ¿Vosotros creéis que, para hablar, hace falta ir a la escuela?». «¡Pues noooo!». Y digo: «Entonces, ¿por qué tenemos 16 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? 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, de que lo que te hace es permitir entender el mundo, entenderlo, sin fantasías, ¿eh?, entenderlo, si yo entiendo la realidad, puedo predecirla; y si la predigo, puedo tomar decisiones. Y quizá me equivoco. Pero la única manera de pensar que uno pasa de la heterorregulación, de que otras personas tienen que ir marcándote la vida, a la autorregulación, y es que tú, porque comprendes el mundo, dices: «Mira, si me pongo aquí, este coche, cuando entre, no voy a poder entrar porque voy a estar a 40º. Bien. Pero me compensa a tener que...».

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; entender aspectos 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, es 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, por qué ponen... y qué se deducirá si pasa A o B, son incapaces de hacerlo. Es decir, que, sin la acción, no hay reflexión sobre la acción; pero pensar que es la acción... Yo creo que es simple. Todo lo que tiene que ver con las capacidades humanas *meta*, las capacidades de reflexión sobre la acción, yo creo que son lo auténtico de la escuela. Y esas capacidades son las que, a veces, perdemos en... 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** Bueno, has dicho un montón de cosas que, según ibas hablando, me iban disparando un montón de cuestiones, ¿no? Que te las digo así, un poco, a ver si las vamos hilvanando. La primera, claro, es fundamental, pero la primera es... Mandabas un mensaje importante: la escuela es un lugar de transmisión de una cultura heredada. No solo, ¿eh? Pero... has dicho muchas más cosas, pero...

**EM** Sí, sí, desde luego.

**CM** ... pero, en sí mismo, es un lugar ya 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 la sociedad, y que te da esas dos capacidades para...

**EM** Te da herramientas para transformar.

**CM** ... eso es, 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, como que se quedaría corto.

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

**CM** Ahí viene la idea de *competencia*, que podemos abordar...

**EM** Para mí. Para mí. Como lo hilo yo. Cada uno tiene su, como ahora dice la gente, su «relato».

**CM** Me parece que... Ahora... ahora lo abordamos...

**EM** ¿Cómo lo hilo yo? Yo creo que la idea de *competencia*, que ya sabemos todos los problemas que tiene, pero, para mí, tiene una gran potencialidad, que es ponerte en el espejo de cuando la OCDE, básicamente, vamos a verlo a través de la OCDE, te 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?». Esto es una pregunta tan relevante, 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, entonces... pero, claro, yo entiendo... si aprender el sintagma nominal no lleva a una persona a comunicarse mejor, yo diría que no es un elemento que debiera estar en la escuela.

Es decir, si yo aprendo algo, si yo aprendo las leyes de la... las leyes de la termodinámica y no puedo explicar determinados fenómenos que suceden en el mundo, no tienen por qué ser todos cotidianos, no tienen por qué ser cotidianos... desde luego, tengo que poder explicar los cotidianos, pero tengo que poder explicar, ojalá, procesos mucho más complejos, eso es la mente humana, y haberme apropiado de ellos no me sirve para eso, entonces... Lo que nos proponen, que podemos hacer lo que queramos, pero lo que nos proponen es: «Deje usted de decir que los alumnos han aprendido. Digamos solo que han aprendido cuando se ha producido esta idea de funcionalidad, de que... ¿qué tipo de aprendizaje se ha dado? Aquel que me ha transformado tanto que me permite actuar en el mundo, por tanto, transformar la acción social, algo...». 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..., este, David Perkins, ¿no?, uno de los padres del Proyecto Zero de Harvard, que él decía, de una manera muy... como casi... un poco retadora...

**EM** Provocadora totalmente.

**CM** ... la escuela debe garantizar tres cosas: la retención del conocimiento, que hasta ahora lo hemos hecho muy bien; la comprensión de ese conocimiento, que tú decías al principio, o sea, comprender ese conocimiento (yo tengo ya más dudas si estamos... si

la escuela, con sus modos de hacer, con sus prácticas, con sus herencias, está siendo capaz de que todos, porque muchos sí, pero que todos comprendan, comprendamos); y luego, la utilización, o sea, es retener, comprender y utilizar, saber utilizar...

**EM** Un matiz, un matiz. Yo creo que, desde el punto de vista de la psicología cognitiva, distinguir entre retención y comprensión es un gran error.

**CM** No tendría sentido.

**EM** No tendría sentido, porque es como si tuviera sentido la retención.

**CM** Y no tiene sentido.

**EM** No tiene sentido.

**CM** O sea, tú no puedes retener nada por un tiempo...

**EM** Lo puedes retener. Pero para lo que estamos diciendo que es ser competente...

**CM** No sirve para nada.

**EM** ... no sirve para nada. Bueno, pero entonces...

**CM** Claro, no, si, al final, 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...

**CM** Fuese suficiente.

**EM** ... fuera un logro. No, ni siquiera suficiente. Un logro. Un paso por el que hay pasar. Porque no. No se retiene si no se comprende.

**CM** Estoy de acuerdo. Ahora, ¿la escuela está siendo capaz o ha sido capaz hasta ahora... o siempre ha tenido...? Digámoslo de otra manera: ¿siempre ha tenido ese mandato de que los alumnos comprendiesen lo que... los saberes y los conocimientos que fuesen...?

**EM** Pues quizás no. 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...!», ¿no?

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. A mí, este discurso me cansa un poquito, por eso no quiero mucho pararme en él, pero sí que creo 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.

Alguien se puede escandalizar cuando alguien no sabe quién es Alfonso XII. Yo entiendo el escándalo. A mí me gustaría que mis hijos..., de hecho, creo que los tres lo saben, quién es Alfonso XII, 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. Si, además, podemos conseguirlo... Pero, 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** Claro. Ahí estamos de acuerdo. Yo creo que vamos a... vamos a seguir avanzando entonces...

**EM** ¡Si yo creo que casi todo el mundo está de acuerdo en todo!

**CM** Todo el mundo está de acuerdo en todo...

**EM** 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, de la mejora y de...

**EM** Pero ¿tú no crees que, por ejemplo, algunos de los mensajes que..., lo que a mi edad, yo tengo ya 63 años, es muy desazonador, porque te da la impresión de que algo nos falla..., algunos mensajes de hace muchos años ya decían cosas muy interesantes?

Es decir, que 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 esas capacidades requieren adquirir simultáneamente tres tipos de conocimiento que el ser humano no adquiere por los mismos procesos psicológicos».

No se adquiere igual un concepto (no hablo ya de un dato, un dato hay que memorizarlo, hay que dotarse de reglas mnemotécnicas para ello, pero un concepto ya es una relación entre datos), pero no se aprende igual ni se comprueba igual si lo ha aprendido un concepto que un procedimiento. Y enseñamos todo como si fueran conceptos. Ya tenemos dos errores encadenados, que los seguimos haciendo. Yo siempre les digo a los alumnos: «Vamos a ver. Fuera, el mundo es más sensato que la escuela. A nadie se le ocurre decir “Explícame cómo se arranca en cuesta”, cuando te dan el carné de conducir, y decir “¡Ah! Lo has explicado muy bien, aquí tienes el carné”». Y, sin embargo, saber cómo se arranca en cuesta ayuda a arrancar en cuesta. Luego, concepto y procedimiento está relacionado; pero no puedes creer que por declarar el concepto, lo tengas. ¿Te acuerdas tú de lo difícil...? No sé, ¿conduces?

**CM** Sí, sí.

**EM** ¿Lo difícil que te resultó arrancar en cuesta? Yo 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 ahora ya, 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. Para enseñar... Como el ser humano, el sujeto psicológico, no lo aprende igual, enseñar, que es ayudar a aprender..., si el proceso de aprendizaje es distinto, el tipo de ayuda tiene que ser diferente. Y, para eso, hay que saber. Hay que saber cómo aprende un concepto, cómo se aprende un procedimiento, cómo se aprende una actitud...

**CM** Digamos que es la tercera parte...

**EM** Pero es que la... El error tremendo, yo, claro, hablo de mi experiencia, que cometimos en la LOGSE... además, un error que tiene su historia, como todo en la vida, y es que... La categoría era «Actitudes, normas y valores». Entonces, alguien, un político, decidí que eso no se podía poner porque era muy largo. Entonces, había que simplificar. ¡Mala idea, simplificar! Porque esa idea ¿a qué llevó? A actitudes. Pero... ¿actitudes? Sí, claro, yo quiero que una alumna tenga una... ¿Qué es una actitud? Una predisposición de comportamiento. Es decir, que le salga, que se active en ella, de las posibles conductas, se active 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, que «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. Bueno, 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, a mí, que acaba claramente en que lo que hay que aprender son valores. Pero que la meta sean los valores no nos quita que necesitemos...

**CM** Todo lo demás.

**EM** Claro. Pero hay que entender. Es que hay que entender. Y yo creo que, 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 yo 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, no es que yo me lo crea, es que sé que lo cumple, que es que una mente formateada por la escuela es cualitativamente distinta de otra, pero hay gente que lo que considera es 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...

**CM** Bueno, y practicadísima durante...

**EM** ... y practicadísima...

**CM** ... durante décadas.

**EM** ... 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. Pero, cuando alguien la ve desde ahí, ¿para qué necesita entender cómo se aprende? Solo para los que quiere.

Entonces, para esos se hacen sitios especiales, que parecen... Cuando el reto, el reto de todo tipo, el reto de una sociedad democrática, el reto del capital humano, pasa por que seamos..., y el reto de la justicia y la equidad, para 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.

**CM** Sí.

**EM** No sé. ¿Tú te acuerdas de la tarea que hacía Luria con los uzbekos? Luria, que fue con los uzbekos, les daba, ¿te acuerdas?, unos instrumentos, ¿no? Entonces, por ejemplo, tenía, pues, la azada, la... tal. Entonces, ellos, las personas que no estaban escolarizadas, decían: «La azada es para coger la zanahoria». Las personas que estaban escolarizadas decían: «Estos son herramientas, estos son vegetales, estos son...». 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.

**CM** Bueno, vamos a algo que decías hace un ratito, esto que decías, tan de Piaget, que es la acción y la reflexión sobre la acción, que también es muy de John Dewey, que también lo dijo...

**EM** También. Bueno, es que estaban tan próximos... funcionalistas.

**CM** Entonces, los dos decían lo mismo: «Uno aprende haciendo y reflexionando sobre lo que ha hecho».

**EM** Dewey era más interesante que Piaget.

**CM** Entonces, ahí..., vuelvo a insistir entonces: ¿estamos consiguiendo hacer esto en la escuela? ¿Estamos consiguiendo entender que lo *meta*, la reflexión sobre lo que aprendemos...

**EM** No, yo creo que no.

**CM** ... el aprender a aprender es algo fundamental, probablemente...

**EM** Yo creo que no.

**CM** ... lo más importante...?

**EM** Mira, yo, cuando trabajo con el mundo educativo, esta idea de aprender a aprender que, por otra parte, es casi tan obvia, ¿no?

**CM** Obvia, sí.

**EM** Es decir, se genera conocimiento a una velocidad inmensa, por tanto, 16, 18 años, no es ese el problema, de enseñanza obligatoria no pueden plantearse que no 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; 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. Las escuelas, además de que aprendan bien, porque claro... Tenemos que hacer es darse cuenta de que, cuando han aprendido... 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 otros que dicen: «¡Pero lo he leído seis veces! ¡¿Cómo no me lo voy a saber?!». Entre uno y otro está el mundo.

**CM** ¿Qué papel jugarían...? Yo... Queríamos también conversar un poquito sobre un tema que está muy de moda, hay muchos marcos internacionales, por todas las agencias internacionales, pero también por institutos privados, Brooklyn y cualquiera de estos, sobre... estos marcos que llaman de «Habilidades para el siglo XXI» o para... «Habilidades para el siglo XXI», pongámoslo así, en el que se mezclan un montón de cosas. Hay cosas que son más..., habilidades más cognitivas, otras que son más emocionales... Pero en todos ellos hay un papel importante al tema de la emoción. Yo, como no controlo mucho el tema, te lo voy a dejar ahí: el tema de la emoción.

**EM** Bueno, mira...

**CM** Y yo quería vincular el tema de la emoción o esas habilidades de regulación, de autorregulación, de gestión de... con esto mismo que estábamos hablando de aprender a aprender. ¿Cuáles son los vínculos...?

**EM** Mira, para mí, aprender a aprender tiene una dimensión..., esto es un dualismo, pero tenemos que hablar de alguna manera, tiene una dimensión cognitiva y una dimensión más emocional. Es decir, nadie que no se siente competente, nadie se va a dedicar a aquello en lo que cree que no es competente. No lo vamos a hacer, pero 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 explicó así.

Entonces, lo que tenemos que entender es que, cuando un alumno fracasa, pasan dos cosas, al menos dos: una, no aprende el conocimiento o el saber concreto; pero aprende que no sabe aprender. Entonces, aprender a aprender, además de que sea una reflexión sobre tu 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...)

**CM** Es así y...

**EM** ... es estática) y por tanto..., y 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... todo se hace en inter-intra. Pero la ayuda que tú me das, luego tiene que ser mío.

**CM** Esto es muy interesante, porque, precisamente hablando de habilidades, a mí, a veces, me parece que son demasiado...

**EM** Individualistas.

**CM** ... individualistas. Como que uno, pues se pone, se pone a estudiar o, de alguna manera..., entonces desarrolla 20, 30 o 40 o las que quiera, pero de una manera muy individual...

**EM** Claro...

**CM** Y luego, ya, pues se encuentra con que puede solucionar la vida.

**EM** Bueno, pero es que esto, de nuevo, hay 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 como me ve. O sea, la pura introspección de uno consigo mismo no es el mecanismo que los humanos hemos tenido. 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: «Claro, claro, no lo has entendido» y a otro: «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 sobre que puedo seguir teniendo éxito en un proceso complejísimo, que 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 quienes... yo lo hago con mis hijos... los profes... lo hago con mis alumnos, obviamente.

Para mí, y esto no es buenismo, no es decirle a alguien: «¡Ay! ¡Si lo sabes!» cuando no lo sabes. 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, puedes tirar.

**CM** Esto es difícilísimo. Esto es lo que...

**EM** Ya, pero esta es la clave.

**CM** Para los docentes, desde luego.

**EM** Esta es la clave.

**CM** En la escuela, desde luego.

**EM** Para toda la educación.

**CM** Para todos.

**EM** Control y afecto. Yo necesito que mi hijo les 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, ¿no?, estos elementos son imprescindibles y, al final, yo tendré que desaparecer y tú tendrás que hacerte esta reflexión: «¿Qué ha pasado? ¿Qué me ha molestado y no he entrado 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 te quiero decir.

**CM** Sí, sí. Es esto que decía Guy Claxton cuando decía...

**EM** Sí, Claxton es un genio.

**CM** ... decía cosas maravillosas, además desarrollaba... tan precisa...

**EM** Claxton es un genio.

**CM** Pero decía algo así como que de la escuela uno tiene que salir con las competencias y la confianza... las competencias...

**EM** En uno mismo.

**CM** ... y la confianza en uno mismo.

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

**CM** Y esa es, claro...

**EM** Y esa es la diferencia.

- CM** Ahora, eso... es un rol complejo...
- EM** Del docente.
- CM** Del docente y de la escuela. Es tremendamente complejo, yo creo...
- EM** Muy complejo, muy complejo.
- CM** ... que es donde colocamos la gran dificultad del reto...
- EM** Claro. Pero los profesores te dicen: «A mí no me han enseñado esto». Siempre es el mismo... la misma pescadilla. Entonces, claro, con esta idea de lo que tiene que aprender un profesor, cargado de saberes, de los saberes que tiene que saber, desatendemos, 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, que esto no hemos podido hablar, pero, 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... a este le tengo que agarrar por aquí... 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. Cuéntale tú ahora a un docente todo lo que hemos hablado en esta media hora. ¡Es que es tremendo!
- CM** Es tremendo, es un reto...
- EM** ¡Es que la demanda es tremenda!
- CM** Es un reto enorme.
- EM** Entonces, hay que ser muy lúcido en las prioridades y centrarse en estas prioridades. 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: «Hay muchos marcos de habilidades». Cada uno lo pone... a 4, a 6, las «6 C», «21 Habilidades»... Hay muchos marcos de habilidades. Nosotros, en Europa, tenemos una cosa que no son habilidades, es más complejo, tú lo has descrito bien, que tiene varios componentes, que son las competencias... en toda Europa. Yo tengo la intuición, la sensación o la... que, si trabajásemos realmente, en toda su complejidad y su..., las competencias, estaríamos trabajando, si no el 100% de esas famosas habilidades...
- EM** Pero ¿sabes lo que pasa?

- CM** ... casi todas.
- EM** Que, para mí, 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, que nos faltaría abordar cómo hacemos todo esto.
- EM** Claro. Y, por ejemplo, se deriva que hay que entrar por problemas en los que hay interdisciplinariedad; que hay que entrar por una reflexión en la que uno pueda siempre pensar sobre la acción; que tiene que haber varios expertos, varios profes en aula y los alumnos hacer... O sea, hay que romper.
- CM** Hay que romper, digamos... la gramática de la escolaridad, ¿no?
- EM** La gramática, pero, como es una frase tan tan esa... yo no la quiero usar, pero es verdad. La escuela napoleónica, de siete horas, con horas de 50 minutos, siete materias impartidas por un profesor...
- CM** Sí, se ha acabado. No vale.
- EM** Esto... Ya pero a esto se llegó hace muchísimo. ¿Por qué no lo hacemos? Ahí está la clave. Yo, esta mañana hablaba... ¿Hay que cambiar el decreto de especialidades del profesorado? Sin duda. Hay que cambiar... con mucho cuidado de no caer en modas... Esta es un poco la última idea que me querría... querría expresar: ¿hay que cambiar las metodologías? Sí, pero comprendiéndolas. Comprendiéndolas.
- Yo he visto gastarse millones de 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 sentado en un ágora en vez de un pupitre, la actividad mental de la alumna 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.
- CM** Sí, al final esta... así, para concluir, ¿no?... El,... Nos empezábamos preguntando para qué la escuela, que va derivado el qué, qué debemos aprender, y el qué debemos aprender...
- EM** Algo se nos pierde por el camino.
- CM** ... es una cuestión de cómo, es una cuestión al cómo...
- EM** Claro, pero algo se nos pierde.
- CM** Algo se nos pierde.
- EM** O sea, las ideas de cada elemento parece que están claras, pero el encadenamiento que conlleva el conjunto de la estructura...
- CM** El encadenamiento es muy complejo y no estamos...

- EM** Es que es muy complejo. Y esto sería..., quedaríamos con ello. Luego están las resistencias al cambio, que esto, para otro momento.
- CM** Para otro día. Bueno, terminamos aquí. Ha sido de verdad un placer, Elena, conversar contigo esta media hora y...
- EM** Muchas gracias.
- CM** ... esperamos que sigamos conversando...
- EM** Seguro.
- CM** ... fuera y juntos, cómo tú decías...
- EM** Mi experiencia es que siempre es así.
- CM** ... porque juntos aprendemos más, siempre, ¿verdad?
- EM** Sí, es así.
- CM** Muchas gracias, un placer y hasta la próxima.
- EM** Gracias.