

En clave de educación

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

Conversación de Carlos Magro con Carles Monereo

CM Carles, muchas gracias por haber aceptado esta conversación con nosotros y por dedicar este rato a hablar de temas que nos interesan mucho. Temas, como las competencias y las habilidades, sobre los que tú has escrito, hablado y, además, clarificado muy oportunamente mucha terminología. Temas en los que has trabajado y que nos puedes ayudar a entender mejor. Por eso, gracias de nuevo por tu generosidad y tu tiempo.

CM Para mí también es un placer.

CM Hablar de qué aprender es un tema recurrente porque *qué tenemos que aprender* es la pregunta que siempre nos hacemos. Pero qué tenemos que aprender y, por tanto, qué tenemos que enseñar al final está apelando a *qué sentido tiene la escuela, al fin de la escuela, a las finalidades, a las metas*. Muchas veces, en educación, estamos tan obsesionados por hacer las cosas y hacerlas bien que nos fijamos mucho en los métodos, en cómo hacemos las cosas, cómo tenemos que dar clase, cómo tienen que ser nuestras prácticas —porque, al final, es nuestra preocupación del día a día—, y nos olvidamos un poquito de las metas. Nos preocupamos tanto de los métodos que nos olvidamos de las metas.

Entonces, y, para empezar, quería preguntarte algo nada sencillo: *¿cuál es el fin de la escuela hoy?* ¿Por qué, más allá de que estén obligados —obligados y con derecho—, los niños tienen que pasar X años de escolaridad obligatoria? *¿Por qué van los niños a la escuela?*

CM Para mí, la pregunta en general debería ser qué debemos afrontar. ¿Qué debemos afrontar en cada época, en cada momento, en cada etapa? ¿Qué es lo que debemos afrontar? Desde mi punto de vista, la educación obligatoria, fundamentalmente, debe formar ciudadanos. Ciudadanos que, por lo tanto, se manejen en sus contextos reales y afronten los problemas que emergen en pleno siglo XXI. Y en este sentido, por lo tanto, a mí me parece que lo más sensato sería preguntarnos: «Un ciudadano del siglo XXI, en España, en Alemania, en África quizás, etc., ¿qué problemas debe afrontar?». Que igual no son los mismos. Ese, para mí, sería el punto de partida.

Por lo tanto, lo importante son los problemas, no tanto hablar de «habilidades» o «competencias». Eso sería en función de qué debemos afrontar. Y en realidad, yo creo que las personas somos aquello que afrontamos durante nuestra vida, o sea que nos vamos constituyendo y construyendo a partir de los problemas que vamos afrontando. Y en tanto y cuanto tengamos recursos de distintos tipos, llámalos «habilidades», «competencias», «conocimientos», estaremos más preparados para afrontar esos problemas.

CM Coincido contigo y estoy de acuerdo. Y cuando has señalado de repente «África» me he planteado una primera pregunta interesante porque, entonces, tendríamos como dos

planos que manejar constantemente. Da igual que estemos hablando de España, pero, si yo miro España, España es grande y hay mucha diversidad —afortunadamente—, y no es lo mismo la España urbana que la España rural, la España de la montaña que la de la costa, la España del norte y la del sur... Quiero decir que esta diversidad nos obligaría también a pensar que a lo mejor los problemas no son los mismos y que, de alguna manera, tendríamos que ser capaces de combinar lo global y lo local. Parece que hay cosas que son humanas y más globales o más universales o que todos queremos, y otras que deberían responder más a los contextos. ¿Cómo haríamos esa combinación entre lo local y lo global en términos de qué hay que aprender?

CM Nosotros, con nuestro compañero el profesor Juan Ignacio Pozo, hablamos de problemas *prototípicos* y *emergentes*, que es otra dimensión, pero que tiene que ver con lo que estamos hablando. Los problemas prototípicos, efectivamente, son aquellos que son más recurrentes, más frecuentes, en cualquier actividad humana, y es probable que podamos decir que son globales. Por ejemplo, cómo manejar la información es un problema prototípico. Pero luego, hay algunos que son emergentes y esos emergentes tienen que ver, por una parte, con la investigación, con las corrientes económicas, políticas... Pero también son contextuales. Por lo tanto, puede ser que, en un momento determinado, lo emergente sea un tipo de epidemia que se produce en un lugar, que perdura hasta cierto punto y que los alumnos tengan que adaptarse a esa situación. Trabajar con esos dos elementos, llamémosle «prototípico» a lo global y «emergente» a lo temporal o a lo futurible o a lo que pueda ocurrir, a nosotros nos sirve para hacer esa distinción. Siempre pensando, además, que la educación en general no solo prepara para el aquí y ahora, sino que, cuando el alumno salga y sea realmente ciudadano o sea médico o lo que fuere, tendrá que enfrentarse a problemas que no son exactamente los que ahora estamos teniendo.

En este sentido, yo creo que esa combinación, sí requiere hacer un análisis. Y la pregunta sería: ¿cuáles son los problemas prototípicos que tienen los ciudadanos en el aquí y ahora, y aquí, en esta ciudad o en este país? Y yo creo que son finitos. Pueden ser muchos, pero existe un cierto acuerdo a la hora de definir problemas relativos a tu posición de espectador, problemas relativos a tu posición de persona saludable, problemas relativos a tu posición de respeto por el entorno... Podemos definir una serie de entornos o de escenarios, y definir cuáles son los problemas prototípicos de esos escenarios. A partir de ahí, vamos hacia atrás y decimos: «Bueno, y para que el estudiante sea capaz de afrontar este tipo de problemas en este escenario, ¿de qué tipo de habilidades, de conocimientos, de estrategias, de competencias debemos dotarle?». Este sería mi planteamiento.

CM Ese es un poco el ejercicio que han intentado muchos. Lo intentó Perrenoud en su momento, lo ha intentado la Unión Europea y, de hecho, nosotros, todos (con «todos» me refiero a todos los países europeos) compartimos un marco de competencias clave. Y yo quería preguntarte hasta qué punto tú estás cómodo en ese marco. ¿Crees que sobran cosas, faltan cosas? Ese marco que nos hemos dado entre todos, ¿está respondiendo bien?

CM No exactamente. Porque yo creo que deberíamos ir a la concreción, como te decía antes, de los problemas más típicos. Cambiemos de escenario: ¿cuándo diríamos que un padre, una madre, es competente? Pues diríamos que es competente cuando es capaz de solventar los problemas prototípicos de su bebé. Y esos problemas los conocemos:

tienen que ver con la alimentación, con los celos, con el dormir bien... Una serie de circunstancias. Entonces, ¿es lo mismo, digamos, la competencia de ser crítico en un ámbito que en otro, en matemáticas y para un determinado tipo de problemas que en otro? Pues no, no es lo mismo. ¿Es lo mismo saber trabajar en equipo cuando se trata de un equipo deportivo que cuando el equipo está formado por geólogos? Pues no es lo mismo. Existen especificidades que reclaman determinados tipos de aprendizajes. Y a esas ideas generales, marco, de la Unión Europea, etc., yo creo que les falta un poco aterrizar en esos determinados problemas. Y el problema es ese: ponerse de acuerdo en esos problemas.

Te cuento una anécdota: en mi departamento, en Psicología, cuando hablamos de las competencias del futuro psicólogo, cada uno quería vender su disciplina y poner más de lo suyo, era una especie de negociación, digamos, más o menos perversa. Y en un momento determinado, yo dije: «Bueno, y también tendríamos que tener una asignatura o un módulo de elegancia, porque el psicólogo está con personas y tiene que estar bien vestido». ¡Y casi la cuelo! Casi me dicen: «¡Ah vale! Pero a cambio de que hagamos esta». Y yo digo: «Pero vamos a ver: ¿sabemos si los psicólogos elegantes resuelven los problemas mejor que los no elegantes? Parece que no, que no sea una variable y, por lo tanto, lo que tenemos que ver es qué tipo de problemas resuelven los psicólogos y qué tipo de formación necesitan para resolverlos. Pero no parece que la elegancia sea un punto. Al menos, la investigación no dice eso».

Entonces, partiendo de esos problemas que te decía, pero problemas más concretos, a ser posible bastante más específicos, en cada realidad, yo creo que nos ahorraríamos determinados tipos de listas interminables, largas y a menudo descoordinadas. Y eso, por lo tanto, nos lleva a planteamientos de trabajo por proyectos, de trabajo globalizado... de otra perspectiva.

CM Ahora vamos ahí, porque, claro, una vez que decidamos qué aprender, probablemente tengamos que repensar cómo lo hacemos. Pero, insistiendo un poquito más en nuestros currículums, en el currículum que tenemos desde 2006, con una lista de competencias muy clara, finita, como tú dices —siete, ocho, ha ido variando un poco, la Unión Europea recomienda, no impone, pero son más o menos las mismas en todos los países—, parece que el problema es que no terminamos de encajar bien eso con los contenidos o listas disciplinares más tradicionales. ¿Cómo podríamos hacer para combinar esto y eliminar esa sensación de que tenemos un doble currículum: uno que habla de competencias y otro que nos está hablando de lo de siempre?

CM Una de las barbaridades que se han dicho es que ahora tenemos que enseñar competencias y no tenemos que enseñar contenidos. Esto es una barbaridad porque no puedes enseñar una habilidad, por ejemplo, o una competencia en base a nada. Las competencias no flotan ahí, en la mente, en el espacio, siempre están enganchadas a contenidos y a contextos. Por ejemplo, para mí, esta entrevista es un problema prototípico porque yo suelo hacer entrevistas. Necesito, entonces, tener un determinado tipo de habilidades, pero también, lógicamente, de contenidos. Y si hiciéramos un estudio de lo que estamos hablando, veríamos que hay distintos contenidos que obedecen a distintas disciplinas y voces; también veríamos que hay procedimientos en el hablar, en el movernos, en el gesticular... que, más o menos, ayudan o no a la comunicación. Y todo eso se produce a la vez, de forma integrada. Lo

podríamos desmenuzar y hacer una formación para hacer entrevistas más o menos adecuadas en estas situaciones. Pero partiríamos de esa situación real, auténtica.

Me gusta mucho hablar de situaciones «auténticas», en el sentido de que son fidedignas, son fieles a la realidad, a lo que ocurre. Y, por lo tanto, ahí se produce ese maridaje, claramente, entre el contenido y las competencias para manejar ese contenido. En esta misma conversación existen, además, emociones, existen formas de entonación, existen énfasis, existen ejemplos y no ejemplos... Todo ello podría ser analizable y enseñable.

CM ¿Y dónde están —citabas ahora las emociones—, dónde están las emociones en todo esto?, que es un tema especialmente interesante, muy de moda últimamente.

CM Están, desde luego, en lo que estamos diciendo: están en los gestos, en la entonación, están en la corporización, en la postura, en el sudor... En muchos elementos que podríamos observar. Pero probablemente también están muy vinculadas, atadas a determinados significados personales que hacen que, de alguna manera, algunas cosas las hagamos más enfáticas o no, nos las creamos más o no, etc.

Todo eso obedece también a otro elemento que a mí me parece muy importante y cada vez más, y es que el aprendizaje se produce a dos niveles: a un nivel de interacción, como cuando tú y yo hablamos, pero también a un nivel interno. Me gusta mucho la idea de que nuestra mente también es una sociedad mental donde hay voces que dialogan. Mientras tú y yo estamos hablando, yo estoy dialogando en mi cabeza —lo hacemos muy rápido— y diciéndome: «Esto sí, esto no, mejor esta idea...». Puedo hacer este proceso. Finalmente, lo que uno aprende es lo que dialoga en su cabeza, lo que ha dialogado fuera pero también dentro.

CM O sea, un Vigotsky interno.

CM Exacto, un Vigotsky interno, sí. Una sociedad mental en la que hay, según algunos autores como Hermans, hasta 500 posiciones. Personajes, posiciones que tienen sus voces. Y algunas de esas voces son contradictorias y algunas discuten contigo; otras son autoritarias... La idea es que hay una representación de la sociedad en tu mente. Y ahí está también la emoción, porque hay cosas que a ti te perturban o rehúyes o enmascaras. Por lo tanto, hay unas emociones que se producen dentro, pero que luego se traducen fuera. Lo que pasa es que son difíciles, a veces, de identificar porque, precisamente, cuando uno dice «¡Uy! Esto es un tema resbaladizo en el que no quiero entrar», uno controla. Siempre hablamos de dos niveles: el consciente y el inconsciente. Por ejemplo, en el nivel inconsciente estarían más bien las creencias, las emociones, los procedimientos, algunos hábitos... Y luego, en el consciente están las estrategias, están los sentimientos —que son las interpretaciones que hacemos de la emoción—, estarían las concepciones, o sea, teorías. Ese doble juego también me parece interesante. Alguien que nos viera ahora estaría hablando de sentimientos, en el sentido de que interpretaría la emoción: «Está nervioso, está triste, está no sé qué». Pero la emoción en sí es menos controlable.

CM Ahí, tradicionalmente, hemos dicho que la escuela —yo no estoy tan seguro—era como el territorio de lo cognitivo y no de lo emotivo. Que había dejado fuera lo emocional. Y no solo por el movimiento hacia la enseñanza por competencias, sino también por otros

movimientos que se están produciendo, y en los que los psicólogos tenéis mucho que ver, últimamente hemos puesto mucho foco en la importancia de lo emocional en los procesos de aprendizaje y, por tanto, en recuperar o tener en cuenta también lo emocional en la propia escuela. Es decir, esta idea de que no hay aprendizaje sin emoción, de que no solo es bueno o necesario trabajar las emociones por una cuestión de autorregulación, sino que también son aliadas del proceso de aprendizaje. Tienen un doble rol: son buenas en sí mismas o necesarias en sí mismas, y necesarias para mejorar el proceso de aprendizaje.

CM Diríamos que es que, además, es imposible enseñar sin emociones. Incluso cuando dices «Voy a ir a clase y voy a estar serio y voy a hablar solo de teorías y conceptos», ya es una posición que tiene algo de emocional. Quieres programarte, mostrarte distante o lo que fuere. Es una posición emocional, no puede ser analizada. No la podemos reprimir. Es como una sombra que nos persigue, no podemos huir de ella. Como te decía, se pueden ver determinados elementos del cuerpo, de la entonación, etc. Pero, además, siempre, cuando salimos y alguien nos pregunta, la primera valoración que hacemos suele ser emocional:

—¿Cómo te ha ido?

—¡Ah! Muy bien, muy bien, he estado muy relajado, muy agradable esta persona.

—¡Hombre! Un poco tenso.

Eso ya son sentimientos porque estamos interpretando de alguna manera, pero la emoción no es evitable. Y como no es evitable, ¿por qué no la utilizamos? Además, lo que los psicólogos sí sabemos es que todo aquello que tiene un alto impacto emocional tiene más posibilidades de ser recordado. Los anuncios televisivos juegan con eso. Yo siempre pienso: «Menos de un minuto y te acuerdas de tantas cosas». Te impactan de tal manera, ¿no? La emoción, claro, puede ser una contradicción, puede ser una manera de sentirse, una especie de apreciación o de percepción. De nuevo jugamos siempre con lo más consciente y lo menos consciente. Pero siempre acompaña a cualquier tipo de situación comunicativa y, por supuesto, de aprendizaje. Yo defiendo mucho el uso de las dramatizaciones y, por ejemplo, trabajo mucho el tema de incidentes críticos en el aula. Porque creo que, como dice la palabra, son críticos, te ponen en crisis. Por lo tanto, son los que te pueden mover. La emoción viene en parte de mover, de mover cosas.

CM Y motivar también.

CM Y motivar. De movimiento. De cambio, en definitiva. Entonces, todo lo que implique introducir elementos inesperados, sorprendidos, que tengan cierta intensidad emocional, tiene más posibilidades de ser no solo aprendido, sino recordado. Y creo que su uso puede ser muy interesante.

CM ¿Y esa área que te decía yo? Yo no estoy seguro de que la escuela haya sido *aemocional* o no emocional, yo creo que la escuela siempre ha sido emocional, pero, por otro lado, también hay un discurso —al menos de algunos— y una práctica —que yo creo que es más una pose que una realidad— de querer dejar fuera las emociones e intentar pensar que la escuela es el lugar de una supuesta objetividad o neutralidad. Ahí hay una tensión que no sé si tenemos bien resuelta o por dónde tenemos que ir caminando. Me parece que es tremendamente interesante en estos momentos.

CM La escuela, sobre todo, es un lugar del error. Es un lugar en el que se pueden cometer errores y se deben cometer errores para aprender. Es un lugar, además, en tu vida en el que puedes cometer errores sin demasiado riesgo. No solo está permitido, sino que yo creo que debería estar promovido porque, como te decía antes, cuando entras en determinadas crisis que te mueven, como se dice vulgarmente, «el piso», entonces es cuando tú puedes decir: «Por aquí no voy bien, eso no debería ser así, debo cambiar, eso no funciona». Es una oportunidad inmejorable para eso. Para una situación en la que pruebas cosas, investigas, experimentas sobre las cosas y sobre ti mismo, y aprendes de forma controlada. Y en este sentido, yo creo que sí, que los profesores que creen eso que dices pierden una gran oportunidad.

Eso no significa que el docente o la docente deban ser espontáneos o, no sé, así como muy... no sé cómo decirlo. Siempre he defendido que un profesor, una profesora, se parece mucho a un actor, una actriz, en el sentido de que se posiciona de esa manera, toma una posición. Y, por lo tanto, es una persona que debe realmente ser muy resiliente y gestionar bien las cosas. Y si el alumno te insulta, en lugar de decir «¿Qué has dicho? ¡Vete fuera!», decir «¡Uy, uy, uy! Estás nervioso, vamos a ver por qué has dicho eso, qué te habrá pasado» o «Luego hablamos» o «Bueno, tranquilo, no pasa nada» u «Oye, sales un momento fuera, respira. No te castigo, ¿eh? Cuando quieras, vuelves». Una persona que regula, que controla, que siempre tiene una visión educativa. La idea siempre sería: ¿cómo aprovechamos esto? Luego, cuando sales de la escuela, entonces puedes ser otra persona (de hecho, hay muchas personas en nosotros y podemos y debemos ser otras personas). Pero la cuestión es aprovechar siempre los errores, las situaciones precisamente de impacto emocional.

Yo estoy ahora muy por la labor de trabajar con eso, con situaciones que, cuanto más impactantes sean, más interesantes me parecen porque son las que nos cambian. Somos, como te decía antes, lo que afrontamos. Y si revisamos nuestra biografía y nos preguntamos por qué estoy aquí, cómo he llegado hasta aquí, probablemente es porque han pasado una serie de cosas que hemos tenido que afrontar y que han cambiado el rumbo de nuestra vida.

CM La última reforma mexicana, que ya se ha encauzado por otro lado, dejaba un porcentaje amplio del currículum a las habilidades socioemocionales. Pero, de nuevo, visto un poco como: igual que tengo matemáticas, tengo también habilidades socioemocionales. ¿Tendría sentido, desde tu punto de vista, esa separación entre lo emocional y lo más cognitivo, o no hay manera de separar una cosa de la otra?

CM No se debe hacer porque hay una gran relación entre las dos cosas. Para leer bien un contexto y dar respuestas al contexto, deben estar todos sus elementos. Yo creo más en una situación en la que, en clase, pues no sé, dramatizamos... Imagínate que los alumnos hacen un *role play*: «Vamos a crear una urbanización al lado de la costa. Entonces, tú eres el del municipio y el del ayuntamiento, que quiere cuidar de que la persona que haga esto también haga una zona verde. Tú eres el del sindicato y quieres que la gente esté bien pagada y que los obreros tengan sus contratos legales. Tú eres el arquitecto que, sobre todo, quiere ganar un premio y hacer un diseño maravilloso». Entonces, todas estas cosas se juntan, hablan desde su perspectiva, desde su rol, y ahí se producen elementos en los que aparecen emociones, conceptos, etc. Y eso está muy contextualizado.

Esto no es quizás un ejemplo muy típico, pero pongamos el caso de ir al mercado a comprar, lo normal: vas allí, la persona aquella parece que te quiere engañar y te pesa una cosa, pero te da otra; y también está tu actitud, porque puedes decidir denunciarla públicamente o hacer una denuncia privada o simplemente decirle «¡Ay! Se ha equivocado, ¿eh? Me parece», es decir, ser más *polite*. Son opciones que tienes. Cualquiera de estas opciones puede ser interesante, pero, en cada contexto, una es mejor que otra. ¿Y por qué? Todo esto lo podemos utilizar con los alumnos. Y están todos esos elementos de los que estamos hablando: socio, emocional, conceptos, peso, matemáticas... Está todo ahí. Lo importante es acertar con la situación.

CM Volvamos a una idea anterior. Al principio, decía yo: «¿Qué hay que aprender?». Y tú dijiste: «Más que el qué aprender, en el sentido de qué contenidos o qué competencias, la pregunta debería ser qué problemas queremos resolver». Y tú ahí añadiste: «En el fondo, a la escuela le pedimos que forme ciudadanos». Yo tengo la sensación de que no siempre se lo hemos pedido. Desde luego, desde hace al menos veinte, treinta años, sí. Que forme ciudadanos y, por tanto, algo mucho más global.

Volvamos entonces un poco a esa idea de intentar identificar algunos problemas importantes para ser un buen ciudadano hoy, en una sociedad como la nuestra. Y según estaba pensando en esta pregunta para hacerte, me acordaba de un texto clásico que yo os leí, a Nacho Pozo y a ti, en un artículo, que es el del *Currículo Dientes de Sable*, pieza magistral de principios del siglo xx. A veces tengo la sensación de que seguimos un poco con un currículum de dientes de sable, intentando cazar dientes de sable —cuando se extinguieron hace miles de años— y no terminamos de hacernos bien la pregunta de qué necesita un ciudadano hoy.

CM Sí, porque estamos en esas dos disyuntivas. Por una parte, parece que debemos enseñar habilidades en general, sin tener en cuenta los contenidos, o al revés. Y hacerlo, además, ¿en relación a qué tipo de problemáticas? Yo siempre digo que el programa ese longevo «Saber y ganar» sigue siendo el paradigma de lo que es el saber. Y no lo hemos superado. O muy difícilmente. Aquí hay muchos temas de los que hablar. Pero, efectivamente, yo creo que soltaríamos problemas, si fuéramos capaces de identificar estas situaciones. Sé que no es tan fácil. Puede ser, incluso, más fácil en una carrera universitaria: ¿qué hace hoy en día un dentista, un médico, lo que fuere? Pero es más difícil qué hace un ciudadano.

De todas maneras, tenemos algunas pistas. Por ejemplo, sabemos que ahora todo el tema del manejo de la información es fundamental, es un tema del que también hemos hablado en más de una ocasión: la idea de que no enseñamos a los alumnos a manejarse en la selección de información, en la búsqueda de información. Y de nuevo, podríamos decir: «Bueno, vamos a enseñar la habilidad de buscar información». Pero esta habilidad no es lo mismo respecto a cada contenido y en cada contexto. Los únicos que saben cuáles son los indicadores que nos dicen que una información es válida son los expertos. Y en este sentido, los profesores de las distintas asignaturas deberían decir: «Cuando encuentres esta información, fijate bien en quién lo ha escrito, quién lo lee, quién lo publica, si aparecen este tipo de conceptos que son los que ahora se manejan más claramente en la literatura más puntera o más científica, cuánto ha perdurado esta revista, qué otras revistas lo citan...». Pueden mirar indicadores para decir: «¿Es más fiable, más consistente, esa información que esta otra?». No estamos enseñando eso. No estamos enseñando eso. Este sería uno de los elementos. Y yo creo que en muchos

de estos aspectos podríamos ver qué es necesario para un ciudadano. Desde luego, manejarse en las redes es algo fundamental y el uso que se hace de ellas. Sería un ejemplo.

Entonces, de nuevo, partir de situaciones prototípicas y emergentes. Prototípicas, pues... tengo que hacer un vuelo *low cost* no sé dónde y ¿qué hago? Esa sería prototípica. Pero seguramente hay otras emergentes, no sé... Alguien me escribe y me pide algo y yo tengo que ver hasta qué punto esa persona es o no confiable: ¿cómo busco en internet?, ¿cómo recojo datos de alguien que no conozco y que está haciéndome una petición?

CM Antes nos planteamos qué aprender. Y una vez que lo tengamos medianamente identificado, la siguiente pregunta es cómo lo hacemos. Y ahí hay cuestiones importantes que afectan a la escolaridad, porque parece que hacer lo mismo de siempre no es suficiente; no es que no esté bien, es que no es suficiente. No nos asegura un desarrollo competencial, no nos asegura la capacidad de transferencia de los conocimientos, no nos asegura que tengamos la capacidad valorativa de decidir si lo que sé y sé hacer es el momento oportuno de hacerlo. Es decir, antes te decía: «Es muy importante el para qué». Pero al final, también es muy importante el cómo hacemos esto.

CM Y el cómo debería estar también conectado con ese para qué. Entonces, en el caso que yo propongo —partir de situaciones auténticas, más reales, de unos problemas—, el cómo es afrontando esos problemas. Esto se puede hacer de una manera mucho más simulada o mucho más real. Desde mi punto de vista, las dos tienen ventajas, pueden tener ventajas. Podemos hacer una simulación, podemos hacer *role play*, pero, a veces, podemos traer cierta realidad a la clase. Yo soy muy partidario de que entre la sociedad en la clase para evaluar y para proponer cosas a los estudiantes. Una persona, un profesional que tiene un problema, va a la clase y dice: «Miren, me pasa esto. Les doy una semana para que ustedes me digan qué puedo hacer». Por ejemplo. Algo tan simple como eso. Y esa persona, desde su experticia y su realidad, valora cada una de las propuestas.

Entonces, todo lo que sean situaciones en las que el alumno tiene que afrontar determinados tipos de problemas. Ojalá, además, que esos problemas tengan luego un resultado que sea útil para otras personas, para la comunidad, lo que se llama el «aprendizaje servicio» y todo eso. Problemas pueden ser desde «Supón que...»: «Supón que la fuerza de la gravedad es tres veces la de ahora. ¿Cómo sería el mundo?». Es un ejercicio interesante de reflexión. Pero también puede ser una persona que viene y dice: «Tenemos ahora un problema porque nos han llegado unos chicos del norte de África. No hablan el idioma, etc. Tenemos estas opciones para ponerlos: ¿hacemos que algunas familias los acojan por turnos? ¿Hacemos esto? ¿Qué os parece? ¿Qué ventajas tiene cada situación? ¿Por qué?».

CM De alguna manera, estaríamos un poco recuperando la idea que manejábamos al principio, cuando hablabas de esa necesidad de dialogar constantemente entre lo global y lo local. Al final, la única manera de trabajar estas ideas de las competencias, de las habilidades, es hacerlo en un contexto, o sea, son contextuales. No es lo mismo en un lugar que en otro y, por tanto, al final, los cómo hacemos, cómo aprendemos este tipo

de cosas, nos llevan de nuevo a este círculo virtuoso que sería el intentar lograr desarrollar competencias ciudadanas en contextos que son locales.

CM Pero lo local... ¿Cómo desenganchas de los contenidos y, si quieres, de contextos más locales, las situaciones? Ahí hay unos procesos interesantes que suelen denominarse «metacognitivos» —aunque también podemos hablar de «metaemocionales», de otras «metas»—, en el sentido de que puede haber una cierta reflexión en la que tú digas: «Bueno, y esto que me servía ahí, que me sirvió en ese contexto, ¿me servirá en este otro?».

Ahí está, claro, la posibilidad de leer contextos y de afrontar la incertidumbre, otro de los elementos que me parece muy clave y que, en educación, a veces, impedimos o bloqueamos. Todo lo que sea incierto pone nervioso a todo el mundo. Y como te decía antes, la escuela es un lugar para precisamente trabajar con la incertidumbre: «Vale, pues ahora hacemos un cambio». Me gusta mucho, por ejemplo, cuando hablo de evaluación, la idea esa de que cambien las condiciones en la mitad del proceso: «Y ahora podéis utilizar la calculadora. Ahora podéis ir a buscar... Podéis hacer una pregunta y os daré la respuesta real. Podéis...». Que cambien las condiciones y que, de alguna manera, uno sepa ajustarse a ese cambio en las condiciones. Porque lo que buscamos es gente que sepa manejarse en el ruido de la sociedad. Y en este sentido, eso significa que tú vas a otro lugar, a otro contexto, y aquello que te servía allí lo vas a adaptar. Y eso supone una reflexión mental, metacognitiva, un diálogo con tus voces, en tu mente, que digas: «Bueno, esto podría servir, pero esto no, pero esto veo que...». Y tomar una decisión.

Me gusta mucho la idea también de nuestra mente como laboratorio social, donde tú te representas al otro y a los otros. Por ejemplo, la mejor manera de intentar paliar en parte el sexismo o el racismo es que tú seas capaz de representarte a una persona de otra raza o a una persona de otro sexo, y mantener ese diálogo en tu cabeza. Primero lo haces aquí, en tu mente, gracias a que el profesor ha hecho las actividades. Y luego, cuando ocurre, ya tienes algunas formas de actuar mucho más practicadas, por decir así. Por lo tanto, para mí, lo fundamental del cómo es intentar eso: reproducir situaciones más o menos auténticas, fidedignas, en las que los alumnos se entrenen para luego afrontar la incertidumbre de la vida.

CM Sí, esta idea que tú estabas diciendo, que me pareció muy interesante: tenemos lo general, que contextualizamos, pero luego somos capaces también de subir hacia arriba, todo lo que tú has dicho «meta», que parece que es una función fundamental de la escuela. No estoy seguro de si somos capaces de desarrollarla bien del todo, pero todo lo que tenga que ver con la metacognición, metaemoción, o sea, con los procesos reflexivos sobre los propios procesos.

CM Fíjate que siempre estamos hablando de recontextualizar, nunca de descontextualizar, porque siempre estamos en contextos, no podemos estar en no contextos, en el vacío. Recontextualizamos. Y aquellos textos, aquellos procedimientos, aquellas técnicas, aquellos conceptos que me servían aquí, ¿me servirán aquí? ¿Y cómo lo leo y cómo lo ensayo?

CM Podríamos decir —y aquí soy impreciso con las palabras— que una competencia o habilidad fundamental que la escuela, y digo la escuela porque es un lugar donde

podemos trabajar eso, debería desarrollar es esa capacidad de recontextualizar el conocimiento, de reflexionar sobre lo que ha sucedido, sobre los procesos, ¿no?

CM Sí, sí, sí. Aunque, a veces —esto sería objeto de otra discusión—, la palabra *reflexión* se ha quedado también mucho en el aire. Creo que, como te decía antes, hay algunas teorías en estos momentos que nos hablan de que reflexionar quiere decir ese diálogo con voces en tu cabeza. Voces que algunas eres tú, pero otras son voces que tú invocas. Entonces, cuando tú invocas la voz de un autor, de un literato, de un cineasta, de un personaje ficticio, y discutes con él en tu cabeza, se produce un tipo de aprendizaje. Y dependiendo de qué voces invocas, el aprendizaje tendrá más claridad o menos. ¿Con quién discutes en tu cabeza?

Y entonces, yo creo que tampoco hay que perder de vista esa situación en la que los profesores, las profesoras, lo que hacemos en buena parte es introducir voces en la cabeza de otra persona para que dialogue ahí y que ese diálogo sea, a ser posible, abierto, a ser posible, tolerante. Porque también puede haber un diálogo autoritativo y tenso: «Esto es así y no hay otra».

CM Carles, ya como última reflexión, tengo la sensación de que, a veces, con esto de las competencias, las habilidades, nos estamos centrando mucho en los individuos y nos estamos olvidando un poco de lo colectivo. Y no pensamos tanto en cuáles serían las competencias colectivas que tendríamos que tener y que desarrollar, y nos centramos demasiado en las habilidades que una persona debe desarrollar o las competencias que una persona tiene que desarrollar. Y esto, yo creo que entra un poco en contradicción con muchas cosas, entre otras con el propio proceso de aprendizaje o de su utilización, pero también con el proceso de convivir juntos en una sociedad que, a la fuerza, es social.

CM Sí, esto es un tema clave. Porque creo que aún insistimos mucho en comunicaciones y en trabajos donde el porcentaje mayor es el trabajo individual. Y realmente, tú lo has dicho muy bien, en realidad, el aprendizaje es siempre un diálogo y, por lo tanto, ese diálogo es con otros fuera, con otros dentro. Pero si encima lo haces en una situación en la que todos tienden a un producto común, pues eso obliga a ajustes, a coaliciones, a negociaciones... Y ahí, realmente, no solo se aprenden muchas competencias y habilidades, sino que además se aprende a trabajar para el futuro.

Porque en esta sociedad, en este momento, todo el mundo trabaja en equipo. Y trabajar en equipo no es un tema baladí y simple. Requiere, por una parte, habilidades individuales para trabajar en equipo. Pero también requiere luego que el equipo sepa regularse y equilibrarse: más que estar todos de acuerdo, es cómo obtenemos un equilibrio en el que negociamos y, finalmente, nos ponemos de acuerdo en algo. Y ojalá eso no sea siempre con los iguales y con los que aprecias y con los que te entiendes, sino intentar hacerlo a veces con aquellos con los que realmente te cuesta más. Ese es el reto. Y me parece, por lo tanto, que la posibilidad de hacer grupos distintos para distintos objetivos, a veces con alumnos que con otros no se entienden tanto, es una oportunidad educativa inmensa que a menudo solo podemos hacer en la escuela. Luego, en el trabajo, nos encontramos con gente que no hubiéramos escogido, pero con la que tendremos que trabajar. Y en este sentido, sí, es clave.

Por lo tanto, las evaluaciones deberían también primar la evaluación de equipo. Yo sigo insistiendo que también es interesante tener una evaluación individual, porque también es verdad que cada uno puede extraer de toda la experiencia educativa distintos tipos de posos, de aprendizajes, etc. Y a veces sí que es verdad que hay individuos que se cuelgan de los otros y que se aprovechan del equipo —que es una forma estratégica de actuar también, puede ser rentable—. Pero, si quieres ver qué se ha producido en cada uno, está bien que también exista esa posibilidad individual. Pero quiero decir que ambas son importantes. Desde luego, el trabajo en general creo que debería ser siempre o casi siempre en equipos, máxime si hablamos de proyectos, de ese tipo de planteamientos metodológicos más pensados para trabajar y evaluar competencias.

CM Muy bien, perfecto. Pues esto es todo, Carles. Muchas gracias por tu generosidad, por tu tiempo y por esta conversación inspiradora que hemos tenido. Esperemos poder seguir con este diálogo interno y externo que es el que nos hace ir aprendiendo y mejorando. Muchísimas gracias.