

En clave de educación

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

Conversación de Carlos Magro con Axel Rivas

CM Bienvenidas y bienvenidos a una nueva conversación del proyecto de la Fundación Santillana «En clave de educación», ese proyecto en el que estamos conversando con voces iberoamericanas, no solo del lado de España y Portugal, sino también de Argentina, de Chile, de Perú, Colombia, México... Una comunidad que no solo comparte el mismo idioma, sino que, en estas conversaciones, estamos viendo que también compartimos muchísimas preocupaciones, necesidades y propuestas sobre la escuela, lo escolar, el sentido de la escuela, sobre qué tenemos que enseñar y cómo tenemos que afrontar los retos educativos del tiempo que estamos viviendo. Hoy tenemos la suerte de viajar hasta Buenos Aires, hasta Argentina, para conversar con un amigo, con una de esas voces que nos ilumina con lo que escribe, con lo que hace con su profesión, con su docencia, y con quien estamos muy contentos de poder contar.

Hola, Axel, gracias de verdad, de corazón, por aceptar esta conversación y bienvenido a este espacio virtual. Nos gustaría estar allá contigo y estoy seguro de que a ti también te gustaría estar por aquí, conversando con los muchos amigos que tienes en España. Pero los tiempos que nos han tocado hacen que tengamos que tener esta conversación —afortunadamente podemos hacerla— de esta manera y te damos la bienvenida a estas conversaciones.

AR Muchas gracias, Carlos. Un placer conversar contigo y con la audiencia de la Fundación Santillana, donde tenemos tantos amigos en común.

CM Nos están pasando cosas excepcionales. Has escrito un pequeño ensayo lleno de caminos para recorrer. Yo creo que nos estás inspirando mucho con eso que has escrito, pero también con esas conversaciones que estás teniendo con muchas personas. Yo quería —aunque no es el tema de la conversación, sí es el tema porque, al final, esta es una conversación infinita en la que siempre estamos repensando lo escolar, el sentido de la escuela— que empezaras por hacernos un análisis breve de la situación que estamos viviendo. ¿Qué es esto de la «pedagogía de la excepcionalidad»? ¿Qué es, desde tu punto de vista, lo más importante que nos está pasando en estos meses extraños, pero también tremendamente interesantes?

AR Sí, yo sentí un poco la necesidad de poner en palabras lo que estaba conversando con muchos colegas, con docentes, con los colegas de la universidad y en mi propio hogar, educando a mis hijas, y con mi mujer, que es profesora. Y todas estas conversaciones que íbamos teniendo necesitaban como agruparse de alguna manera y por eso escribí ese pequeño texto que se llama *Pedagogía de la excepción*, donde un poco propongo tratar de posicionarse frente a lo que nos está pasando de la virtualización forzosa y el *shock* de la desigualdad tremenda que genera esta situación para quien no tiene acceso ni conectividad ni apoyo —o menos apoyo— en el hogar. Con lo cual, con mucho dolor está escrito ese texto, pero también tratando de decir algo que pueda servir para la comunidad docente.

Y el mensaje, en pocas palabras, es que hay que tratar de reconfigurar la didáctica, sobre todo, que es la capacidad de diseño. La capacidad de diseño tiene hoy un poder especial porque hay que pensar en cómo comprometer a los alumnos con un proceso de aprendizaje un poco distinto al que podríamos pensar en la clase y que necesita un movimiento: un movimiento conceptual, filosófico y una toma de postura. Y eso significa perder muchas cosas y admitir la derrota, admitir que vamos a perder contenidos, vamos a perder mucho de lo que el régimen de la homogeneidad nos permite hacer en términos de disciplina, de organización, de rutinas, pero que tenemos que reemplazar eso que perdemos con más dosis de sentido.

Tenemos que llegar a los hogares, que están en condiciones muy desiguales y, además, padeciendo la incertidumbre, la ansiedad y el dolor de esta pandemia, con actividades que puedan generar encuentros, que puedan propiciar el juego, que puedan propiciar la apropiación del aprendizaje, el sentido que uno puede ver, el logro de su propia acción en lo que hace, la construcción en el tiempo, el trabajo por proyectos, el trabajo entre pares, actividades que puedan hacer en la familia (experimentos, narrativas, historias)... Es decir, traer toda la parte de la pedagogía experiencial, viva y más por descubrimiento, y dejar un poco de lado la pedagogía más disciplinar, que también es necesaria, pero que no podemos restablecer. A cambio, tenemos que ser capaces de ganar dosis de sentido, dosis de placer, de disfrute en el momento de aprendizaje. Ser capaces, también, de perder conocimientos, que van a ser valiosos y que tendremos que recuperar en otro momento, pero quizás podamos instalar una disposición hacia el aprendizaje que hasta puede hacer más efecto que los conocimientos que se pierden en este tiempo.

CM Tremendamente interesante lo que dices, sobre todo ese peso en el sentido, en dar sentido a lo que hacemos. Que, para ti, pasa efectivamente por el diseño didáctico, por la parte didáctica. Curiosamente, y tú lo has escrito muy bien, se ha roto, se ha quebrado o se ha quedado en suspenso el tiempo escolar, el espacio de interacción, de estar juntos. Se ha roto el currículum. En España, por ejemplo, estamos terminando el curso, pero hemos vivido esa situación en la que sabíamos que no podíamos abordar ese currículum tan grande que teníamos. En Argentina lo estáis viviendo en este momento. Es decir, que algunas de las características esenciales de la escuela —ese tiempo, ese espacio, ese currículum, ese tener que ir de una manera obligada y para muchos sin sentido— se han desarmado. También la motivación, que dices tú muchas veces, que tenemos para vincularnos a lo escolar. Y probablemente en esa ruptura de las características de lo escolar es cuando tenemos que rescatar esta otra parte de dar sentido, de disfrutar de lo que se hace, de todo lo que tiene que ver con lo didáctico. No tanto una sucesión de actividades como una articulación de experiencias de enseñanza y de aprendizaje.

Y en este sentido, te quería hacer un poco esta contraposición: ¿crees que, dentro de lo difícil, de este dolor —como dices tú del texto que has escrito—, de que es una situación que no queríamos para nada, estamos teniendo buenos aprendizajes o que la experiencia nos está permitiendo poner en valor ciertas cosas de la escuela que a lo mejor no valorábamos, pero también darnos cuenta de lo importante, por ejemplo, que es el diseño didáctico, lo pedagógico, en lo escolar?

AR Seguramente. Creo que nunca antes, como comunidad de docentes, hemos tenido que aprender tanto en tan poco tiempo. Está claro que no es lo que queríamos, no es lo que buscábamos, pero, cuando uno produce tantas rupturas, tantos desgarramientos, tantos movimientos en el interior, en lo que uno ve, en la organización en la cual uno se encuentra, en la organización de un sistema educativo que se resquebraja, es como el deshielo: deja ver lo que la naturalización de las prácticas nos impedía ver. Y entonces, estamos también, creo, todos viviendo un proceso de autotransformación que será más significativa cuando podamos, espero, de la mejor manera posible, reflexionar sobre ella. Porque, a veces, las transformaciones nos pueden dejar peor que antes porque nos dejan con mucha angustia, con ausencia de herramientas. Creo que el paso más importante es poder reflexionar sobre lo que está pasando.

Reflexionar en dos momentos, porque la reflexión hoy es parcial y tampoco tenemos que sobredimensionar las posibilidades de repensar la educación ahora, porque ahora tenemos que solucionar el presente, que bastante nos reclama. Pero en un segundo momento quizás sí, ojalá pronto, tengamos más posibilidades de repensar a fondo muchas de nuestras prácticas. Ojalá sea un momento de encuentro y ojalá haya algún espacio más de vuelta a la normalidad que no sea muy prolongado en el tiempo y que nos permita quizás juntarnos en congresos, en espacios, en talleres dentro de las escuelas, a pensar qué hacemos ahora, cómo lo repensamos ahora.

Está claro que estamos viendo la importancia del diseño didáctico, la importancia de la motivación, como mencionabas recién, Carlos, que me parece un tema central que tenemos que debatir y poner en primer plano. ¿Por qué tienen que aprender nuestros alumnos y qué les proponemos? ¿Cómo se vive el aprendizaje del otro lado? Ahora que estamos del otro lado físico, porque no estamos en la misma aula, cuando yo le propongo algo a este grupo de alumnos, ¿cómo lo van a recibir, qué van a entender, qué van a pensar sobre esto, cómo se van a disponer? ¿Les va a gustar, van a sentir alegría, cuánto tiempo le van a dedicar, qué les va a pasar mientras van a hacer esto...? Ese sentido de experiencia que el mercado comercial conoce muy bien: se llama «experiencia de usuario» y tiene que ver con acomodar los deseos del cliente. En el sistema educativo no tenemos que copiar al mercado de venta de bienes y servicios, pero tenemos que aprender también a valorar cómo se vive del otro lado la experiencia que nosotros proponemos.

La pandemia también nos ha obligado más, y yo lo propongo en el texto, a pensar en el rol de la familia como coeducadores. En toda la diversidad de situaciones familiares, pero pensar en ese lugar. Dar un mensaje a las familias creo que hoy es muy importante, pero también en el después de la pandemia: pensar en cómo se posiciona la familia frente a lo que pasa en la vida de sus alumnos, de sus hijos; cómo darle un mensaje de acompañamiento, de posicionamiento; y sobre todo, cómo enviarle un mensaje de para qué es esto, por qué están aprendiendo esto hoy y qué importancia tiene en su vida. Y todas esas actividades van haciendo sentido cuando uno puede producir el efecto de transferencia. Y cuando uno puede construir en lo que está pasando un correlato en las posibilidades de aplicación en el sentido amplio, no es aplicación en el sentido instrumental, sino aplicación en diversos órdenes de la vida, entonces es que cobra relevancia el aprendizaje.

Yo siempre lo veo y lo veo ahora con mis hijas: cuando una actividad concluye y preguntas a esa actividad acerca de cómo podrías usar ese saber que pusiste en juego en otra situación, en una situación de tu vida, si no podés responder a esa pregunta, es que hay algo que no funcionó. Hay algo de ese aprendizaje que no se completó y muy probablemente sea un conocimiento «de nicho», como lo llama David Perkins, es decir, un conocimiento que va a morir pronto, que va a quedar en un lugar muy poco frecuentado por la mente y, por tanto, hemos perdido un poco una oportunidad de hacer un circuito, una trayectoria. Y cuando, en cambio, esa actividad puede ser aplicada —«¡Ah! Yo con esto puedo hacer tal cosa, puedo resolver tal problema, con una actividad de Biología puedo entender qué planta plantar y por qué»—, es decir, tratar de usar el conocimiento en la vida cotidiana de hoy y en la del futuro, porque muchas cosas no son para hoy, entonces es cuando las piezas encajan. Y quizás lo que vemos cuando hacemos todo ese trayecto son nuestras falencias: no sabíamos para qué era esto, sabíamos que era una obligación enseñarlo, pero no sabíamos bien qué era, para qué funcionaba. Entonces, es a veces un viaje muy profundo hacia el ¿por qué yo enseño esto? Y también nos conecta con el ¿por qué a mí me gusta esto? ¿Por qué yo decidí ser profesor o profesora de Biología? ¿Qué es lo que a mí me atrajo de la biología? Volver a conectar, incluso, con la propia genealogía nuestra como docentes.

CM Sí, nos decía Melina Furman, compañera tuya y amiga, hace poco conversando con ella precisamente eso, esa idea de recuperar el proyecto casi personal de los docentes. Por otro lado, imponer a los docentes lo que tienen que enseñar tampoco funciona, igual que no funciona imponer aprendizajes a los alumnos. Y esto que estabas diciendo ahora me lo estaba recordando.

Ahora que hablabas, hace un momentito, del papel de las familias, nos hemos dado cuenta de una manera clarísima de eso que los sociólogos llevan diciendo tantos años: no es tanto que heredemos riqueza o pobreza —o no solo que heredemos riqueza o pobreza—, sino que heredamos también oportunidades de aprendizaje. Y ahora vemos clarísimamente contextos en los que hay muchas oportunidades de aprendizaje y contextos, jóvenes y niños, con muchas menos oportunidades de aprendizaje. Y ahí la escuela ha querido muchas veces o hemos pretendido que la escuela solucionase esas brechas de capital cultural sola. Hemos visto que eso es imposible y ahora lo estamos viendo de una manera más clara.

Entonces, en este pensar sobre cómo tenemos que transformar lo escolar e ir provocando el cambio sin olvidar lo anterior parece que cobra mucha importancia esta idea de la escuela como un nodo central, pero no único, en unas trayectorias de aprendizaje mucho más ricas (digitales, virtuales, con amigos, con la familia). Y esta situación nos está también ayudando a pensar en esto: a visibilizar que necesitamos involucrar a la escuela en unos ecosistemas de aprendizaje mucho más ricos y más trabajados para que también, como dices tú, lo que aprendamos y enseñemos tenga sentido y significatividad para todos.

¿Tú crees que, efectivamente, esta situación nos está ayudando a entender que la escuela es imprescindible, pero que la escuela sola no puede?

AR Sí, yo creo que lo vemos un poco más explícitamente. Hay como un doble rol del sistema educativo que puede sonar paradójico o contradictorio, pero no lo es. Por un lado, el

sistema educativo tiene un poder especial que ha tenido siempre desde que se constituyó la historia de la escuela como fuerte separación del hogar, como proceso de clasificación —recordemos que las escuelas nacen de internados, de escuelas castrales, de escuelas católicas que estaban al lado de las iglesias y donde vivían los alumnos, como una especie de cuarentena de separación de la sociedad—. Y esta idea de separación es muy poderosa para inscribir algo nuevo. ¿Por qué nacieron esas escuelas en medio de las guerras religiosas? Para instalar la conversión hacia la religión católica o protestante.

Es decir, instituciones de intervención profunda que pueden, a través del tiempo y del control de las personas por un poder adulto durante muchas horas del día, transformar e inscribir en esas mentes dóciles creencias, ideas, conocimientos y valores. Y ese poder, transformado a lo largo del tiempo en sus objetivos, ya no para inscribir una doctrina religiosa o nacional, sino también para inscribir la capacidad de pensamiento crítico, de creatividad, de generar valores éticos..., esa capacidad de inscripción necesita del aislamiento, necesita la separación de los hogares, la puesta en común, la construcción del grupo como un poder distinto al individuo. Por eso es tan importante y uno lo puede ver en escuelas que vienen también de esa raíz de cómo tratar el problema de las desigualdades, cómo tratar el problema de la pobreza, y que tienen un proyecto muy centrado en generar la capacidad de actuar. Pienso en toda la construcción de una genealogía que viene desde el siglo XIX, pero que uno puede encontrar en la trayectoria de escuelas en Estados Unidos como la red KIPP, que son escuelas para sectores muy vulnerables y que están centradas en instalar el poder en los alumnos: «el poder es saber». Construyen mucho la idea de grupo: todos pueden, todos vamos juntos, todos lo vamos a lograr, todos nos apoyamos. Y ahí están logrando un espíritu de trabajo.

Al mismo tiempo, en paralelo, es necesario construir la relación con el hogar y no hacer que la separación signifique ignorancia de la cultura de la cual provienen los alumnos ni del lugar en el cual viven los alumnos, y tratar de conectar con ese proyecto, con esa historia, con esas tradiciones. Tratar también de encontrar un punto entre esa fuerza del grupo —hay que saber construir esa fuerza de grupo y acompañarla, no es nada fácil— y el proyecto individual. Por eso creo que la escuela también tiene que lograr generar trayectos muy personales. Y quizás lo que estamos viviendo también es una oportunidad para eso, sobre todo para quienes tienen conectividad, porque están en una situación mucho más favorecida. Pienso en la posibilidad de ir creando no solamente actividades para el común del grupo, sino invitaciones, la pedagogía de las invitaciones: «A ver, exploren estas diez plataformas de programación, de dibujo, de aprendizaje de hacer historietas, y decidan una que es la que más les gusta y vayan hasta el final del camino». O aprender a tocar la guitarra, es decir, dar muchas oportunidades de entrar a lugares que después tienen una continuidad y que, a partir de esa exploración que son las invitaciones, el alumno, la alumna, pueda elegir y profundizar. Y después tiene que rendir cuenta de lo que hizo, pero ya fue una decisión propia que conecta con algo de su historia, de su identidad, de sus placeres, de sus gustos.

CM Me recordabas esta idea de Philippe Meirieu de la escuela como lugar donde aprendemos a decir «yo» pero también a hacer el «nosotros». Y esto lo quiero vincular ahora con el currículum, del que tú has dicho y escrito más de una vez que es tiempo. Y probablemente, la gran variable que nos condiciona y que muchas veces nos dificulta hacer las cosas como quisiéramos hacerlas es el tiempo, la escasez de tiempo. Un tiempo

que ahora, como tú decías, es distinto, se nos ha roto, no estamos en el mismo tiempo, no estamos simultáneamente y no sabemos cuánto tiempo tienen nuestros estudiantes, nuestros alumnos.

Pero volviendo al currículum, tú has dicho muchas veces que el currículum, como la educación, como la escuela, es al mismo tiempo conservación y transformación. Por sí mismo, por definición, es proteger y trasladar y transmitir una herencia común, unos saberes, unos conocimientos que nos permiten comprender el mundo, pero también permitirnos desde ahí comprender y entender el mundo para cambiarlo, es decir, actuar sobre el mundo, transformarlo. Es decir, que al mismo que queremos conservar, le pedimos a la escuela que también nos habilite para revolucionar, para transformar, para cambiar. Y en esta doble demanda que le hacemos a lo escolar y a lo curricular es cuando entran estas dos ideas: por un lado, tengo que transmitir una serie de disciplinas entendidas como lenguajes, una serie de conocimientos, una serie de lenguas, si quieres, para poder hablar un mundo común; por tanto, tengo que abrir ventanas para permitir explorar nuevos mundos que no están en su hábitat más cercano. Pero, al mismo tiempo, tengo que dar sentido y significatividad a esas propuestas que hago, tengo que permitir también que, de alguna manera, esas ventanas que yo abro permitan a los alumnos recorrer caminos distintos.

Y esta es la gran dificultad de lo escolar, de la práctica escolar, de la docencia, de la enseñanza y, si me permites también, de los diseños curriculares. ¿Cómo imaginas tú un currículum hoy para garantizar esas dos cosas? Garantizar que conservamos el mundo, conservamos esos saberes, esos conocimientos, pero también habilitamos para explorar, para que cada uno dé sentido y desarrolle su curiosidad. ¿Cómo hacemos esas dos cosas?

AR Bueno, empezaste diciendo algo muy importante y es que el currículum es tiempo. Y quizás una de las cosas que podamos aprovechar en estos tiempos tan difíciles que vivimos es que la interrupción del tiempo escolar justifica tratar el currículum de otra manera. Ustedes, allá en España, lo están viviendo al final del ciclo; aquí, en Argentina y en la parte sur del hemisferio, lo estamos viviendo al principio del ciclo escolar. Eso construye distintos momentos, pero, en definitiva, esa excepcionalidad permite decir: «Yo ya no tengo que enseñarlo todo, todo lo que tenía que enseñar. Además, nunca llegaba» —en general no se llega— «pero ahora por lo menos lo tengo justificado. Entonces, ¿qué voy a hacer con el tiempo que tengo? ¿Qué decisiones voy a tomar?». Y ese lugar de autoría permite cierta libertad. Y la libertad permite también, quizás, hacer cosas que uno entiende para qué las hace y no simplemente cumplir con el deber.

Me parece que tendríamos que tener un diseño curricular más acotado, con más fuertes columnas y menos cantidad de prescripciones, y al mismo tiempo con invitaciones a todos los espacios que vienen desde la formación docente hasta el diseño del sistema educativo a que se pueda ejercer ese rol de autoría curricular en las aulas y en las escuelas, a pensar cómo uno es un administrador de sentido y un gestor de personas que están viviendo el conocimiento, no están teniendo que atravesarlo de la misma manera, al mismo tiempo y para rendir en los mismos exámenes. Esa es una transformación más del sistema que, obviamente, tiene una pata curricular, pero que tiene también un nivel más de normativa y de concepción de la educación.

Creo que no se puede pensar en revoluciones curriculares: por definición el currículum es una expresión de la cultura y tiene los límites de la cultura. Cuando uno piensa en los docentes, si uno quiere ir por fuera de lo que está establecido que hay que enseñar, va a sentir algún cosquilleo: «¿Qué pasa si el alumno lleva esto a su casa y el padre viene y me dice “¿Cómo estás enseñando eso?”». Es decir, el currículum tiene los límites de la cultura. Y los límites de la cultura lo hacen relativamente débil, lo debilitan. Como la democracia misma se debilita cuando tenemos que ponernos todos de acuerdo y, al final, lo que acordamos es débil, porque, para que todos estemos de acuerdo, es lo políticamente correcto. Y el currículum tiene algo de eso.

Hay que aceptar que eso no va a poder cambiar a escala del sistema, pero hay que dar un poco más de dosis de libertad de apropiación curricular para que los docentes puedan utilizar su propia contextualización, su propia dosis de sentido, su propio interés también, y permitir estas trayectorias más individuales. Que haya una parte del tiempo que esté más apropiada por el sujeto. Una parte. No es dejar la educación común. Pero que en esa parte uno pueda ir más en profundidad. Recuperar esa idea del flujo, del *flow*. Que uno pueda sentir placer en lo que está haciendo hasta el punto en el cual no mira el reloj. Cuando uno está disfrutando, bailando o leyendo porque le apasiona la lectura o, no sé, nadando porque le gusta nadar, uno no mira el reloj. Es más, no quiere mirar el reloj porque no quiere que termine esa actividad. Entonces, ¿cómo logramos que uno de los objetivos de la escuela sea llegar a no mirar el reloj?

Para eso tenemos toda la trayectoria de las inteligencias múltiples de Gardner y tantos otros autores que nos han descrito, de alguna manera, los recorridos posibles para que no sea solo una teoría muy difícil de practicar: cómo crear los espacios temporales, qué tipo de rol de mentoría tienen que tener los docentes... Yo siempre menciono el proyecto de Kieran Egan sobre aprendizaje en profundidad. Es un proyecto para la escuela primaria en el que los alumnos se meten en un tema y tienen un tiempo de trabajo flexible sobre ese tema durante muchos años, hasta convertirse en expertos en ese tema. Es una invitación a que, cuando uno se mete en profundidad en el aprendizaje, no solamente domina un conocimiento que es propio, sino que, además, siente el placer de la conquista. Y cuando uno conquista algo que es de uno, quiere conquistar otras cosas, quiere conquistar otros conocimientos. Esa experiencia ha estado vedada en la gran mayoría de las escuelas y tendríamos que lograr inscribirla tanto desde el plano curricular como desde el plano organizacional de las escuelas.

CM Es lo que tú decías al principio, es el sentido de la apropiación. Da sentido el disfrute y sentir que lo que uno ha hecho sirve para algo. Efectivamente, ha estado vedada a lo mejor no para todos o todas, pero sí para una gran mayoría: todos aquellos para los que, muchas veces, la escuela no tiene sentido.

Hablando del currículum, tema tremendamente complejo, también tenemos esta confrontación: vivimos en un mundo muchísimo más globalizado, intercultural y comunicado, con muchísimas más influencias para bien y para mal, pero también en un mundo que quiere atender —en principio por un tema de justicia curricular, pero también de significatividad, de sentido— a lo local, a lo mínimo, a lo marginal, a las lenguas que hablan en mi casa, a esos otros saberes tradicionales. Y ahí tenemos otra tensión difícil de resolver en el ámbito curricular y que, probablemente, con eso que tú

decías, con esa propuesta de más autonomía curricular, de expresión curricular para los docentes y las escuelas, se podría resolver. Con grandes pilares, pero huyendo un poco de establecer currículums nacionales como si estuviésemos en el siglo XIX.

A propósito del currículum, también me interesa conversar contigo sobre un movimiento que tiene más o menos veinte, treinta años: el movimiento —que hemos mencionado sin mencionarlo— de las competencias, de darle sentido a los conocimientos, de ponerlos en uso, de lograr su transferencia a otros contextos, de combinarlos. Ese movimiento de las competencias que no ha terminado de cuajar en ninguno de nuestros países y que ahora se ve también como un poco invadido por un nuevo discurso, el de las habilidades, con el que se mezcla y que nos confunden a todos un poquito. Pero si pensamos en lo que nos ha pasado estos meses, vemos que hay dos o tres de estas habilidades o competencias que recurrentemente se nombran cuando hablamos de un currículum por competencias o por habilidades que son tremendamente necesarias: aprender a aprender o todo lo que tiene que ver con la metacognición, con nuestra capacidad para dar sentido al aprendizaje; todo lo que tiene que ver con las competencias digitales, con ese saber movernos en entornos de alta virtualidad o de alta tecnología; y todo lo que tiene que ver con la capacidad de autonomía de los propios estudiantes, autonomía no solo vital sino, sobre todo en este caso, autonomía en la gestión de su aprendizaje.

¿Cómo ves tú —y es una pregunta que sé que es larga— ese movimiento hacia las competencias, quizás hacia las habilidades en estos momentos? ¿Cómo ves tú que se nos han mostrado en este periodo y cómo crees que vamos a seguir con esos currículums que quieren atender no solo a lo disciplinar, sino también a este dar sentido y a estas otras metahabilidades para los estudiantes?

AR Lo primero es tratar de lijar todos los malentendidos que se han generado en torno de los debates sobre las competencias y las habilidades. Ahí hay también siempre una dosis muy fuerte de carga ideológica y, cuando la carga ideológica se impone, nos impide pensar porque nos obliga a tomar parte, a elegir un bando, y esto es muy peligroso en la educación, porque están en juego los destinos de nuestros estudiantes, que tienen que ser protegidos por un pensamiento más científico, más racional y más sensato.

Y buscando esa sensatez, hay que escapar de una falsa discusión. Yo creo que es falsa en lo importante, que es en lo que realmente juega en nuestras políticas educativas entre una visión de las competencias para el mercado laboral, que quiere que la escuela produzca trabajadores dóciles, y una visión de alguna manera muy nostálgica o conservadora, para la cual lo importante son los conocimientos, una visión muy enciclopédica, como más tradicionalista.

Es evidente que la enseñanza de ciertas destrezas, como las llama Perkins, son necesarias. Lo son desde que la escuela de psicología cognitiva comenzó a desarrollarse, sobre todo con Bruner, en los años cincuenta o sesenta, y tienen que ver con la capacidad de pensar críticamente, la capacidad de comprensión, las habilidades de colaboración, de transferencia, el pensamiento de la complejidad. Esto hoy es demandado. Afortunadamente, una parte del mercado laboral está demandando más habilidades emancipatorias en los sujetos que habilidades de docilidad y de cumplimiento del deber. Las empresas ahora ponen en sus avisos que quieren personas

que sean creativas, que traigan proyectos, que sean inquietas, cuestionadoras, es decir, habilidades que serían incompatibles con un sistema laboral del siglo XIX. Por lo tanto, muchas de las habilidades que siempre quisimos defender en la escuela son, además, hoy, por suerte, más buscadas en el mercado laboral.

Entonces, pensar en cómo nosotros podemos construir siempre una doble entrada a los aprendizajes. Una tiene que ver con aquello que podríamos llamar el dominio disciplinar, de los contenidos, y otra tiene que ver con qué habilidades fomenta. Y esto uno lo puede traducir en rúbricas. Yo lo hago cotidianamente cuando preparo mis clases, cuando preparo, sobre todo, el programa curricular de mis clases. Y es pensar en cómo estoy yo proponiendo a mis estudiantes que desarrollen, por ejemplo, habilidades analíticas, cómo hago consciente ese trabajo.

Tú lo dijiste muy bien: ¿cómo hacemos para enseñarles a aprender? ¿Qué ponemos en juego nosotros, mientras enseñamos y mientras proponemos nuestras actividades, para que hagan ellos su aprendizaje? ¿En qué momento les pedimos que hagan alguna reflexión sobre lo que aprendieron y sobre cómo hicieron el viaje o cómo lo hicieron los otros —porque comentando el trabajo de otros, uno pueden entender la diferencia—? Esto se está haciendo mucho hoy en la enseñanza de matemáticas. Es un aprendizaje totalmente distinto al que nosotros teníamos en la infancia que tiene que ver, justamente, con distintos caminos para resolver el mismo problema, reflexionar sobre esos caminos y poder, de alguna manera, ponerlo en palabras: «¿Cómo llegaste a resolver esta cuenta?» ¿Cuándo a nosotros, veinte, treinta, cuarenta años atrás, se nos pidió eso en la escuela, que dijéramos cómo hicimos el camino para resolver algo? No: «Yo te di la fórmula, te dije que la apliques, aplicadla, resólvolo y, si está bien, yo te pongo que está bien». Esto es una manera totalmente distinta de aprender. En esta posición de que yo reconstruyo mi camino, lo hago con otro camino, veo cómo lo hizo un compañero y comparo los caminos, lo que estamos haciendo es poner en juego las habilidades de metacognición.

No se trata de una cosa u la otra, de enseñar a pensar críticamente como una materia de pensamiento crítico, no. Se piensa críticamente la historia, la literatura, las matemáticas... Y si no lo podemos hacer adentro de la forma en que enseñamos, es que hay algo que no está funcionando.

CM Claro, pensamos críticamente sobre algo. Es imposible tener pensamiento si no sabes sobre qué, si no tienes unas bases, unos fundamentos. Comparto totalmente que, por desgracia, en educación —eso lo hemos hablado tú y yo muchas veces— hay excesivas dicotomías falsas, probablemente con muchos intereses, que no nos ayudan a pensar mejor ni a dialogar de una manera más acorde a lo que necesitamos en estos momentos.

Hemos empezado más o menos, porque es prácticamente lo primero que has dicho, rescatando la importancia de la didáctica en estos momentos de excepcionalidad que estamos viviendo y que probablemente —en España, el curso comenzará de nuevo en unos meses, en septiembre— vayamos a seguir viviendo. Has hecho un alegato a favor de la importancia de lo didáctico, del diseño de las experiencias, y esto te lo quería vincular un poco con eso último que estábamos hablando. Aceptado, lo sabemos de sobra, que no hay oposición entre contenidos y competencias, entre disciplinas y habilidades, y que es necesario trabajarlo todo junto, aun así nos cuesta mucho hacerlo.

No es evidente hacerlo en las escuelas de primaria y es aún menos evidente hacerlo en las escuelas de secundaria. Y esto probablemente tenga que ver con esas didácticas que también necesitamos repensar.

¿Cómo hacemos entonces, no tanto ahora para decidir qué tenemos que enseñar y qué tenemos que aprender, una vez lo tenemos acordado, lo tenemos decidido, para hacer ese cambio también en las maneras de enseñar, de forma que faciliten una manera de aprender distinta y que nos permitan desarrollar este tipo de saberes que son múltiples?

AR Creo que tiene que ver mucho con la experiencia formativa de los docentes. Es muy importante que en la formación docente haya mucho trabajo con el diseño de materiales, el diseño curricular, la apropiación de sentido, la construcción de ese rol tan específico y que hoy, en la pandemia, también estamos viendo que es difícil. Es difícil educar. Lo vemos en nuestros hogares. Es muy difícil plantear un recorrido y entender la apropiación del proceso cognitivo de aprendizaje. Por lo tanto, es muy importante que en la formación haya una columna centrada en las habilidades de diseño, que son las habilidades de traducción. La transposición didáctica es una actividad consciente que tiene sus técnicas, que tiene sus teorías, y que uno tiene que ser capaz de desarrollar como experto. Un docente debería ser experto en diseño de materiales curriculares, de actividades. Porque, además, cada grupo es distinto, con lo cual no hay un formato estandarizado que vaya a funcionar con todos.

Y tampoco hay que pensar que el rol del diseñador es el inventar todo, porque eso sería, primero, un desgaste de energía y de tiempo injusto con los docentes, y además, ineficiente. Es saber tomar lo que ya uno hace o los materiales que ya existen, hacer curaduría, elegir bien qué funciona para enseñar o para potenciar el aprendizaje. Esa capacidad creo que es muy importante formarla. Formar sobre todo la intencionalidad del diseño didáctico. Porque también es peligroso cuando caemos en una falsa concepción de la educación como entretenimiento. A veces, uno oye: «Sí, los puse a hacer afiches sobre tal evento patrio y estuvieron tres meses trabajando y estaban felices y todo el tiempo yo los veía que no paraban de trabajar». Bueno, pero ¿qué pasó ahí? ¿Qué aprendieron? Es decir, no es solamente que la pasen bien, es saber qué está pasando y qué estructura hay, qué desequilibrio estamos produciendo ahora para generar qué después y en qué momento se consolida... Todo esto es el saber de los docentes. Y para eso también hay que saber cómo aprenden los alumnos, teorías del aprendizaje, porque no es que uno lo inventa sobre la base del material, lo inventa sobre la base de cómo se construye cognitivamente el conocimiento disciplinar, por edades, por grupos, por contextos.

Este es el saber que, a veces —no digo siempre, porque hay mucha variedad de modelos e instituciones de formación docente—, está faltando de base. Obviamente, se puede desarrollar durante la carrera profesional y uno puede hacer giros, tampoco es una ciencia tan sofisticada que no se pueda aprender nunca, si no se aprendió en la formación docente. Sobre todo, hay que tener apertura y reflexión, y una mirada científica de querer entender qué nos dicen los que han investigado sobre cómo aprenden los alumnos, sobre el diseño didáctico. Tener, también, la capacidad de no caer en la tentación de ciertos mitos, de ciertos arraigos y del peligroso «cada maestro su librito», que, claramente, no es científico, no decimos «cada médico con su librito».

CM Efectivamente. Ahí entraría —no vamos a hablar de ello, se nos ha ido prácticamente ya el tiempo— esa necesidad cada vez mayor de entender que la docencia es una profesión colectiva y no individual. Respetando el proyecto individual de las personas, respetando la autonomía —por ejemplo, en la concreción curricular— de los docentes, cada vez tenemos más claro que tenemos que abordar los retos, que son muy grandes, muy complejos, desde la idea más de equipo docente, de proyecto educativo, de colaboración con otros docentes, de redes de docentes. Estos días, una de las cosas buenas que estamos viendo es la eclosión de múltiples redes de apoyo y de ayuda mutua entre docentes, de este lado y de aquel. Han surgido bonitos proyectos de colaboración, de diálogo, de conversación entre docentes de Argentina, de Chile, de Perú, de Colombia o de México con docentes de España y, también, con docentes portugueses.

Vamos a ir terminando. Quería pedirte una última reflexión muy concreta, práctica o, si quieres, muy limitada. Hemos hablado de algunas de estas competencias que hemos visto que son más necesarias o más importantes de lo que, a veces, pensamos. Si tú tuvieras que elegir algo que es fundamental, algo que, cuando recuperemos cierta normalidad escolar, sea importante trabajar con conciencia, insistentemente, desde los primeros niveles de enseñanza hasta los últimos, ¿qué sería? No sé si llamarlo competencia o habilidad, un saber, una manera de estar, una manera de enfrentarse a lo desconocido, un hacerse preguntas..., no sé, lo que tú quieras, pero ¿qué dirías tú que es imprescindible trabajar en las escuelas?

AR Siempre es un conjunto de habilidades y de valores. Es difícil elegir uno. Pero por todo lo que hemos conversado, el enseñar a aprender es algo que tenemos que enfatizar muchísimo más de lo que lo hacemos normalmente en las escuelas. Enseñar estrategias de aprendizaje, enseñar a pensar sobre lo que uno está haciendo y dar poder sobre el propio cerebro, sobre el propio destino de las personas. Cuando uno enseña a construir el propio camino, también está abriendo una puerta hacia una transformación, a veces, muy silenciosa, que es la transformación del conocimiento, el sujeto aprendiendo. Yo trataría de enfatizar mucho en cómo construimos habilidades de reflexión sobre lo que hacemos. Para eso, hay muchas experiencias. Yo siempre valoro mucho algo que se hace muy poco en las escuelas, que es la relación tutora: alumnos enseñando a otros alumnos y, mientras lo hacen, van aprendiendo ellos mismos porque ponen en palabras. El conocimiento requiere representación y, cuando uno pone en palabras, está representando el conocimiento, lo está reconstruyendo. Y en esa reconstrucción quizás es que realmente lo aprendió. No cuando lo rindió en el examen, sino cuando lo pudo reconstruir en una situación nueva, que puede ser una situación de aprendizaje.

Creo que ese conjunto de destrezas que tienen que ver con la capacidad de aprender sobre lo que uno hace, la metacognición, sería —también a partir de lo que nos está pasando y donde tenemos que depender mucho de lo que cada alumno hace solo en su hogar o acompañado por su familia— el camino en el cual más cambios me parece que podemos hacer el día después, ojalá muy pronto, de vuelta a la escuela.

CM Muchas gracias, Axel. Ahí nos quedamos. En realidad, yo estoy siempre conversando contigo, con tus textos, con tus palabras. Siempre me acuerdo de una cosa que escribiste hace unos años, esto de «las esperanzas alcanzables y las inspiraciones practicables». Al final, no olvidemos que ser docente es una profesión, fundamentalmente, de

generación de optimismo y que la educación es, fundamentalmente, generación de esperanza y de posibilidades para todos. Un placer, como siempre. Muchísimas gracias.

AR El placer es mío. Yo también te admiro mucho y leo y reflexiono mucho con tus palabras y con tu manera de ser también. Sos un ejemplo. Muchas gracias.