

En clave de educación

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

Conversación de Carlos Magro a Fernando Trujillo

CM Hola, Fernando. Muchas gracias por aceptar nuestra invitación, por venir, por estar aquí, por dedicarnos tu tiempo y esta conversación que vamos a tener en torno a esto que nos ocupa y nos preocupa, y nos moviliza tanto a ti y a mí, aunque a tantas otras personas...

¿Qué es la escuela y qué hacemos, qué podemos hacer con la escuela, con lo que tenemos que aprender...? Esta reflexión continua sobre nuestra práctica. Yo quería empezar preguntándote por algo muy grande en su planteamiento, pero que probablemente tú nos puedas ayudar un poco a comprender. Preguntarse por qué tenemos que aprender o qué tenemos que aprender no es algo nuevo, pero parece que es más urgente que nunca.

Muchas veces, en la escuela, estamos muy preocupados, lógicamente, por cómo hacemos las cosas, por los métodos, y nos olvidamos un poco de las metas. Y las metas, en el fondo, tienen que ver con cuál es nuestra visión del ciudadano, con cuál es nuestra..., con qué queremos lograr. Y ese qué queremos lograr tiene que ver con qué queremos aprender y, por tanto, qué queremos enseñar.

Si yo te preguntase entonces, desde tu punto de vista, qué es lo que crees que tenemos que aprender en la escuela hoy o, dicho de otra manera, por qué va un niño a la escuela hoy, por qué se pasa diez años al menos de su vida en un lugar llamado escuela, ¿qué nos dirías?

FT Bueno, además de agradecerlos el que contéis conmigo para este rato de charla, quizás lo primero que me gustaría decirles es que... es que la escuela debería ser el espacio donde aprendamos a vivir esperanzados.

A que no tenemos que asumir nuestro origen para definir nuestro punto de llegada. Y ese reto de aprender la esperanza es un reto que la escuela ha lanzado a la sociedad. Porque la sociedad no ha sabido construir una escuela de la esperanza. La sociedad ha sabido construir una escuela que se limita a reproducir y a replicar lo que ella misma es: los dramas de la sociedad, las discontinuidades de la sociedad, las rupturas de la sociedad... las quiebras de la sociedad las hemos repetido en la escuela.

Y no es eso lo que debería ser la escuela, porque la escuela es una promesa de esperanza. Y, en ese sentido, nuestro diseño ha traicionado la esencia de lo que debería ser la escuela. La escuela no nació para ser esperanza, la escuela nació para crear trabajadores más allá del taller, es decir, intentó sacar a la gente del taller para llevarla a un sitio donde pudieran crecer más como trabajadores.

Pero llega un momento en el que descubrimos que lo que necesitamos son ciudadanos. Y lo que no ha ocurrido todavía es que percibamos que necesitamos ciudadanos que tengan todos la esperanza de una vida mejor, en el sentido diacrónico con respecto a su propio origen familiar, su origen social, su origen cultural...

Y para construir la esperanza hemos llegado al acuerdo de que hay una serie de... de... ladrillos mínimos para construir el edificio del ciudadano íntegro. Pero no nos hemos dado cuenta de que, en algunos casos, la propia estructura no dotaba ni de los ladrillos, ni de la argamasa, ni del cemento ni de nada. Y hemos creado escuelas a muchas velocidades, pueblos a muchas velocidades, ciudades a muchas velocidades...

Entonces, ¿por qué deberíamos creer que un niño debe estar tantos años en la escuela? Pues para aprender que es posible que ese niño, que esa niña, tenga éxito en los retos que les vamos a ir poniendo.

Porque la escuela se ha construido también, quizás, de la manera equivocada en torno a la idea de reto. Y lo hemos corporizado dividiendo a los niños por niveles y lo hemos cosificado creando objetos como el examen, que tiene un poder sacrosanto en la escuela...

Entonces, todas aquellas pedagogías, utilizando el sentido más amplio de la palabra, que construyan la esperanza, a mí me parecen válidas. Y la esperanza se convierte también en mi criterio para analizar aquellas pedagogías que no caminan hacia el sentido adecuado tanto en el plano personal, hacer feliz a la persona, permitirle alcanzar la felicidad, como en el plano social, es decir, superar las quiebras y las discontinuidades de nuestra sociedad.

¿Cómo construir la esperanza? Pues quizás en esa búsqueda es en la que estamos y, de ahí, esa exploración sin fin entre objetivos y capacidades y competencias y estándares y habilidades... Es decir, hay una búsqueda conceptual de cuáles van a ser las piezas sobre las cuales construir esa esperanza

CM Me gusta mucho escucharte, ha sido... Empezabas con estas palabras tan... tan de Freire, la palabra *esperanza*, la palabra *posibilidad*, esta idea tan... tan de Paulo Freire de decirle a todo el mundo que las cosas no son así, sino que están así, porque, cuando están así, es que podemos cambiarlas, es decir, que las cosas no están predeterminadas.

O esta otra idea, de lo «inéxito viable», trabajar por aquello que aún no ha sucedido pero es viable. Entonces, todo esto me parece tremendamente importante y lo comparto. Y es verdad que la escuela no nace con esta idea ni de formar ciudadanos ni de formar personas integrales ni de dar esperanza a todos y a todas, pero ya hace muchos años que, al menos en el discurso, sí hemos pretendido que la escuela sea uno de los lugares, probablemente no el único, pero sí uno de los lugares que nos puede garantizar que todos tengamos un posible futuro, una posibilidad de futuro. Y, sin embargo, constantemente volvemos a ver cómo no estamos siendo capaces. Es un poco lo que tú estabas planteando. Probablemente porque el propio diseño no ayude a cerrar esas brechas de capital cultural, social y económico.

Y decías tú... Mi pregunta iba por los «qué», pero tú rápidamente has mezclado los «qués» con los «cómos». Da la impresión de que tan importante es qué tenemos que aprender como cómo tenemos que aprender y probablemente otras preguntas. Entonces, a mí me gustaría un poco que..., ahondar un poco más en esta idea que tú has mezclado rápidamente... A veces pensamos en las reformas como en el qué tenemos que aprender, pero tú rápidamente has puesto también mucho hincapié en las formas,

las pedagogías que utilizamos son importantes para generar... para que las personas tengan esperanza, sean libres, sean autónomas.

FT Es que hay algo que no podemos obviar en el 2019, y es que la educación es un terreno de lucha. No es un terreno de la neutralidad.

Es un terreno de juego basado en el conflicto y en el que se confrontan los distintos modelos sociales que nos rodean y que se vinculan con lo económico, con lo político, con lo cultural... Entonces, todo proceso de reforma, todo ensayo de reforma, ¿no?, como dirían los clásicos de la Institución Libre de Enseñanza, que obvie que, en realidad, la reforma es una pieza más en el tablero de juego de la lucha de la construcción de modelos sociales diversificados, pues probablemente va a obviar movimientos de las piezas del tablero que son... que son importantes. Es decir, tú planteas una reforma que apunta a lo más técnico de la educación, a lo más concreto, pues... distribución de horarios y algunos elementos que aparentemente son sencillos, y de repente el movimiento del peón o de la torre desarticula todo el tablero y, realmente, lo que acabamos confrontando son distintos modelos sociales.

Y hoy, pues yo creo que esa confrontación es muy evidente y tendremos que acabar optando por..., cada uno a título personal, por qué modelo social es el que apuestas. ¿Apuestas por un modelo social que..., podemos decir, incluso, un modelo social en el que todo ciudadano tiene algo que decir, tiene no solo el derecho a participar, sino los mecanismos para participar? ¿O no apuestas por esos modelos?

Muchos de los pragmatistas americanos en los que fundamos muchas de nuestras visiones de la educación, desde Dewey a muchos otros, en realidad tenían una visión razonablemente elitista de la educación y lo decían con claridad: vamos a educar a los mejores para que guíen a la sociedad.

¿Podemos seguir asumiendo ese discurso cuando hoy tenemos mecanismos para trabajar desde lo colectivo, desde la inteligencia colectiva? ¿Podemos superar el gobierno de los mejores o todavía tenemos que recurrir a la visión de finales del siglo XIX para articular nuestra escuela?

Es decir, ¿seguimos dándole la mejor educación a unos pocos porque confiamos en que ahí está el potencial para transformar el mundo o apostamos por una educación mucho más abierta, en términos sociales, porque en realidad la riqueza está en todos los individuos?

Bueno, pues cuando empecemos a confrontar esos modelos, vamos a llegar a discusiones interesantes.

CM De hecho, esos modelos están todo el rato, como tú dices, en confrontación. Constantemente escuchamos el doble discurso de quien claramente afirma que la escuela no es neutral, que la educación no es neutral, afortunadamente no es neutral, políticamente está muy cargada de intenciones. Pero también recurrentemente volvemos a escuchar el discurso de la neutralidad, como si la escuela fuese un simple instrumento que nos lleva de un A a un B, de un lugar a otro.

Cuando apelamos a la supuesta neutralidad, como la neutralidad de la tecnología, en realidad estamos dejando de lado la lucha, estamos tratando de ignorar que estamos en

un territorio, como tú decías, de lucha. Y, por tanto, a partir de ahí entran todas las... probablemente nuestras disfunciones que estamos evidenciado a diario.

En esta tensión... O sea... Imagínate que asumimos... Que, de alguna manera, nuestros responsables educativos, la propia sociedad, vamos asumiendo que la sociedad se construye en ese territorio de la lucha, de la confrontación de modelos, y decidimos que la escuela pues es el lugar, el más idóneo para jugar esa batalla y para dotar a todos de capacidades de decisión y de oportunidades, de posibilidades, imagínate que llegamos a ese acuerdo. En ese... en ese territorio... para ti... y antes lo estábamos diciendo, no tengo muy claro qué va antes o qué es más importante, si los «qué» o los «cómo», te pregunto esto porque recurrentemente... nuestras reformas educativas se centran fundamentalmente... o sea la batalla parece que la tenemos en el currículum, entendido no solo como... no integralmente, sino como el lugar donde decidimos qué es lo importante para aprender.

¿Tú cómo ves... es decir... tú crees que es ahí donde está la batalla o también tenemos que jugarla en los «cómo», en las pedagogías, en las maneras de estar, en la manera de relacionarnos...?

FT Yo creo que, en principio, lo que tenemos es que rehuir de las visiones reduccionistas, simplificadoras... Por utilizar, por ejemplo, el concepto de *competencia*. *Competencia* es un concepto con múltiples maneras de ser interpretado.

Si lo tuviéramos que llevar al extremo, hay una definición de *competencia* que es individualizadora, que intenta definir ese núcleo esencial, esencialista, ese núcleo que tiene que poseer el individuo para ser feliz; pero *competencia* también tiene una visión social, y es una emanación de tú estar en sociedad.

Cada una de las dos visiones implica unos «cómo», implica unos «qué»...

Tiene una serie de implicaciones trascendentales. Tenemos que tener la visión global, la visión compleja. El problema es que, en educación, con mucha frecuencia, hemos dado... hemos dado... hemos aceptado visiones muy simplificadas de la realidad, de la realidad social, de la realidad de lo que es el individuo en sociedad y, por tanto, de lo que significa aprender.

Hasta el extremo de que hemos creído que la cuestión es solo cuáles son los contenidos que hay que meter en cada una de las materias. Hemos llegado al absurdo de pensar que esa es la clave... de algo. Y yo creo que no es la clave de nada, no es la clave de nada.

Y además nos lo dicen, es decir, esto no es solo una conversación entre tú y yo, sino que nos lo están diciendo constantemente los docentes, pero nunca tenemos la intención de escucharles.

Los docentes nos están diciendo que, para ellos, desde hace mucho tiempo, un contenido más o menos en el currículum no dice nada, porque están dispuestos a reconstruir el currículum. No con el discurso de los niveles de concreción de la LOGSE sino, a veces, con mucha más radicalidad.

Es decir, están dispuestos a obviar el currículum para hacerlo importante. Y han descubierto que lo importante es algo más global que la narración o que la descripción de los contenidos que ocupan el grueso de la descripción de la normativa, por ejemplo.

La orden de currículo es una secuencia de contenidos y nuestros docentes nos están diciendo desde hace muchos años que eso no es lo relevante. Y nos dicen que lo relevante es la construcción de un flujo de relaciones sociales rico en el aula y en el centro educativo, la construcción de líneas de colaboración entre los docentes, el poder generar situaciones de trabajo... enriquecida... de trabajo que conduzca a operaciones mentales y a establecimiento de relaciones sociales con sentido...

Pero no queremos escuchar a los docentes nunca nunca y, por tanto, no articulamos las medidas para que eso ocurra. Seguimos insistiendo, en todos los procesos de reforma, en modificar el número de horas de cada una de las materias y los contenidos de cada una de las materias. No queremos ir a la esencia. Porque cuando toquemos la esencia, nos vamos a tener que hacer las preguntas importantes. Y es de nuevo qué tipo de modelo queremos construir. En la medida en que no queremos apuntar a las preguntas importantes, estamos manteniendo un modelo que deja fuera a buena parte de nuestra propia sociedad.

CM A un porcentaje altísimo.

FT Un porcentaje altísimo. Que, además, no tiene nada que ver con las tasas de fracaso o de abandono escolar. Si es que tampoco va por ahí. Eso solo es una manera de expresar la realidad de un sistema que pretende, a través de la sucesión de contenidos, hacer creer que ese es el aprendizaje.

Y muchos de nuestros niños y niñas salen de la escuela abominando del propio proceso de aprendizaje. Es muy significativo que las investigaciones que analizan los porcentajes de lectura en la sociedad, pues... a partir de que el ciudadano abandona la escuela, deja de leer... en nuestro país.

¿Estamos realmente ejerciendo un impacto sobre, por utilizar la terminología, sobre la competencia lectora? Pues... si lo miramos desde una perspectiva global como sociedad, no; y si lo miramos longitudinalmente, la respuesta es que no.

Porque lo único que hacemos es aumentar en una o en dos las horas de lectura. Pero no somos capaces de preguntarnos para qué queremos leer y qué queremos conseguir con la lectura y a qué proceso conduce la lectura, es decir, qué hacemos después de leer y para qué leemos. Es decir, con mucha frecuencia rehuimos las preguntas importantes y tendemos a simplificarlas. Y con mucha frecuencia, la raíz de eso es que no se quiere escuchar al docente.

En nuestro país hemos de alguna manera conseguido hablar de educación sin las maestras y los maestros. Desde hace muchos años, además. Hablan los expertos, hablan los políticos, hablan los medios de comunicación... Pero no hablan los docentes. Y de alguna manera tenemos que recuperar esa... tenemos que conseguir escuchar esa voz. Que, además, creo que está cargada de sentido común.

CM Pensaba cuando has empezado ahora respondiendo con esta idea... de que la competencia es una... un concepto multisémico que, depende de quién lo use, pues

tendrá un... lo carga de un significado o de otro. Pero es verdad que, en muchos casos, se ve como algo muy individualista, como la cantidad de cosas que uno, a nivel individual, debe tener para poder... vivir de una manera más o menos adecuada. Y, originalmente..., no está ahí la palabra *competencia*, pero originalmente, en el mundo educativo de los años 70, esencialmente con el primer aquel informe Fauré que nos hablaba ya de la importancia de la formación integral y con aquel famoso y supercitado informe Delors con sus pilares, ahí vimos que, cuando... que, al referirnos a *competencia*, nos referíamos a algo mucho más social.

A mí me da la sensación de que ahí había una pretensión de trabajar una competencia mucho más social, colaborativa, compartida, de construcción de las personas con los otros. Y varios de esos grandes ejes que citaba Delors tenían que ver con la convivencia con el otro. Y en los últimos años hemos ido un poco abandonando eso.

Y quizá la última deriva sería, y me gustaría hablar también contigo sobre esto otro, es el concepto de *habilidad*. También un término multisémico, confuso, que traducimos del inglés de una manera o de otra y no tenemos muy claro si es una competencia, una parte de la competencia, otra cosa distinta.

Pero es verdad que en los últimos años hay una insistencia grande..., algo así como la necesidad de trabajar unas habilidades en la escuela para garantizarnos de nuevo una ciudadanía activa.

Bueno, a ver, yo te quería preguntar por el concepto *habilidad*, ¿cómo lo encajas tú dentro del concepto *competencia* o del concepto de los *finés de la escuela* y cómo... si tienes un poco la sensación que tengo yo también de que, si en el caso de competencia, había un poco las dos visiones, una más social y una más individual, a lo mejor en el caso habilidad nos hemos ido solo a uno de los lados y está demasiado cargado de individualismo y nos hemos olvidado un poco de lo colectivo? No sé, es una pregunta...

FT A mí, el eje individual-social me parece que realmente es uno de los que trasciende a todo nuestro diálogo y a todo nuestro debate; y, por simplificar, habilidad es una apuesta por uno de estos dos ejes. Al menos, así es como yo lo veo.

Yo coincido ahí absolutamente contigo. ¿Cuál es el problema? Pues lo diré con claridad: pues que me parece que es una falacia. Es una falacia que se ha construido..., no ya el concepto de *habilidad* o el de *competencia*, sino esta manera de interpretarlo, que se ha construido sobre la idea de que todos, en principio, podemos hacerlo todo, independientemente de dónde estemos, quiénes somos... Es esta falacia de pensar que PISA puede medir y compararnos a todos, independientemente de dónde estemos; de que un niño que vive en Madrid y que con su familia, o incluso él solo, compra billetes de metro para acceder a este medio de transporte lo puedes comparar, cuando le pones por delante una prueba de lápiz y papel o de ordenador, a un niño que no sabe qué es el metro porque no lo ha cogido nunca, porque en su ciudad no hay metro o ni siquiera coge el autobús solo porque va caminando.

Entonces, realmente, ¿cómo podemos nosotros atrevernos a pensar que la habilidad o la competencia son el proceso de un esfuerzo individual por adquisición de algo? Yo creo que es mucho más razonable vincularlo con esa emanación que proviene de lo social. Y lo social es lo que te dota a ti, casi más como miembro de una colmena que como felino

en la pradera, nosotros somos mucho más colmena y es la colmena la que te dota de las posibilidades para hacer cosas.

Y tú, a partir de las oportunidades que tienes, de las posibilidades que tienes, vas desarrollando aprendizajes que consolidas o no.

Entonces, toda visión que esté entroncada con esta imagen del individuo construido a sí mismo, que tiene un entronque ideológico muy claro, para mí no son más que falacias discursivas que nos han impedido analizar otras posibilidades.

Entonces, pues, bueno, hablamos de competencia matemática, por ir al discurso clásico de las competencias, competencia matemática, lingüística, tal... como si todo fuera el resultado de un logro individual, de un esfuerzo individual.

Y todo, todo es parte de tu dotación social. Es decir, mi uso del lenguaje es la herencia de mis padres, la riqueza de mi tierra, donde yo aprendí a hablar castellano, mis experiencias con los viajes, las lecturas que yo he realizado...

Esas oportunidades configuran mi competencia lingüística. Entonces, deberíamos llamarla competencia sociolingüística. Lo que ocurre es que todo sería «socio» y lo podríamos omitir para no repetir.

Pero mi competencia matemática es mi competencia sociomatemática. Yo soy el hijo de un maestro de Matemáticas. Bueno, yo tenía más matemáticas en mi casa, mi padre disfrutaba haciendo juegos matemáticos con nosotros.

¿Soy yo realmente la razón..., es mi esfuerzo, es mi... soy yo el individuo único en sí mismo el que ha construido la competencia? Pues no; es la relación entre mi padre y yo.

Igual que yo soy quien soy y hablo como hablo porque mi madre es mi madre. Mi madre, con su ceceo gaditano y con su manera de ver el mundo, construye para mí un universo en el que yo me inserto. Si las habilidades quieren ser algo en nuestro discurso, pues tendrán que optar.

Y si quieren profundizar en la idea de que es el resultado del individuo prodigioso que construye sus superpoderes, pues lo podrán hacer. Pero no nos van a permitir realmente caminar un camino que no esté ya caminado, porque ese es el camino de la educación vinculado con un cierto perfil ideológico con el que llevamos... pues la historia del siglo xx y comienzos del siglo xxi.

Pero hay otras posibilidades que debemos explorar. Porque el problema es que no tenemos ni siquiera los mimbres del discurso para explorarlas. Porque el espacio se ha estrechado tanto que no lo tenemos. Es decir, tú y yo no sabemos qué palabras utilizar para definir lo que sentimos. O lo que a veces vemos como momentos de... casi de epifanía. Pero no tenemos esas palabras.

Tenemos las otras palabras: las que hablan del individuo que puede ser evaluado, al que se le puede asignar una nota de la cual depende que llegue a una buena universidad, tenga un buen trabajo, cotice, pague a Hacienda... Pero la del individuo que es capaz de comprender al otro individuo que está tirado en la calle porque no tiene de comer o al que está cruzando el Estrecho de Gibraltar en una..., no en una patera sino en una barca hinchable, ahora, en verano, ese individuo que comprende el dolor de un padre cuando

ve que su hijo cruza la frontera... eso no... no tenemos ese lenguaje y tendremos que construirlo.

CM En los últimos años, una de las grandes líneas quizá de cambio educativo tiene que ver con todo lo que es socioemocional, con las habilidades socioemocionales, con la importancia... y también con aquellas otras que podríamos llamar pedagogías de lo subjetivo, el esfuerzo, los famosos rasgos del carácter... eso cobra mucha importancia y, claro, los psicólogos a veces nos dicen que, bueno, es que son necesarias... desarrollar las emociones de las personas, su autogestión, su autoconocimiento...

Y no solo son necesarias sino que además vas a aprender mejor si te autorregulas, conoces tus... Eso ha entrado de una manera dura en la escuela. Entonces, tú citabas antes a PISA, y PISA lleva ya un par de años midiendo, midiendo las emociones, midiendo las habilidades socioemocionales... es decir... de alguna manera PISA está diciéndonos lo que es una emoción, cómo se puede medir, hasta qué punto tú has llegado a un nivel X en...

Esto a mí también me genera conflictos... porque tampoco... no soy capaz tampoco de eliminarlo del todo, no me atrevería a decir que eso tiene que salir... Ningún gran pedagogo de la historia, ningún maestro de la historia ha ignorado la importancia de la emoción en todo lo que hace, es decir, que no podemos sacarlo claramente de la interacción entre las personas, pero, por otro, lado da como un poco de miedo cómo está entrando este nuevo reconocimiento de la emoción o de qué sentimos.

Entonces, no sé si tú ahí nos puedes también ayudar un poco a...

FT Yo ahí volvería a la toma de conciencia de los riesgos a los que nos enfrentamos. Comentaba hace poco con unos compañeros cómo para la inteligencia artificial, uno de los retos es cómo vincular el gesto con la emoción, es cómo vincular la emoción con el comportamiento.

Porque, en realidad, muchos de los enfoques y de los planteamientos que nos hacemos, el interés que tienen en la emoción es secundario; no quieren trabajar la emoción, quieren controlar el comportamiento, quieren comprender el comportamiento, quieren, de alguna manera, saber, casi predecir qué vamos a hacer a continuación.

Porque han establecido que primero viene la emoción y después viene la actuación.

Entonces, hay algunas aproximaciones a lo emocional que, en los próximos años, van a ser hasta arriesgadas. Como, por ejemplo, todas estas aproximaciones que nos podrían venir de la mano de la inteligencia artificial. Después tenemos otro enorme ámbito de acercamiento a la emoción, citabas el ámbito de la psicología, que son interesantes.

Lo que ocurre es que, en los últimos años, hemos descubierto que conducen a sitios que están vacíos. Podríamos hablar de estilos de aprendizaje o de inteligencias múltiples. Tenemos muchos centros educativos que resulta que han configurado su práctica sobre dos elementos que no tienen constatación científica, que no tienen... que han perdido su validez científica.

Y hemos sido capaces de construir sobre eso un discurso pedagógico que articule centros de reconocido prestigio.

Después tenemos la construcción de la emoción desde la... desde las campanas al vuelo de las neurociencias. Hoy, en cada esquina educativa, se esconde un neurocientífico que, en realidad, nunca ha hecho una investigación en neurociencia. Y, cuando hablas con un neurocientífico, te dice «mucho cuidado cuando hables de emociones y cuando hables de neurología porque no tenemos claro qué está pasando». Es decir, tenemos mucha información, tenemos cada vez más información, pero dar el salto desde lo neurológico a lo educativo es realmente hacer un salto de campana de una enorme complejidad.

Entonces, como me preguntas por la emoción, lo primero que se me despiertan son todas las alarmas. Y después vuelvo a lo social.

Es decir, ¿dónde está la emoción? La emoción es una respuesta, es una manera de estar con el otro, de estar ante otros objetos, de estar ante situaciones. Y, a partir de ahí, podemos construir. Lo que ocurre es que tendremos que equilibrar muy bien para qué, el para qué.

Si es para construir felicidad, si es para construir vínculo social, me parece interesantísimo. Si es realmente para dotar al individuo de más corazas o de más capacidad de reacción, es decir, para vincularlo con el comportamiento, mi interés es muy limitado en muchos de los discursos emocionales. Es decir, vuelvo a parte de nuestra conversación anterior: lo individual frente a lo social.

En las emociones yo veo una aproximación clara hacia lo individual y el control del comportamiento desde lo emocional. No es mi espacio principal de interés. Me parece que por ahí no llegamos a sitios realmente apasionantes.

CM Se ha desarrollado toda la ciencia de la psicología positiva, la economía de la felicidad y tantas otras cosas que empezamos a conocer bien.

FT Claro. Muy interesantes cuando se han vinculado con el marketing. Pero no es ese nuestro..., no es esa nuestra preocupación.

Yo, en ese sentido, estoy mucho más dispuesto a mirar a otras ciencias que a la psicología que esté dispuesta a caminar por ahí. Es decir, prefiero ponerme el traje de antropólogo antes que el de psicólogo, si el psicólogo está pensando en esa línea.

Yo prefiero mirar a otras ciencias, que me hablan discursos distintos y donde también se analizan las emociones, pero se analiza la emoción en otro plano. No es la búsqueda de las respuestas del individuo ante un objeto actitudinal, por ejemplo, sino la emoción compartida, la emoción que genera el ritual, la emoción que genera la convivencia...

A mí me parece que hay espacios muy muy interesantes. Pero, una vez más, nuestro planteamiento opta por lo individual, por lo esencialista, por el catálogo: definamos las emociones, vamos a controlar las cinco emociones básicas, las seis, las siete, las doce... Y cada cinco años inventaremos una nueva o eliminaremos una del catálogo porque lo que no acabamos de comprender es que la naturaleza del ser humano se resiste una y otra vez a este tipo de taxonomías absurdas. ¿Cuántas competencias necesita el ser humano para ser feliz? Bueno, pues la OCDE, desde el proyecto DeSeCo a todos los demás, ha invertido muchos miles y miles de euros o dólares en definir las competencias

básicas clave, y lo que nunca nos hemos atrevido a decir es que esa taxonomía es una convención. Podríamos haber dicho tres, doce, seis...

Es una construcción argumentativa. Y sobre la construcción argumentativa han pesado marcos culturales y no nos hemos atrevido a desvelar esos marcos culturales. Ni en el plano de los discursos, ni en el plano de las prácticas educativas.

¿Cómo llegan las competencias y cómo están llegando las habilidades a la escuela? Llegan con un proceso de filtrado sobre el cual no tenemos ningún tipo de control. Es como un enorme chaparrón que le cae a la escuela.

Y la escuela, de repente, se ve empapada pero no sabe de dónde ha venido, no comprende cómo se ha generado la lluvia ni cómo se creó la nube. Y los procesos de análisis, de crítica, no calan. Fíjate que los intentos de pedagogía crítica en nuestro país sobre el discurso de las competencias, que arranca en 2006, son tremendamente escasos.

Recuerdo algunas publicaciones, pero muy pocas, muy pocas. Asumimos con bastante docilidad, yo el primero, el discurso. Al principio porque pensábamos que en el discurso de las competencias es donde venía finalmente el éxito para todos, el éxito para todas, la inclusión... Era una nueva esperanza, un nuevo intento, un reset del sistema educativo. Y no lo ha sido. No lo ha sido.

Y, sin embargo, no somos capaces de desvelarlo. Entonces, ¿vamos a cometer realmente el mismo error con las habilidades? ¿Creamos una nueva nube que caiga sobre la escuela? ¿No nos atrevemos, no ya a pensar fuera de la caja, esta expresión de *think out of the box*, no, no no; no pienses fuera de la caja, salte de la caja y mira la caja y compréndela. Y entiende quién ha creado las aristas, por qué, qué pretende... El discurso de las habilidades está repitiendo los mismos errores que está repitiendo el discurso de la competencia.

CM Y hablando de salirse de la caja, de taxonomías que tú decías, a mí me... de las listas, de los marcos, de las listas en las que todos estamos contribuyendo a producir, ¿hay hueco para... para... para eso... que Boaventura de Sousa Santos llama las «epistemologías del sur», hay hueco para... para esos saberes que no... que son marginales, que no hemos considerado nunca conocimiento, es decir, hay hueco para lo otro? ¿La escuela es el lugar para tratar de incorporar y de hacer caso y de escuchar a lo que realmente nos pasa? ¿O tenemos que pretender...? La sensación que tengo es que, cada vez, los marcos son más globales e ignoran... caen, efectivamente, como una especie de lluvia o de capa que ignora dónde cae.

No es lo mismo caer aquí, en el centro de Madrid o en el centro de una ciudad europea, que en una ciudad latinoamericana, una ciudad asiática... ¿Dónde está quedando... hay alguna oportunidad todavía para incorporar eso otro de lo que nos habla también Boaventura de... lo marginal, otras miradas... salirse de la caja?

FT Debe existir esa posibilidad. Lo que ocurre es que, de alguna manera, Boaventura lo que nos recuerda es que, para llegar a la epistemología del sur, hay que mirar el abismo, es decir, tienes que asomarte al abismo.

¿Dónde está el abismo? Hay abismos que... a los que nos hemos asomado. Entonces, hoy, yo creo que ya hemos sido capaces de aceptar que no puede haber una educación que no sea feminista. Pero también hoy, 2019, julio 2019, sabemos que hay una contienda abierta sobre eso. Es decir, muchos de nosotros comprendemos que no hay educación que no sea feminista, porque el feminismo es un movimiento de liberación absolutamente necesario para entender la educación que queremos construir.

Sabemos que esto no es universal. Entonces, tienes que mirar el abismo, tienes que atreverte a sumarte a esa sensación de decir «opto por esto con radicalidad».

Pero hay muchos otros abismos: el abismo de la pobreza y, bueno, como ya tenemos el concepto, el abismo de la aporofobia, la capacidad que tenemos para odiar profundamente al pobre, la capacidad que tenemos para odiar profundamente al que no llega con un pasaporte, una visa y una dotación económica determinada.

Entonces, incorporar las epistemologías del sur no es solo reconocer el conocimiento que no es estrictamente del académico occidental, etc., etc. Sino también atreverte a mirar al abismo. Y yo creo que va a ser absolutamente necesario porque, si no, nuestra sociedad se encamina hacia territorios que no van a aportar felicidad.

Es decir, tenemos que comprender esa otra mirada. Pero los teóricos que nos sirven no van a ser los teóricos que hemos optado por defender el *statu quo*, incluyéndonos nosotros. Van a ser los teóricos de la retaguardia, es decir, los que están donde está el dolor, donde está la pobreza, donde está la opresión frente a la dominación masculina...

Yo estoy convencido que, si nos pusiéramos ahora a hacer un listado, hoy, en el 2019, todavía somos capaces de enumerar 100 pensadores de la educación y no somos capaces de poner más de 25 pensadoras de la educación.

Es decir, es que..., bueno, uno de los aciertos de Boaventura de Sousa es recordarnos que las epistemologías del sur no son solo América Latina o África, sino que las epistemologías del sur son el barrio que tenemos enfrente de nuestra casa y que están aquí y que no lo hemos comprendido. Porque hemos construido la frontera, pero no queremos mirar al abismo realmente.

- CM** Mirar el abismo sería una manera, ¿no?, de construir, quizá, esa escuela con la que tú empezabas, de la esperanza.
- FT** Claro. Y comprender que la ciudadanía tiene que ser global, en el sentido de que nos pertenece a todos. Y también que necesitamos a todos para construir esa ciudadanía. Y que la ciudadanía excluyente nos conduce al dolor y nos conduce a la construcción de un modelo que va a ser ineficaz en sí mismo, si queremos utilizar un término economicista.
- CM** Bueno, Fernando, yo creo que ha sido un placer como siempre...
- FT** El placer ha sido mío.
- CM** Conversar contigo, escucharte, dialogar y... tenerte aquí, tu generosidad y...
- FT** Agradecido siempre de poder hablar contigo y de que me deis un poquito de voz para contar algunas cosas.

CM Muchísimas gracias y... seguimos. Gracias.

FT Muchas gracias.