

EL SENTIDO PEDAGÓGICO DE UN PACTO POR LA EDUCACIÓN. REFLEXIONES PARA GANAR EL FUTURO

Ramón López Martín
Universitat de València

Fecha de recepción y de aceptación: 23 de noviembre del 2020, 14 de diciembre del 2020

Resumen: La literatura pedagógica de los últimos años ha recogido abundantemente la apelación a un Pacto de Estado por la Educación, como uno de los elementos más importantes para la mejora de la educación, en la idea de pergeñar un escenario de complicidades, fuera de la lucha partidista, que ofrezca estabilidad al sistema educativo. Al margen de otros ingredientes que conforman el sentido global de un pacto educativo (político, social, económico, territorial), en este artículo queremos centrar nuestra mirada en la perspectiva más técnico-pedagógica y abordar algunos desafíos que, a nuestro juicio, deberían formar parte del futuro inmediato de las políticas educativas.

Sin ánimo de agotar una temática inabordable para los límites de este trabajo, se apuntan algunos desafíos pedagógicos, a modo de elementos constitutivos o cimientos donde sustentar la dimensión pedagógica del pacto: el valor educativo de la convivencia y la ciudadanía, la apuesta decidida por una educación inclusiva, el aprendizaje competencial del estudiante como centro de los procesos de enseñanza, la necesidad de repensar los contenidos curriculares, el reto de la innovación y la creatividad, la renovación de las metodologías y, finalmente, la exigencia de una renovada cultura profesional docente, serán los aspectos a tratar a lo largo del artículo.

Palabras clave: pacto educativo, curriculum, competencias, innovación educativa, convivencia, ciudadanía, renovación metodología, profesión docente.

Abstract: The pedagogical literature of recent years has abundantly collected the appeal to a State Pact for Education, as one of the most important elements for the improvement of education, in the idea of creating a scenario of complicities, outside of the party struggle, that offers stability to the educational system. Apart from other ingredients that make up the overall sense of an educational pact (political, social, economic, territorial), in this article we want to focus our attention on the more technical-pedagogical perspective and address some challenges that, in our opinion, should be part of the immediate future of of educational policies.

Without wishing to exhaust a subject that cannot be dealt with within the limits of this work, some pedagogical challenges are pointed out, as constitutive elements or foundations where the pedagogical dimension of the pact can be sustained: the educational value of coexistence and citizenship, the firm commitment to an inclusive education, the student's learning skills as the center of the teaching process, the need to rethink the curriculum content, the challenge of innovation and creativity, the renewal of methodologies and, finally, the requirement of a renewed professional teaching culture, will be the aspects to be addressed throughout the article.

Keywords: educational pact, curriculum, competencies, educational innovation, coexistence, citizenship, methodology renewal, teaching profession

“El futuro tiene muchos nombres. Para los débiles es lo inalcanzable. Para los temerosos, lo desconocido. Para los valientes es la oportunidad.”
Victor Hugo

A las puertas de una nueva reforma educativa, nada menos que la octava desde la llegada del Estado Social y Democrático de Derecho, pergeñado en la Constitución de 1978, *Crónica*, la Revista Científico-Profesional del Colegio de Pedagogos y Psicopedagogos de la Comunidad Valenciana, ha querido dedicar un número monográfico a la reflexión sobre las claves fundamentales del Pacto Educativo y su vinculación con la Formación del Profesorado, reuniendo en sus páginas un grupo de académicos de distintas universidades españolas, de enorme prestigio y probada competencia profesional. Nuestra humilde contribución, solicitada más por la lógica del afecto o el sentimiento de pertenencia que nos une al colectivo de la profesión pedagógica, que no por la del intelecto, pues difícilmente podemos estar a la altura científica del resto de colaboradores de la Revista, quiere poner en valor la dimensión pedagógica del pacto educativo y someter a la reflexión de los profesionales de la educación, en particular, pero también a la totalidad de la ciudadanía, en general, una serie de ideas que, a nuestro juicio, deberán protagonizar las políticas educativas del futuro inmediato.

Bien es verdad, que hablar de futuro es siempre algo comprometido que implica múltiples riesgos, y más en estos tiempos de incertidumbre marcados por la crisis sanitaria producto de la pandemia de la Covid-19 y sus implicaciones en el terreno de la educación (López Martín, 2020). En nuestro caso, la situación adquiere niveles casi temerarios, toda vez que la educación está inexcusablemente ligada al futuro, no solo porque los frutos de la siembra pedagógica no son inmediatos y corresponden al día de mañana, sino porque la labor educativa, en su propia esencia identitaria, pese a tener la función de transmitir una cultura ya creada, incorpora un elemento de transformación social, de mejora de la realidad, con una cierta vinculación hacia lo utópico, una esperanza de huir de lo posible, incluso lo previsible, para impulsar lo deseado o deseable.

Ahora bien, prepararse para el futuro no es otra cosa que ayudar a crearlo, toda vez que éste no se construye desde la nada, en el vacío; emerge proyectado a través del presente, de tal forma que en el momento de imaginar los escenarios venideros contamos con una serie de indicios, de huellas, que nos permiten aventurar los parámetros argumentales del por-venir. No tenemos certezas, sí inseguridades, pero con todo, desentrañar los códigos básicos de la brújula educativa que nos ayude a orientar la singladura hacia ese horizonte no tan lejano, parece un ejercicio inexcusable como materia de reflexión, y más -como decimos- en estos momentos distópicos de pandemia, en los que se han puesto de manifiesto las fortalezas y debilidades de nuestros sistemas educativos. Así pues, haciendo de la necesidad virtud, nos parece una situación propicia, una “oportunidad para los valientes”, como recoge la cita de Víctor Hugo, para modificar algunos de los paradigmas pedagógicos desarrollados hasta el momento y acelerar aquellos cambios que, en situación emergente, venían siendo reclamados desde el propio marco docente, incluso antes de la llegada de la Covid-19; repensar el mañana nunca ha tenido más sentido que en los momentos actuales de excepcionalidad que vivimos, toda vez que la educación después de la pandemia, en la llamada “nueva normalidad”, necesariamente deberá ser diferente a lo que estábamos acostumbrados, reformulando todos y cada uno de los elementos del desarrollo curricular.

Y este y no otro es el objetivo de estas páginas, que pretenden repensar algunos -tan solo algunos- de los desafíos pedagógicos más decisivos para el futuro educativo inmediato, en el marco de este deseo mayoritario y recurrente de caminar hacia un Pacto de Estado por la Educación, que suponga un marco jurídico de estabilidad educativa y nos permita construir los acuerdos necesarios para garantizar una educación de calidad para todas y todos.

1. EL PACTO EDUCATIVO. ENTRE LA OPORTUNIDAD Y LA NECESIDAD

*“Ten siempre a Ítaca en tu mente.
Llegar allí es tu destino.
Mas no apresures nunca el viaje.
Mejor que dure muchos años
y atracar, viejo ya, en la isla,
enriquecido de cuanto ganaste en el camino
sin aguantar a que Ítaca te enriquezca.”*
Constantinos Kavafis

El poema épico de *La Odisea* narra las aventuras de Odiseo, también conocido como Ulises, rey de Ítaca, en su largo viaje de vuelta a su patria después de los años de lucha en la Guerra de Troya. En su ausencia, ante la tardanza de la llegada, Penélope, su esposa, es pretendida por varios nobles con el objetivo de hacerse con el poder del Reino; fiel a su esposo, y ante las presiones de unos y otros, ideará una estrategia que le permitirá ganar tiempo: aceptará un nuevo cónyuge cuando termine de tejer un sudario para el rey Laertes, padre de Odiseo. Penélope teje por el día y, a escondidas, desteje por la noche la faena realizada en la jornada matinal.

La metáfora de “tejer y destejer”, avanzar y retroceder, construir y destruir, persistir e innovar, hacer y deshacer, es un relato que describe a la perfección el devenir de la historia de la educación española contemporánea (Juan Borroy, 2004) y, especialmente, los últimos años desde la Transición Democrática hasta la actualidad. Con siete marcos legales diferentes y otra reforma a las puertas, en el trámite final del Senado, hemos asistido a la confrontación ideológica de los partidos de gobierno, huérfanos de actitud hacia el consenso, en un claro secuestro partidista de la educación; cada legislación, en una batalla política ya tradicional, significa un rechazo frontal al marco legal establecido en la anterior, en ese continuo “hacer y deshacer” de la tela de Penélope: la “oportunidad”, una y otra vez, se malogra y la “necesidad” de un pacto estable sigue presidiendo el escenario educativo de nuestro País.

Y aún podemos extraer una lección más de aspectos vinculados a esta obra cumbre de la filosofía universal, que nos puede ayudar a poner en valor todo el significado que rodea la idea de pacto educativo; en esta ocasión nos servimos del *Poema Ítaca* de una de las máximas figuras literarias del siglo XX, el poeta griego Constantino Cavafis, que recogemos en la cita de inicio a este apartado: Ítaca es el destino, la meta, la felicidad de llegada, pero no debemos desdeñar la importancia del camino, los aprendizajes y experiencias que lo acompañan. De igual manera, el Pacto de Estado por la Educación es el objetivo a lograr, la estación término, pero el camino, los esfuerzos para el diálogo, los acuerdos parciales sobre temas concretos, los espacios orientados al consenso, también deben ser importantes y valorarse en la medida que merecen, aunque tarde en llegar la consecución de la meta. La alternativa al pacto no puede ser la nada; como escribió Tedesco (1995), se trata de tomar el pacto no como un fin en sí mismo, sino como procedimiento.

Quizás por ello, conviene tener presente que el concepto de “pacto” entraña una cierta globalidad, en la medida que integra elementos muy diversos, hasta el punto de poder hablar, incluso, de tipologías distintas. Puelles (2007), siguiendo al politólogo G. Sartori, recoge la clásica tríada de consensos: *procedimental*, que hace referencia a las normas que regulan las relaciones entre los poderes del Estado y establece las reglas del juego, en nuestro caso democráticas; *básico*, que determina el mínimo de valores o principios comunes, en algunos casos de difícil conciliación por la diversidad de miradas ideológicas; y, en tercer lugar, el *político* o de gobierno donde se sustancia la aplicación práctica de

las diferentes políticas. Instaurado por la Constitución de 1978 el primero de ellos, al establecer los procedimientos democráticos y el Estado de Derecho como tablero de juego, encauzado el segundo, al proclamar una serie de valores y principios constitucionales básicos, es en el tercero -el político o de gobierno-, donde necesariamente emerge el disenso, y en el que debemos emplear los esfuerzos de convergencia y conciliación.

Por otro lado, la especificidad de la realidad española nos muestra una diversidad de dimensiones mayor, en función del propio sentido del pacto educativo o de los agentes intervinientes en su gestación y desarrollo: hablamos de pacto de Estado, pero también de un pacto político, social, territorial o, como tratamos de reflejar en este trabajo, pedagógico. Conscientes de esta globalidad, incluso jerarquizada en su estratificación, a modo de suma de acuerdos, somos de la opinión que la no consecución de la totalidad, la ausencia de llegada al final, no debe desmerecer los esfuerzos en elementos parciales; la idea planteada por Kavafis sobre la importancia de enriquecerse en el camino y no cegarse con la consecución del objetivo final, no es otra cosa que una metáfora con la que hemos tratado de reforzar este aspecto del sentido del pacto educativo.

En cualquier caso, sea como fuere, lo cierto es que la literatura pedagógica de los últimos años ha recogido abundantemente la apelación a un Pacto de Estado por la Educación, como uno de los elementos más importantes para la mejora educativa, en la idea de pergeñar un escenario de complicidades, fuera de la lucha partidista, que ofrezca estabilidad al sistema educativo. (Puelles Benítez, 2007 y 2010; Colectivo Lorenzo Luzuriaga, 2010; Gortázar y Moreno, 2017; Díez Gutiérrez y Moreno, 2018; González Bertolín, 2019; Merchán, 2020, entre otros); de igual forma, los medios de comunicación, de uno y otro signo, asociaciones, organizaciones educativas, sindicatos, movimientos diversos, han hecho lo propio, demandando de forma persistente a los representantes parlamentarios y agentes sociales el proceso de diálogo conveniente para llegar a un acuerdo sobre el marco jurídico y los consensos necesarios para una gestión de calidad en la educación.

Bien es verdad, que desde el mismo inicio de la Transición no han faltado intentos de pactos y acuerdos (Lorente-Arroyo, 2018), algunos con ciertas garantías de éxito y truncados muy al final del proceso, como pone de manifiesto el trabajo del Prof. Antonio Viñao, en esta misma Revista. Desde la *Declaración Conjunta en favor de la educación*, auspiciada por la Fundación Encuentro (1997), pasando por el pacto social-institucional, promovido por el Consejo Escolar del Estado, 2004-2005 (Puelles, 2016), o el intento con motivo de la elaboración de la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 (Tiana, 2009), hasta llegar a la iniciativa que ha supuesto el mayor acercamiento al éxito, bajo el ministerio de Gabilondo (2009-2011), impulsado por el propio Ministerio de Educación (2010), para acabar con el más reciente, promovido por la Subcomisión del Congreso de Educación y Deportes, durante el bienio 2017-18, con la comparecencia de un buen número de especialistas y agentes sociales y políticos (Feito, 2019), son todas ellas iniciativas y documentos escritos que han protagonizado los esfuerzos por garantizar una cierta estabilidad jurídica del escenario educativo de los últimos años.

Todas estas propuestas se apoyan en los elementos centrales del “consenso constitucional” de 1978 y, sobre todo, en el artículo 27º de la Constitución como soporte para fraguar los cimientos del pacto educativo (Puelles y Menor, 2018). Bien es verdad, que no faltan autores que defienden la necesidad de revisar y/o corregir dicho texto, dados los más de 40 años de vigencia (Gimeno Sacristán, 2018), sobre todo en lo que hace a su ambigüedad, lo que facilitaría así la propia construcción de los pilares del pacto educativo, dotando su desarrollo de unas mayores garantías de éxito que las proporcionadas en la actualidad. Hay que recordar, no obstante, que aquella negociación significó el esfuerzo de integrar visiones diferentes de la sociedad española, abriendo espacios de libertad y canales de esperanza para la modernización de nuestro País. Y es que el texto del artículo 27º (el único que aborda el tema educa-

tivo en nuestra Constitución) representó una compleja articulación de derechos y libertades (derecho a la educación y libertad de enseñanza), con igualdad de rango entre ellos, que posibilita a “izquierdas” y “derechas” propuestas legislativas de gobierno unilaterales basadas en el desarrollo completo de sus principios ideológicos y en el “olvido”, cuando no rechazo, de los incluidos por el adversario en el acuerdo constitucional. Derecho a la educación, libertad de enseñanza, participación en la gestión, garantía de elección en la formación religiosa y moral, ayuda de los poderes públicos a los centros libremente creados desde el ámbito privado y que cumplan los requisitos que la ley establezca... (Cámara, 2007; Mayordomo, 2002) es aquí, en la interpretación de estos parámetros, donde hay que poner los límites y llegar a acuerdos en beneficio del interés general.

Esta ambigüedad o equivocidad de interpretación del marco educativo constitucional, entre otros aspectos, sirve de coartada para que cada gobierno impulse «su» ley educativa. Con ello, en estas últimas décadas se han sucedido las reformas, una tras otra, parcheando un sistema que exige cambios en profundidad, a través de acuerdos que propicien estabilidad en el tiempo y posibilidad de valorar sus efectos después de un tiempo razonable de implantación. Es en esto, precisamente, en lo que consiste el pilar estrictamente político, el más difícil de alcanzar, del pacto educativo (Puelles, 2007): evitar la tensión con un acuerdo estable, a modo de marco legal, que ponga en valor no solo los aspectos comunes, sino que alcance consensos sobre los disensos, siempre necesarios en una sociedad democrática.

Y hablando de disensos, no podemos soslayar la absoluta necesidad de encontrar una adecuada distribución de competencias entre las administraciones (Estatal, Autonómica, y también, Municipal) que, lejos de presentarse como excusa para la lucha partidista y el frentismo en educación, como ha venido ocurriendo en los últimos tiempos, sea capaz de vertebrar y cohesionar el sistema educativo de todo el Estado, tal como prescribe la Constitución y la abundante jurisprudencia del Tribunal Constitucional. Estamos ante una de las dimensiones más importantes de la globalidad del pacto educativo a la que hacíamos referencia, o lo que se ha dado en llamar el Pacto Territorial: la educación es una competencia compartida entre el gobierno central y las administraciones autonómicas, por lo que debe negociarse la distribución competencial, en muchos casos entre gobiernos de distinto color político. En este número monográfico de la Revista el lector puede encontrar magníficos trabajos sobre esta temática: el actual Secretario de Estado de Educación, A. Tiana, analiza los acuerdos territoriales de cogobernanza y el funcionamiento de la Conferencia Sectorial de Educación en estos tiempos de pandemia; Gómez Ocaña, ex-Secretaría Autonómica de Educación de la Generalitat Valenciana, reflexiona sobre las posibilidades competenciales de las Comunidades Autónomas; finalmente, los profs. de las Illes Balears, Miquel F. Oliver, J. Amorós y J. Sureda, escriben sobre los “pactos autonómicos” y su vinculación con la mejora de la formación inicial del profesorado. La lectura de los mismos nos exime de mayores detalles sobre el particular.

Al margen de la diversidad de dimensiones o miradas sobre el pacto educativo, como la económica y/o presupuestaria, siempre necesaria, aun cuando no suficiente, en la que tampoco vamos a entrar, resulta inexcusable la complicidad de todos los sectores que integran la comunidad educativa para albergar esperanzas, no solo en la consecución de la meta final, sino -sobre todo- para rentabilizar el camino en cuanto a acuerdos parciales y consensos sobre los disensos que permitan una adecuada gestión de la educación. La convergencia de fuerzas de la totalidad de agentes educativos en “qué” deberemos enseñar, “cómo” debemos hacerlo y, sobre todo el “para qué” de la educación, junto a factores relevantes como la autonomía de los centros y el liderazgo del profesorado, o el sentar las bases para un reconocimiento social de la carrera profesional de los docentes, constituyen ingredientes inexcusables a la hora de recorrer ese camino de acuerdos que nos lleve a un pacto por la educación. Entramos en lo que he denominado “sentido pedagógico” del pacto educativo.

2. EL SENTIDO PEDAGÓGICO DEL PACTO EDUCATIVO

“El objetivo principal de la educación es crear personas capaces de hacer cosas nuevas, y no simplemente repetir lo que otras generaciones hicieron.”
Jean Piaget

Si en la introducción de este mismo trabajo hemos vinculado la educación con el futuro, toda vez que ésta incorpora un impulso de mejora social hacia la esperanza de transitar de lo posible a lo deseable, en la misma medida debemos hacerlo ahora con el elemento ideológico: no hay política ni temática educativa que pueda desligarse del componente ideológico. En las sociedades democráticas conviven distintas miradas, con defensa de valores de difícil convergencia (libertad frente a igualdad; bien público y derecho privado; identidad versus diversidad), lo que sitúa el disenso en el centro mismo del consenso, al menos en lo que hace referencia a la aplicación práctica de políticas educativas, en muchos casos, de complicada compatibilidad. Acordadas las reglas del juego por el consenso procedimental de la Constitución (recuérdese la terminología de Sartori), pergeñados los pilares básicos y fundamentales -equivocada aparte-, en el artículo 27º, conviene ahora trabajar en los disensos políticos de la gestión educativa.

Bien es verdad, que la extensión y diversidad de la temática educativa susceptible de ser considerada como elementos conformadores de la globalidad del pacto educativo, nos permite distinguir algunos ingredientes cuya esencia ideológica es más acusada que otros, como podemos comprobar por la actualidad del propio debate mediático. La tramitación parlamentaria de la reforma en ciernes, Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), en sus últimos pasos de aprobación definitiva, ha puesto de manifiesto la existencia de temas de mayor profundidad ideológica (regulación de la enseñanza concertada, la asignatura de religión, el conflicto lingüístico y el uso vehicular del castellano o las posibilidades para la elección de centro en los procesos de escolarización), obviando otros, de corte más técnico-pedagógico cuya implicación en la calidad educativa es, cuando menos, de igual trascendencia y que, curiosamente, concitan mayores acuerdos en el seno de la comunidad social y educativa; bien es cierto, que algunos de estas cuestiones son más propios de reglamentos y decretos posteriores que del texto de una Ley Orgánica. En cualquier caso, y también con el ánimo de facilitar ese desarrollo normativo futuro, son estos aspectos específicos a los que queremos referirnos cuando hablamos de la dimensión pedagógica del pacto educativo.

Somos conscientes de la extensión de la temática y de las limitaciones espaciales y de contenido de un artículo de estas características, por lo que no espere el lector un análisis sesudo de investigación de todos y cada uno de los elementos que integran el sentido pedagógico del pacto educativo; nos centraremos, simplemente, en ofrecer algunas pinceladas de aquellos que nos parecen más determinantes para el futuro inmediato: el valor educativo en el fortalecimiento de la convivencia y la construcción de la ciudadanía, la apuesta por una educación inclusiva, el aprendizaje competencial del estudiante como centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la necesidad de repensar los contenidos curriculares, el reto de la innovación y la creatividad, la exigencia en la renovación de las metodologías o el impulso a una adecuada carrera profesional docente, son los parámetros a los que vamos a dedicar las páginas siguientes.

2.1.- El valor educativo de la convivencia y la ciudadanía

Con el horizonte de fortalecer la vertebración social que exige la complejidad de las sociedades actuales y apoyar los retos de las democracias occidentales, la educación no puede renunciar a la vertebración de la ciudadanía como uno de sus objetivos nucleares, en el pleno convencimiento de que “el ciudadano en una democracia se hace, no nace” (Bolívar, 2016: 70). Ciudadanía y educación, educación y ciudadanía, se necesitan y vivifican recíprocamente, se retroalimentan de manera sinérgica, por lo que apostar por la educación, como escribí hace tiempo (López Martín, 2013), supone, en su sentido más esencial, trabajar por construir ciudadanía. Por otro lado, la convivencia, la capacidad de interactuar con los otros, en esta sociedad multicultural, de diálogo entre culturas, con un alumnado cada vez más diverso en el origen familiar, social, cultural y en cuanto a capacidades e intereses, se presenta como uno de los medios más adecuados para garantizar ese ejercicio de una ciudadanía crítica, libre, participativa y responsable. Quizás por ello, entender la educación como una herramienta al servicio de la convivencia democrática ha pasado de ser una máxima pedagógica aceptada de forma mayoritaria, a convertirse en un reto o desafío educativo de primer orden, tal como establece la propia Comisión Europea (2017).

La escuela del mañana, como columna vertebral de este proceso, no sólo debe fomentar el aprendizaje de las competencias personales y sociales vinculadas al conocimiento de los derechos, deberes y libertades fundamentales en los que se asienta una ciudadanía democrática, sino que debe constituirse en un taller experiencial donde se consolide el ejercicio de estos ideales. El aprendizaje y práctica de valores democráticos como la promoción de la solidaridad, la paz, la tolerancia, el diálogo, la cooperación, el sentido de adhesión a una comunidad, la justicia, la responsabilidad individual y social o una actitud participativa e integradora, entre otros, deben estar presentes en la realidad cotidiana de los centros educativos y postularse como señas de identidad de la labor docente.

La tarea pedagógica del llamado “oficio de la ciudadanía” debe ser asumida por el profesorado, cuya labor no puede reducirse a la transmisión de un currículum vaciado de actitudes críticas y valores cívicos (Uruñuela, 2019); deberá convertirse, por tanto, en un formador de esa ciudadanía y transmisor de las habilidades necesarias para el ejercicio de la convivencia. El profesorado deberá saber y saber enseñar a participar, a comprometerse en proyectos comunes, a cooperar, a ser responsables, tolerantes, solidarios, disponer de habilidades sociales, a gestionar los conflictos interpersonales; en definitiva, a transmitir toda una serie de competencias cívicas necesarias en las sociedades del siglo XXI (García Raga y López Martín, 2011). En consecuencia, su formación, tanto inicial como permanente, muy limitada en estas competencias (Monge-López y Gómez-Hernández, 2021), deberá recoger la capacitación necesaria para ese desarrollo profesional.

No debemos olvidar que, más allá de la perspectiva puramente académica, nuestros estudiantes tienen una dimensión socio-personal a la que el currículum, hoy más que nunca dadas las circunstancias pandémicas acontecidas, deberá prestar una atención especial. Al saber y la ineludible transmisión de conocimientos, junto al entrenamiento del pensamiento crítico, el fomento de los valores que sustentan la convivencia y las actitudes para conformarse como personas valiosas o la consolidación de nuevos hábitos sanitarios ahora muy necesarios, tendremos que sumar habilidades (llamadas blandas) que les ayuden a gestionar sus emociones ante el carácter rupturista de los cambios experimentados, a la reconstrucción de la afectividad dañada, a saber impulsar su creatividad y empatía, a consolidar la capacidad de resiliencia ante las adversidades, a comprometerse con la transformación social de un mundo seriamente herido, a aprehender la esperanza y conquistar la felicidad de la condición humana, en definitiva, a saber gestionar la falta de roce y distanciamiento social, con cercanía emocional.

2.2.- La apuesta por una educación inclusiva

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), adoptados por las Naciones Unidas en 2015, contienen la agenda global más ambiciosa aprobada por la comunidad internacional para movilizar la acción colectiva en torno a objetivos comunes (MEC, 2015). El 4º, “una educación de calidad para todos en el 2030”, supone un renovado impulso a la estrecha relación entre equidad y excelencia: no puede haber calidad en la educación, sin el presupuesto de que ésta abarque a la totalidad de la población, en una clara apuesta por la inclusividad como el principal instrumento de igualdad. Esta simbiosis inexcusable entre equidad y calidad, ya fue objeto de dedicación por parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, en su Informe sobre estudiantes y escuelas desfavorecidas (OCDE, 2012), al ofrecer toda una serie de recomendaciones a los países miembros para que sus sistemas educativos incorporen la consecución de estos desafíos. Más recientemente, como consecuencia de los efectos de la crisis sanitaria, la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, creada por la Unesco en 2019 e integrada por líderes de pensamiento de círculos académicos, científicos y gubernamentales, ha publicado un Informe (UNESCO, 2020) en el que señala la necesidad de comprometerse con fortalecer la educación como bien común y de asegurar el derecho a la educación de toda la población mundial, en una clara apuesta de la educación como baluarte contra la desigualdad.

Las políticas educativas deben convertirse en una medida de refuerzo o de renta social que asegure unos niveles mínimos de bienestar, tanto individual como colectivo, para la totalidad de la ciudadanía, lejos de la actual subrogación de las políticas sociales a la poderosa influencia de un concepto de “necesidades” encumbrado a los altares del neocapitalismo; un concepto de bienestar, alejado de una perspectiva exclusivamente economicista, que sume a la salvaguarda de unos niveles mínimos de calidad de vida, el reconocimiento de una serie de libertades y derechos fundamentales y, sobre todo y ante todo, la capacitación pedagógica para el libre ejercicio de esos derechos y libertades. No basta con el reconocimiento de los derechos, hay que ofrecer a todos los seres humanos las capacidades y recursos necesarias para poder ejercerlos.

Debemos tener en cuenta que no hay plenitud de derechos sin educación, ni puede haber, bajo ningún concepto, un bienestar universal para todos los seres humanos sin educación. La educación, conviene recordarlo una vez más, es el derecho más básico de todos, en la medida en que representa la puerta de entrada inexcusable para la puesta en acción de todos los demás. Es momento, por tanto, de consolidar el cambio de una escuela y modelos de enseñanza dirigidos a unos pocos estudiantes de la élite, a una escuela para todos, donde el derecho a la educación sea una realidad vivencial para la totalidad de la población. La escuela debe garantizar el derecho a aprender de todos, procurando no dejar nadie atrás; solo una escuela de calidad para todas y todos permitirá conquistar una sociedad más justa, capaz de superar las asimetrías existentes, con exclusión total de cualquier tipo de discriminación, donde las diferencias no acaben convirtiéndose en desigualdades. Esa es la “escuela que necesitamos” (Eisner, 2002).

Y esta llamada a la equidad (Echeita, 2019), entendida como un conjunto de políticas inclusivas transversales que debe afectar a la totalidad de los elementos conformadores del currículum y su conexión con el entorno social, pasa por capacitar al docente, además de las habilidades genéricas de liderazgo, trabajo colaborativo, innovación, etc., en competencias específicas (Rouse, 2010) como la adecuada gestión de las políticas y prácticas en favor de la igualdad, en cultivar una acusada sensibilidad hacia las diferencias, en la preparación para gestionar grupos heterogéneos en contextos diversos y complejos, en fomentar una predisposición positiva ante el reto de la gestión de la diversidad, en disponer de herramientas que impulsen la participación de todos los estudiantes y les hagan sentirse partícipes de un sentimiento de pertenencia al grupo comunitario; un profesorado, en definitiva,

que ofrezca a toda la comunidad educativa no una simple y superada igualdad de oportunidades, sino oportunidades para la igualdad.

2.3.-El aprendizaje competencial del estudiante como centro del proceso

Si hace algunos años habíamos apostado por el modelo de enseñar por competencias, entendiendo que los conocimientos tenían un carácter necesariamente perecedero y no podíamos aspirar a ofrecer a nuestros estudiantes todos los contenidos necesarios para abordar cualquier contingencia, por lo que era preciso dotarles de habilidades y actitudes que facilitaran el aprendizaje a lo largo de la vida, la actualidad excepcional que vivimos nos ha confirmado dicho modelo. La Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006, y sus desarrollos curriculares posteriores (Tiana, 2009), a la luz del Proyecto DeSeCo (Design and Selection of Competencies) (Rychen & Salganik, 2003) y las recomendaciones europeas (CE, 2006), estableció el concepto de “competencias básicas” como aquellos aprendizajes (conocimientos, capacidades y actitudes) que todo estudiante debe aprender en su educación obligatoria para ejercer una ciudadanía activa, incorporarse a la vida laboral y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de toda su vida. Recientemente, los países iberoamericanos en el Informe bianual del proyecto regional *Metas Educativas 2021* (OEI, 2020), vigente desde 2010, han señalado las competencias como el eje de desarrollo de la educación para los próximos años.

Resulta más que evidente que un buen nivel de aprendizaje en la sociedad actual, además de una correcta selección de contenidos, debe incorporar una serie de recursos cognitivos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) para resolver satisfactoriamente situaciones y conflictos reales a los que deberá enfrentarse a lo largo de la vida (Moya y Luengo, 2011); no se trata de capacitar al alumno para consumir acríticamente conocimiento, sino en dotales de las habilidades necesarias para ser constructor de su propio conocimiento. Y es aquí donde alcanzan su verdadero sentido aquellas actividades de innovación que ponen en valor la importancia de integrar, de forma adecuada y por tanto sinérgica, las competencias en el desarrollo del currículum (López Rupérez, 2020).

Estas competencias básicas, “salario mínimo cultural”, en el decir de Bolívar (2008: 17), cimientos sobre los que deben construirse los aprendizajes, permiten articular un espacio de convergencia de todas las dimensiones del currículum, desplazando el eje fundamental de la figura del profesor al estudiante, del saber al saber hacer y del aprender a aprender a aprender. Y estas me parece que deberán ser algunas de las claves para el escenario educativo posCovid-19: “En lugar de enseñar a nuestros niños a saber -escribe A. Beard (2018: 408)-, necesitamos enseñarlos a aprender”. Ahora más que nunca deberemos centrar nuestro interés en fomentar en los estudiantes las competencias necesarias para afrontar el mundo en que les va a tocar vivir: transmitir el saber y enseñar para “ganarse la vida”, sin duda, pero educar para “entender la vida” en un mundo en permanente cambio, también (López Martín, 2020: 137).

No podemos olvidar, que este modelo integra un triple discurso sobre el concepto mismo de competencia (Zabalza, 2012): conceptual, técnico y cultural. El primero, el conceptual, elemento polémico y que ha suscitado numerosas críticas, se estructura en torno a su legitimidad: si las competencias responden a una determinada ideología política, si constituyen una pérdida de contenidos y/o conocimientos, si es una simple estrategia para situar la educación al servicio del poder de ciertos grupos socioeconómicos, o más aún, si responde simplemente a una jerga vacía y, en cualquier caso, pasajera; otro discurso bien diferente es el técnico que, con independencia de la toma de postura sobre el primero, busca los argumentos pedagógicos necesarios para el cumplimiento de los principios de la reforma: hablamos de cómo incorporar las competencias al currículum, cómo establecer las relaciones oportunas con el resto de elementos, cómo conseguir que los procesos de evaluación ayuden a su de-

sarrollo, en definitiva, cómo situar la ciencia pedagógica al servicio de una mejora del aprendizaje de los estudiantes. Finalmente, con un carácter más difuso y mucho menos visible, encontramos un tercer discurso cultural que hace referencia a las actitudes de compromiso de los miembros de la comunidad educativa para trabajar por el cambio. “Y si esos son los debates en los que nos hemos estado moviendo durante todos estos años -escribe Zabalza (2012: 12)-, no hemos hecho sino reproducir la propia estructura interna de las competencias: conocimientos (discusión sobre el concepto y su legitimidad), prácticas (discusión de cómo ponerlas en práctica y cómo evaluarlas) y actitudes (mayor o menor disposición a vincularse a los cambios)”.

Ahora bien, sin entrar en otro tipo de críticas, no debemos ser ingenuos y reconocer la exigencia de establecer limitaciones a este modelo de educar por competencias, dadas las debilidades o peligros experimentados en su implementación de estos años recientes: cercenar el componente social de las competencias, provocar una deriva mercantilista (Gimeno Sacristán 2008: 15-58), o mostrarse incapaz para exprimir su rendimiento en una puesta en valor adecuada por parte de toda la comunidad educativa (Perrenoud, 2009), son algunas de las mutilaciones a combatir.

2.4.- Repensar los contenidos curriculares

La historia de la educación española de las últimas décadas ha puesto de manifiesto la profundidad de los debates a la hora de seleccionar los contenidos que deben integrar el currículum; el ritmo vertiginoso de cambio en el que viven las sociedades actuales y la evidencia de lo perecedero de los saberes, junto a la adopción del enfoque por competencias, ha venido a complicar -todavía más- la configuración de los contenidos curriculares de la enseñanza. Y es que, “centrarse en los contenidos es situarse en la médula de la educación” (Gimeno Sacristán, 2015: 12), en la medida en que esto significa explicitar los referentes que se consideran valiosos en la tarea educativa; es decir, nada menos que preguntarse por el sentido último de la educación.

Lo cierto es que los Diseños Curriculares de Base (DCB) o el currículum oficial de la enseñanza cada vez está más repleto de objetivos, competencias, contenidos, hasta el punto de que es imposible que el alumno pueda aprenderlo y el profesor enseñarlo en su totalidad (Coll, 2006), por lo que el docente acaba por seleccionar y priorizar, poniendo de manifiesto la distancia entre el currículum oficial o prescrito y el currículum abordado en la práctica real. El prof. Feito (2020: 45), recientemente, se ha hecho eco de una idea asumida mayoritariamente por toda la comunidad educativa, al caracterizar los contenidos curriculares como “excesivos (hay muchas asignaturas y demasiado contenido en cada una de ellas), jerarquizados (unas asignaturas son más importantes que otras), fragmentarios (carecen de conexión entre sí), arbitrarios (no se sabe con qué criterios o por qué se han seleccionado) y desfasados (en numerosas ocasiones no responden a las necesidades del mundo actual)”.

Y es que la escuela tradicional ha pecado de segmentar el conocimiento organizando su totalidad en categorías y módulos que encajan en los formatos de las clases, para privar a los alumnos de poner en valor las conexiones entre ellos y su importancia. “A medida que he ido desarrollando mi método de enseñanza -anota S. Khan (2019: 54), creador de la academia virtual más exitosa de los últimos tiempos-, uno de los objetivos fundamentales ha sido invertir esa tendencia hacia la balcanización”. Esta fragmentación curricular, junto a otros indicadores de un concepto de calidad mal entendido, ha provocado que los docentes estén cada vez más ocupados en preparar al alumnado para el éxito en las pruebas estandarizadas que en promover un aprendizaje profundo y la implicación de los estudiantes en la tarea de su crecimiento personal. Así, la evaluación se convierte en la guía del currículum y en el orientador de toda la tarea escolar encaminada -únicamente- a la consecución de resultados eficaces y estándares cada vez más altos. Todo ello, acaba mermando la flexibilidad y creatividad de los docentes,

en un claro deterioro de su liderazgo y dificultando el crecimiento de su inteligencia colectiva. No se trata de romper el currículum, pero sí de flexibilizarlo notablemente, sin cercenar la autonomía creativa del propio profesorado, potenciando una respetuosa y bidireccional comunicación entre los que diseñan los currícula y quienes los implementan en la realidad.

La finalización del curso escolar pasado, afectado ya por la pandemia del Covid-19 y el cierre abrupto de las instituciones escolares, ha incidido en esta situación al poner de relieve la excesiva compartimentalización de los departamentos y la falta de solidez de los proyectos educativos de centro, refugiados en los contenidos y alejados de las competencias, mermados por la tendencia al individualismo de una parte del profesorado, sacralizando dicha fragmentación curricular. Tan solo la Consejería de Educación de la Generalitat Valenciana adoptó el modelo de agrupación de asignaturas por ámbitos de conocimiento, como una medida que ha funcionado con éxito desde mediados de los años 90 en los grupos de diversificación curricular y con ello ayudar a paliar la situación de emergencia, facilitando así la flexibilización curricular. Por ello, una de las apuestas en el desarrollo de la futura Ley Orgánica de Educación, una vez consolidada la no consecución del pacto educativo, deberá ser afianzar un currículum flexible, con saberes oportunamente seleccionados, lejos del carácter memorístico, que permita trabajar los conocimientos con mayor profundidad, que ponga menos énfasis en el dominio de toda la enciclopedia y hacerlo más en el desarrollo de procesos cognitivos y habilidades que dan vida al conocimiento pasivo, como el pensamiento analítico, el trabajo en grupo, la reflexión compartida, la creatividad, o la capacidad de comunicación.

2.5.- El reto de la innovación y la creatividad

La mejora de la calidad docente pasa, sin duda, por la innovación, por la capacidad intencionada, reflexionada, planificada de impulsar la adaptación al cambio constante; una actitud proactiva, una sensibilidad especial de la totalidad de la comunidad educativa para convertir la necesidad de cambio en oportunidad de mejora. “La creatividad a nivel profundo y el pensamiento analítico -escribe S. Khan (2019: 14 y 100)- ya no son opcionales; no son extras, sino habilidades necesarias para la supervivencia (...) La creatividad, en general, tiende a infravalorarse de manera indignante, y muchas veces se relega en nuestras escuelas a los alumnos que la poseen”. No podemos olvidar, como han demostrado Hargreaves y Fink (2008: 15) al analizar los siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores, que “el cambio en la educación es fácil de proponer, complicado de llevar a la práctica y extraordinariamente difícil de sostener”. Incentivar y consolidar estos esfuerzos de buenas prácticas es, también, un elemento a considerar en los acuerdos para la conformación de un pacto educativo.

La capacidad de innovación se trata, entre otros aspectos, de un complejo entramado de estrategias y actividades (Martínez y Jolonch, 2019), de aprender las competencias necesarias para repensar, investigar tu propia práctica docente; asumir todos aquellos recursos que nos lleven a enseñar mejor y aprender mejor. No hablamos solo de innovaciones metodológicas (quizás, aunque no lo parezca por los tiempos que corren, las menos importantes), nos referimos a reflexiones globales sobre la totalidad de los elementos organizativos que conforman los diseños curriculares. Apostamos, en definitiva, por cambios profundos, amplios y sostenibles, no meramente instrumentales y pasajeros, con capacidad de comprometer a la totalidad de la comunidad educativa.

Está muy extendida la idea de que las instituciones docentes, como espacios sociales, construyen una cultura propia (la llamada “cultura escolar”) capaz de reinterpretar el influjo de factores exógenos y legitimar sus propios discursos, sus propias normas y sus propias prácticas. En el seno de esta cultura, algunos docentes blindan su círculo de bienestar y se hacen resistentes al cambio, adoptando fórmulas gremialistas o, simplemente, recuperando ciertas prácticas vividas como alumnos en ese principio

básico de “enseñar como me enseñaron”; cuando más, estos profesionales entregados a su “celda de comodidad”, admiten pequeños cambios aislados que no van a suponer, en ningún caso, transformaciones profundas, en la confianza de que éstas serán absorbidas, a medio plazo, por el rodillo del carácter tradicional de esta cultura escolar. Este refugio en prácticas acomodaticias significa la muerte de la innovación y la imposibilidad de caminar hacia la mejora constante de la calidad educativa. Como he tenido oportunidad de escribir recientemente (López Martín, 2018: 54), vertebrar “la cultura escolar es una condición inexcusable, aunque quizás no suficiente, para el progreso y desarrollo de la innovación educativa en la escuela que llega”.

Y es ese nuevo maestro el que está llamado a transformar la escuela. No basta con reformar el marco jurídico a través de la promulgación de nuevas leyes educativas; éstas pueden posibilitar con más o menos acierto la transformación, pero la innovación -en última instancia- depende de nosotros, de nuestra capacidad de liderazgo. Equipar al futuro docente en competencias de creatividad, de innovación, significa romper la tendencia a refugiarse en el confort de la cultura escolar y a asumir los retos de reflexionar sobre las características de su propia práctica profesional; un esfuerzo que no todos profesores realizan, pues requiere una actitud acentuada de autocrítica y una profunda creencia en el valor de la ética profesional. Por ello, una de estas competencias inexcusables como reto formativo del profesorado es “aprender a desaprender”; aprender a desechar la rutina, olvidar la persistencia de hábitos del pasado, abandonar la comodidad de enseñar como me enseñaron, no renunciar al reciclaje constante, a ser capaz de arriesgar, de cambiar, de transformar, de crear. No se trata de pensar en esta idea como si fuera algo que puede transmitirse a través de una serie de cursos expertos (las llamadas píldoras de aprendizaje), como un contenido técnico al uso, estamos hablando de capacitar al docente para crear el clima adecuado, fomentar un ambiente donde los creativos puedan usar su talento (Enkvist, 2016: 61).

2.6.- La renovación de las metodologías

En esta situación de emergencia excepcional hay otros aprendizajes que deben asumirse como auténticos protagonistas del futuro inmediato, vinculados -en este caso- al cómo aprendemos: la definitiva integración de la digitalización como un verdadero recurso educativo y el firme convencimiento de entender la educación como una tarea eminentemente colaborativa, nos parecen las dos herramientas llamadas a conformar el porvenir.

Las competencias digitales (CE, 2018), aun en una situación de normalidad presencial, van a consolidarse -sino lo habían hecho ya- como elementos básicos del espacio educativo; lo analógico y lo digital han quedado fusionados, cuando menos, en un solo mundo; no podemos renunciar al valor de la virtualidad en el escenario educativo. Si cambiamos la forma en que trabajamos, en que sentimos, en que vivimos, deberemos cambiar la forma en que aprendemos. La repentina y obligada transición de un sistema educativo presencial a un modelo de educación a distancia, como consecuencia de la emergencia sanitaria, sin duda el mayor sobresalto que ha recibido la educación en las últimas décadas (Trujillo, 2020), ha puesto en valor la necesidad de repensar la totalidad de los diseños curriculares con códigos digitales: no basta, simplemente, con incorporar las herramientas tecnológicas a la docencia para consumir conocimiento, en un mimético traspaso de lo presencial -lápiz y papel- a lo on.line -pantallas-, las más de las veces enmascarando modelos pedagógicos trasnochados bajo la “supuesta” garantía de la modernidad tecnológica, es necesario rediseñar el curriculum docente con el auxilio del mundo virtual, enriquecer el conocimiento y reconstruir las experiencias de aprendizaje.

El uso de las tecnologías en el mundo educativo debe estar en correspondencia directa con el significado de la innovación docente; no puede constituir un fin en sí mismo, sino un medio para la

consecución de la mejora de la calidad educativa. Ahora bien, no podemos caer en el error de pensar que su inexcusable llegada a los procesos formativos suponga, “per se”, buenas prácticas innovadoras (Castañeda y Selwyn, 2018), como se ha llegado a creer tiempo atrás, bajo el criterio -ya superado- de que no puede haber un cambio pedagógico que no sea mediado por una herramienta de alta tecnología, cuanto más sofisticada mejor. El presente distópico de la pandemia nos ha enseñado que para el futuro no basta con el despliegue de las tecnologías (“edutubers” o el movimiento “schoolhouse world”, incluidos), aun cuando sea algo necesario, sino que precisamos una reconstrucción pedagógica de los currícula en clave digital, con una profundización de los procesos de innovación docente como garantía pedagógica de una educación de calidad para todas y todos (Sangrà, 2020). “La transformación de la educación -escribe Pedró (2017: 22)- no llegará de la mano de más tecnología, sino más bien de una reconsideración de las formas de enseñanza y aprendizaje que la tecnología puede facilitar e incluso darle alas”.

Otro de los aspectos vinculado a los modos de innovar que deberá presidir el porvenir inmediato es la exigencia de entender la práctica docente como una tarea eminentemente colaborativa. Si tradicionalmente la escuela ha venido dando respuestas colectivas (iguales para todos) basadas en el trabajo individual de los docentes, en el futuro debemos hacerlo justo al revés: dar respuestas personalizadas desde el trabajo colectivo de los equipos docentes. Y es que la cultura profesional de los enseñantes ha estado presidida por una tendencia acusada al aislacionismo (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2016): soportamos aprender de otro, pero nos resulta difícil aprender con otros. El trabajo en equipo y la creación de vínculos comunitarios se presenta como una tarea clave para las escuelas del mañana: construir y cohesionar una auténtica comunidad educativa con la participación de todos los sectores que la integran, bajo el “liderazgo sostenible” del docente (Hargreaves y Fink, 2008), supone un reto de futuro ineludible.

La enseñanza se ha convertido en un trabajo inexcusablemente colectivo, pese a que las estructuras organizativas no estén preparadas para favorecer esa labor cooperativa. El Informe TALIS (2018: 97-106), *Teaching and Learning International Survey*, refleja cómo tan solo el 47% del profesorado de educación primaria y el 21% de secundaria (7 puntos menos que la media de los países de la OCDE) ha impartido clases con otros compañeros; incluso algo más preocupante es el dato de que un 21% del profesorado de primaria y un pírrico 5% ha observado clases de otros compañeros y ha analizado de manera grupal la práctica docente. Resulta necesario, por tanto, preparar al profesorado para enseñar a compartir dudas, contradicciones, fracasos, éxitos, etc. La profundidad del verdadero cambio educativo tiene lugar cuando la formación deja de ser un proceso de actualización desde arriba para convertirse en un espacio de reflexión conjunta, donde el docente no sea simplemente ejecutor de diseños curriculares en los que no participa y adquiera un papel activo como agente de cambio educativo. Pensar tu propia práctica, en el marco de una adecuada cultura de evaluación del docente y su ejercicio práctico es, como decimos, un elemento imprescindible, seguramente no suficiente, pero inexcusable para la mejora de la calidad educativa.

2.7.- Una renovada cultura profesional docente

Finalmente, no queremos dejar de abordar una cuestión central a la hora de plantearse un pacto por la educación, como es la figura del docente. El propio título de este número monográfico, “Pacto Educativo y Formación del Profesorado” pone de relieve las necesarias conexiones que deben establecerse entre estas dos realidades. Por ello, pese a los clarificadores trabajos de autores tan reputados como Santos Guerra, Imbernón, Julio Cabero, López Calva o Miquel Martínez, que abordan la cuestión desde perspectivas distintas y complementarias, deberá permitirnos el lector cerrar este artículo con unas

pinceladas sobre la exigencia de construir una renovada cultura profesional de los docentes.

La totalidad de informes, nacionales e internacionales, sobre el ámbito educativo de los últimos tiempos destacan la importancia del profesorado y su ineludible liderazgo para la consecución del objetivo de una educación de calidad para todas y todos. Quizás por ello, en la globalidad de elementos que integran un pacto educativo, la cultura profesional docente alcanza un lugar destacado, en la exigencia de poner en valor parámetros tan importantes como la necesidad de elegir a los mejores estudiantes como futuros profesionales de la docencia, mejorar su formación inicial con una profunda reforma de los planes de estudio, repensar las fórmulas de acceso a la función pública docente, fortalecer su formación con periodos de inducción e integración en la vida docente, garantizar las posibilidades de reciclaje profesional a través de una oferta atractiva de formación permanente, en definitiva, caminar hacia una renovada cultura profesional docente.

Este “pacto educativo por la profesión docente” (Sanz, González y López, 2020), más allá de trabajar por mejorar su reconocimiento social, debe sentar las bases para afianzar el ejercicio de la autonomía pedagógica de centros y profesorado. Posibilitar la formación y recursos necesarios para que los docentes sean “agentes reflexivos de su propia práctica” (Perrenoud, 2014: 18) es, sin duda, una de las claves para la mejora de la calidad educativa; esta situación pasa, inexorablemente, por el hecho de que la configuración de las políticas educativas y el diseño de los currícula no se realicen sin la debida colaboración del profesorado. Esta participación, junto a la identidad, el compromiso y la resiliencia, como ha señalado el Profesor Emérito de la Universidad de Nottingham, Christopher Day (2018), deberán ser los pilares de la nueva profesionalidad de la carrera docente.

Así pues, dignificar el profesorado, alentar su reconocimiento social, mejorar sus condiciones socio-laborales, premiar su dedicación y compromiso con adecuados incentivos, posibilitarle una formación, tanto inicial como permanente de calidad, liberarle de tareas burocráticas que poco o nada tienen que ver con la profesionalización docente, entre otros, son aspectos a contemplar en esta renovada carrera profesional como elemento integrante de primer nivel en un pacto por la educación.

3. UNA REFLEXIÓN FINAL

Plantearse cuáles deben ser las funciones de la educación es siempre una tarea dificultosa, cuando no, contradictoria: por una parte, tiene como labor central transmitir una cultura heredada, construida en el pasado; por otra, está llamada a ser un lugar de transformación y cambio social, de búsqueda de mejora continua; la escuela mira las certezas del pasado, para proyectar un futuro lleno de incertidumbres. En esa misma dirección de señalar las contradicciones se expresa Williamson (2019) al hablar del currículum como un legado del pasado que tiene aspiraciones e intereses del futuro. Esta dificultad no puede sustraer a la comunidad educativa, en general, y a los profesionales de la educación, en particular, la necesidad de repensar el mañana en esta excepcionalidad de crisis sanitaria que estamos viviendo. Y este ha sido el objetivo de estas páginas, al poner en valor una serie de desafíos pedagógicos para el futuro inmediato, en el contexto de un pacto educativo, ampliamente reclamado por la ciudadanía.

Por ello, en el marco de una nueva reforma educativa, más allá de seguir manteniendo el objetivo de un pacto por la educación (la llegada a Ítaca) que ofrezca la estabilidad necesaria a nuestro sistema educativo, resulta pertinente centrar la búsqueda de acuerdos en aquellos temas más técnicos que, sin desligarse de una identidad ideológica que les es consustancial, puedan sumar consensos en los disensos. Una vez aprobada definitivamente la LOMLOE, su desarrollo normativo requerirá -sin duda- el impulso de estos acuerdos, donde la polarización política pueda ser minimizada, alejada del foco mediático y de su tendencia a la agitación de banderas ideológicas. No hay que olvidar, que la educación

es siempre un deber ciudadano y no solo una responsabilidad del sistema educativo.

“Si el alumno aprende haciendo y reflexionando sobre lo que hace mediante experiencias de trabajo colaborativo -como escribe Aragay (2017, 187)-; si el profesor ha dejado espacio para que el alumno sea protagonista y así lo sienta; si el objetivo fundamental del proceso educativo es que el alumno conozca y desarrolle su proyecto vital (pergeñado de valores cívicos) y para ello se trabajan los contenidos (repensar el curriculum) de forma interdisciplinar (enfoque por competencias) para ayudarlos a afrontar situaciones complejas y desarrollar su capacidad de análisis y sentido crítico (apuesta por la inclusividad); si los docentes trabajan en equipo para crear estas condiciones y estimular la curiosidad y las ganas de aprender (también desde la virtualidad); si la evaluación es permanente, acumulativa, con feed-back constante y muy diversa; si dedicamos tiempo al conocimiento, el desarrollo y la conexión personal (habilidades blandas); si la creatividad es un elemento básico... entonces estamos hablando de un nuevo sistema que hay que descubrir, crear y poner en marcha con los cambios culturales, organizativos y de espacio físico que hagan falta, aunque sea a medio y largo plazo”. La autonomía pedagógica de los centros y el liderazgo de un profesorado bien formado, tanto en el saber disciplinar como en el pedagógico y educativo (Tourrián, 2015), cierran el círculo del futuro de una renovada educación, siempre necesaria, pero en la actualidad del presente, inexcusable.

En cualquier caso, todo lo dicho anteriormente, con pacto o sin pacto, con una nueva ley o con otra, no alcanzará su verdadero valor si no somos capaces de hacer de la enseñanza una opción atractiva, facilitar el rearme profesional del profesorado a través de la recuperación del control sobre su propio proceso de trabajo, devaluado como consecuencia de la fragmentación y el determinismo curricular, si no somos capaces de reclutar y seleccionar a los mejores estudiantes, de retener a los docentes eficaces, si no desarrollamos políticas que incentiven a los docentes innovadores, si no somos capaces, en suma, de diseñar un edificio de formación ininterrumpido desde las primeras etapas hasta las últimas, enmarcado adecuadamente en el desarrollo de una auténtica carrera profesional (Pérez Gómez, 2019), basada en el estímulo constante y el reconocimiento de los méritos acreditados. En definitiva, si no ganamos para el futuro la dignidad del “oficio de educar”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aragay, X. (2017), *Reimaginando la educación. 21 claves para transformar la escuela*, Barcelona, Paidós Educación.
- Beard, A. (2018), *Natural born learners*, Reino Unido, Weidenfeld & Nicolson (Trad. cast., Otras formas de aprender, 2019, Barcelona, Plataforma Editorial).
- Bolívar, A. (2008), “Competencias básicas y ciudadanía”, *Caleidoscopio*, Revista del Centro de Profesores de Jaen, 1, 4-32. <http://www.cepjaen.es/>
- Cámara, G. (2007), “Las necesidades del consenso en torno al derecho a la educación en España”, *Revista de Educación*, 344, 61-82. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2007/re344/re344-04.html>
- Castañeda, L. y Selwyn, N. (2018), “More than tools? Making sense of the ongoing digitizations of higher education”, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15 (22). DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0109-y>
- Coll, C. (2006), “Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 8 (1) 1-17. Recuperado a partir de <https://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/139>.

- Comisión Europea (2006), *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo del 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (2006/962/CE). <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2017), *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo 2017*. Informe de Eurydice, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. DOI: <https://doi.org/10.2797/90329>
- Comisión Europea (2018), *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico Social Europeo y al Comité de las Regiones sobre el Plan de Acción de Educación Digital*, COM/2018/022 final. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/es/TXT/?uri=CELEX:52018DC0022>.
- Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2010), *Mejorar la educación. Pacto de Estado y escuela pública*, Las Rozas (Madrid), Wolters Kluwer.
- Day, Ch. (2018), *Educadores comprometidos: qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa*, Madrid, Narcea.
- Diéz Gutiérrez, E. J. y Moreno, A. (2018), “Un pacto educativo para la educación pública”, *Conciencia social: Segunda Época*, 1, pp. 129-138. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6660376>.
- Echeita, G. (2019), *Educación Inclusiva. El sueño de una noche de verano*, Barcelona, Octaedro.
- Eisner E. (2002), *La escuela que necesitamos*, México, Amorrortu.
- Enkvist, I. (2016), *El complejo oficio del profesor*, Madrid, FINE Editorial.
- Feito Alonso, R. (2019), “Comparecencias parlamentarias sobre el pacto educativo. Un intento de análisis sistematizado”, *Nexo*, 2, pp. 48-58.
- Feito Alonso, R. (2020), *¿Qué hace una escuela como tú en un siglo como este?*, Madrid, Catarata.
- Fundación Encuentro (1997), *Declaración conjunta en favor de la educación*, https://www.fund-encuentro.org/fundacion_php/declaracion.php.
- García Raga, L. y López Martín, R. (2011), “Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias”, *Revista de Educación*. 356, 531-55. <https://bit.ly/3mhqxYF>.
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2008), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2015), “Los contenidos como campo de batalla en el sistema educativo”, en Gimeno Sacristán, J. (Comp.), *Los contenidos, una reflexión necesaria*, Madrid, Morata, pp. 11-14.
- Gimeno Sacristán, J. (2018), “El sentido de debatir sobre el artículo 27 de la Constitución”, <https://protrapoliticaeducativa.org/2018/03/07/el-sentido-de-debatir-sobre-el-articulo-27-de-la-constitucion/>
- González Bertolín, A. (2019), “En torno al pacto educativo en España”, en Musaio, M. y Sanz, R. (Coords), *Sfide educative e riflessione pedagogica internazionale* (pp. 107-118), Milano, Educat.
- Gortázar, L. y Moreno, J.M. (2017), “Costes y consecuencias de no alcanzar un pacto educativo en España”, *Revista Educación, Política y Sociedad* 2 (2), pp. 9-37. Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/reps/article/view/12266>
- Hargreaves, A. y Fink D. (2008), *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*, Madrid, Ediciones Morata.
- Juan Borroy, V.M. (2004), *La tarea de Penélope: cien años de escuela pública en Aragón*, Zaragoza, Fundación Ibercaja.

- Khan, S. (2019), *La escuela del mundo. Una revolución educativa*, Barcelona, Ariel.
- López Martín, R. (2013), “Apostar por la educación: construir ciudadanía. El desafío de las sociedades del siglo XXI”. En Montané, A. y Sánchez-Valverde, C. (Coord.), *Derechos Humanos y Educación Social*, Valencia, Germania, pp. 153-65.
- López Martín, R. (2018), “La cultura escolar como escenario para la innovación educativa”. En Pallarés, M., Chiva, O., López Martín, R. y Cabero, I., *La escuela que llega. Tendencias y nuevos enfoques metodológicos*, Barcelona, Octaedro, pp. 53-62.
- López Martín, R. (2020), “Reflexiones educativas pos-Covid19. Recordando el futuro”, *Revista Internacional de Educación y Justicia Social (RIEJS)*, 9 (3) 127-140. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.007>
- López Rupérez, F. (2020), *El currículum y la educación en el siglo XXI: La preparación del futuro y el enfoque por competencias*, Madrid, Narcea.
- Lorente-Arroyo, M. (2018), “Historia de los pactos educativos en España”, *Cuadernos de Pedagogía*, 488, 55-60.
- Martín Criado, E. (2017), “Esperando el pacto por la educación”, *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35 (2). Pp. 249-64. <https://doi.org/10.5209/CRLA.56766>.
- Martínez, M. y Jolonch, A. (2019), *Las paradojas de la innovación educativa*, Barcelona, Horsori.
- Mayordomo Pérez, A. (2002), “La transición a la democracia: educación y desarrollo político”, *Historia de la Educación*, 21, 19-47. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6849>.
- Merchán, F. J. (2020), “Volviendo sobre el anhelado pacto educativo en España”, *Con-Ciencia Social* (segunda época), 3, 137-146. DOI:10.7203/con-cienciasocial.3.16793.
- Ministerio de Educación (2010), *Propuestas para un Pacto Social y Político por la Educación*, <https://intersindical.org/stepv/acsin/pacte2010/2-propuestaPacto270110.pdf>.
- Ministerio de Educación (2015), *Agenda 2030*. <https://www.agenda2030.gob.es>.
- Monge-López, C. y Gómez-Hernández, P. (2021), “El papel de la convivencia escolar en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria”, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33 (1), 197-220. <https://doi.org/10.14201/teri.23580>
- Moya Otero y Luengo Horcajo, F. (Coords.) (2011), *Teoría y práctica de las competencias básicas*, Barcelona, Graó.
- OCDE. (2012), *Equity ans quality in education. Supporting Disadvantaged Students and schools*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- OEI (2020), Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Competencias para el siglo XXI en Iberoamérica, *Metas Educativas 2021*, Madrid, OEI. <https://www.oei.es/Educacion/Noticia/la-educacion-por-competencias-se-impone-en-los-planos>.
- Pedró, F. (2017), *Tecnologías para la transformación de la educación*, Madrid, Fundación Santillana.
- Pérez Gómez, A. (2019), “Ser docentes en tiempos de incertidumbre y perplejidad”, *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0, 3-18. DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>
- Perrenoud, Ph. (2009), “Enfoque por competencias. ¿Una respuesta al fracaso escolar?”, *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, pp. 45-64. <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/36948>.
- Perrenoud, Ph. (2014), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*, Barcelona, Graó.

- Puelles Benítez, M. de (2007), “¿Pacto de estado?: la educación entre el consenso y el disenso”, *Revista de Educación*, 344, pp. 23-40. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2007/re344/re344-02.html>
- Puelles Benítez, M. de (2010), “¿Un nuevo pacto en educación?: Historia de un proceso”, *Avances en Supervisión Educativa*, 12, pp. 1-20. Recuperado a partir de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/446>
- Puelles Benítez, M. de (2016), “Reflexiones sobre cuarenta años de educación en España o la irresistible seducción de las leyes”, *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 15-44. DOI: <https://doi.org/10.5944/hme.3.2016.14760>
- Puelles, M. de y Menor Currás, M. (Coords.) (2018), *El artículo 27 de la Constitución: Cuaderno de quejas*, San Sebastián de los Reyes (Madrid), Morata.
- Rouse, M. (2010), “Reforming initial teacher education”. En *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches*. edited by Forlín, C. Londres, Routledge .
- Rychen, d.s. & Salganik, L.H. (2003), *Key competences for successful and a well-functioning society*, Washintong, Hogrefe & Huber Publishers,. (Trad. cast.: Las competencias claves para el bienestar personal, económico y social, Málaga, Ediciones Aljibe, 2006).
- Sanz Ponce, R.; González Bertolín, A. y López Luján, E. (2020), “Docentes y pacto educativo: una cuestión urgente”, *Contextos Educativos*, 26, 106-120. <http://doi.org/10.18172/con.4399>
- TALIS (2018), *Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje*. Informe español. Volumen II, Madrid, Ministerio de Educación Y formación Profesional. <http://www.educacionyfp.gob.es/inee>
- Tedesco, J. C. (1995), *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Fuenlabrada (Madrid), Anaya.
- Tiana Ferrer, A. (2009), *Por qué hicimos la Ley Orgánica de Educación*, Las Rozas (Madrid), Wolters Kluwer.
- Tiana Ferrer, A. (2016), “¿Cómo piensa un académico que se hace una ley y cómo se hace una ley realmente? Reflexiones a partir de la intrahistoria de la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006”, *Historia y Memoria de la Educación*, 3, pp. 71-97. DOI: <https://doi.org/10.5944/hme.3.2016.15380>
- Touriñán, J. M. (2015), *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*, Santiago de Compostela, Andavira.
- Trujillo, F. (2020) (Ed.), *Aprender y enseñar en tiempos de confinamiento*, Madrid, Catarata.
- UNESCO (2020), *La educación en un mundo tras la COVID: Nueve ideas para la acción pública*, Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, París, Unesco. <https://bit.ly/2KN9MGW>.
- Williamson, B. (2019), *El futuro del curriculum. La educación y el conocimiento en la era digital*, Madrid, Morata.