

## Del Pacto de Estado por la Educación a la apropiación del sistema por la comunidad educativa: una reflexión desde el escepticismo optimista

Fernando Trujillo Sáez

Grupo de Investigación HUM-840 «Conocimiento Abierto para la Acción Social»

Facultad de Educación, Economía y Tecnología. Universidad de Granada

Cuadernos de Pedagogía, Nº 488, Sección Tema del Mes, Abril 2018, Editorial Wolters Kluwer

El cambio y la mejora sostenibles no pueden asentarse sobre docentes o centros aislados: el cambio ha de ser sistémico, y en este sentido las demandas y las actuaciones de los individuos, los centros y la comunidad educativa no han de construirse desde la solución parcelada de los problemas sino desde la apelación, activa y comprometida, desde las bases al Estado como garante de la Educación.

En 2006 se celebraron el Año de Mozart, el Año de Rembrandt, el Año de Tesla y el Año Internacional del Asperger (por coincidir con el año del nacimiento de Hans Asperger). Todas ellas fueron importantes efemérides, quién lo puede dudar, que contribuyeron a difundir la obra de estos varones y las Artes y las Ciencias asociadas a ellos. En todo el mundo se celebraron cientos de eventos en homenaje a estos artistas y científicos cuyos aniversarios celebramos en 2006, precisamente al mismo tiempo que nadie recordaba, ya que hablamos del tema, otros aniversarios relacionados con mujeres, como el 155 aniversario del nacimiento de Emilia Pardo Bazán, el centenario del nacimiento de Maria Goeppert-Mayer, premio Nobel de Física, o el 80 aniversario de la publicación en alemán del estudio sobre autismo de Grunya Sukhareva que sirvió a Asperger de «inspiración» para sus trabajos, por poner solo tres ejemplos.

En todo caso, el 3 mayo de aquel 2006 apareció en el Boletín Oficial del Estado la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOE), que estipulaba en su artículo sexto que «a los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley». Es decir, la Ley introducía, entre los elementos clásicos y conocidos del currículo, un nuevo elemento: las competencias.

¿Qué pasó a partir de entonces? Pues básicamente ocurrieron dos fenómenos interrelacionados. Por un lado, como afirma Jurjo Torres (2008), el sistema no había previsto en general la llegada de las competencias y, en consecuencia, no estaba preparado. En este caso el concepto no fue la fuente de incertidumbre (aunque en sí mismo es también un concepto difícil de definir y está lleno de matices y zonas grises) sino que, en mi opinión, las actuaciones –o su ausencia– de la Administración educativa y la Universidad fueron la causa de las dudas que se generaron con la aparición de las competencias en la definición de currículo.

En cuanto a la primera, la Administración, no supo leer las señales del cambio que estaba por llegar (evidentes, por ejemplo, en Comisión Europea, 2002, y Eurydice, 2002) y no contaba con las herramientas de coordinación inter-territorial necesarias para poner en valor y transferir conocimiento entre las distintas consejerías de educación, especialmente entre aquellas que sí estaban ya trabajando en aras de un enfoque basado en competencias, como demuestran Zabala y Arnau (2007) y aquellos territorios que no tenían experiencia sobre el tema; la segunda, la Universidad y especialmente las Facultades de Educación, que tienen la obligación de moverse en la frontera del conocimiento, estaban, en general y con la excepción de algunas especialidades como la didáctica de las lenguas, alejadas del discurso de las competencias y sus implicaciones a pesar de que en el contexto internacional las competencias claves (y sus distintas denominaciones) llevan presentes en la literatura desde bastante tiempo antes de su aparición en la LOE (OCDE, 2005; Tiana, 2004), por no mencionar la lectura superficial que la Universidad española ha hecho de las competencias al aplicarla a su propio diseño curricular.

El segundo fenómeno es la respuesta que, en este contexto de incertidumbre inicial, se genera para el reto de un sistema educativo centrado en las competencias. Por centrarnos en uno de los problemas, la Administración educativa convirtió a las competencias básicas/claves en una innovación radical y no incremental (Fernández Sánchez, 2010) a través de los procesos de formación permanente del profesorado. Es decir, en lugar de haber promovido un proceso sereno de reflexión en los centros que garantizara el empoderamiento y la capacitación del profesorado como auténticos «expertos en competencias» a través de procesos de desarrollo profesional y construcción de conocimiento común (Dixon, 2001), fue más fácil localizar expertos externos, fundamentalmente en una Universidad que, como hemos explicado anteriormente, tampoco tenía muchas respuestas ni propuestas efectivas que ofrecer a la escuela.



Por otro lado, la Administración no quiso ver las implicaciones de su propio cambio y lo que realmente implicaban las competencias para el sistema en términos de cambio de modelo y necesidades de recursos. Bolívar (2010) lo explica acertadamente cuando afirma que «introducir un enfoque por competencias básicas necesita

repensar todos los elementos del currículo, incluida la organización escolar y las prácticas docentes, también la relación entre escuela y comunidad (aprendizajes formales e informales)». Es decir, la Administración que con una mano imponía el discurso de las competencias no ofrecía con la otra mano los recursos y las oportunidades necesarias para hacer de las competencias y su desarrollo una realidad en la escuela.

En este sentido, no olvidemos dos hechos. En primer lugar, poco después, en 2008, comienza la crisis económica (que aún sufrimos) y que mermó la plantilla, los recursos y la moral de los centros y su profesorado, desviando en buena medida el gasto público hacia el «gasto familiar»; en segundo lugar y casi en paralelo a la crisis económica, en la historia reciente de la educación española hemos vivido dos «fracasos» políticos: el fracaso en 2010 de la «versión Gabilondo» del Pacto de Estado por la Educación y el fracaso en 2018 de la «versión Méndez de Vigo» del segundo intento de Pacto. En ambos casos, el juego es el mismo: la partida de ajedrez de la política enrocada en sus posiciones antagónicas y más centrada, por ello, en no conceder al «otro» bloque ideológico la fotografía del Pacto que en resolver los problemas reales de la ciudadanía.

En relación con estos dos fracasos, debo admitir que nada me sorprende. Ya en 2011 presenté, en el VI Encuentro Internacional Educared la ponencia «Pacto por la educación desde las bases: del *re-styling* a la cultura 15-M en educación y formación del profesorado». En esa ponencia exponía que el acercamiento nomocéntrico que la política tiene hacia la Educación, que es básicamente vertical y regulatorio, no le permite comprender la cultura de base sobre la cual la propia Educación se sostiene y, por esta razón, sus reformas son superficiales. Desafortunadamente, en este sentido el espíritu del 15-M o la posterior Marea Verde en defensa de la Escuela Pública, en los cuales yo confiaba como vía alternativa, tampoco nos han servido ni como estrategia ni como palanca real de cambio, ni siquiera a pesar de la unión de todo el sistema educativo en su rechazo a la LOMCE.

Por mi parte, en 2011, como hoy, defendía una apropiación del sistema por parte de los agentes educativos (Fullan, 2007) articulando para ello cinco verbos fundamentales desde la perspectiva del profesional y de la acción comunitaria: leer, reflexionar, dialogar, diseñar y practicar. En este sentido, reitero hoy de nuevo la necesidad de un profesional de la educación cualificado, preocupado por la calidad de su trabajo y por la atención que presta a su alumnado y de una comunidad educativa dialógica, centrada en la acción positiva y dispuesta a localizar los recursos y a empoderarse para transformar el sistema. Es más, ratifico que muchos de nuestros docentes y algunos de nuestros centros encajan en este perfil claramente.

El espíritu del 15-M o la posterior Marea Verde en defensa de la Escuela Pública, tampoco han servido ni como estrategia ni como palanca real de cambio

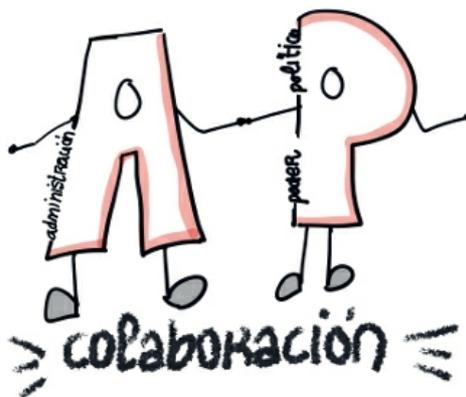
Sin embargo, frente a quienes señalan al docente como ‘culpable’ por la vía indirecta de marcarlo como solución para todos los males, defiendiendo una visión sistémica en la cual todas las piezas han de articularse para aspirar a cualquier mejora, que siempre será lenta y compleja pues en la Educación se focalizan, disputan y se resuelven muchas tensiones, demandas y aspiraciones sociales. Personalmente, admiro a los docentes y a los centros educativos que intentan hacer lo mejor que pueden aunque las condiciones no sean buenas, ya sea debido a disposiciones de la Administración, a la falta de recursos o las malas condiciones materiales o incluso a la inadecuación del proyecto educativo o del currículo oculto del centro; sin embargo, el cambio y la mejora sostenibles no pueden asentarse sobre docentes o centros aislados: el cambio ha de ser sistémico, y en este sentido las demandas y las actuaciones de los individuos, los centros y la comunidad educativa no han de construirse desde la solución parcelada de los problemas sino desde la apelación, activa y comprometida, desde las bases al Estado como garante de la Educación.

### Fuerzas de cambio

En este sentido, quizás podríamos generar el cambio a partir de tres fuerzas que se retroalimentan. Por un lado, tenemos el cambio que arranca en el profesorado y que se evidencia en los muchos proyectos personales, grupales o colaborativos inter-centros que cientos de docentes están poniendo en marcha en pequeños grupos de trabajo o en encuentros como el EABE. Este movimiento horizontal es absolutamente necesario por cuanto sirve para tomar conciencia, aprender y compartir con otros; además, los encuentros horizontales, como el movimiento EABE (Pennesi y Trujillo, 2013), empiezan a ser maduros y, también, muy poderosos y atractivos, generando entre los docentes un importante efecto de contagio emocional y profesional.

La segunda fuerza consiste en la movilización de los “activos de educación” con los cuales cuentan los individuos, los centros, las comunidades educativas y, por extensión, las ciudades. Inspirándonos en los trabajos sobre salutogénesis y promoción de la salud (Morgan y Ziglio, 2007; Batty, 2014; Hernán García, 2015), podríamos definir como “activos de educación” todos aquellos factores que promueven el aprendizaje de los individuos, comunidades y poblaciones. En este sentido, la tarea a realizar (Cofiño et al., 2016) consiste en la identificación de activos, su análisis, dinamización y difusión para que contribuyan de manera efectiva al aprendizaje y la educación de los individuos y las comunidades – lo cual implica también la evaluación de los efectos de estos “activos”.

Obviamente, para asumir un modelo de “activos de educación” es necesario que el centro, la comunidad y la ciudad sean vistos como espacios contenedores de posibilidades educativas, es decir, de activos. Así pues, movilizar los “activos de educación” de un centro, una comunidad o una ciudad supone reconocer y valorar la capacidad, las destrezas, el conocimiento, las conexiones y el potencial de la comunidad educativa (o ciudadana), por seguir el razonamiento de Batty (2014).



Este es realmente el sentido de los “Centros Finlandia” (Trujillo Sáez, 2015), es decir, de aquellos centros que ofrecen un valor añadido y que pueden servir de referencia para los “ensayos de reforma” (en la terminología frecuentemente utilizado por Giner de los Ríos y los miembros de la Institución Libre de Enseñanza), y que además nos conminan a dejar de mirar a Finlandia para tratar mejor y reconocer más a nuestros propios centros.

En este sentido, hay muchos centros que movilizan sus activos para conseguir seis objetivos fundamentales, que se constituyen así en objetivos de nivel meso para la mejora del sistema:

1. Mejorar las relaciones sociales en el centro, empezando por la convivencia entre el alumnado y siguiendo por las relaciones entre estudiantes y docentes y, muy especialmente, las relaciones dentro del claustro, de tal forma que se puedan mantener niveles de cordialidad, colaboración y confianza tales que permitan un trabajo en equipo eficaz y satisfactorio;
2. Compartir una visión de cuáles son las metas que se quieren alcanzar entre toda la comunidad educativa, incluido un modelo de sociedad y un modelo de individuo, y afinar y ajustar el proyecto educativo a esta visión de sociedad y de individuo;
3. Revisar aprendizajes y enseñanzas, intentando en esta revisión ganar coherencia e integrar el currículo, hoy sobrecargado y fragmentado en un número excesivo de compartimentos estancos;
4. Repensar los tiempos y los espacios para ponerlos al servicio del aprendizaje, el desarrollo integral del individuo y la construcción de una sociedad mejor, para lo cual tendremos que hacernos preguntas, por ejemplo, acerca de la interacción entre nuestra manera de enseñar y estas dos variables, o la presencia de las Artes y la Educación Física – acosadas por la LOMCE – en el tiempo y el espacio de la escuela;
5. Afianzar las relaciones con el entorno, es decir, con la realidad social y natural más allá de la escuela, para hacer que lo que está dentro y encerrado (el aprendizaje formal) salga y para que lo que está fuera y es invisible (los aprendizajes informales) se vea dentro de la escuela y sirva para aprender y crecer, generándose en estos movimientos de entrada y salida una auténtica Educación Expandida (Díaz y Freire, 2012);
6. Promover la Escuela Digital, para que la escuela no avance por detrás de la sociedad (Rodríguez de las Heras, 2015) y porque la Tecnología puede potenciar el aprendizaje, si se utiliza bien, y hacer que pasemos de escuelas cerradas y aisladas a centros de aprendizaje abiertos y conectados de tal forma que podamos hablar de auténticas redes de centros que se relacionan y aprenden juntos.

Los individuos, los centros y la comunidad educativa no han de construirse desde la solución parcelada de los problemas sino desde las bases al Estado

Sin embargo, para que esto ocurra no solo deben conciliar sus fuerzas los docentes y los centros (o las comunidades educativas). La Educación es un espacio político (además de social) y sin la decisión política de crear una escuela basada en competencias solo podemos conseguir lo que estamos consiguiendo, las "islas de innovación" de las que habla Xavier Martínez-Celorrío (2016) cuando afirma que existen "islas de innovación de la red pública que siguen adelante con su modelo autónomo y transformador, aunque sufriendo limitaciones y condicionantes como la inestabilidad de plantillas, los recortes de recursos y ciertas normativas burocráticas restrictivas".

Sin embargo, Avidov-Ungar (2010: 276) nos advierte:

Our recommendation to those who wish to lead innovation in education systems is to be aware of the danger of islands of innovation which may blind them with regard to turning islands of innovation into comprehensive innovation.

El problema de estas "islas de innovación" es que encuentran mucha dificultad para constituirse en "archipiélagos" y parece casi imposible que lleguen a formar un "continente" pues esa inestabilidad, esos recortes o esas restricciones que comenta Martínez-Celorrío (2016), junto con una poderosa cultura del aislamiento individual y escolar en Educación, hacen que la sostenibilidad de la innovación en España (y las transformaciones que esta pudiera generar) sea siempre precaria y limitada.

### Cooperación Administración y poder político

Sin embargo, la sociedad y la administración educativa han de entender –ahora, en el momento del voto, y también después– que tienen dos obligaciones fundamentales en relación con la Educación: en primer lugar, garantizar las posibilidades de éxito de todo el alumnado en todo lugar y contexto y, en segundo lugar, mejorar las condiciones de aprendizaje y enseñanza de tal forma que el primer objetivo sea posible. Por esta razón, mientras que los agentes y las comunidades educativas toman el control colectivo de la Educación a través de los seis objetivos expuestos anteriormente, la Administración y el poder político podrían cooperar a la mejora del sistema a través de otros seis pasos complementarios:

1. Mejorar la atención integral al menor y sus familias, vinculando así las políticas sociales y las políticas educativas de manera integral; por decirlo de manera concisa, si aumenta la pobreza, aumenta el fracaso educativo, y viceversa, y esta ecuación no nos la podemos permitir.
2. Podar con cariño el currículo para que ofrezca al alumnado y a sus docentes los mimbres necesarios para diseñar experiencias educativas memorables, valiosas y significativas.
3. Garantizar las plantillas y los recursos necesarios para dar vida al Proyecto Educativo de Centro, que siempre debe tener en la "inclusión" su principal factor de calidad.
4. Permitir que los equipos directivos alcancen auténtico liderazgo sistémico desde su liderazgo pedagógico (es decir, que mejoren el sistema haciendo que funcione bien primero su propio centro) gracias a que cada vez sea menos necesaria su absoluta dedicación actual a la burocracia y al liderazgo de gestión.
5. Abordar con valentía la reforma en profundidad de la formación inicial del profesorado antes que inventar nuevas vías formativas de resultado incierto, sentando a la Universidad (y sus Facultades de Educación) con el Ministerio y las correspondientes Consejerías así como con docentes, equipos directivos e investigadores para pensar todos juntos cómo debe ser el maestro del siglo XXI.
6. Promover la experimentación, la práctica reflexiva y la transferencia de conocimiento entre docentes, centros e investigadores como la mejor manera de hacer que la escuela esté siempre viva y alerta ante posibilidades de mejora o riesgos de desfallecimiento, superando así un modelo de formación permanente del profesorado absolutamente centrado en el déficit y en estructuras formativas pasivas (ponencias) y opuesto al modelo de "activos de educación" que comentábamos anteriormente.



Cumplir esta "sencilla receta" no es fácil, obviamente. Para empezar, supone superar el dogma neoliberal que defiende, a través de los juegos malabares de la estadística pero sin mirar nunca de cerca un centro educativo y optando siempre por metodologías alejadas de la etnografía y otras estrategias propias de las Ciencias Sociales, que a partir de cierto umbral la inversión no mejora el sistema; la trampa consiste en mirar a la Escuela con las mismas estrategias que se estudia la macroeconomía, sin valorar que el sistema no está en una "situación de equilibrio" sino inmerso todavía en una importante crisis de recursos, al menos en lo que concierne a la Escuela Pública.

Por otro lado, esta "sencilla receta" exige replantearse cuestiones de gran calado (currículo, liderazgo, desarrollo profesional del profesorado) y entonces la pregunta es si tenemos la madurez social y política suficiente como para llegar a acuerdos en esos temas. Quiero pensar que sí pero, francamente, no tengo la certeza de que así sea; a veces no estoy seguro ni de que sea posible. Quizás precisamente esa sea la razón más importante para que sigamos intentándolo.

### Para saber más

- Avidov-Ungar, O. (2010). "Islands of Innovation" or "Comprehensive Innovation."
- Assimilating Educational Technology in Teaching, Learning, and Management:
- A Case Study of School Networks in Israel». *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, Volume 6, 2010, pp. 259-280.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Síntesis.
- Cofiño, R. et al. (2016). «Promoción de la salud basada en activos: ¿cómo trabajar con esta perspectiva en intervenciones locales». *Gaceta sanitaria*, 30, supl. 1, pp. 93-98.
- Comisión Europea (2002). *The key competencies in a knowledge-based economy: a first step toward selection, definition and description*. Directorate General for Education and Culture.
- Díaz, R., y Freire, J. (eds.) (2012). *Educación Expandida*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía, ZEMOS98 e Instituto Andaluz de la Juventud.
- Eurydice (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Bruselas: Eurydice.
- Fernández Sánchez, E. (2010). *Estrategia de Innovación*. Madrid: Paraninfo.
- Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio, con creces*. Madrid: AKAL.
- Hernán García, M. (2015). «Salud comunitaria basada en activos». *Comunidad*, 17(2), pg. 3.
- Martínez-Celorrío, X. (2016). «Innovación y reestructuración educativa en España: las Escuelas del Nuevo Siglo» en Agustín Blanco y Antonio Chueca. *Informe España 2016*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Morgan, A., y Ziglio, E. (2007). «Revitalising the evidence base for public health: an assets model». *Global Health Promotion*. Volume: 14 issue: 2\_suppl, pp. 17-22.
- Dixon, N. (2001). *El conocimiento común*. México D.F.: Oxford University Press.
- Pennesi, M., y Trujillo Sáez, F. (2013). «El movimiento EABE: work in progress». *Aula de Secundaria*, 4, pp. 15-18.
- Rodríguez de las Heras, A. (2015). *Metáforas de la sociedad digital: El futuro de la tecnología en la educación*. Madrid: SM.
- Tiana, A. (2004). «Developing key competencies in education systems: some lessons from international studies and national experiences». En Rychen, D.S. y Tiana A. (eds.). *Developing Key Competencies in education: Some lessons from international and national experience*. Ginebra: UNESCO, International Bureau of Education.
- Torres Santomé, J. (2008). «Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos». En J. Gimeno Sacristán. *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Trujillo Sáez, F. (2015). «Horizontes de futuro para la profesión docente: entre la automatización y la excelencia de los Centros Finlandia». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 100, pp. 31-50.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas clave*. Barcelona: Graó