

Reflexiones Educativas para el posCovid-19. Recordando el Futuro

Educational Reflections for the postCovid-19. Remembering the Future

Ramón López Martín *

Universitat de València, España

La crisis sanitaria de la Covid-19 que asola el mundo de la actualidad va a traer consecuencias irreversibles para el ámbito de la educación. Es inexcusable, por tanto, que la comunidad educativa, en general, y los profesionales de la educación, en particular, afronten un profundo análisis sobre el cambio de relato pedagógico con el que vamos a tener que construir el futuro. El carácter de primera reflexión, a la que -sin duda- seguirán muchas otras, nos lleva a encuadrar la reflexión en torno a tres ejes básicos de los procesos de enseñanza-aprendizaje: qué enseñamos o qué deberíamos enseñar, cómo lo enseñamos, y lo que nos parece más importante, si cabe, para qué debemos enseñar o cuál debería ser el objetivo preciso de nuestra educación. Apostamos por transitar de un modelo centrado en los resultados, en la acumulación de contenidos y en la memorización de cara a una evaluación estrictamente académica, hacia otro donde el centro se sitúe en el aprendizaje competencial de los estudiantes, en la adquisición de habilidades y capacitación de recursos, sociales y personales, que nos permitan afrontar las adversidades de la vida. Transmitir el saber y enseñar para “ganarse la vida”, sin duda, pero educar para “entender la vida” en un mundo en permanente cambio, también. Ciudadanía, convivencia, equidad, justicia social, integración de lo digital, gestión emocional, resiliencia, cercanía afectiva, o esperanza, serán los vectores necesarios para ganar el futuro de la educación.

Descriptores: Educación; Escuela; Docencia; Aprendizaje; Educación a distancia.

The Covid-19 health crisis that is plaguing the world today will have irreversible consequences for the world of education. It is therefore inexcusable that the educational community in general, and education professionals in particular, face a profound analysis of the change in the pedagogical narrative with which we are going to have to build the future. The nature of the first reflection, which -without doubt- will be followed by many others, leads us to frame the reflection around three basic axes of the teaching-learning processes: what we teach or what we should teach, how we teach it, and what we think is more important, if possible, what we should teach for or what should be the precise objective of our education. We are committed to moving from a model focused on results, on the accumulation of content and on memorization in the face of strictly academic evaluation, to another where the center is located in the competent learning of students, in the acquisition of skills and training of resources, social and personal, that allow us to face the adversities of life. Transmit knowledge and teach to "earn a living", no doubt, but educate to "understand life" in a world in permanent change, too. Citizenship, coexistence, equity, social justice, integration of the digital, emotional management, resilience, affective closeness, or hope, will be some of the necessary vectors for winning the future of education.

Keywords: Education; School; Teaching; Learning; Online education.

*Contacto: rlopez@uv.es

*El futuro tiene muchos nombres. Para los débiles
es lo inalcanzable. Para los temerosos, lo desconocido.
Para los valientes es la oportunidad.*
(Víctor Hugo)

1. Introducción

Nada va a ser igual a partir de ahora. Qué consecuencias va a traer esta pandemia distópica que nos ha tocado vivir; qué cambios se van a operar en nuestra mentalidad individual y colectiva; qué nos habremos dejado por el camino; nos sentiremos más frágiles y vulnerables a partir de esta experiencia, menos ciudadanos, más individuos, menos europeos, más españoles; cómo será el día después; volveremos a entender fenómenos sociales como la globalización, la solidaridad, la equidad –por poner algunos ejemplos– como hasta ahora; descubriremos la necesidad del otro, de lo colectivo, de lo público, de las ventajas de alimentar un sólido Estado de bienestar o nos refugiaremos en una privacidad cada vez más arraigada en lo individual; en definitiva, qué mundo nos espera en el porvenir inmediato... son cuestiones sin respuesta que han pasado a formar parte de nuestro imaginario cotidiano. Sea como fuere, lo cierto es que no vamos a volver a la casilla de salida. Nada, nada como digo, va a ser igual a partir de ahora.

El mundo educativo, por su parte, también va a sufrir notables consecuencias y deberá repensar alguno de sus ejes de actuación consolidados hasta la fecha, desde la exigencia pedagógica de una reconstrucción rupturista de su propio relato. Más allá de la incómoda situación de las administraciones públicas ante la toma de decisiones orientada a trazar las líneas argumentales para la finalización de un curso extremadamente anómalo para más de diez millones de estudiantes españoles (desescalada educativa), queremos pensar en el día después, enfocar las luces largas sobre un mundo educativo cargado de incertidumbres y, conscientes de que el futuro no solo se imagina, sino que se proyecta desde el presente –lo construimos entre todos–, me atrevo a someter a vuestra consideración algunas reflexiones que colaboren a diseñar el porvenir que nos espera.

Bien es cierto, que plantearse el futuro es siempre algo comprometido que implica múltiples riesgos. 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 tarea 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. En cualquier caso, adivinar las necesidades educativas del mañana (sociales y de empleo), y más en estos tiempos volátiles, resulta seriamente comprometido, aunque no hay que olvidar que es para esa sociedad del porvenir para la que preparamos a la ciudadanía de hoy, por lo que debemos hacer este esfuerzo.

Ahora bien, como decimos, el futuro 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 porvenir. No tenemos certidumbres, sí inseguridades, pero con todo, desentrañar los códigos básicos de la brújula escolar que nos ayude a orientar la singladura hacia ese horizonte imaginado, no tan lejano, parece un

ejercicio inexcusable como materia de reflexión para la totalidad de la comunidad educativa y, especialmente, para los profesionales de la educación. Prepararse para el futuro, no es otra cosa que ayudar a crearlo; no se trata de predecir el porvenir, sino de producirlo, en una continua tensión dialéctica entre presente y futuro, alimentada por un pasado, real o ficticio, a modo de ucronía, en que lo realmente objetivo es siempre subjetivado por el ser humano. De ahí lo de “recordar el futuro” como título que preside nuestro escrito.

Este contexto de emergencia sanitaria provocado por la pandemia del Covid-19, como señala la cita de Víctor Hugo, haciendo de la necesidad virtud, puede -debe- ser una excelente oportunidad de mejora para cambiar los paradigmas de la educación. Y este y no otro es el objetivo de las páginas que siguen: incitar a la reflexión a toda la comunidad educativa sobre esta exigencia de conformar un nuevo relato pedagógico que nos ayude a manejar (nos) un poco mejor el incierto porvenir educativo que nos espera en la España del mañana. Lejos de la arrogancia de creernos en disposición de agotar una temática, de por sí, inacabada, permanente, ordenaremos nuestra reflexión en torno a tres parámetros nucleares que constituyen los aspectos angulares de los procesos de enseñanza-aprendizaje: qué enseñamos o qué deberemos enseñar, cómo lo hacemos y, lo que resulta más importante, para qué enseñamos o educamos.

2. Qué enseñamos

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 nos ha confirmado dicho paradigma. Atrás han quedado los tiempos del “arte y oficio de enseñar” donde la tarea escolar consistía exclusivamente en transmitir saberes académicos y estructurar la cultura dominante; en la actualidad, y más en el futuro inmediato de esta sociedad del conocimiento pos-pandemia, a la tradicional enseñanza de los contenidos debemos añadir una serie de capacidades, habilidades prácticas y valores actitudinales.

Desde principios de siglo, la OCDE puso en marcha el Proyecto DeSeCo (Design and Selection of Competencies), identificando un conjunto de competencias básicas como objetivo central de la educación, en torno al cual debería organizarse todo el diseño curricular de los aprendizajes de la enseñanza obligatoria (EURYDICE, 2002; Rychen y Salganik, 2003); se trataba de asegurar la adquisición por parte de todos los estudiantes de los llamados aprendizajes clave (conocimientos, habilidades y actitudes), orientados a ejercer una ciudadanía activa, incorporarse a la vida laboral con eficacia y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. La Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo del 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE), posteriormente, impulsó las normativas de los países miembros para integrar en su legislación dicho modelo, caso de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2/2006 de 3 de mayo), por lo que respecta a nuestro País.

Estas competencias básicas (Bolívar, 2010), 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, necesitamos enseñarlos a aprender” (Beard, 2018, p. 408). Esto no significa, como pretenden algunas corrientes actuales que responsabilizan a la Pedagogía y sus modernas metodologías de los “males” actuales de nuestra enseñanza (Moreno Castillo, 2016, Sánchez Tortosa, 2018 o Luri, 2020, para el contexto español, entre otros; Lafforgue, 2019 y Lurçat, 2004, en el caso francés, y Christodoulou, 2014, para el ámbito anglosajón), renunciar a la importancia de la transmisión del saber, con un adecuado nivel en la adquisición de conocimientos, al esfuerzo de los y las estudiantes o la autoridad del profesorado, como recursos de aprendizaje y elementos nucleares de la actividad escolar.

Ahora más que nunca deberemos centrar nuestro interés en fomentar en el estudiantado 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. Consolidar competencias de liderazgo, de aprender a aprender y a desaprender, de innovación, creatividad, resiliencia, capacidad de empatía, gestión emocional, esperanza y cercanía afectiva, implicación en el trabajo colaborativo, compromiso con la transformación social, apuesta por la equidad, entre otras, son capacidades y actitudes con las que deberemos equipar a los y las estudiantes. La escuela, nuestros centros docentes, con los equipos directivos a la vanguardia, en el marco de una autonomía pedagógica bien entendida y no como mero recurso de renuncia a la responsabilidad de la administración, deben convertirse en talleres experienciales para el aprendizaje de estos valores y facilitar así la capacidad de transformar las amenazas en oportunidades de mejora.

El carácter holístico de las competencias (Tiana, 2011) nos aleja de la parcelación de los conocimientos disciplinares, en el marco de una atomización del currículum claramente negativa, lo que facilita la toma de decisiones en cuanto a la evaluación y promoción de los estudiantes. Parte de la polémica en cuanto a la finalización del curso escolar afectado por la pandemia del Covid-19, quizás haya sido debida a una falta de pericia en el manejo de este modelo por competencias, que ha puesto en evidencia, al menos en algunos casos, la excesiva compartimentalización de los departamentos y la falta de solidez de los proyectos educativos de centro, refugiados en los contenidos, mermados por la tendencia al individualismo de una parte del profesorado, sobre todo en el ámbito universitario.

Así pues, en la “nueva normalidad” pos-covid-19 la colaboración entre el profesorado, en el marco de una participación más cohesionada de la totalidad de los sectores que conforman la comunidad educativa, deberá ser un elemento esencial para la innovación docente y la mejora escolar (Krichesky y Murillo, 2018). 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 (Thomas y Brown, 2011; UNESCO, 2017). Y es que la cultura profesional de los enseñantes ha estado presidida por una tendencia acusada al aislacionismo: 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, y aun

cuando las estructuras organizativas no estén preparadas para favorecer esa labor cooperativa, es irrenunciable formar a nuestros futuros docentes en herramientas de trabajo en equipo, de formación de redes, de comunidades de profesionales, de compartir espacios de buenas prácticas y de estrategias docentes para transmitir estas actitudes a sus alumnos.

Esta fragmentación curricular (Perrenoud, 2012), junto a otros indicadores de un concepto de calidad mal entendido, cuando no la falta de claridad en el lenguaje usado por la propia reforma, 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 y las estudiantes en la tarea de su crecimiento personal. Así, la evaluación se convierte en la guía del curriculum y orientador de toda la tarea escolar encaminada -únicamente- a la consecución de resultados eficaces y estándares cada vez más altos, a través del dominio de una serie de contenidos. 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 curriculum, 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 profundidad del verdadero cambio educativo que necesitamos en la escenografía futura tendrá lugar cuando la formación deje 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 y transformación social. Pensar tu propia práctica, en el marco de una adecuada cultura escolar y en su ejercicio innovador (López Martín, 2018) es, como decimos, un elemento imprescindible, seguramente no suficiente, pero inexcusable para la mejora de la calidad educativa.

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 últimos años: cercenar el componente social de las competencias, provocar una deriva mercantilista o mostrarse incapaz para expresar su rendimiento en una puesta en valor adecuada por parte de toda la comunidad educativa, son algunas de las mutilaciones a combatir. No nos sustraemos a dedicar una pequeña reflexión a cada uno de estos aspectos.

Las competencias deben tener una dimensión social, no solo por el objetivo prioritario de asegurar unos mínimos aprendizajes claves para toda la ciudadanía, favoreciendo el empoderamiento de los sectores más vulnerables, en una clara exigencia de apuesta por la equidad (Bolívar, 2008), sino por la propia evidencia de que el aprendizaje está siempre determinado por un contexto social del que no puede desembarazarse, que lo condiciona, cuando no, determina; en los numerosos análisis que se han hecho sobre la persistencia de las cifras de fracaso y abandono escolar temprano en la realidad española, podemos encontrar un ejemplo de la influencia de estas circunstancias socioeconómicas del estudiantado en los logros académicos conseguidos (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019; Murillo y Martínez-Garrido, 2019). Debemos, por tanto, suplementar nuestros esfuerzos en reforzar la dimensión social de las competencias.

En segundo lugar, desde su origen, la pedagogía por competencias ha tenido un regusto a políticas neoliberales orientadas a convertir ciertos estándares en indicadores de calidad

por los que se acaban ordenando jerárquicamente a los estudiantes, centros docentes o sistemas educativos de los diversos países, explotando datos de manera fraudulenta, descontextualizados de las realidades sociales, en una clara subyugación a los intereses del mercado. Gimeno Sacristán (2008), como voz autorizada y crítica con estos planteamientos, señala diez tesis por las cuáles debemos evaluar la supuesta utilidad de este modelo en el ámbito educativo; sin negar sus virtualidades, en la introducción al texto citado, nos ofrece las pistas sobre la responsabilidad crítica de unos y otros:

lo que nos inquieta de este movimiento es, no tanto el texto seminal de donde arrancan las propuestas, sino la doctrina que generan los apóstoles de esta causa y el impacto que producen los desarrollos de los textos originales. Son los divulgadores de las propuestas quienes generan el desarrollo de expectativas irrealizables, quienes se han convertido en técnicos que se hacen necesarios para desarrollar algo que ellos, sólo ellos, parecen entender, porque son quienes lo inventan. Son los que prestan legitimidad a las políticas que, carentes de contenidos, cubren con tecnicismos ese vacío.
(Gimeno Sacristán, 2008, pp. 10-11)

Finalmente, asumir la integración de competencias en los diseños curriculares y proyectos educativos de centro no resulta sencillo ni para el alumnado ni para buena parte del profesorado, toda vez que no supone, en ningún caso, un cambio cosmético o superficial. Acostumbrado a la dependencia de los contenidos, se precisa, cuando menos, una formación adecuada orientada, entre otros aspectos, a “aprender a desaprender” las rutinas de una cultura escolar muy arraigada, que legitima las zonas de confort en las que unos y otros pueden resguardarse de los cambios: “Un enfoque por competencias no existente más que en los textos ministeriales al que muchos docentes no se adhiriesen, dejaría las reglas del juego educativo aún más opacas y las exigencias de los profesores aún más dispersas, unos jugando indolentemente el juego de la reforma, otros enseñando y evaluando a su manera” (Perrenoud, 2009, p. 62). Son, por tanto, desafíos a superar en el escenario educativo venidero, que debe huir de todo fundamentalismo, muy acusado en el pasado reciente de nuestra historiografía pedagógica.

En consecuencia, la tarea docente deberá asumir profundas transformaciones: lejos de ser la única fuente experta de información, con un acusado dominio del saber disciplinar que, además, asumía en ese conocimiento profundo la propia capacidad de ser enseñado, habrá que añadir –ahora– no solo un manejo especializado de los contenidos, sino de las capacidades y actitudes necesarias para saber compartirlos (Pérez Gómez, 2007); en suma, para aprender a enseñar, consolidando el aprendizaje de los conocimientos preceptivos y su capacidad para llevarlos a la práctica formativa por parte de los estudiantes. El docente del siglo XXI, en el marco de una renovada identidad profesional, deberá ser, ante todo, un educador y no un mero enseñante, manejar todo un conjunto de herramientas pedagógicas y competencias de liderazgo, innovación, comunicación, capacidad de empatía, gestión emocional, de orientación a las y los estudiantes... asumir, en definitiva, un papel activo, de compromiso con una educación entendida como una acción profundamente transformadora.

3. Cómo enseñamos

En este re imaginar la vuelta a la llamada “nueva normalidad”, hay otro aprendizaje que debe asumirse de manera definitiva, vinculado –en este caso– al cómo aprendemos o cómo deberíamos aprender: lo analógico y lo digital han quedado fusionados, cuando menos, en un solo mundo; no podemos renunciar al valor de la virtualidad en el ámbito docente. Si

cambiamos la forma en que trabajamos, en que sentimos, en que vivimos, deberemos cambiar la forma en que aprendemos. Sea como fuere, y más a partir de la experiencia del cierre de instituciones educativas producto del necesario aislamiento sanitario provocado por la pandemia, vivimos un proceso creciente e imparable de expansión de la virtualidad, en la clara evidencia de que la digitalización ha llegado al mundo educativo, sin duda, para quedarse, para proyectarse en el futuro (López Martín, Dias y Tiana, 2017).

No se trata de renunciar al contacto de aula, ni trasladar miméticamente lo presencial al escenario *online*, escondiendo nuestras debilidades docentes y rutinas pedagógicas bajo la pátina de la modernidad tecnológica. Debemos repensar la totalidad de los diseños curriculares con códigos digitales: no basta, simplemente, con incorporar las herramientas tecnológicas a la docencia para consumir conocimiento, es necesario rediseñar la docencia con el auxilio del mundo virtual, de enriquecer los contenidos y reconstruir las experiencias de aprendizaje (Area-Moreira, Hernández-Rivero y Sosa-Alonso, 2016). Las competencias digitales, aun en una situación de presencialidad, van a consolidarse como elementos básicos del escenario educativo. Este es otro de los aprendizajes del presente que constituye uno de los retos dibujados en este futuro imaginado más irrenunciable.

Para ser respetuoso con los límites espaciales del trabajo, me permitirá el lector centrar el análisis en tres cautelas, una fortaleza y una debilidad a tener en cuenta en esta temática tremendamente amplia: alejarse de las visiones tecnocéntricas e instrumentales, asegurar la calidad pedagógica de los diseños y ponderar su relación con la innovación y creatividad docente, son las cautelas; la posibilidad de personalizar el aprendizaje se encuentra dentro de sus virtualidades más acusadas y, por el contrario, amortiguar la posible desigualdad que conlleva la utilización de estas herramientas se presenta como uno de sus mayores hándicaps a combatir. Aportamos un breve apunte de cada una de ellas.

La formación digital que deberemos abordar en el ámbito educativo no debe quedarse en el uso (cuando no, abuso) de las tecnologías como elementos de consumo, en una visión puramente instrumental de las mismas (Adell, 2018); es necesario, por el contrario, transitar hacia la utilización crítica y segura de las mismas, así como a la producción de contenidos educativos creativos. Hay que recordar, una vez más, que la mera presencia de la tecnología no lleva aparejados beneficios educativos y que resulta inexcusable superar la atención centrada en los dispositivos para poner el foco en la creación de conocimiento y en fomentar el aprendizaje de la totalidad de la comunidad educativa. Estamos ante lo que se ha llamado recientemente “ciudadanía digital” (Cobo, 2016, pp. 70). Cabero y Martínez (2019, p. 262), analizando los distintos modelos en la enseñanza de la competencia digital para la formación inicial del profesorado, describen tres etapas en dicha capacitación: una primera de iniciación, que supone el conocimiento de la propia tecnología y sus posibilidades de uso en el mundo del aprendizaje; la segunda conlleva su incorporación a los procesos de enseñanza-aprendizaje en busca de la mejora de las situaciones ya consolidadas o la incorporación de prácticas novedosas; finalmente, la tercera consiste en “la transformación de la práctica educativa mediante la utilización de las TIC, asumiendo que no es solo un componente que puede movilizar el docente, sino que deben crearse prácticas que favorezcan el que el estudiante se convierta en “prosumidor” de mensajes tecnológicos”.

Y es que no resulta extraño advertir la presencia masiva de tecnología en las aulas, con sofisticados niveles técnicos, frente a la casi inexistencia de diseños curriculares con la calidad pedagógica suficiente como para revertir estos instrumentos en verdaderos

recursos educativos; dicho de otro modo, apostamos por integrar las nuevas tecnologías en la docencia, que no la docencia en las herramientas digitales: no basta con utilizarlas para seguir haciendo lo mismo que antes de su llegada. “La transformación de la educación 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 en incluso darle alas” (Pedró, 2017, p. 22). Por tanto, el desembarco de las tecnologías debe ir acompañado de la investigación en la mejora de sus fundamentos pedagógicos y de la formación de los docentes para el aprovechamiento efectivo de todas las posibilidades que nos ofrece, consolidando un aprendizaje activo por parte de los estudiantes. El confinamiento sufrido por nuestros escolares estos meses atrás ha puesto en evidencia dicha necesidad, con un masivo traslado de diseños curriculares realizados para el mundo presencial, sin entender lo imprescindible de reconstruir esos mismos diseños desde su planificación inicial y en el transcurso de la totalidad de su desarrollo.

El uso de las tecnologías en el mundo educativo debe estar en correspondencia directa con la capacidad de innovación docente; no puede constituirse en un fin en sí mismo, sino en 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, aun cuando sea muy necesario, sino que precisamos una reconstrucción pedagógica de los currícula en clave digital, con una puesta en valor de los procesos de innovación docente (López Martín, 2019) como garantía de una educación de calidad para todas y todos.

Cerramos este apartado con un comentario sobre las fortalezas y debilidades de las TIC como recurso educativo, también a título de pequeña muestra de una temática muy profusa en la literatura pedagógica. Quizás sea una de sus virtualidades más sustanciales la posibilidad de personalizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, no solo en cuanto a los tiempos y espacios, sino a facilitar el refuerzo para los estudiantes rezagados, con el consiguiente impulso para una mayor cohesión del grupo. S. Khan (2019), uno de los “gurús” más destacados en la enseñanza digital con el éxito de su Academia virtual para millones de estudiantes, apuesta por el valor de la tecnología “como medio para conseguir una comprensión profunda de los conceptos, de hacer que la educación de calidad sea más fácil de distribuir, de humanizar las aulas (...) el aprendizaje al propio ritmo, en vez de a ritmo marcial, animará a los alumnos a compartir” (pp. 236-237).

Por contra, como se ha podido comprobar en estos meses de cierre provisional de las instituciones educativas, el profundizar en las desigualdades como consecuencia de la llamada brecha digital, puede ser uno de los inconvenientes más dramáticos a vigilar en el futuro inmediato. Cabrera (2020) ha documentado con datos y tablas el aumento de la desigualdad de oportunidades en la educación española como consecuencia de los efectos del coronavirus. A nadie escapa la idea de que la falta de acceso a la red o al uso de dispositivos tecnológicos por parte de la población más vulnerable, supone una seria dificultad para un buen número de estudiantes que pueden verse privados de su derecho fundamental a la educación. Si esta situación de escolarización en casa se prolonga o se dan episodios alternantes de esta circunstancia, el efecto de la escuela como un elemento compensador de desigualdades sociales, estará claramente en peligro. No debemos olvidar

que la equidad, el trabajar por una educación inclusiva, debe continuar siendo el gran objetivo de la totalidad de las instituciones docentes, como forma privilegiada de promover la justicia social (Bolívar, 2012).

4. Para qué educamos

Finalmente, aunque quizás debiera ser lo primero a debatir, habrá que repensar el “para qué” enseñamos, el propósito nuclear de la educación. Bien es verdad que, hoy más que nunca, el mundo para el que debemos preparar a nuestros estudiantes se presenta mucho más incierto que de costumbre, pero debemos “recordar el futuro”, como proponemos en el título del trabajo, es decir, ser capaz de partir de las certezas del presente para tratar de colaborar en la construcción de un porvenir más ajustado a lo deseable: este es el reto principal de la reflexión pedagógica sobre la educación del porvenir.

Por ello, como indicó la Comisión Europea (2017) reforzar la idea de que la educación debe ser un instrumento al servicio de la convivencia democrática y la construcción de una ciudadanía vertebrada, provista de valores cívicos y de competencias para su libre ejercicio, debe consolidarse como el eje axial de la tarea educativa. 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 y responsable. Centrar los proyectos educativos en el desarrollo de estos valores nos parece uno de los desafíos más convenientes para afrontar la nueva realidad que nos espera.

Entender la escuela del mañana como un recurso para la promoción de la solidaridad, la paz, la tolerancia, el diálogo, la cooperación, la apuesta por la equidad, el sentido de pertenencia a una comunidad, la justicia, la responsabilidad individual y social o una actitud participativa e integradora en defensa de los más vulnerables... en definitiva, como un proceso formativo que nos lleve a descubrir la necesidad del otro, de cultivar una nueva humanidad en este mundo incierto que nos espera, se presenta como el horizonte deseado para afrontar la salida de la crisis global en la que vivimos. Y es que la educación deberá orientarse hacia la formación integral del ser humano, “una educación crítica, explícitamente política, que se pregunte el porqué de las cosas, con docentes intelectuales críticos, estudiantes agentes de cambio y comunidades relacionadas y comprometidas con la Justicia Social. Y una educación democrática en su esencia, en su forma de ser y actuar”. (Belavi y Murillo, 2016, p. 31). Así pues, los centros docentes, como columna vertebral de este proceso, deberán 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, así como transformarse en talleres experienciales donde consolidar el ejercicio de estos ideales cívicos.

Y en consecuencia con esto, el profesorado deberá asumir la tarea pedagógica del llamado “oficio de la ciudadanía”, bajo la reconstrucción de un curriculum con actitudes críticas y valores cívicos (Uruñuela, 2019), incidiendo en aspectos como 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). El trabajo colaborativo de toda la comunidad educativa, especialmente del profesorado, a la hora de repensar conjuntamente los diseños curriculares, como indicábamos en el apartado anterior, nos parece uno de los indicadores más importantes para afrontar con éxito el escenario educativo del futuro inmediato.

No debemos olvidar que, más allá de la perspectiva puramente académica, nuestros estudiantes tienen una dimensión socio-personal a la que el curriculum, hoy más que nunca, dadas las circunstancias acontecidas, deberá prestar una atención especial. Al saber y la ineludible transmisión extensa y profunda 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 (las llamadas habilidades blandas, *soft skills*) que les ayuden a gestionar sus emociones ante el carácter rupturista de los cambios acontecidos, a la reconstrucción de la afectividad dañada, a saber impulsar su creatividad, a consolidar su capacidad de resiliencia ante las adversidades, a comprometerse con la transformación social de un mundo seriamente herido, a separar las lógicas de lo público, lo común y lo privado, a aprender 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.

5. A modo de conclusión. Bases para continuar la reflexión

Plantearse cuál debe ser el futuro 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 y enfocada hacia el presente; por otra, está llamada a ser un lugar de transformación y cambio social, de búsqueda de mejora continua; la escuela mira las certezas del presente, para proyectar un futuro lleno de incertidumbres. 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 perfil identitario de nuestras instituciones docentes y la capacitación adecuada que deben adquirir las y los docentes llamados a transformarlas. Las páginas que el lector ha tenido la oportunidad de –espero– disfrutar se centran en contribuir a este objetivo y plantear alguno de los desafíos más decisivos, orientados a pergeñar el futuro inmediato de la escuela española del mañana en estos momentos de crisis global producto de la Covid-19 (López Martín, 2020).

Y es que la realidad que nos espera va a ser notablemente diferente a la que dejamos atrás antes de la pandemia. Estamos llamados a conformar una “nueva normalidad”, a repensar las claves de los procesos educativos: el qué enseñamos, el cómo lo hacemos y, sobre todo, para qué lo hacemos, deberá ocupar nuestra reflexión educativa de los próximos meses. Sea como fuere, lo cierto es que ya disponemos de algunas certezas del presente, susceptibles de orientar la construcción del futuro: de un modelo centrado en los resultados, en la acumulación de contenidos y en la memorización de cara a una evaluación estrictamente académica, deberemos transitar hacia otro escenario donde el eje se sitúe en

el aprendizaje competencial del estudiantado, en la adquisición de las habilidades necesarias para la crítica reflexiva permanente, con la capacitación de recursos que nos permitan afrontar las adversidades de la vida, en el marco de la construcción de una convivencia ciudadana para el siglo XXI. Deseamos volver a la normalidad, pero a una normalidad, si puede ser, mejorada.

Transmitir el saber y enseñar para “ganarse la vida”, sin duda, pero educar para “entender la vida” en un mundo en permanente cambio, también. Consolidar competencias de liderazgo, de aprender a aprender y a desaprender, de innovación, creatividad, resiliencia, capacidad de empatía, gestión emocional, implicación en el trabajo colaborativo, compromiso con la transformación social, apuesta por la equidad, entre otras, son habilidades y actitudes con las que deberemos equipar a las y los estudiantes. La escuela, nuestros centros docentes, con los equipos directivos a la vanguardia, en el marco de su autonomía pedagógica, deben convertirse en talleres experienciales para el aprendizaje de estos valores y facilitar la capacidad de transformar las amenazas en oportunidades de mejora.

El desafío digital, la consolidación definitiva de la integración de las TIC en el ámbito educativo, con la calidad pedagógica suficiente como para poner en valor la mejora educativa por encima del uso pasivo e instrumental de la máquina y los ajustes necesarios para combatir la temida brecha digital en una apuesta clara por la equidad, supone uno de los retos más decisivos de la escenografía educativa del mañana, como ya tenemos oportunidad de experimentar en la actualidad. Y esto no significa una rendición a la máquina, sino apostar por hacer más tecnológico al humano (profesorado y estudiantes) y más humana la tecnología (metodologías innovadoras que acompañen a las plataformas virtuales).

Abramos las ventanas de las escuelas, pongamos luz en esa caja negra, con la que algunos investigadores han denominado el interior de nuestras aulas. Seamos capaces de aprender y enseñar de forma colaborativa, participativa, cooperativa, con la implicación y responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa, bajo el liderazgo cualitativo de ese nuevo maestro y la orientación de los equipos directivos de los centros (Schleicher, 2018). Establezcamos redes de colaboración entre nuestras instituciones, aprovechemos las enormes posibilidades que nos brindan las nuevas tecnologías, no solo para integrarlas en el mundo de la docencia, sino para construir escenarios digitales y compartir buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje. Escribe Aragay (2017)

Si el alumno aprende haciendo y reflexionando sobre lo que hace mediante experiencias de trabajo colaborativo; 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 y para ello se trabajan los contenidos de forma interdisciplinar para ayudarlos a afrontar situaciones complejas y desarrollar su capacidad de análisis y sentido crítico; si los docentes trabajan en equipo para crear estas condiciones y estimular la curiosidad y las ganas de aprender; si la evaluación es permanente, acumulativa, con feedback constante y muy diversa; si dedicamos tiempo al conocimiento, el desarrollo y la conexión personal; 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.
(p. 187)

En cualquier caso, todo lo dicho anteriormente 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 las y 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, 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

- Adell, J. (2018). Más allá del instrumentalismo en tecnología educativa. En J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Cambiar los contenidos, cambiar la educación*. Morata
- Aragay, X. (2017). *Reimaginando la educación. 21 claves para transformar la escuela*. Paidós Educación.
- Área-Moreira, M., Hernández-Rivero, V. y Sosa-Alonso, J. J. (2016). Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula. *Comunicar*, 47(24), 79-87.
<https://doi.org/10.3916/C47-2016-08>.
- Beard, A. (2018). *Natural born learners*. Weidenfeld & Nicolson.
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 13-34.
- Biesta, Gert J. J. (2018). Creating spaces for learning or making room for education? En H. M. Tse, H. Daniels, A. Stables y S. Cox (Eds.), *Designing buildings for the future schooling. Contemporary visions for education* (pp. 27-39). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315148366>.
- Bolívar, A. (2008). *Competencias básicas y ciudadanía*. Fundación ECOEM.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas*. Wolter Kluwer.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45.
- Cabero, J. y Martínez, A. (2019). Las tecnologías de la información y comunicación y la formación inicial de los docentes. Modelos y competencias digitales. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 23(3) 247-268.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9421>
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: Aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 13(2), 114-139. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>.
- 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).
<https://doi.org/10.1186/s41239-018-0109-y>
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Debate.
- Comisión Europea. (2017). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo 2017. Informe de EURYDICE*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

- Christodoulou, D. (2014). *Seven myths about education*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315797397>
- EURYDICE. (2002). *Competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. CIDE.
- 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.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Ediciones Morata.
- Hargreaves, A. y Fink D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Ediciones Morata.
- Krichesky, G. J. y Murillo F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-156.
<https://doi.org/10.5944/educXXI.20181>
- Khan, S. (2019). *La escuela del mundo. Una revolución educativa*. Ariel.
- Lafforgue, L. (2019). *Recuperemos la escuela*. Editorial Encuentro.
- López Martín, R. (2013). Apostar por la educación: Construir ciudadanía. El desafío de las sociedades del siglo XXI. En A. Montané y C. Sánchez-Valverde (Coords.), *Derechos Humanos y Educación Social* (pp. 153-65). Germania.
- López Martín, R. (2018). La cultura escolar como escenario para la innovación educativa. En M. Pallarés, O. Chiva, R. López Martín e I. Cabero (Eds.), *La escuela que llega. Tendencias y nuevos enfoques metodológicos* (pp. 53-62). Octaedro.
- López Martín, R. (2019). La innovación docente en la formación del profesorado. Principios y directrices de futuro. *Crónica. Revista Científico Profesional de la Pedagogía y Psicopedagogía*, 4, 83-94.
- López Martín, R. (2020). A new teacher for a new school: Pedagogical challenges of the future, progress in education. *Nova Science Publishers*, 64, en prensa.
- López Martín, R., Dias, P. y Tiana, A. (2017). E-innovación en la educación superior. *Comunicar* 51(25), 1-5.
- Lurçat, L. (2004). *La destruction de l'enseignement élémentaire et ses peuseurs*. François Xavier de Guibert.
- Luri, G. (2020). *La escuela no es un parque de atracciones*. Ariel.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Panorama de la educación. Indicadores OCDE. Informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Moreno Castillo, R. (2016). *La conjura de los ignorantes. De cómo los pedagogos han destruido la enseñanza*. Editorial Pasos Perdidos.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2019). Perfiles de segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas. *RELIEVE*, 25(1), 1-20.
<http://doi.org/10.7203/relieve.25.1.12917>
- Pedró, F. (2017). *Tecnologías para la transformación de la educación*. Fundación Santillana.
- Pérez Gómez, A. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Consejería de Educación. Gobierno de Cantabria.
- Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar? *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, 45-64. https://doi.org/10.7179/PSRI_2009.16.04

- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Graó.
- Rychen, D. S. y Salganik, L.H. (2003). *Key competences for successful and a well-functioning society*. Hogrefe & Huber Publishers.
- Sánchez Tortosa, J. (2018). *El culto pedagógico. Crítica al populismo educativo*. Akal Ediciones.
- Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system, strong performers and successful reformers in education*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264300002-en>
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 63-75.
- Thomas, D. y Brown, J. S. (2011). *A new culture of learning. Cultivating the imagination for a world of constant change*. CreateSpace.
- UNESCO. (2017). *Herramientas de formación para el desarrollo curricular. Aprendizaje personalizado*. UNESCO.
- Uruñuela, P. (2019). *La gestión del aula. Todo lo que me hubiera gustado saber al empezar a dar clase*. Narcea.

Breve CV del autor

Ramón López Martín

Catedrático de Teoría e Historia de la Educación en la Universitat de València. Sus líneas de investigación fundamentales se centran en la perspectiva histórica de la escuela y la dimensión social de la política educativa, sobre las cuales ha publicado numerosos libros y artículos en revistas nacionales e internacionales. Director de varios proyectos de investigación financiados y Tesis Doctorales, así como del Programa de Doctorado en Educación de la Universitat de València (1999-2006 y 2009-2012). Ha compatibilizado estas tareas docentes e investigadoras con cargos de gestión: director del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación (1996-2002), decano de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (2006-2012) y vicerrector de Políticas de Formación y Calidad Educativa (2014-2018). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9450-8910>. Email: rlopez@uv.es