

Comparecencia en la Comisión de Educación del Congreso de Diputados

*Dr. Eduard Vallory
Presidente del Centre UNESCO de Catalunya
28 de marzo de 2017*

Señoras y señores diputados,

[1. Cambia el entorno]

Desde el inicio de la historia de la que existen registros, hasta el año 2003, los humanos llegamos a crear el equivalente a 5.000 millones de gigabytes de información. El 2013, IBM calculó que esa misma cantidad ya se está creando *cada dos días*. Y por tanto, que el 90% de la información existente en el mundo se ha creado los últimos dos años.

Hay información de todo tipo: libros en PDF, registros de compra y venta, localizadores geográficos, datos climatológicos, posts de blogs o Facebook, fotos y videos digitales, los 400 millones de tweets diarios, los miles de millones de correos electrónicos, los miles de millones de gigabytes de información sanitaria, etcétera.

El big data y la *internet of things* son la punta del iceberg del cambio tecnológico exponencial. Pero hay muchos elementos más.

En 1990, Ray Kurzweil, hoy dirigente de Google, predijo que en una década un programa informático podría ganar al campeón mundial de ajedrez. Y en 1997 Garri Kasparov perdió ante *Deep Blue* de IBM.

Hace un año, la revista *Nature* publicaba un nuevo logro: el programa informático AlfaGo de la compañía de Google DeepMind, había ganado al campeón mundial de Go. A diferencia del ajedrez, el Go es un juego que plantea retos más difíciles para la inteligencia humana y la artificial, porque hay muchos más movimientos posibles.

Lo importante de este nuevo logro es que significa un salto en la inteligencia artificial. Deep Blue había ganado en procesar muchas partidas de ajedrez que le proporcionamos. AlfaGo, en cambio, utilizó un algoritmo que le permite interpretar el comportamiento del otro jugador, jugando masivamente contra sí mismo y mejorando con cada iteración. El programa ya sabe aprender autónomamente.

Esto significa que técnicas similares se podrán aplicar a otros dominios de inteligencia artificial que requieren el reconocimiento de comportamientos complejos, planificación a largo plazo, y toma de decisiones.

Lo que de hecho, encaja perfectamente con el informe sobre el [Futuro del Empleo](#) publicado en 2013 por el prestigioso Oxford Martin Programme on Technology and Employment. En él, se estima que, a lo largo de las dos próximas décadas, un 47% del total de puestos de trabajo de Estados Unidos podrán ser automatizados.

Justamente, dado que la automatización ya no se relaciona únicamente con trabajos mecánicos, sino con trabajos más cualificados –incluyendo dictámenes legales y diagnósticos médicos–, el riesgo supera en mucho la destrucción de puestos de trabajo de las últimas décadas.

Y fíjense cómo culmina el informe. Cito: “A medida que la tecnología avance en la carrera, los trabajadores de baja calificación se reasignarán a tareas que no son susceptibles de ser informatizadas, como las que requieren inteligencia creativa y social. Pero para que los trabajadores ganen esa carrera, tendrán que adquirir competencias creativas y sociales”.

[2. Brecha entre finalidades y sistema]

Si cito todo esto, señoras y señores diputados, es porque, justamente, la UNESCO nos advierte que no podemos seguir debatiendo sobre la educación como si viviéramos en el mismo mundo de hace treinta o cincuenta años. La aceleración exponencial de los cambios, sin precedente en la historia, reclama, como reza el nombre del último informe de la UNESCO, [Replantear la educación](#).

Pero llamadas similares ya se habían oído con anterioridad. En 1972, hace 45 años, el informe de la UNESCO [Aprender a ser: La educación hoy y mañana](#), decía textualmente:

“La concepción de la pedagogía encerrada en los límites de la instrucción transmitida, está ya superada. Mientras que hasta hoy se ha presentado como la auxiliar obligada de todo conocimiento formalizado, ahora damos a la educación una acepción infinitamente más vasta y compleja, ampliándola como proceso cultural que busca la eclosión y el desarrollo de todas las virtualidades del ser”.

Su coordinador, Edgar Faure, indicaba en el prólogo: “Ya no se trata de adquirir, aisladamente, conocimientos definitivos, sino de prepararse para elaborar, a todo lo largo de la vida, un saber en constante evolución”.

Y añadía: “Frente a tareas inéditas y a funciones nuevas, las fórmulas tradicionales, las reformas parciales, no bastan”. Debemos superar “las falsas soluciones, tímidas y en realidad costosas dada su ineficacia”.

Desde aquél lejano 1972, han habido siete leyes educativas en España. La distancia a la que aún estamos de los planteamientos del informe Faure muestra la relevancia de su advertencia. Así, un pacto educativo debería velar para no caer en esas “falsas soluciones”. Y para ello, debería partir de un consenso sobre cuál debe ser la finalidad de la educación, desde donde articular todo el sistema.

Pero en realidad, ya hace tiempo que hemos reconocido que las finalidades que perseguía el modelo de instrucción de la era industrial para el que se diseñó nuestro sistema educativo, no responden a las necesidades de nuestra sociedad.

Los planteamientos de los sucesivos informes de la UNESCO han sido recogidos en las finalidades educativas de todas las leyes de la democracia postfranquista. Con tres elementos fundamentales: formación integral de la persona; capacitación para

su vida profesional y personal; y contribución a la convivencia democrática y la mejora de la sociedad.

Estas finalidades permiten imaginar respuestas nuevas a contextos cambiantes: la entrada en la Unión Europea, la destrucción de puestos de trabajo y reconfiguración del escenario productivo, la brecha de desigualdad, terrorismo y violencia vinculados a intolerancia religiosa y cultural, la transformación tecnológica, el cambio climático, la crisis de los refugiados.

Y así debería ser siempre el sistema educativo. Capacitar a las nuevas generaciones a determinar su proyecto de vida con dignidad y bienestar, a contribuir a la mejora de la sociedad desde la libertad y la responsabilidad, y a dar nuevas respuestas a los retos existentes. Los cuatro pilares del [informe Délor](#)s: aprender a conocer, a ser, a hacer, y a convivir.

El problema es que nuestro sistema educativo *no está diseñado* para alcanzar las finalidades que proclama. Por esto, muchas escuelas publican en su web finalidades clave que después no trabajan: El pensamiento crítico. La igualdad de género. El respeto a la diferencia. La solidaridad. La creatividad. La capacidad de solucionar problemas complejos. El trabajo en equipo. La toma de decisiones. La comunicación en público. La inteligencia emocional.

La escuela sabe que esto es lo que se necesita y lo que padres y madres van a pedir. Pero también sabe que nadie la ha capacitado para desarrollar estos aprendizajes y, más aún, que no es por esto por lo que se la va a medir. Y rápidamente, lo mismo aprenderán los niños y niñas, preguntando: “¿esto entra?”.

¿Qué evidencias pues nos muestran que las acciones del sistema posibilitan las finalidades educativas que proclamamos? ¿La nota de selectividad? ¿El porcentaje de abandono temprano? ¿El informe PISA? ¿La empleabilidad de los jóvenes? ¿Las ventas de libros? ¿El número de asesinatos de género?

No lo saben esas escuelas, y no lo sabemos las sociedades. Por esto tantos gobiernos utilizan la lectura de PISA, que es un indicador comparativo de unas pocas competencias, como si fuera un ránking. Y por esto, también, la LOMCE no modifica ni una línea de las finalidades educativas de la LOE. Porque las finalidades educativas proclamadas en las legislaciones de estas cuatro décadas acaban en lo mismo que las de la página web de aquellas escuelas: en buenas palabras.

Porque lo que importa es la lista de materias y asignaturas que alguien imagina imprescindibles, los temarios concretos y homogéneos, las lecturas obligatorias, los exámenes mecanicistas. Y como en Fuenteovejuna, de nadie es la culpa, pero todo el mundo trabaja para que se cumplan, no las finalidades, sino lo que sabemos medir: ¿mi hijo sacará buena nota en la selectividad? ¿Han podido acabar el temario? ¿Si trabaja en equipo le bajará la media?

Y discutimos sobre el sinsentido de las reválidas, claro; pero no nos hacemos preguntas más simples. Pidan a alumnos de tercero de ESO que respondan los exámenes que hicieron el año antes. Pidan a estudiantes de segundo de carrera que hagan el mismo examen de selectividad con el que entraron. O hagan la prueba de competencias básicas de secundaria a un claustro entero de profesores. Sin pedir que lo vuelvan a estudiar antes.

Como ha explicado el premio Nobel de Economía James Heckman, los instrumentos de evaluación tradicionalmente utilizados en educación sólo nos permiten ver si se han retenido a corto plazo informaciones y mecánicas. Pero dicen poco sobre comprensión significativa, sobre habilidades más complejas, y sobre actitudes y valores. Y menos aún sobre las imprescindibles competencias transversales.

[3. Competencias y aprendizaje]

Por esto vale la pena pararnos un momento a clarificar la diferencia entre “conocimiento” y “competencias”.

Llamamos ‘competencia’ a la *capacidad de articular el conocimiento para dar respuesta a situaciones concretas*. Saber vocabulario y conjugaciones verbales de inglés no comporta competencia comunicativa en inglés.

En lo que se refiere al conocimiento, la UNESCO lo define “como la información, la comprensión, los procedimientos, las actitudes y los valores adquiridos mediante el aprendizaje”.

De estos cinco componentes del conocimiento, sólo la información y los enunciados de los conceptos se pueden adquirir memorizando. El resto requiere procesos distintos: la comprensión necesita ir de los fenómenos al concepto; los procedimientos (como el pensamiento crítico) precisan prácticas; y para adquirir actitudes y valores (como los democráticos) se necesitan vivencias. Por esto, el modelo transmisor –un maestro que explica, niños que escuchan– ni permite desarrollar competencias ni tampoco adquirir de manera significativa y funcional gran parte de los conocimientos.

Y aquí de hecho radica una confusión importante: a los conocimientos y a las competencias, no se llega por separado. El desarrollo de competencias es, al mismo tiempo, objetivo de la educación y medio para la adquisición de los conocimientos. Por esto, tal como el nuevo currículo de Finlandia establece, difícilmente se podrán desarrollar competencias manteniendo asignaturas y materias separadas.

Lo sabemos gracias al conocimiento científico existente sobre cómo aprendemos las personas y qué condiciones se requieren para el desarrollo de competencias. Pero sorprendentemente, no parece que este conocimiento discontinúe las prácticas de aprendizaje inadecuadas de nuestro sistema educativo, tanto en la escuela como en la universidad.

En 1999, el Consejo Nacional de Investigación de Estados Unidos publicó el volumen *How People Learn*, donde expone evidencias sobre aprendizaje, reclamando que se supere la enseñanza basada en la repetición de prácticas heredadas y que se utilice el conocimiento científico para fundamentar las actuaciones, como se hace en sanidad.

Hace siete años, el Centro para la Investigación y la Innovación Educativa de la OCDE sintetizó la investigación sobre cómo aprendemos en el informe [La Naturaleza del Aprendizaje](#), recientemente publicado en castellano junto con la UNESCO y la UNICEF. El informe resume en siete los principios del aprendizaje que

deberían fundamentar toda acción educativa, de la educación infantil temprana a la universidad:

1. La persona que aprende debe ser el centro del aprendizaje;
2. El aprendizaje es fundamentalmente de naturaleza social;
3. Las emociones y la motivación son parte integral del aprendizaje;
4. El aprendizaje debe tener en cuenta las diferencias individuales;
5. El esfuerzo de la persona que aprende es clave para el aprendizaje, pero evitando el sobreesfuerzo, el aburrimiento, o el miedo;
6. La evaluación continua y formativa favorece el aprendizaje;
7. Aprender es construir conexiones horizontales, entre disciplinas y entornos.

Durante muchas décadas, la escuela y la universidad han imaginado que los conocimientos se “transmiten”: a través de las explicaciones de los docentes y a través del libro de texto, con alumnos que escuchan, ejercitan y reproducen. Esta visión obsoleta se debe superar, y antes de añadir una sola hora de escuela en la vida de un niño, deberíamos estar seguros de que las que tiene se fundamenten en los siete principios.

Y en efecto, si tenemos en cuenta que vivimos en la sociedad europea con el porcentaje más alto de abandono escolar prematuro, con uno de cada cinco estudiantes, y con un 35% de jóvenes que repiten curso, tenemos el deber de analizar con profundidad porqué estamos donde estamos y porqué cuesta tanto cambiar.

[4. La multicausalidad que frena el cambio]

Una posible explicación es que todo nuestro sistema educativo fue diseñado hace más de un siglo para un modelo de instrucción de otra época y con otras finalidades. Lo fue para una instrucción transmisora, antitética a la educación integral que debe desarrollar competencias para la vida. Permítanme que lo indique en algunos elementos:

- El diseño se basaba en la transmisión homogénea de conocimientos aislados, y su memorización o mecanización, por niños y niñas que tenían que escuchar, leer y mecanizar de manera no cooperativa en espacios pensados para una recepción pasiva de la información.
- Partía de que los conocimientos a transmitir eran un número limitado, que se establecían en un currículum centralizado, fijo y detallado, con asignaturas, materias y temario prescriptivo.
- Partía de que cuanto mayores eran las personas, más conocimiento podían absorber, por lo que con la edad se incrementaban el volumen de contenidos y sus docentes debían tener mayor formación.
- Partía de que los niños y niñas de una misma edad aprenden lo mismo y de la misma manera, por lo que el aprendizaje se planifica de manera acumulativa.
- Partía de un modelo academicista y selectivo, en el que la escuela detecta quien no es capaz de aprender y lo aparta, sea repitiendo curso o abandonando, mientras que sólo quien puede aprender de esa forma tiene acceso a enseñanzas superiores.

- Y consecuentemente, siendo el currículum centralizado y la transmisión homogénea, los docentes eran aplicadores intercambiables: cuerpo de funcionarios, acceso por oposición sin filtro de personalidad o de capacidades, escuela sin ninguna autonomía, ni proyecto educativo ni dirección pedagógica, y la antigüedad del docente decide su adscripción a la escuela y prioriza los concursos de traslados.

Esta es aún la base de nuestro sistema educativo. Generaciones de docentes y de responsables públicos han intentado desarrollar cambios que promuevan una formación integral y orientadora, como dicen las finalidades proclamadas, intentando aprendizajes personalizados, activos y competenciales, trabajando para tener docentes capacitados en centros autónomos. Pero la estructura no está diseñada para posibilitarlo.

Cuando miramos el último siglo, en las naciones y pueblos de España vemos muchas experiencias escolares que no tienen nada que envidiar a los modelos educativos más avanzados. La pregunta pues es por qué no se han generalizado. Más allá de la larga noche del franquismo, la misma pregunta es relevante si miramos los últimos cincuenta años. La respuesta apunta a esta estructura en la base del sistema educativo, una multicausalidad de elementos que comporta lo que en biología se llama “deriva genética”: la imposibilidad que modelos educativos avanzados crezcan y se generalicen en nuestros centros.

Esta situación de bloqueo se da en muchas otras sociedades. Y la incapacidad de tomar decisiones serias sobre la actualización del sistema hace que ésta se deje en manos del ambiguo fomento de la innovación. Pero los espacios y ambientes ya eran utilizados por Montessori hace un siglo, el estudio de casos lo utiliza Harvard hace más de cincuenta años, y lo mismo pasa con el aprendizaje basado en proyectos. La formación integral y las metodologías globalizadas no deberían ser innovación, sino normalidad. Y sólo una actualización del sistema lo puede posibilitar.

Es precisamente por ello que la OCDE, en su informe ‘*Innovative Learning Environments: Implementation and Change*’, de abril de 2015, explica que en la urgencia para la transformación educativa coinciden tanto motivos estrictamente pedagógicos como argumentos socio-económicos, pero que ambos (y cito),

“insisten en que se necesita un ajuste radical, no un remiendo. Ambos llaman a la innovación y a la urgencia de focalizarse en aumentar el poder de las escuelas y de otros entornos donde se genere aprendizaje. Ambos dicen que se requiere un cambio sistémico, y no innovación aislada aquí y allí”.

[5. Horizonte común]

Señoras y señores diputados, los sistemas educativos más avanzados que se han tomado en serio este cambio radical, cuentan con cuatro elementos:

1. Una finalidad educativa dirigida al desarrollo de competencias para la vida de todos y cada uno de los niños y niñas, de manera integral y orientadora.
2. Unas prácticas de aprendizaje personalizadas basadas en el conocimiento de cómo aprendemos los humanos.

3. Una evaluación continua, globalizada y formativa, que permita determinar la adquisición de todas las competencias.
4. Y una organización autónoma de la escuela al servicio del aprendizaje.

Estos cuatro elementos son, de hecho, el horizonte común que tomamos como propios un grupo de instituciones ciudadanas y de centros educativos catalanes de perfiles muy distintos que el año pasado decidimos impulsar la iniciativa *Escola Nova 21: Alianza por un sistema educativo avanzado*. Es una acción que responde a la alerta que nos lanza la UNESCO (2015): “Nunca ha sido más urgente replantear la finalidad de la educación y la organización del aprendizaje”.

Con el horizonte común de estos cuatro elementos: Finalidad, Prácticas, Evaluación y Organización, hemos adoptado el compromiso de trabajar para un sistema educativo equitativo basado en ese horizonte, donde los centros educativos sean equivalentes en finalidad y prácticas para todo niño o niña, independientemente de sus condiciones.

A lo largo de tres años, cerca de medio millar de centros educativos de educación obligatoria, un 67% de los cuales de titularidad pública, trabajarán cooperativamente y de forma voluntaria en redes de su entorno local, para avanzar en un proceso de transformación que les permita posibilitar el desarrollo de competencias para la vida de todos los niños y niñas. Los hay de primaria y secundaria, públicos y concertados, de alta complejidad y entorno acomodado, urbanos y rurales. Y un horizonte común.

Ciertamente, las formaciones políticas y los agentes sociales deben promover sus legítimas visiones de sociedad. Una de ellas, cómo debe articularse el servicio público de educación y a través de qué titularidades, siempre desde la equidad, inclusividad y calidad. Pero no habrá cambio educativo si no se define antes en qué elementos estamos todos de acuerdo. Un gran paso hacia este horizonte común fue cuando, hace un mes, la consellera de Educación catalana Meritxell Ruiz y la alcaldesa de Barcelona Ada Colau presentaron juntas su compromiso hacia este cambio educativo concretado en las Redes por el Cambio, con la voluntad de extenderlo progresivamente al conjunto de los centros.

Pero como saben, para hacer tortillas hay que romper huevos. Y mientras se mantengan los cimientos del sistema diseñados para un modelo de instrucción propedéutica y selectiva, se mantendrá la brecha entre finalidades y acciones, entre discurso y realidad. En particular, porque la tendencia de la gobernanza de este sistema educativo ha sido dedicar más tiempo a controlar que a capacitar.

Y las décadas pasan, y la tendencia al control se mantiene. Hasta tal punto, que cuando la Generalitat de Catalunya ha elaborado unos decretos curriculares enfocados al desarrollo de competencias para la vida, exactamente en la dirección que la UNESCO y la OCDE reclaman, el Gobierno del Estado los ha impugnado porque no encajan con los estándares de aprendizaje, las listas de temario y contenidos, y de asignaturas obligatorias y troncales que establece la LOMCE, elementos todos ellos propios de una era industrial que ya no existe.

Contrariamente, el informe de la UNESCO *Replantear la educación* dice (*cito*): “El conocimiento que se necesita no viene dictado por una autoridad central, sino que lo determinan las escuelas, los docentes y las comunidades. Se trata de un

conocimiento que no es simplemente transmitido, sino estudiado, investigado, coexperimentado y creado de acuerdo con las necesidades humanas”.

[6. *Propuestas de actuación*]

Me piden en la convocatoria si puedo plantear propuestas de actuación, y necesariamente las brindo a título personal, porque el programa que encabezo no entra en esas concreciones. Pero tengo la suerte de contar con la referencia del trabajo diario de los 25 centros educativos que impulsan Escola Nova 21 y que desarrollan procesos de aprendizaje que van en la línea de lo que dice tanto el conocimiento científico como el consenso sobre competencias del siglo 21.

También tomo como referencia dos documentos de la UNESCO: el ya citado informe de 2015 *Replantear la educación*, y el nuevo [Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives](#), publicado el mes pasado, que explicita que las competencias educativas necesarias para alcanzar los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) requieren un desplazamiento de la enseñanza al aprendizaje, y una educación que apoye el aprender a aprender, el aprendizaje basado en problemas, y la interdisciplinariedad.

A partir de ello, apuntaré diez elementos que pueden servir para debatir cómo actualizar el sistema educativo.

El punto de partida debe ser la finalidad proclamada ya desde la LOECE de 1980: la formación integral de la persona, así como el carácter orientador, inclusivo y equitativo de la educación obligatoria.

Y por supuesto, se debe actualizar la idea de calidad educativa en el contexto de la cuarta revolución industrial. Para ello, sugiero adoptar la definición que establecimos en el Foro Mundial de Educación de la UNESCO, el 2015 en la [Declaración de Incheon](#):

“La educación de calidad fomenta la creatividad y el conocimiento, garantiza la adquisición de las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, y de aptitudes analíticas, de solución de problemas y otras habilidades cognitivas, interpersonales y sociales de alto nivel. Además, la educación de calidad propicia el desarrollo de las habilidades, los valores y las actitudes que permiten a los ciudadanos llevar vidas saludables y plenas, tomar decisiones con conocimiento de causa y responder a los desafíos locales y mundiales”.

Desde estas dos premisas, sugiero abordar una planificación realista, y proporcional a los retos que comporta una transformación del sistema educativo para que, como advertía Edgar Faure, no sea nuevamente una “falsa solución”. Les brindo rápidamente diez puntos para contribuir a ello.

1. **Educación, bien común.** El sistema educativo obligatorio debe considerarse un *bien común* y tener un carácter inclusivo y orientador. Bien común en contraposición a servicio: la mala calidad de la educación de un niño le afecta a él y a su entorno, pero también perjudica a toda la sociedad. Por eso la competición entre escuelas no es ninguna solución. El sistema debe ser *inclusivo* porque es un instrumento para hacer florecer las potencialidades de todas las

personas, sin excepción. Y en particular, debe reequilibrar los lastres de la desigualdad socioeconómica y de la desigualdad de género, empoderando expectativas vitales. Y debe ser *orientador* para posibilitar que toda persona pueda determinar su proyecto de vida con dignidad y bienestar, y cambiar su itinerario profesional y vital a través de nuevas opciones de aprendizaje.

2. **Currículo genérico competencial.** El currículo debe indicar genéricamente las competencias que posibilitan las finalidades educativas, superando la lista y acumulación de contenidos prescriptivos, asignaturas, y materias propios de una linealidad academicista. Las competencias deben articular todas las tipologías de conocimientos (también las habilidades, actitudes y valores), dar respuesta a las realidades del momento histórico, e integrar las dimensiones cognitiva, emocional y ética.
3. **Prácticas de aprendizaje actualizadas.** Las experiencias de aprendizaje deben basarse en el conocimiento sobre como aprendemos y estar enfocadas al desarrollo competencial para alcanzar las finalidades. Esto comporta la personalización del aprendizaje –centrado en las condiciones, objetivos y expectativas de cada persona–, y que sea significativo y funcional: conectado con su vida. Las competencias requieren metodologías globalizadas, que superen la separación por asignaturas y disciplinas y los materiales homogéneos, y que generen autonomía de aprendizaje desde la práctica cooperativa.
4. **Evaluación competencial y formativa.** La evaluación debe ser competencial, globalizada y continua, referirse al desarrollo de todas las competencias y contribuir a la autonomía y autorregulación de la persona que aprende. Se deben abandonar las evaluaciones por asignaturas, las medias aritméticas, los estándares, la eliminación de materias, las repeticiones de curso, y el uso sancionador de las notas. Y también los supuestos exámenes competenciales en pupitres. La evaluación debe estar al servicio de las finalidades educativas, y no pasar a ser, *de facto*, una nueva finalidad como el examen de acceso a la universidad.
5. **Profesorado generador de aprendizaje.** El docente de 0 a 18 debe ser “un guía que permita a los aprendientes desarrollarse y avanzar a través del laberinto en constante expansión del conocimiento”, como dice la UNESCO (2015). Debe tener un conocimiento actualizado de cómo aprendemos, trabajar en equipo desde la codocencia, y disponer de tiempo de planificación estratégica conjunta de las acciones de aprendizaje que posibiliten el trabajo competencial y la personalización.
6. **Formación de calidad del profesorado.** Tanto la formación inicial como la continua deben estar enfocadas a la verdadera capacitación competencial del docente para que tenga pensamiento estratégico generador de aprendizaje. Deben tener una referencia de docente y de escuela, centrarse en la realidad de las aulas y en el proceso de mejora continua. El profesorado universitario, como el de medicina, debe tener experiencia real y actual en las aulas, y la formación debe ser residencial en centros de referencia.
7. **Continuidad de toda la educación obligatoria.** Las finalidades educativas de la educación obligatoria deben alcanzarse a través de una acción coherente y competencial en centros educativos completos con profesorado con preparación

equivalente. Acabar con la discontinuidad primaria-secundaria debe también sumarse a una priorización de la educación 0-6, clave en el desarrollo humano, y a una lógica orientadora hacia la post-obligatoria

8. **Autonomía y flexibilidad del centro educativo.** En un entorno de complejidad e incertidumbre, sólo centros educativos autónomos, con un currículo genérico competencial y profesorado capacitado, podrán dar respuesta adaptada a su contexto a cómo alcanzar las finalidades educativas en cada niño y niña. Esto comporta, como en Finlandia, liderazgo pedagógico, proyecto educativo propio, claustro seleccionado para y comprometido con el proyecto, flexibilidad en la agrupación de alumnos y profesores, y en la determinación de horarios, espacios, equipos, concreción metodológica y evaluación, desde un trabajo conjunto con familias y entorno.
9. **Selección de los mejores profesionales y carrera docente.** El ejemplo de Finlandia es óptimo: docentes de alto nivel, seleccionados por la escuela desde su proyecto educativo de centro y en base a su competencia, su sensibilidad humana y su empatía. Y una carrera profesional que incentive la actualización, la mejora y el trabajo en equipo. El modelo funcional con concursos de traslados donde prima más la antigüedad y el interés del profesional que el proyecto educativo de centro, no sólo no tiene sentido, sino que imposibilita que centros públicos puedan mantener en el tiempo proyectos educativos de alta calidad.
10. **Una administración educativa descentralizada en pro de las finalidades.** La administración debe apoyar a los centros y capacitarlos para que desde su autonomía y con calidad alcancen las finalidades para todos los niños y niñas. Esto requiere los 9 puntos anteriores, y una inversión presupuestaria adecuada y enfocada a la actualización del sistema. Hoy, el peso de esta actualización recae en la sobrecarga de trabajo de muchos profesionales que “innovan” sus prácticas con poco apoyo, pero esto no es sostenible. Se necesita una administración no burocratizada al servicio de esta actualización y de la mejora continua, que supere el modelo reglamentista-sancionador.

En muchos países, los Objetivos del Milenio, y hoy los Objetivos de Desarrollo Sostenible, se proclaman pero no se creen posibles. Es una profecía autocumplida. Pasa lo mismo con la educación. Hace menos de cuatro años, el amigo y maestro Xavier Melgarejo, recientemente traspasado, comparecía en esta misma cámara exponiendo que otro sistema educativo es posible, y describiendo el modelo finlandés como referencia. Un modelo articulado para alcanzar las finalidades.

El ya citado Ray Kurzweil explica que la exponencialidad del cambio tecnológico transforma la lógica lineal en la que vivíamos. Y que por tanto, este siglo 21 no viviremos cien años de progreso tecnológico, sino el equivalente a 20.000 años de progreso, comparativamente. Este es nuestro contexto. Toda sociedad que obliga a sus ciudadanos a pasar por el sistema educativo, tiene la obligación moral de garantizar que cada día dedicado mereció la pena. Si se cree en las finalidades educativas proclamadas, la urgencia de la actualización del sistema es apremiante.